



Revista Científica

HUMANIDADES

Vol. 3 Núm. 1 (2024)



Facultad de Humanidades y
Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de
Concepción

©

Revista. Científica. Humanidades

Vol. 3- N° 1/ Edición Especial

Anual - Diciembre 2024

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de Concepción

Ruta PY 05. Km 210

Concepción - Paraguay

Versión en línea a texto completo:

<https://revistas.unc.edu.py/index.php/fhyce/index>

Equipo editorial

Directora General

Dra. María Concepción Araujo de Benítez



Coordinación Editorial

Mg. Beatriz Ortiz Romero

Comité de Redacción

Mg. Pablo Javier Carvallo Peña

Mg. Mirta Antonia Fernández González

Mg. Verónica María Aquino de Sosa

Comité Científico

Dra. Valeriana Guijo Blanco. Universidad de Burgos. España

Dra. Beatriz Fermina Núñez Angulo. Universidad de Burgos. España

Mg. Matías Denis Cácaro. Universidad Autónoma de Encarnación

Dra. Celia Beatriz Godoy Riquelme. Secretaría de Políticas Lingüísticas del Paraguay

Mg. Andrea Susana Núñez. Universidad del Pacífico

Mg. David Arturo Cuenca Barrios. Universidad Nacional de Concepción

Dra. Liza Viviana Benítez Pérez. Universidad Nacional de Concepción

Dra. Griselda Beatriz Rodríguez. Universidad Nacional de Concepción

Soporte Técnico y Diagramación

Mg. Oscar David Franco Díaz

Mg. Ovidio Diosnel Rojas Chávez

Coordinación Integral

Dirección de Investigación FHCE

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
<i>EDITORIAL</i>	
15 Años Impulsando la Investigación como uno de los pilares del quehacer educativo.	6
<i>ORIGINAL</i>	
Influencia de las emociones en el aprendizaje de estudiantes durante la elaboración de tesis, carreras de Educación Escolar Básica y Ciencias de la Educación	7-20
La Violencia de Género en el Contexto de Pandemia: El Cuerpo Femenino en los Cortometrajes Listen To Her Y El Abismo	21-29
El Abordaje Intercultural para la Educación Indígena: Una Propuesta de Formación Docente.	30-47
Determinantes y Modelos Predictivos de Violencia Basada en Género en Paraguay: Un Estudio sobre datos de la ENSIMUP 2021.	48-63
El uso de la gamificación como metodología en una institución de educación superior de enfermería.	64-80
Caracterización Sociodemográfica y Satisfacción Laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional De Concepción, Año 2022.	81-91
Salario Emocional: Perspectivas de los Estudiantes de la FCEA de la Universidad Nacional de Concepción Año 2024.	92-101
Percepción del profesional de enfermería acerca de la ansiedad. Hospital Regional de Concepción Paraguay. 2023.	102- 110
Financiamiento Efectivo para la Implementación de Tecnologías Emergentes en el Aprendizaje de Estudiantes del Primer curso, Contaduría Pública, Facultad Ciencias Económicas y Administrativas. Año 2024.	111-124
Nivel de conocimientos básicos previos en estadística y la actitud hacia la materia estadística.	125-134
Factores emocionales, académicos y socioeconómicos asociados al rendimiento académico en estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional de Concepción. Año 2022.	135-144

El rol transformador de la enseñanza inclusiva en la formación del futuro licenciado de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica, aula pyahu de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.	145-157
Mejoramiento de la lectura y escritura en escuelas de práctica profesional con acompañamiento de estudiantes maestros-carrera Educación Escolar Básica.	158-167
Liderazgo escolar y pedagógico en las instituciones educativas.	168-176
Características del docente universitario innovador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción.	177-191

15 Años Impulsando la Investigación como uno de los pilares del quehacer educativo.

La edición de la Revista en los quince años de vida institucional nos lleva a voltear la mirada, un vistazo retrospectivo del devenir, del camino andado con sus fortalezas y debilidades; y, sobre todo, para que, a partir de la revisión crítica, podamos proyectarnos al futuro.

Este año bisiesto 2024, marca el jubileo de los Quince años de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción. una celebración que implica para nosotros una indescriptible emoción al recordar aquel año 2009 en que, tan sólo dos años después de la creación de la Universidad Nacional de Concepción, asumíamos el desafío de cimentar la formación humanística de ciudadanos libres que coadyuven a mejorar la sociedad sin olvidar la esencia de la educación y de las ciencias. Desde la Facultad de Humanidades, estamos convencidos de que “vivir la Universidad” implica hacerlo desde la dimensión académica, cultural y social para desarrollar los valores éticos; un postulado que se resume en la triada: Cátedra, Investigación, Extensión.

Con esta edición queremos cimentar aún más la investigación, considerada el motor del progreso humano, que actualmente enfrenta varios retos, uno de ellos es la falta de financiamiento y éticas cuestionables en algunos casos. A pesar de los retos, el panorama no es desalentador, las redes digitales ofrecen espacios que permiten construir ideas, la investigación permite soñar, emprender, buscar la verdad; recordando siempre que la ética en la misma es un compromiso con los seres humanos, con la sociedad. Debe ser un acto de justicia, respeto y beneficencia, solo cuando se actúa con integridad y responsabilidad la ciencia cumple con su propósito de servir a los demás.

Este análisis nos lleva a fortalecer aún más en nuestro eslogan “Educación y Compromiso” y seguir celebrando muchos años más con la firme responsabilidad ser una institución formadora de profesionales competentes en el campo de las Humanidades y la Educación, que fomenta el bienestar psico-social, el acceso a la educación como bien público, el respeto a la interculturalidad y los derechos humanos a través de una formación integral a fin de trasformar la realidad educativa, social, cultural y ambiental.

Dra María Concepción Araujo de Benítez

Directora Editorial

Influencia de las emociones en el aprendizaje de estudiantes durante la elaboración de tesis, carreras de Educación Escolar Básica y Ciencias de la Educación

Influence of emotions on the learning of students during the preparation of theses in Basic School Education and Educational Sciences

 Lezcano Duarte, Darío Casildo ¹

1. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Docente FHyCE, Concepción - Paraguay.

RESUMEN

El objetivo principal consistió en: Describir la influencia de las emociones en el aprendizaje de los estudiantes durante la elaboración de tesis, carreras de Educación Escolar Básica y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Concepción, año 2024. La misma se dividió en tres dimensiones; emociones positivas y negativas, impacto de las emociones en la motivación y el aprendizaje, por último, percepción de los estudiantes acerca de la regulación de emociones mediante el apoyo social. En cuanto a la metodología utilizada se puede resumir en: Una investigación con enfoque cuantitativo, de corte transversal, logrando un nivel descriptivo de conocimientos y de diseño no experimental. La población estuvo constituida por 119 estudiantes del 4° año de las carreras de Ciencias de la Educación (45) y Educación Escolar Básica (74), y la selección de la muestra obtenida por fórmula de 80 estudiantes de las carreras mencionadas con muestreo aleatorio simple o al azar. Para la recolección de datos se recurrió a un cuestionario digital bajo la técnica de la encuesta con preguntas cerradas y escala tipo Likert. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes experimentaron emociones positivas, como alegría y satisfacción con el progreso en la elaboración de la tesis, lo que sugiere que un entorno de aprendizaje positivo puede fomentar un mayor compromiso académico. Sin embargo, también los estudiantes reportaron síntomas de ansiedad y frustración, lo que destaca la necesidad de una gestión más eficaz de las emociones negativas para mitigar sus efectos adversos en el aprendizaje. El apoyo emocional percibido por parte de los tutores, familiares y amigos desempeñó un papel crucial en la regulación emocional, facilitando el manejo del estrés y promoviendo la autoconciencia emocional de los estudiantes. Los hallazgos demostraron que un entorno social de apoyo contribuye a una mejor capacidad para enfrentar los desafíos académicos y participar en experiencias de aprendizaje significativas.

Palabras clave: EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE, ELABORACIÓN DE TESIS, ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, CARRERAS DE EDUCACIÓN.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Lezcano Duarte, Darío Casildo. Influencia de las emociones en el aprendizaje de estudiantes durante la elaboración de tesis, carreras de Educación Escolar Básica y Ciencias de la Educación. Rev. Cien. Humanidades. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):7-20.

ABSTRACT

The main objective was to describe the influence of emotions on students' learning during the thesis preparation in the Basic School Education and Educational Sciences programs at the National University of Concepción, year 2024. It was divided into three dimensions: positive and negative emotions, the impact of emotions on motivation and learning, and finally, students' perceptions regarding the regulation of emotions through social support. Regarding the

Fecha de recepción: 1 de octubre del 2024. Fecha de aceptación: 12 de noviembre del 2024

*Autor de correspondencia: Lezcano Duarte, Darío Casildo. email: dariolezcano@fhyce.edu.py

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

methodology used, it can be summarized as follows: a quantitative research approach, cross-sectional, achieving a descriptive level of knowledge and a non-experimental design. The population consisted of 119 students from the 4th year of the Educational Sciences (45) and Basic School Education (74) programs, with a sample of 80 students selected using a simple random sampling method. Data collection was carried out through a digital questionnaire using a survey technique with closed questions and a Likert scale. The results indicated that most students experienced positive emotions, such as joy and satisfaction with their progress in thesis preparation, suggesting that a positive learning environment can foster greater academic engagement. However, students also reported symptoms of anxiety and frustration, highlighting the need for more effective management of negative emotions to mitigate their adverse effects on learning. The emotional support perceived from tutors, family, and friends played a crucial role in emotional regulation, facilitating stress management and promoting students' emotional self-awareness. The findings demonstrated that a supportive social environment contributes to a better ability to face academic challenges and engage in meaningful learning experiences.

Key words: EMOTIONS IN LEARNING, THESIS PREPARATION, UNIVERSITY STUDENTS, EDUCATION PROGRAMS.

INTRODUCCIÓN

El proceso de elaboración de una tesis representa un desafío significativo en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios de los últimos años. No solo implica la aplicación de conocimientos adquiridos durante años de estudio, sino que también requiere una serie de habilidades cognitivas, organizativas y emocionales. En este contexto, las emociones juegan un papel fundamental en la experiencia de aprendizaje, afectando aspectos cruciales como la motivación, la atención y la retención de información. Los estudiantes de las carreras de Educación Escolar Básica y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, suelen manifestar ciertas emociones fruto de la presión por las que pasan al durante la elaboración de la tesis. Este vínculo entre las emociones, el apoyo social y el rendimiento académico plantean preguntas sobre cómo los estudiantes perciben y manejan sus emociones durante el proceso de elaboración de su tesis. Atendiendo esto, este

estudio busca describir la influencia de las emociones en el aprendizaje de los estudiantes durante la elaboración de tesis, carreras de Educación Escolar Básica y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Concepción, año 2024. Los objetivos específicos que guiaron la investigación fueron; identificar las emociones positivas y negativas predominantes, detectar el impacto de las emociones en la motivación y el aprendizaje, y por último conocer la percepción de los estudiantes acerca de la regulación de emociones mediante el apoyo social. La identificación y comprensión de estos factores no solo contribuirán al campo de la psicología educativa, sino que también ofrecerán valiosas implicaciones para la práctica docente y el apoyo a los estudiantes en su desarrollo académico.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2000), sugiere que el aprendizaje se ve profundamente influenciado por las emociones, lo que resalta la importancia de

comprender cómo estas pueden impactar en el rendimiento académico. Las emociones pueden clasificarse en positivas y negativas, y cada una de ellas tiene efectos diferentes en el aprendizaje. Las emociones positivas, como la alegría o el entusiasmo, pueden incrementar la motivación y fomentar un enfoque más profundo en las tareas académicas, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad o el estrés, pueden obstaculizar el rendimiento y la capacidad de concentración. Según Pekrun (2006), las emociones no solo afectan el rendimiento académico, sino que también son determinantes en la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos durante su formación. El apoyo social también emerge como un factor crítico en la regulación emocional. Investigaciones realizadas han demostrado que el respaldo emocional de amigos, familiares y profesores o tutores pueden contribuir a una mejor gestión de las emociones y, en consecuencia, a un aprendizaje más efectivo (Dunn & O'Brien, 2002; Holt-Lunstad et al., 2010).

Las emociones son un componente esencial en el proceso de aprendizaje. La capacidad de los educadores para reconocer y gestionar las emociones de sus estudiantes puede marcar una diferencia significativa en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Emociones positivas. Las emociones positivas, como la alegría, la satisfacción, el interés y la motivación, desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Estas emociones no solo elevan el estado de

ánimo de los estudiantes, sino que también facilitan la adquisición y retención de conocimientos. Cuando los estudiantes se sienten alegres o interesados, su motivación intrínseca aumenta, lo que les impulsa a participar activamente en el proceso educativo. Las investigaciones muestran que las emociones positivas pueden mejorar la creatividad y la resolución de problemas. Según el psicólogo Fredrickson (2001), su teoría de la ampliación y construcción sostiene que las emociones positivas amplían nuestra atención y pensamiento, permitiendo que los estudiantes sean más receptivos a nuevas ideas y enfoques. Esto es especialmente importante en un entorno educativo, donde el aprendizaje se beneficia de la exploración y la curiosidad.

Además, las emociones positivas contribuyen a crear un ambiente de aprendizaje más colaborativo y armonioso. Los estudiantes que experimentan emociones positivas son más propensos a interactuar con sus compañeros, compartir ideas y trabajar en equipo, lo que enriquece el proceso educativo. Un clima emocional positivo en el aula, donde los estudiantes se sienten seguros y valorados, no solo mejora la dinámica del grupo, sino que también impulsa el rendimiento académico.

La gestión efectiva de las emociones positivas en el aula es, por lo tanto, una estrategia clave para educadores. Fomentar actividades que provoquen risas, creatividad y conexiones emocionales puede ser fundamental para optimizar el aprendizaje. Las emociones positivas no solo enriquecen

la experiencia educativa, sino que son esenciales para un aprendizaje efectivo y significativo. Al cultivar un entorno donde predominan las emociones positivas, se potencia el desarrollo integral de los estudiantes.

-Experiencias de alegría o entusiasmo: Las experiencias de alegría o entusiasmo son fundamentales en el proceso educativo, ya que fomentan la motivación y el compromiso de los estudiantes. Csikszentmihalyi (1990), conocido por su trabajo sobre el concepto de flujo, sostiene que las experiencias en las que los estudiantes se sienten profundamente involucrados y disfrutan del aprendizaje son las que llevan a un estado de flujo. En este estado, los estudiantes experimentan una profunda conexión con la tarea, lo que les permite concentrarse completamente y perder la noción del tiempo. Esta inmersión no solo potencia la creatividad y el aprendizaje significativo, sino que también les ayuda a desarrollar una actitud positiva hacia la educación.

-Satisfacción por el progreso: La satisfacción por el progreso personal es un aspecto clave que impacta la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Según Bandura (1997), en su teoría del aprendizaje social, la autoeficacia (la creencia en la propia capacidad para realizar tareas) influye significativamente en el nivel de esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a invertir. Cuando los estudiantes reconocen su progreso y sienten que están avanzando hacia sus metas, su autoeficacia aumenta, lo que a su vez

refuerza su motivación y compromiso. Esta sensación de progreso es esencial para mantener a los estudiantes interesados y comprometidos con su aprendizaje.

-Apoyo emocional del docente y compañeros: El apoyo emocional del docente y compañeros es esencial para el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Según el trabajo de Hattie (2009), sobre la visibilidad del aprendizaje, las relaciones interpersonales en el aula son un factor crítico que impacta el aprendizaje. Hattie destaca que el apoyo emocional que reciben los estudiantes de sus docentes y compañeros no solo mejora su bienestar emocional, sino que también incrementa su motivación y participación en clase. Un entorno educativo positivo, donde los estudiantes sienten que pueden expresar sus emociones y recibir apoyo, promueve un aprendizaje más efectivo y significativo.

Promover un ambiente que fomente estas emociones, enriquecerá la experiencia educativa y favorecerá el desarrollo integral de los estudiantes.

Emociones negativas. Las emociones negativas, como la ansiedad, el miedo, la frustración y la tristeza, pueden tener un impacto significativo en el proceso de aprendizaje. Estas emociones no solo afectan el estado de ánimo de los estudiantes, sino que también pueden interferir con su capacidad para concentrarse, retener información y participar activamente en el aula. Cuando los estudiantes experimentan ansiedad, por ejemplo, pueden tener dificultades para procesar la información, lo

que puede llevar a un rendimiento académico deficiente.

La investigación en neurociencia educativa ha demostrado que las emociones negativas activan respuestas en el cerebro que pueden obstaculizar la memoria y el aprendizaje. Reconocer su impacto y ofrecer estrategias para manejarlas es esencial para crear un entorno educativo donde todos los estudiantes puedan prosperar.

~Sentimientos de ansiedad o estrés: Los sentimientos de ansiedad o estrés son emociones comunes que pueden afectar negativamente el aprendizaje de los estudiantes. Según el trabajo de Beck (1976), pionero en la terapia cognitiva, la ansiedad se origina de pensamientos distorsionados y negativos sobre uno mismo y las situaciones. En el contexto escolar, los estudiantes pueden experimentar ansiedad relacionada con las evaluaciones, la presión por el rendimiento y el miedo al fracaso. Esta ansiedad puede interferir con la concentración y la retención de información, lo que conduce a un bajo rendimiento académico. Beck sugiere que ayudar a los estudiantes a identificar y reformular estos pensamientos negativos puede ser una estrategia efectiva para reducir la ansiedad y mejorar su rendimiento.

~Frustración por obstáculos: La frustración por obstáculos en el aprendizaje puede llevar a una disminución de la motivación y al desánimo. Seligman (1990), conocido por su trabajo en psicología positiva, ha estudiado el concepto de

aprendizaje aprendido, que se refiere a la tendencia de los individuos a sentirse impotentes cuando enfrentan obstáculos repetidos. Los estudiantes que se encuentran con dificultades constantes en su aprendizaje pueden desarrollar una sensación de impotencia, lo que les lleva a rendirse y evitar situaciones de aprendizaje en el futuro. Seligman sostiene que cultivar una mentalidad de crecimiento y enseñar a los estudiantes a ver los obstáculos como oportunidades para aprender puede ayudar a mitigar esta frustración.

~Soledad o aislamiento: La soledad o el aislamiento pueden tener un impacto profundo en el bienestar emocional y académico de los estudiantes. Según el investigador Holt-Lunstad (2010), la soledad tiene efectos negativos comparables a los de la obesidad y el tabaquismo en la salud física. En el entorno escolar, los estudiantes que se sienten solos o aislados pueden experimentar una disminución en su motivación y compromiso con el aprendizaje. Holt-Lunstad sugiere que fomentar un sentido de comunidad en el aula y promover relaciones positivas entre los estudiantes puede ser crucial para reducir el aislamiento y mejorar su bienestar emocional. La creación de un entorno inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados y conectados puede ayudar a prevenir los efectos negativos de la soledad en su aprendizaje.

Las emociones negativas, como la ansiedad, la frustración y la soledad, pueden afectar significativamente el proceso de aprendizaje. Reconocer estos desafíos y

ofrecer estrategias para abordarlos es fundamental para crear un entorno educativo que favorezca el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

Emociones en la motivación y el aprendizaje. Las emociones desempeñan un papel crucial en la motivación y el aprendizaje, ya que influyen directamente en cómo los estudiantes se comprometen con el proceso educativo. La motivación es el impulso que lleva a los estudiantes a actuar y a esforzarse por alcanzar sus metas. Cuando las emociones son positivas, como la alegría y el entusiasmo, la motivación intrínseca se ve favorecida, lo que lleva a una mayor disposición para aprender y participar en actividades académicas.

Las emociones positivas pueden crear un ambiente de aprendizaje más dinámico. Según la teoría de la autodeterminación, propuesta por Deci & Ryan (2000), la motivación intrínseca se ve impulsada por la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la relación. Las emociones positivas facilitan estas necesidades al fomentar un sentido de logro y pertenencia en el aula. Por ejemplo, cuando los estudiantes sienten alegría al aprender algo nuevo, es más probable que se involucren en el proceso y busquen aprender de manera más profunda.

Por el contrario, las emociones negativas, como la ansiedad y el miedo al fracaso, pueden tener un efecto desmotivador. Estas emociones generan tensión y estrés, lo que puede llevar a una disminución de la concentración y a un bloqueo en el

aprendizaje. La ansiedad, en particular, puede interferir en la capacidad de los estudiantes para retener información y participar en actividades. La psicóloga Rodríguez (2015), señala que un ambiente cargado de emociones negativas puede disminuir la motivación y el interés en el aprendizaje, perpetuando un ciclo de frustración y bajo rendimiento académico.

Además, la relación entre emociones y aprendizaje se refuerza en el contexto social. Un ambiente escolar positivo, donde los estudiantes se sienten apoyados emocionalmente, fomenta relaciones saludables y colaboración entre compañeros. Esto, a su vez, refuerza la motivación para aprender, ya que los estudiantes se sienten más seguros al compartir sus ideas y participar en actividades grupales. Las emociones son un componente esencial en la motivación y el aprendizaje. Fomentar un entorno emocional positivo y abordar las emociones negativas son estrategias clave para optimizar el proceso educativo y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

-Interés por aprender: El interés por aprender es un motivador clave en el proceso educativo. Según la teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan (2000), el interés intrínseco está relacionado con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, como la autonomía y la competencia. Cuando los estudiantes están genuinamente interesados en un tema, su motivación para aprender aumenta, lo que resulta en una experiencia educativa más

profunda y significativa. Fomentar este interés, a través de actividades que conecten con sus pasiones y curiosidades, es crucial para mantener a los estudiantes comprometidos con su aprendizaje.

-Compromiso por hacer el trabajo: El compromiso por hacer el trabajo está relacionado con la capacidad de los estudiantes para mantenerse enfocados y dedicarse a sus tareas. Según la investigación de Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004), el compromiso se puede dividir en tres componentes: emocional, conductual y cognitivo. El compromiso emocional implica la conexión de los estudiantes con la tarea y su interés, mientras que el compromiso conductual se refiere a la participación activa. Cuando los estudiantes sienten que su trabajo es relevante y significativo, su compromiso tiende a aumentar, lo que resulta en un mejor rendimiento académico.

-Motivación extrínseca (del docente): La motivación extrínseca, que proviene de factores externos como el reconocimiento o las recompensas ofrecidas por los docentes, también desempeña un papel importante en el aprendizaje. Según Bandura (1997), la autoeficacia, que es la creencia en la capacidad propia para realizar tareas, puede ser reforzada a través de la retroalimentación positiva y el apoyo de los docentes. Cuando los estudiantes reciben recompensas o elogios por su esfuerzo, su motivación extrínseca se incrementa, lo que les anima a seguir trabajando y a esforzarse en sus tareas.

-Relación entre emociones y rendimiento académico: La relación entre emociones y rendimiento académico es un tema ampliamente estudiado. La investigación de Pekrun (2006) señala que las emociones tienen un impacto directo en la motivación y el rendimiento académico. Emociones positivas, como la alegría y la satisfacción, pueden aumentar la motivación intrínseca y el compromiso, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad y el estrés, pueden afectar adversamente el rendimiento. Por lo tanto, gestionar las emociones en el aula es esencial para optimizar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

-Calidad del trabajo: La calidad del trabajo que producen los estudiantes está estrechamente relacionada con sus emociones y motivación. Según la teoría de la expectativa-valor de Eccles & Wigfield (2002), la percepción de la relevancia de una tarea y la expectativa de éxito influyen en la motivación y, por ende, en la calidad del trabajo realizado. Cuando los estudiantes sienten que la tarea es significativa y creen en su capacidad para tener éxito, la calidad de su trabajo tiende a mejorar.

-Cambios de estrategias de aprendizaje: Finalmente, los cambios de estrategias de aprendizaje son un indicador importante de la capacidad de adaptación de los estudiantes. Según la teoría de la autorregulación, presentada por Zimmerman (2002), los estudiantes que son emocionalmente competentes son más propensos a evaluar sus métodos de aprendizaje y a realizar cambios en función

de sus emociones y resultados. Esto les permite ajustar sus estrategias para mejorar su rendimiento y afrontar los desafíos de manera más efectiva.

Regulación de emociones por apoyo social. La regulación de emociones es un proceso fundamental que permite a los individuos manejar y responder adecuadamente a sus sentimientos. En este contexto, el apoyo social juega un papel crucial. Las relaciones interpersonales, ya sea a través de amigos, familiares, maestros o compañeros de clase, pueden proporcionar el respaldo emocional necesario para afrontar situaciones desafiantes y regular las emociones de manera efectiva.

La psicóloga Rodríguez (2015), resalta que el entorno emocional en el aula puede ser influenciado por la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes. Un ambiente escolar positivo, donde se fomente el apoyo social, puede ayudar a los estudiantes a sentirse más seguros y cómodos al expresar sus emociones. Esto, a su vez, facilita la regulación emocional, ya que los estudiantes son más propensos a buscar ayuda y compartir sus inquietudes en un entorno de confianza. Además, otras investigaciones en el ámbito de la psicología social han demostrado que la percepción de apoyo social puede actuar como un factor de protección frente a las emociones negativas. Los estudiantes que perciben tener redes de apoyo son menos propensos a experimentar altos niveles de estrés y ansiedad, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico. La conexión emocional con

otros, ya sea a través de la amistad o la comunidad educativa, crea un sentido de pertenencia que es fundamental para el bienestar emocional.

La regulación de emociones a través del apoyo social es una estrategia efectiva para manejar situaciones desafiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo.

~Apoyo emocional de la familia: El apoyo emocional de la familia es fundamental para la regulación emocional de los estudiantes. Según el trabajo de Cowen (2000), un entorno familiar que brinda apoyo emocional crea una base sólida para que los niños y adolescentes desarrollen habilidades de afrontamiento efectivas. La presencia de un sistema de apoyo familiar fortalece la resiliencia, permitiendo a los jóvenes manejar mejor el estrés y las emociones negativas, lo que a su vez facilita su adaptación en entornos académicos.

~Apoyo emocional de los amigos: El apoyo emocional de los amigos también desempeña un papel crucial en la regulación emocional. Según la investigación de Dunn & O'Brien (2002), la calidad de las relaciones de amistad puede influir en cómo los estudiantes manejan sus emociones. Los amigos actúan como un sistema de apoyo que permite a los individuos compartir experiencias, expresar emociones y buscar ayuda. Este tipo de apoyo social no solo mejora el bienestar emocional, sino que también fomenta la confianza y la motivación para enfrentar desafíos académicos.

-Grupos de apoyo o redes de pares: La existencia de grupos de apoyo o redes de pares es esencial para la regulación emocional en entornos educativos. Según el estudio de Wentzel (1998), estos grupos ofrecen un espacio seguro donde los estudiantes pueden compartir sus experiencias y sentimientos, lo que les permite normalizar sus emociones y recibir orientación. La interacción con pares puede proporcionar no solo apoyo emocional, sino también estrategias prácticas para enfrentar situaciones difíciles, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones en el aula.

-Gestión de emociones: La gestión de emociones es un componente clave para el bienestar emocional y el rendimiento académico. La teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995), enfatiza la importancia de reconocer y regular las emociones propias y ajenas. Los estudiantes que son capaces de gestionar sus emociones efectivamente tienden a enfrentar mejor los desafíos académicos y sociales. La gestión de emociones permite a los estudiantes responder de manera más adecuada a situaciones estresantes, facilitando un ambiente de aprendizaje más productivo.

-Autoconciencia emocional: La autoconciencia emocional es vital para la regulación emocional. Según el trabajo de John D. Mayer & Peter Salovey (1997), la autoconciencia permite a los individuos identificar y comprender sus propias emociones, lo que es esencial para regularlas adecuadamente. Los estudiantes que desarrollan una buena autoconciencia

emocional pueden reconocer cuándo están experimentando emociones negativas y emplear estrategias adecuadas para afrontarlas. Esta capacidad es crucial para mantener un enfoque positivo en el aprendizaje y para manejar las presiones académicas.

-Estrategias de afrontamiento: Finalmente, el desarrollo de estrategias de afrontamiento es fundamental para la regulación emocional. Según la investigación de Lazarus & Folkman (1984), las estrategias de afrontamiento son las técnicas que utilizan los individuos para manejar el estrés y las emociones negativas. Los estudiantes que cuentan con un repertorio de estrategias de afrontamiento efectivas, como la reestructuración cognitiva o la búsqueda de apoyo social, pueden regular mejor sus emociones y mantener su motivación y compromiso en el aprendizaje. Estas estrategias les permiten transformar situaciones desafiantes en oportunidades de crecimiento

METODOLOGIA

Esta investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, de corte transversal y de diseño no experimental, logrando un nivel o alcance descriptivo de conocimientos, así lo argumentan los autores de referencia Hernández-Sampieri et al. (2014) y Hernández-Sampieri & Mendoza (2018). La población de acuerdo al contexto de estudio estuvo constituida por 119 estudiantes universitarios del 4º año de las carreras Ciencias de la Educación (45) y Educación Escolar Básica (74) matriculadas en

el periodo 2024, la muestra seleccionada de 80 estudiantes del 4º año de las carreras mencionadas fue obtenida aplicando una fórmula estadística, los estudiantes dependientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción. La siguiente tabla, detalla la cantidad de población y la cantidad de muestra de estudiantes de cada carrera.

Carreras FHyCE	Población de estudiantes 4º año	Porcentaje adecuado	Muestra de estudiantes 4º año
Ciencias de la Educación	45	80/119x100	30
Educación Escolar Básica	74	80/119x100	50
Total	119	67%	80

Tabla 1. Especificaciones de población y muestra

Para el cálculo de la muestra se procedió a utilizar la fórmula estadística para poblaciones finitas (119), con un nivel de confianza del 95% y margen de error 5%, con probabilidad de desconocimiento del 20% y probabilidad de conocimiento del 80%. Con un coeficiente de confiabilidad de 1,96, lo que resultó en 80 estudiantes, para la muestra. Esta probabilidad de conocimiento más alta originó una muestra más grande para asegurar que los resultados sean precisos y fiables.

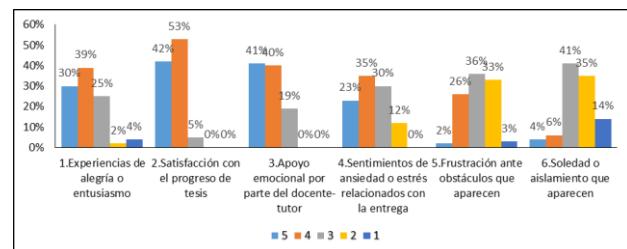
La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento cuestionario en este caso digital elaborado con Form de Google, las preguntas cerradas con respuestas en escala tipo Likert. La validación del instrumento se realizó con la colaboración de 3 profesionales bajo la

técnica de juicio de expertos y la confiabilidad de alfa de Crombach superior a 0,8 en la prueba piloto aplicada. Para la interpretación y análisis de los datos se recurrió al programa de Excel para la elaboración de tablas de frecuencias y gráficos estadísticos. El cuestionario estuvo dividido en tres dimensiones: Emociones positivas y negativas experimentadas durante el proceso de elaboración de tesis, el impacto de las emociones en la motivación y el aprendizaje, y la percepción sobre la regulación de emociones mediante el apoyo social. La aplicación del cuestionario se realizó en el mes de septiembre de 2024, garantizando la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo utilizando software especializado, con el fin de responder a las preguntas de investigación.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en tres dimensiones clave.

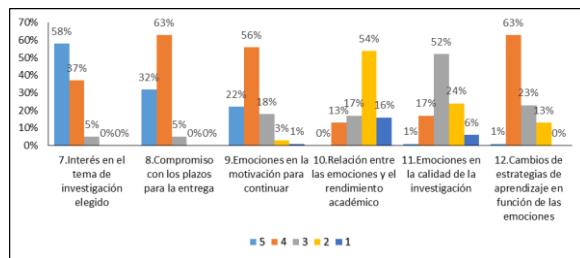
Dimensión 1. Emociones positivas y negativas predominantes



En esta dimensión, el 69% de los estudiantes experimentan alegría o entusiasmo sumando las respuestas de

siempre y casi siempre, mientras que el 95% se sienten muy satisfechos y satisfechos con su progreso en la elaboración de la tesis. La percepción de apoyo emocional por parte del tutor, con un 81% reportando muy alto y alto el apoyo recibido. Sin embargo, el 65% de los encuestados sienten ansiedad o estrés sumando las opciones casi siempre y a veces, y un 69% se encuentran moderado y poco frustrados con el proceso de elaboración de la tesis. En términos de soledad, el 76% indicaron un aislamiento moderado y bajo.

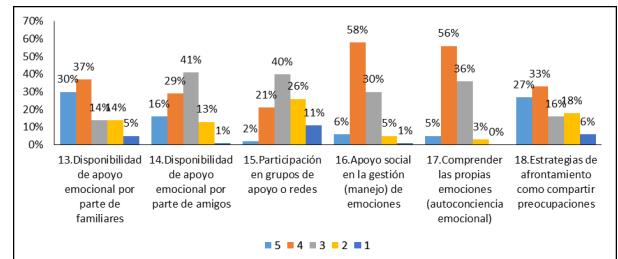
Dimensión 2. Impacto de las emociones en la motivación y el aprendizaje.



Los datos en esta dimensión reportaron; que el 95% de los estudiantes manifestaron estar muy interesados e interesados en el tema de su investigación, y el 95% contestaron que creen demostrar un compromiso excepcional y alto con los plazos establecidos para la entrega de las partes de la tesis. Además, el 78% de los mismos señalaron que las emociones tienen una alta y extrema influencia en su motivación, y el 71% asociaron a las emociones positivas moderadas con un rendimiento académico mejorado. Asimismo, el 76% percibieron un impacto significativo y moderado de las emociones en la calidad de la investigación realizada, y un 86% reportaron que tuvieron cambios

significativos y moderados en sus estrategias de aprendizaje debido a sus emociones.

Dimensión 3. Regulación de las emociones mediante el apoyo social



Por último, en la dimensión de regulación de las emociones mediante el apoyo social, el 67% de los estudiantes percibieron un muy alto y alto apoyo emocional de sus familiares durante la elaboración de la tesis, y el 70% percibieron un alto y moderado apoyo emocional de los amigos; también reportaron una participación moderada en grupos de apoyo con un 40%. Además, el 58% de los encuestados indicaron que su gestión de emociones es buena, y el 56% presentaron una autoconciencia emocional alta. Finalmente, el 60% utilizaron estrategias de afrontamiento como compartir preocupaciones y buscar apoyo emocional entre siempre y casi siempre para regular sus emociones durante el proceso de elaboración de la tesis.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación ofrecen una visión integral sobre las emociones y su impacto en el proceso de elaboración de la tesis entre los estudiantes. En la dimensión de emociones positivas y negativas predominantes, se observa que una gran mayoría de los

estudiantes experimenta alegría y satisfacción con su progreso, lo que sugiere que el entusiasmo puede ser un motor importante en su dedicación al trabajo académico. Esto se alinea con la teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan (2000), que destacan la importancia de la motivación intrínseca en el aprendizaje efectivo. Sin embargo, la proporción significativa de estudiantes que reportan sentimientos de ansiedad y frustración revelan una dualidad en la experiencia emocional, donde las emociones negativas pueden cohabitar con las positivas. Esta convivencia podría sugerir que, aunque los estudiantes estén motivados, también enfrentan desafíos que impactan su bienestar emocional.

En la dimensión del impacto de las emociones en la motivación y el aprendizaje, los altos niveles de interés en el tema de investigación y el compromiso con los plazos reflejan la conexión entre la motivación y el rendimiento académico. Los hallazgos indican que las emociones positivas no solo favorecen el aprendizaje, sino que también pueden impulsar cambios significativos en las estrategias de estudio. Esto se respalda por la investigación de Pekrun (2006), que enfatiza cómo las emociones influyen directamente en la motivación y el rendimiento académico. Por otro lado, el vínculo observado entre emociones negativas y rendimiento variable subraya la necesidad de abordar las fuentes de ansiedad y frustración en el contexto académico.

En la dimensión de regulación de las emociones mediante el apoyo social, los resultados indican que el apoyo emocional de familiares y amigos es percibido como alto por los estudiantes, lo que podría ser un factor protector frente a las emociones negativas. El respaldo social ha demostrado ser un elemento crucial en la regulación emocional, permitiendo a los estudiantes gestionar mejor el estrés asociado con la elaboración de la tesis. Además, la alta autoconciencia emocional reportada sugiere que muchos estudiantes son capaces de reconocer y abordar sus emociones, lo cual es fundamental para su bienestar. La utilización de estrategias de afrontamiento, como compartir preocupaciones, refuerza la idea de que un entorno social solidario puede facilitar la adaptación emocional y promover un aprendizaje más efectivo.

Los resultados de esta investigación subrayan la importancia de considerar las emociones en el contexto educativo, especialmente en procesos complejos como la elaboración de una tesis. Fomentar un ambiente de apoyo social, junto con el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, podría mejorar no solo el bienestar emocional de los estudiantes, sino también su rendimiento académico. Se recomienda que las instituciones educativas implementen programas que aborden la gestión de emociones y la promoción del apoyo social para optimizar la experiencia académica de los estudiantes.

Conflictos de interés: El autor declara no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (2000). La educación significativa: Teoría y práctica. Ediciones Morata.

Bandura, A. (1997). Autoeficacia: El ejercicio del control. W.H. Freeman.

Beck, A. T. (1976). Terapia cognitiva y trastornos emocionales. Penguin Books.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Estrés, apoyo social y la hipótesis de amortiguación. *Psychological Bulletin*.

Cowen, E. L. (2000). El papel del apoyo familiar en el ajuste emocional y conductual de los niños. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 206-218.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flujo: La psicología de la experiencia óptima. Harper & Row.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Motivación intrínseca y autodeterminación en la conducta humana. Nueva York: Plenum.

Dunn, J. R. G., & O'Brien, M. J. N. (2002). El papel de la amistad en la regulación de las emociones. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(2), 185-204.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Creencias, valores y metas motivacionales. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.

Fredrickson, B. L. (2001). El papel de las emociones positivas en la psicología positiva: La teoría de la ampliación y la construcción de las emociones positivas. *American Psychologist*.

González, J. L. (2012). Neuroeducación: El cerebro y la educación. Ediciones Pirámide.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el cociente intelectual. Bantam Books.

Hattie, J. (2009). Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metaanálisis relacionados con el rendimiento. Routledge.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6^a ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). Relaciones sociales y riesgo de mortalidad: Una revisión metaanalítica. *PLoS Medicine*.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Estrés, evaluación y afrontamiento. Springer Publishing Company.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones educativas* (pp. 3-31). Basic Books.

Pekrun, R. (2006). El impacto de las emociones en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. *Psicólogo Educacional*, 41(1), 73-78.

Seligman, M. E. P. (1990). Optimismo

aprendido: Cómo cambiar tu mente y tu vida. Pocket Books.

Wentzel, P. R. (1998). Apoyo social y desempeño académico: El papel de las relaciones entre pares. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 326-338.

Zimmerman, B. J. (2002). Convertirse en un estudiante autorregulado: Una visión general. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

La Violencia de Género en el Contexto de Pandemia: El Cuerpo Femenino en los Cortometrajes Listen To Her y El Abismo

Gender Violence in the Context of the Pandemic: The Female Body in the Short Films Listen To Her and El Abismo

 Avila Vera, Roger Park ¹

1. Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT), Maestrando en Investigación y Docencia Universitaria, Perú.

RESUMEN

La violencia de género acrecentada durante la crisis mundial por el coronavirus se convirtió en un nuevo tema de debate. Esta problemática se ha plasmado en diferentes medios de comunicación como la radio, televisión, periódicos, entre otros. Sin embargo, son pocos los intentos que se han alejado de propiciar la reflexión desde un enfoque informativo. Algunos de estos intentos son los cortometrajes Listen to her (2020) de Nandita Das y El abismo (2022) de Eduardo Moreno. Estas propuestas no solo propician una reflexión panorámica, sino que sitúan al espectador en diferentes planos de la problemática. En este sentido, la metodología del presente estudio se centró en la identificación de los elementos narrativos con mayor representación de la violencia de género que permiten proyectar sobre su público la experiencia y situación misma de la víctima. Para esto se analizan los cortometrajes en mención desde algunas nociones de los estudios de la corporalidad. Esto permitirá comprender cómo se representa el cuerpo femenino frente a la nueva realidad de la pandemia. Listen to her nos generará varios disparadores mentales sobre diferentes aristas de la violencia en confinamiento. El abismo nos impactará desde el primer diálogo y nos hará experimentar en profundidad la situación misma de la violencia.

Palabras clave: CORTOMETRAJE, CUERPO FEMENINO, VIOLENCIA, CONFINAMIENTO, OLVIDO.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

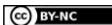
Avila Vera, Roger Park. La Violencia de Género en el Contexto de Pandemia: El Cuerpo Femenino en los Cortometrajes Listen To Her y El Abismo. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):21-29.

ABSTRACT

Gender-based violence exacerbated during the global crisis caused by the coronavirus has become a new topic of debate. This issue has been reflected in various media outlets such as radio, television, newspapers, among others. However, there have been few attempts that have moved away from fostering reflection from an initial informative approach. Some of these attempts are the short films "Listen to her" (2020) by Nandita Das and "The Abyss" (2022) by Eduardo Moreno. These proposals not only encourage a panoramic reflection but also place the viewer on different levels of the issue. In this sense, the methodology of the present study focused on identifying the narrative elements with the greatest representation of gender-based violence, which allow the audience to project the experience and situation of the victim. To do this, the mentioned short films are analyzed through some concepts from studies on the body. This will help to understand how the female body is represented in the face of the new reality of the pandemic. Listen to her will trigger various mental prompts regarding different aspects of violence in confinement. El abismo will impact us from the first dialogue and make us experience the situation of violence in depth.

Fecha de recepción: 15 de octubre del 2024. Fecha de aceptación: 12 de noviembre del 2024

*Autor de correspondencia: Avila Vera, Roger Park. email: avilaverarogerpark@gmail.com

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

Key words: SHORT FILM, FEMALE BODY, VIOLENCE, CONFINEMENT, FORGETTING

INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó que el coronavirus calificaba como pandemia. Esto significaba que el brote epidémico por el virus COVID-19 era recategorizado por cumplir, principalmente, dos condiciones: afectar a más de un continente y que el virus se transmitía entre los mismos miembros de una comunidad. En este sentido, cada país se vio en la obligación de tomar posición frente al peligro inminente del coronavirus. La principal medida que se propagó en el orbe fue el confinamiento.

Esta medida de carácter restrictiva cambiaría la realidad no solo entre los seres humanos, sino en la total relación humano-mundo. El principal plano sobre el cual recae la responsabilidad directa de la transmisión del virus es el encuentro físico, corporal. Lo que se buscaba con el confinamiento era el aislamiento humano en tanto su cuerpo como vía de contagio. Entonces, la humanidad tuvo que adaptarse a las nuevas condiciones, a resignificarse dentro de este nuevo sistema cuerpo-mundo ya que como menciona Merleau-Ponty (1975, p. 235): “el propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo: mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima, lo alimenta interiormente, forma con él un sistema”.

Esto quiere decir que la nueva realidad nos remite a un espectro en el que el cuerpo encuentra su propia relación con el mundo

y en la cual toma conciencia de que la realidad inicial no sería igual con el paso del tiempo, ni mucho menos sería igual para todos. Mientras algunos están en condiciones de resistir los abruptos cambios en el plano económico, social y personal, otros se verán resignados ante las nuevas y cambiantes circunstancias. En este sentido, Vargas (2020) nos dice:

La pandemia, hasta donde se puede decir, en cuanto fenómeno universal, o al menos planetario, pone una situación común y, sin embargo, se vive diferencialmente. Ahora sabemos que los obesos y los diabéticos son más vulnerables al COVID-19; antes nos habían dicho que lo eran quienes hubieran padecido enfermedades respiratorias; también cayeron en esas calificaciones de riesgo las personas viejas y, progresivamente, los profesionales de la salud. También sabemos que los niños y los jóvenes no son inmunes. Pero ¿cómo viven y afrontan el riesgo las mujeres en el embarazo? ¿Qué pasa con las personas que viven en condiciones de mayor soledad, en tiempos de pandemia? ¿Cómo es la situación de los que pierden el empleo por causa de las medidas a las que ha llevado el confinamiento?

Dentro de los diferentes grupos afectados encontramos que la principal medida

durante la pandemia, el confinamiento, termina siendo un agravante de la situación de las víctimas de violencia de género. Se ven aisladas del mundo y confinadas con su agresor. Esta problemática se convirtió en un nuevo tema de debate que ha sido propagado por diferentes medios de comunicación. En la respectiva propagación, la idea más enfatizada es la desatención de la mujer violentada y su paso al olvido por parte de las autoridades en comparación con la problemática sanitaria. Así lo confirma el direccionamiento y la naturaleza de la información que ha sido el principal camino por el cual se ha reflexionado sobre el tema.

Siendo así, es de nuestro especial interés analizar otras propuestas que se han tomado la tarea no solo de representar la problemática de la violencia de género en el contexto de pandemia, sino que enfocan su objetivo a la toma de conciencia desde sus exclusivos recursos. Este es el caso de los cortometrajes *Listen to her* y *El abismo*. Ambas cintas no solo comparten la crítica a la medida estatal del confinamiento, sino también tienen como objetivo proyectar sobre su público la experiencia y situación misma de la víctima. Por lo cual, el presente trabajo tiene como objetivo general analizar cómo los cortometrajes *Listen to her* y *El abismo* representan la violencia de género en el contexto del confinamiento por la pandemia de COVID-19 y cómo contribuyen a generar conciencia sobre la situación de las víctimas.

METODOLOGIA

El presente estudio empleó un enfoque cualitativo mediante un análisis de contenido de los cortometrajes *Listen to her* y *El abismo*. La metodología se centró en la identificación de los elementos narrativos, visuales y simbólicos utilizados para representar la violencia de género en el contexto del confinamiento. Se analizó cómo los recursos cinematográficos, como la iluminación, los planos, la música y la narrativa, contribuyen a crear una atmósfera que refleja la vulnerabilidad de las mujeres víctimas de abuso. Se profundizó en el análisis teórico a partir de algunos conceptos desde la teoría de la corporalidad para llegar a una mejor comprensión de la nueva realidad implicada: el confinamiento en pandemia. Además, se compararon ambos cortometrajes para identificar sus enfoques comunes y sus diferencias en cuanto a la representación de la problemática y su impacto en el espectador.

***Listen to her* y la nueva realidad del cuerpo femenino, confinado y violentado**

El cortometraje *Listen to her* es una producción que se concreta en mayo del 2020, en el contexto de pandemia, con el propósito de devolver la mirada a la problemática de la violencia de género, junto a sus preocupantes consecuencias inmersas en la crisis sanitaria. Dirigida y protagonizada por Nandita Das, fue producida con el apoyo de la *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*, *United Nations Fund for Population Activities (UNFPA)*, *United Nations Children's Fund (UNICEF)*,

organismo de la Organización de las Naciones Unidas *UN Women* y la Fundación del Sur de Asia (Madanjeet Singh Foundation). Las diferentes aristas que trata *Listen to her* comenzarán agrietar el paradigma pandémico: “quédate en casa, mantente a salvo”.

Nuestra historia audiovisual¹ inicia en lo que va a terminar siendo la representación más sutil, comparativamente, del confinamiento por la pandemia. Vemos como una mujer se enfrenta a esta nueva realidad e intenta conciliar diferentes planos de su vida diaria que antes estaban separados, y, de alguna manera, parametrados en espacio y tiempo. Su actuar como pareja, madre y profesional se ven entrecruzados tan desordenadamente que no cumple satisfactoriamente con ninguna de las tareas que se propone. No calma las travesuras de su hijo, no presta la debida atención a su laptop donde está reunida virtualmente con su grupo de trabajo, y tampoco se niega, a pesar de estar ocupada, a hacerle unos cuantos favores a su pareja. Entre intento e intento por ocuparse de todas sus actividades a la vez, recibe una llamada, la cual, en un primer momento, corta porque quien estaba del otro lado parecía haber marcado un número equivocado. A los segundos, vuelven a marcar, pero esta vez, alcanza a entender que quien llamaba

estaba siendo víctima de violencia e, incluso, escucha como es amedrentada psicológica y físicamente por un sujeto que termina colgando la llamada. Su intranquilidad la lleva a contactar a la estación de policía, pero la aparente despreocupación con la que le contestan la deja peor de lo que estaba. Entonces, mostrándose aún muy perturbada, intenta volver a sus actividades, sin embargo, su actitud cambia cuando observa que la misma mujer que estaba siendo maltratada vuelve a llamar. Paraliza todas sus actividades y se predispone a solo atender a quien consideraba que necesitaba su ayuda.

Como vemos, *Listen to Her*, es una exhortación a tomar conciencia de la existencia de una vieja víctima en una nueva realidad, a voltear la mirada hacia la mujer maltratada y las nuevas condiciones que tiene que enfrentar en medio de la pandemia. No hay metáforas, no hay indirectas. Muy por el contrario, se nos representa la problemática a dos niveles, cuando ambas mujeres, ciertamente perjudicadas de diferente manera por las nuevas condiciones, se comunican y alteran la una a la otra su realidad vivida, ahora concomitantes.

En un primer momento, visualizamos la sobrecargada labor de una mujer que tiene que adaptar su trabajo profesional, debido a

¹ Si bien hay una historia detrás (oficial), prescindimos de los nombres propios, así como de la contextualización sugerida, en <https://unsdg.un.org/es/latest/videos/el-cortometraje-listen-her-sobre-violencia-domestica->

[despierta-emocion-y-accion-en-la](#) con el único propósito de contar nuestra propia experiencia audiovisual.

su presencia misma en casa, cumpliendo con las nuevas expectativas de un mundo transformado por la crisis sanitaria y con la principal medida restrictiva que se universalizó, el confinamiento. Es decir, esta medida de aislamiento con respecto a la sociedad implicaba una nueva manera de cómo la mujer se relacionaba con el mundo. Esto requería cierta adaptación, cierta búsqueda de equilibrio en las nuevas condiciones. Aun así la misma corporalidad femenina confinada se resignificaba con las nuevas expectativas que se hacían de ella. Detrás del cortometraje se elabora todo un espectro en este sentido: si antes atendía la casa y laboraba fuera de ella, ahora tiene que hacerlo a la vez y desde el mismo lugar; si antes se daba tiempo como pareja y como madre, no ofrecerles lo mismo a estos significaba no cumplir con un rol pre-establecido. Entonces, la exhortación va en este sentido, ir en contra de esa imagen de lo pre-establecido, como estructura inicial desde la cual se edifica un mundo en contra del cuerpo femenino que, para colmo de males, es al cual se le está exigiendo debe volver aprender a adaptarse. Como nos dice López (2012): “la reivindicación de las experiencias plenamente vividas por las mujeres ha de ir unida a la de su cuerpo”.

Al término de un segundo momento, vemos cómo la misma mujer comienza a interactuar, influir e impactar en la vida de una segunda fémina que, bajo esta misma realidad de confinamiento, ha visto violentada su propia corporalidad a manos de su agresor. Sin embargo, el tránsito narrativo hasta este punto denota la

construcción en la representación de la existencia de determinadas circunstancias contra las cuales va dirigida esta producción cinematográfica. Cuando nuestra protagonista toma atención y establece conversación con la mujer violentada que se encontraba al otro lado del teléfono, esta última le dice: “Por favor, escúchame. Estoy en problemas. Incluso antes lo era, pero ahora es peor”, dándose a entender que la violencia se ha intensificado a causa de las nuevas condiciones. Asimismo, cuando la protagonista busca ayuda llamando a la estación de policía, quien responde no representa un verdadero interés por el caso descrito, lo compara, lo minimiza, lo ignora:

[Protagonista]: Hola, ¿comisaría?

[Policía]: Sí, dígame señora

[Protagonista]: Hay una mujer... su marido la está golpeando (...)

[Protagonista]: ¿Puede enviar a alguien ahora?

[Policía]: ¿Sabe cuantas llamadas de este tipo recibimos? ¿A dónde podemos ir todos?

[Protagonista]: Lo entiendo... pero ella necesita ayuda. Ella gritaba. Había un niño

[Policía]: Por favor, no nos diga qué hacer

[Protagonista]: Señor no le estoy diciendo...

[Policía]: (corta la llamada)”.

Entonces, lo que aqueja, lo que intranquiliza, se encuentra representado más allá de las imágenes, la revisión es más profunda. Parece claro que la violencia se iba a intensificar, parece claro que la autoridad que supónese debe ayudar y proteger no lo hace. Si todo esto se supone desde antes de la pandemia, el hecho de que la situación se agrave acaso, como entendería S. de Beauvoir (2005), ¿las medidas tomadas en pandemia no nos pone frente a la sospecha de cierta complicidad, o “mala fe” en detrimento de la mujer? Parecen existir suficientes convencionalismos o actitudes prejuiciosas en cuanto a cómo enfrentar momentos de crisis sin tomar en consideración las diferentes realidades. Más que tomarse por iguales, se propician medidas para ver cuadriculadamente en el conjunto a la mujer siendo representada en su ser humano sin necesariamente denotar las propias amenazas pre-pandemia y las que se van configurando ante esta nueva realidad. Es decir, no se piensa a la mujer en cuanto su ser-mujer sino en cuanto ser un sujeto más al cual se le tiene que ayudar de la misma manera, sin diferencia aún cuando los peligros puedan ser distintos. En la línea de pensamiento que criticaba Beauvoir, ellas no serían lo suficientemente importantes para ser pensadas individualmente, sin el conjunto, sin el hombre.

El abismo y los límites del cuerpo femenino olvidado en pandemia

El abismo es un cortometraje del cineasta mexicano Eduardo Moreno estrenado en

junio de 2022. Este proyecto tiene una perspectiva propia e impactante en el abordaje de la violencia de género en pandemia hasta el punto de aterrizar muy cerca de una propuesta terrorífica de su temática. Exhibida en el *Brooklyn Film Festival* en Nueva York el 7 de junio del año en mención, ha recibido el reconocimiento de varios medios de comunicación mexicano e internacionales, y acaba de presentarse del 23 al 28 de marzo en el festival de cine indígena *Indigenous films from across the Globe* en el Centro Australiano de la Imagen en Movimiento (ACMI).

El primer diálogo de la cinta nos absorbe cuando coincide con la imagen de dos corporalidades. Descubrimos que estamos ante la historia de Sonia, quien comienza a tener como interlocutora a Meche, su vecina de apartamento. Nos enteraremos cómo Sonia vivía junto a su pareja, Alan, y todas las veces que la maltrataba. De forma directa, incrimina a su amiga el hecho de que nunca se cuestionara los pretextos que las alejaban de reunirse o las evidentes discusiones que se escuchaban a través de las paredes. Teniendo una respuesta con cierto asentimiento, las dos confirman que el miedo las obligó a callar. Seguidamente, nuestra protagonista comienza a relatar que los maltratos incrementaron frente a la pandemia y que cansada de estos decidió defenderse y da a entender a su amiga que sucedió un accidente con Alan y necesita ayuda para deshacerse de su cuerpo. Frente a la negativa de Meche, oímos confrontar la culpa de Sonia, con su propia condición de víctima. Lo que le hace más impactante es

que esta culpa se retoma en la voz de Alan, sirviendo de interlocutor. Así pasa la noche Sonia. Al día siguiente, Meche se decide ayudar a Sonia y va a su puerta a decírselo, a lo cual Sonia decidida en deshacerse de Alan intenta cargarlo, sin embargo, se da cuenta que Alan sigue vivo. Entonces, como al inicio, la escena es bastante sugerente. La misma voz que antes denotaba culpa, cuestiona: “¿ahora qué vas hacer, Sonia?”, y de la última mirada y primera reacción de Sonia no nos lleva, necesariamente, a pensar a que quiera salvar de su agonía a su agresor.

Como vemos, este cortometraje titula metafóricamente su propuesta. Más que acercarse a la problemática de la violencia doméstica de forma lineal, inicia con un salto después de ella. Comienza desde las fatídicas consecuencias. Para esto sitúa a su protagonista en una posición ambivalente al comienzo, pero va desarrollando su condición de víctima hasta el final. Condición que no se limita a representar esta desventaja al plano físico, sino que la resignificación del mundo vivido, cual parte desde la corporalidad misma, se proyecta sobre la psique de la víctima, al punto de expresarse como si no le perteneciera el derecho de su propia defensa: “pasó un accidente, me defendí”, dirá nuestra protagonista cuando intenta pedir ayuda a su vecina y amiga. La debacle, en el plano psicológico, es notoria, es solo el producto de un proceso de subordinación al cual la víctima se ha entrelazado al punto de no reconocerse como sujeto de derecho, de imposibilidad de defensa ante su victimario.

Esta descripción fenomenológica retrotrae a la protagonista en su experiencia vivida y explica su vulnerabilidad, su condición de otro ya aceptado por sí misma (Vargas, 2020), pero, a su vez, explica su miedo en el cual se “muestra un particular empobrecimiento del mundo” pandémico y su participación en este (Vélez, 2021).

El desenlace de la víctima aterriza la propuesta de mostrar los límites mismos del ser humano que habiendo sido violentada también se ha sentido olvidada ante la nueva circunstancia del confinamiento. Entre dudas y cuestionamientos, el último segundo de esta escena, cual se extingue con la mirada turbia de la víctima, nos sugiere que la corporalidad ha reprehendido ser el puente por el cual salvaguardar la propia existencia. De cierta manera se deduce falazmente la validez del olvido de los otros y, peor aún, la posibilidad de invisibilización de las amenazas reflejada en muchos lugares del mundo en un contradictorio, pero muy sospechoso, registro en el cual, en los primeros meses de la pandemia, en vez de aumentar los números de llamadas de auxilio de casos de violencia de género, comenzaron a disminuir, por ejemplo en Perú (MINJUSDH & MIMP, 2021, pp. 24-25). Es más que claro que no es lógico pensar que ante la crisis mundial esta problemática sería solucionada mágicamente y, más bien, que la situación a la que se enfrentaría la víctima sería encrucijada por medidas como el confinamiento, llevándolas a experimentar y desbordar su propios límites.

RESULTADOS

El análisis muestra que ambos cortometrajes utilizan recursos visuales y narrativos que enfatizan la sensación de claustrofobia y desesperación que experimentan las mujeres víctimas de violencia de género en el confinamiento. En Listen to her la yuxtaposición entre la normalidad de la vida doméstica y los destellos sonoros de violencia reflejados a través de las llamadas intensifica la sensación de opresión. En El abismo emplea planos cerrados y una iluminación sombría para transmitir el aislamiento físico y emocional de la protagonista, quien vivió y reencarna un ciclo de abuso constante. Ambos cortometrajes utilizan el fondo auditivo de manera efectiva para resaltar la tensión emocional, mientras que los sonidos ambientales, como los golpes y los gritos, contribuyen a generar una atmósfera de angustia. Además, ambos trabajos critican la falta de intervención estatal en la violencia de género, reflejada en los personajes secundarios que representan a la sociedad y las autoridades ausentes.

DISCUSIÓN

Listen to her y El abismo son de los pocos intentos audiovisuales que representan la problemática de la violencia de género en el contexto de la pandemia por coronavirus. Si bien existe, y sigue en proliferación, una infinidad de cintas cinematográficas sobre el tema de la violencia de género, a la fecha estas no están dirigidas a representar algunas aristas específicas que sí abordan los

cortometrajes en mención. Listen to her nos permite analizar la situación concreta de la emergencia por el coronavirus en diferentes planos centrados en la medida del confinamiento, por ejemplo, las expectativas de la labor de la mujer, las diferentes condiciones iniciales con las que se afronta la pandemia y el desinterés de agentes estatales por la problemática. El abismo, nos interpela, nos pone en la situación de la protagonista desde el primer momento y, hacia su final, nos exhorta a repensar cuál sería nuestra decisión ante el recrudecimiento de las pocas posibilidades de suprimir el dolor de la víctima en un contexto aún más desfavorable. Ambas propuestas audiovisuales, además del abordaje temático, permiten cuestionar las decisiones que contextualizan la narrativa de lo que se presenta y, de cierta manera, tomar conciencia y experimentar lo vivido por los protagonistas, por las víctimas.

Conflictos de interés: El autor declara no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avila, R. (2023). El cuerpo femenino, confinado y violentado: repensando la otra pandemia en casa desde una relectura de M. Merleau-Ponty y S. De Beauvoir. *Anthropia*, 20, 49-58. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropia/article/view/27323>

Beauvoir, S. (2005) El segundo sexo. Cátedra.

Cazares, I. (2019). La condición femenina desde el cuerpo vivido. (Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana).
<https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/2365/016788s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Crónica (2022). Eduardo Moreno reflexiona sobre la violencia doméstica en el confinamiento con 'El abismo'.
<https://www.cronica.com.mx/escenario/eduardo-moreno-reflexiona-sobre-violencia-domestica-confinamiento-abismo.html>

Das, N. (directora) (2020). Listen to her (cortometraje).
<https://www.youtube.com/watch?v=scwYray2Dsk&t=75s>

Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2020). El cortometraje 'Listen to Her' sobre violencia doméstica despierta emoción y acción en la India.
<https://unsdg.un.org/es/latest/videos/el-cortometraje-listen-her-sobre-violencia-domestica-despierta-emocion-y-accion-en-la>

López, M. (2012). M. Merleau-Ponty (1908-1961) y S. de Beauvoir (1908-1986). El cuerpo fenoménico desde el feminismo. *Sapere Aude*, 3(6), 182-199.

Mansilla, K. (2021). Cuerpos en pandemia en el Perú. Reflexiones desde la fenomenología de Merleau-Ponty. *Devenires*, 43, 217-242.

Merleau-Ponty, M. (1975) La fenomenología de la percepción. Península.

Merleau-Ponty, M. (2002) El mundo de la percepción. FCE.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2021). La otra pandemia en casa. Situación y respuestas a la violencia de género durante la pandemia por la covid-19 en el Perú.
<https://www.gob.pe/institucion/minjus/informes-publicaciones/1772726-la-otra-pandemia-en-casa>

Moreno, E. (director) (2022). El abismo (cortometraje).
<https://www.youtube.com/watch?v=TCDaWdHs8T0&t=610s>

Vargas, G. (2020). Nuestro mundo de la vida: fenomenología de una pandemia. La pandemia y la vulnerabilidad de los migrantes. Aula Virtual.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/399/3991726006/>

Vélez, G. (2021). COVID-19: fenomenología del miedo y hermenéutica de la solidaridad en la peste de Atenas y en la pandemia contemporánea. *Co-herencia*, 18(35), 313-338.
<https://doi.org/10.17230/co-herencia.18.35.12>

El Abordaje Intercultural para la Educación Indígena: Una Propuesta de Formación Docente.

The Intercultural Approach to Indigenous Education: A Proposal for Teacher Training.

 Jiménez Morales, Jorge ¹
 Araujo de Benítez, María Concepción ²
 Aquino de Sosa, Verónica María ³

1. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid – España.
2. Universidad Nacional de Concepción. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Docente, Concepción - Paraguay.
3. Universidad Nacional de Concepción. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Docente, Concepción - Paraguay.

RESUMEN

Este artículo analiza la experiencia de organización y programación de los módulos temáticos que componen el curso de formación docente Abordaje Intercultural para la Educación Indígena, el cual ha sido desarrollado en la Universidad Nacional de Concepción (UNC) dentro de las acciones del proyecto FORMACAP-Aula Pyahu. Los objetivos son: exponer el progreso del estudio llevado a cabo por la Universidad Nacional de Concepción en el curso de capacitación referido y ofrecer, al mismo tiempo, una propuesta de formación de docentes enfocado a la educación intercultural e indígena con la finalidad de su utilidad como base para la ejecución de proyectos posteriores. Para el estudio cuantitativo y cualitativo se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario con preguntas cerradas y abierta por considerar apropiado al enfoque y al diseño de la investigación propuesta, dirigido a los participantes del curso. Los resultados reflejan la escasa formación en educación intercultural, la percepción de la perspectiva educativa intercultural como valor positivo en la práctica docente, la opinión generalizada sobre el racismo hacia los pueblos indígenas que aún impregna a la sociedad paraguaya y, por último, las prioridades urgentes en el sistema educativo paraguayo en cuanto a educación inclusiva, indígena, formación docente y reforma del currículo se refiere. Como conclusión, se comprueba que la educación intercultural en Paraguay es percibida como un enfoque favorable para el sistema educativo en general y para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en particular, lo cual contribuye a que la escuela sea un espacio generador de una mayor cohesión social.

Palabras clave: FORMACIÓN DOCENTE, EDUCACIÓN INTERCULTURAL, INDÍGENA, PARAGUAY.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Jiménez Morales, J., Araujo de Benítez, M., Aquino de Sosa, V. El Abordaje Intercultural para la Educación Indígena: Una Propuesta de Formación Docente. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1): 30-47.

ABSTRACT

This article analyzes the experience of organizing and programming the thematic modules that make up the teacher training course Intercultural Approach for Indigenous Education, which has been developed at the National University of Concepción (UNC) within the actions of the FORMACAP-Aula Pyahu project. The objectives are: to present the progress of the study

Fecha de recepción: 1 de octubre del 2024. Fecha de aceptación: 12 de noviembre del 2024

*Autor de correspondencia: Aquino de Sosa, Verónica María. email: yaquinodesosa@gmail.com

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

carried out by the National University of Concepción in the training course referred to and to offer, at the same time, a proposal for teacher training focused on intercultural and indigenous education with the purpose of its usefulness as a basis for the execution of subsequent projects. For the quantitative and qualitative study, the survey technique and the questionnaire with closed and open questions were used as an instrument, considering them appropriate to the approach and design of the proposed research, directed to the course participants. The results reflect the limited training in intercultural education, the perception of the intercultural educational perspective as a positive value in teaching practice, the widespread opinion on racism towards indigenous peoples that still permeates Paraguayan society and, finally, the urgent priorities in the Paraguayan educational system in terms of inclusive education, indigenous education, teacher training and curriculum reform. In conclusion, it is found that intercultural education in Paraguay is perceived as a favourable approach for the educational system in general and for the recognition of the rights of indigenous peoples in particular, which contributes to making the school a space that generates greater social cohesion.

Key words: TEACHER TRAINING, INTERCULTURAL EDUCATION, INDIGENOUS, PARAGUAY.

INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica existen alrededor de 40 millones de indígenas, pertenecientes a más de 600 pueblos originarios que poseen su propio marco social y cultural (Vásquez, 2015). Es así, que la diversidad social y cultural constituye una riqueza para los países, tanto en el ámbito económico, social, cultural como educativo.

En América Latina, no solo el color de piel supone una razón de discriminación, sino que cada vez es más patente la presencia de una amplia variedad de diferencias, tales como la religión, la lengua materna, el lugar de procedencia, el sexo o las costumbres que implican un sesgo de desigualdad y xenofobia (Grupo INTER, 2006). Desde la educación intercultural, la escuela se concibe como un escenario de disputa ideológica y epistémica contra el racismo, visualizando los pensamientos desde la diferencia colonial, valorando el lugar, el cuerpo y las memorias desde donde se

expresan los pensamientos (Castillo y Caicedo, 2015).

En este contexto, en Chile existe una población estimada de 2.185.792 personas que se autor reconocen como indígenas. El pueblo indígena predominante es el mapuche con 1.745.147 personas, equivalente a 9,9% del total de la población chilena (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN] 2017). Esta diversidad social y cultural interpela a la escuela y a la educación escolar para convertirse en un espacio que promueva procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque educativo intercultural (Ministerio de Educación [MINEDUC] 2009).

Según Gasché (1999), el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana se inició en Iquitos, la capital de la Amazonía peruana, en 1988. Es la primera vez que un Estado sur-americano aceptó firmar un convenio con una organización indígena para llevar a cabo,

conjuntamente y a título experimental, un programa educativo dedicado a la formación de maestros indígenas especializados en educación primaria intercultural y bilingüe.

Según Giménez (2017), la Educación indígena se caracteriza por ser intercultural, siendo la expresión del diálogo de las culturas ancestrales con la cultura "nacional" a través de trabajos mancomunados que, desde 1980, reivindican sus derechos a nivel nacional e internacional.

En tal sentido, Paraguay es un país multicultural, donde coexisten diferentes culturas

fundadas en los pueblos originarios de diferentes etnias, así como también culturas traídas por inmigrantes que diversifican y enriquecen la cultura. El guaraní y el

castellano son los dos idiomas oficiales del país. (Giménez, 2017).

Cabe señalar, la ley de lenguas, el Plan Educativo Plurilingüe desde los Pueblos Indígenas

en Paraguay 2013-2018 y sumado a lo establecido en la Ley N° 4.995/13 de Educación Superior, de la igualdad de oportunidades y de condiciones en el acceso a los beneficios de la educación superior, hicieron que se pensará en la planificación y ejecución del curso de capacitación docente Abordaje Intercultural para la Educación Indígena se enmarca dentro del proyecto "Formación inicial docente y desarrollo de

las capacidades de los profesionales de la educación" (FORMACAP-Aula Pyahu), cuyas acciones son llevadas a cabo por el consorcio formado por: las ocho universidades públicas miembros de la Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP), el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), la Universidad Iberoamericana(UNIBE) y la Universidad Autónoma de Encarnación (UANE).

La Universidad Nacional de Concepción (UNC), como miembro de dicho consorcio, y en atención a la búsqueda de "mejorar el modelo de formación del educador profesional en el Paraguay, con enfoque en la formación inicial" (Canese y Mereles, 2023, p.1), desarrolló durante los meses de mayo y junio de 2023 el curso de formación docente Abordaje Intercultural para la Educación Indígena, cuyo objetivo general: Desarrollar iniciativas para una distribución más equitativa de las oportunidades educativas, atendiendo la igualdad de oportunidades, la identidad como pueblo, con pertinencia cultural, lingüística y de formación. La carga horaria suma un total de cien horas, distribuidas en cuatro módulos de 25 horas respectivamente (10 horas sincrónicas, 10 asincrónicas y 5 dedicadas a planificación). Estos módulos son: 1) Educación Indígena e Interculturalidad, 2) Género, Interculturalidad y Educación, 3) Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Guarani, 4) Pluralismo Cultural y Desafíos de la Integración Social. Este curso nace del compromiso que la UNC tiene hacia

Objetivos de Desarrollo Sostenible Agenda 2030 que, en este contexto, persigue una educación de calidad (ODS 4) y la reducción de las desigualdades (ODS 10), que si bien son desafíos que afectan a toda la población paraguaya, los pueblos indígenas son los más afectados en cuanto a pobreza, desigualdad y mejora de la calidad educativa se refiere (Ayala, 2022).

La UNC dentro de su programa de formación se expande y desarrolla la educación intercultural en Paraguay, dado que ha implementado la formación en Educación Escolar Básica para el pueblo Ishir en Fuerte Olimpo, la Licenciatura en Educación Intercultural en la comunidad de Itaguazú del pueblo Paí tavyterá durante los años 2017 a 2021 en el departamento de Amambay, donde actualmente se lleva a cabo la especialización en Educación Escolar Básica. En la misma línea, una de las propuestas de la UNC para el programa de postgrado de Aula Pyahu es la Maestría en Educación Indígena e Intercultural, la cual inició en 2023.

Sobre esta base de bagaje experiencial, este artículo tiene el objetivo de exponer la experiencia llevada a cabo la UNC en el curso de capacitación referido, desde el enfoque intercultural percibido como una perspectiva, no sólo epistemológica, sino de reconocimiento y valoración de la realidad sociocultural indígena en Paraguay como paradigma del Buen Vivir, De acuerdo a las autoras Barrionuevo y Luc (2016, 158), el “Buen Vivir” constituye una de las propuestas más relevantes del contexto

latinoamericano, y aparece como una alternativa frente a los modelos de desarrollo. Si bien, esta propuesta ha adquirido importancia en los debates académicos, está integrada principalmente por conocimientos, saberes y prácticas ancestrales de pueblos indígenas (Barrionuevo y Luc, 2016, 158) que se fueron expandiendo hacia movimientos sociales y procesos de construcción política (Gudynas y Acosta, 2011, 76). La particularidad de este concepto, es que no constituye una modalidad u opción más de la noción de desarrollo, sino que implica precisamente una crítica a aquella idea, teniendo en cuenta que aquel modelo comporta supuestos de base tales como: el crecimiento económico, la explotación de la naturaleza, el mercado, el consumo, el progreso de manera ilimitada (Barrionuevo y Luc, 2016, 159).

Resulta necesaria la promoción de la interculturalidad en la educación paraguaya mediante la “implementación de una verdadera educación intercultural en todas las escuelas del país, a través de un diálogo sobre las realidades de los Pueblos Indígenas y de las diversas culturas” (INDI, 2021, p.25). Por otro lado, si bien existe un aumento en número de escuelas y docentes en contextos indígenas en los últimos años, no es condición suficiente para asegurar que estos docentes tengan la formación suficiente y necesaria para afrontar un proceso de educación en contextos indígenas y pluriculturales (UNICEF, 2013).

En consecuencia, esta propuesta también surge del esfuerzo de construir un plan de formación docente enfocado a la educación intercultural e indígena con la finalidad de su utilidad como base para la ejecución de proyectos que se lleven a cabo posteriormente tanto en universidades paraguayas como en institutos de formación docente.

METODOLOGIA

Esta investigación se plantea con un enfoque mixto cuali cuantitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se combinan en todo el proceso de investigación o, al menos, en la mayoría de sus etapas.

El enfoque cuantitativo conllevó a la utilización de un diseño no experimental de tipo transversal pues, no se manipuló intencionalmente las variables y atendiendo que la toma de datos se realizó en un solo momento.

El enfoque cualitativo empleó el diseño fenomenológico. Es un estudio que trata de comprender las percepciones de la gente, perspectivas e interpretaciones de una situación particular. Por su naturaleza introspectiva, permite la búsqueda y percepción de los individuos. Intenta responder como se da la experiencia en los individuos.

Para el estudio cuantitativo y cualitativo se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario con preguntas

cerradas y abierta por considerar apropiado al enfoque y al diseño de la investigación propuesta. Sobre este punto Miranda de Alvarenga (2008) considera la encuesta como el método o técnica por excelencia, que permite recabar datos concretos, cuyo instrumento es el cuestionario.

La población bajo estudio está constituida por setenta y un (71) participantes del curso para las preguntas del cuestionario: 1 (Enfoque cuantitativo) las preguntas 2,3,4y5 (enfoque mixto). Fue aplicada la encuesta a cuarenta (62) participantes del curso. La nómina de participantes del curso de Abordaje Intercultural para la Educación Indígena fue facilitado por la secretaría de la Institución El muestreo probabilístico, aleatorio simple, porque garantiza la igualdad de probabilidades de selección para todos los elementos de la población, la simplicidad del método lo hace apropiado para el tamaño y características de la población estudiada, para la obtención de la muestra se trabajó con un listado de participantes inscriptos en el curso, a través de un sorteo. A cada participante del curso se le asignó un número único del 1 al 71. Posteriormente se utilizó un generador de números aleatorios para seleccionar 62 números de manera aleatoria, asegurando la igualdad de probabilidades para todos los participantes. Las preguntas 2.1 y 2.2 del cuestionario están dirigidas exclusivamente a participantes del curso que ejercen la docencia en alguna institución educativa. Además, al ser un curso impartido online, el diseño del cuestionario se efectuó mediante

Google Forms, lo que facilita a posteriori la recogida de datos.

Aunque se asume que la validez y confiabilidad absolutas de un instrumento de recolección de datos es imposible en investigación, (Hernández Sampieri, et alt., 2008), se ha querido cuidar al máximo para alcanzar un margen de error aceptable pues se admite que todo instrumento de recolección de datos debe reunir los requisitos esenciales de validez y confiabilidad, validado a través del juicio de experto fue concretado con la ayuda de los profesionales de la Universidad Nacional de Concepción, con respecto a la confiabilidad del instrumento diseñado, se puso a prueba el cuestionario a través de una prueba piloto.

El cuestionario elaborado se caracteriza por su semiestructura, es decir, se aplica una lista de preguntas, con la muestra escogida de los participantes del curso siguiendo una secuencia definida con la posibilidad otorgada de responder a cada pregunta. Para ello, se plantearon acorde a las dimensiones formativas de interés (Leiva, 2015), con el propósito de recolectar la información necesaria que permita orientar los contenidos del curso.

Las dimensiones formativas de interés según Leiva son:

-Dimensión cognitiva: inquietud o necesidad de conocer las culturas del alumnado inmigrante y/o indígenas presentes en la escuela.

-Dimensión actitudinal: receptividad que muestra el docente ante la diversidad cultural que representan los alumnos

inmigrantes e indígenas cada vez más numerosos.

Dimensión ética: predisposición moral con la que el profesorado comprende la diversidad cultural no solamente en la escuela, sino de forma global.

Dimensión emocional: plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales en el marco que implica el reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales.

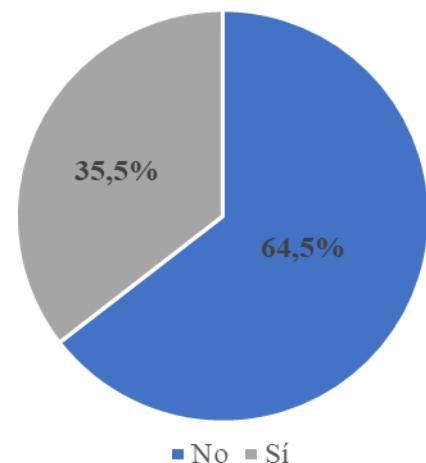
Dimensión procedural y/o metodológica: habilidades, destrezas y capacidades del docente para traducir coherentemente los principios de la educación intercultural en la vida cotidiana de las aulas y escuelas interculturales.

Dimensión de mediación: valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos (Leiva, 2015, pp. 142-143).

En atención a estas dimensiones, se procedió a elaborar el siguiente cuestionario, cuyas preguntas aparecen clasificadas en la tabla 1 acorde a la dimensión formativa de interés correspondiente.

Tabla 1. Cuestionario y dimensión formativa de interés correspondiente a cada pregunta.

Pregunta formulada	Dimensión formativa de interés	Enfoque
¿Ha participado en alguna otra capacitación sobre interculturalidad o educación indígena?	Dimensión cognitiva	Cuantitativo
¿Trabaja o ha trabajado como docente en un centro educativo y/u organización con alumnos y docentes indígenas? Indique cuándo, cuánto tiempo y qué significa esa experiencia para usted		Mixto
En su contexto cotidiano; por parte de las autoridades, colegas, familias, etc. ¿todo lo relacionado con "lo intercultural" se presenta como algo positivo o negativo? Explique en no más de dos o tres líneas, el motivo de su respuesta.	Dimensión actitudinal	
¿La sociedad paraguaya es racista hacia las comunidades indígenas? Justifique su respuesta	Dimensiones actitudinales, ética y emocional.	Mixto
Si usted fuera ministro/a de Educación en Paraguay, ¿Cuáles serían sus prioridades? Escriba de tres a cinco medidas que usted considere.	Dimensiones procedimentales y de mediación	Mixto



RESULTADOS

Llegados a este punto, se demuestran a continuación las respuestas de los participantes del curso de Abordaje Intercultural para la Educación Indígena al cuestionario planteado al inicio del curso.

Educación indígena, una cuenta pendiente de Paraguay

A la cuestión ¿Ha participado en alguna otra capacitación sobre interculturalidad o educación indígena?, una notable mayoría de docentes, 64.5%, responde negativamente, mientras que un 35.5% afirma que ha recibido formación relacionada con la educación dirigida a los pueblos indígenas de Paraguay. Estos datos se traducen en la inquietud de los participantes del curso de emprender su formación en educación intercultural o bien de ampliar los conocimientos ya adquiridos en experiencias formativas anteriores.

Figura 1. Participantes del curso que han recibido formación sobre educación indígena o educación intercultural.

Al respecto, la escasa formación en educación intercultural e indígena obliga a la UNC a ofrecer una panorámica general no solamente sobre los conceptos teóricos de interculturalidad o enfoque intercultural al comienzo de la formación, sino sobre su relevancia para los pueblos indígenas en concreto y, sobre todo, para Paraguay de forma general.

Perfil del alumno del curso Abordaje Intercultural para la Educación Indígena

¿Trabaja o ha trabajado como docente en un centro educativo y/u organización con alumnos y docentes indígenas? Indique cuándo, cuánto tiempo y qué significa esa experiencia para usted fue la siguiente cuestión planteada, a la que el 38,6% de los alumnos aseguró que nunca había trabajado en centros educativos indígenas ni con alumnos o docentes indígenas. Por el contrario, la mayoría de los alumnos, 61,4%, afirma que trabaja o ha trabajado en centros educativos o contextos indígenas. Las tablas que se exponen indican desde qué ámbitos específicos los alumnos han desarrollado su trabajo, así como el tiempo dedicado al mismo.

Tabla 2. Docentes con experiencia profesional en contextos indígenas.

Perfil del docente	Frecuencia	Porcentaje
Ha trabajado con alumnos y docentes indígenas	38	61,4%
Nunca ha trabajado con alumnos y docentes indígenas	24	38,6%
Total	62	100%

Tabla 3. Ámbitos de trabajo en educación indígena

Ámbito o lugar de trabajo	Frecuencia	Porcentaje de alumnos
Instituciones gubernamentales	4	10,5%
Escuelas de EEB y EM	22	57,9%
Educación Superior	7	18,4%
Organizaciones sociales o educación no formal	5	13,2%
Total	38	100%

Tabla 4. Tiempo de experiencia profesional en contextos educativos indígenas

Tiempo transcurrido	Frecuencia	Porcentaje de alumnos
En la actualidad, sin especificar el inicio	11	28,9%
Menos de 2 años	10	26,3%
2 a 4 años	3	7,9%
Más de 4 años	5	13,1%
Sin respuesta	9	23,8%
Total	38	100

Más de la mitad de los participantes del curso, son docentes que han trabajado o trabajan en contextos indígenas lo hacen desde escuelas de Educación Escobar Básica o Educación Media, representando el 57,9% del total, mientras que el 18,4% lo hacen desde universidades. Algunos participantes del curso, el 13,2%, trabajan junto a

alumnos indígenas pero desde el ámbito de la educación no formal en organizaciones sociales. Por último, el 10,5% desempeña su labor en instituciones públicas, ya sea directamente el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en las supervisiones indígenas o en la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI).

Este curso de capacitación supuso ser interesante para aquellos profesionales de la educación que actualmente trabajan en instituciones indígenas o tienen una experiencia de no más de dos años, siendo el 28,9% y el 26,3% respectivamente. El 13,6 % de los participantes del curso afirma haber desempeñado su labor docente o educativa durante más de 4 años mientras que el 7,9% fue de dos a tres años. Sin embargo, el 23,9% de los participantes en el curso no indicaron en el cuestionario su tiempo de experiencia en contextos educativos indígenas.

Estos resultados se traducen en la gran utilidad de la capacitación para los profesionales de la educación que desarrollan su labor profesional en contacto directo con alumnos indígenas o en sus comunidades, puesto que la mayoría de los participantes del curso trabajan en aulas en las que, al menos, una parte de su alumnado es indígena. Por otro lado, consideran de interés para adquirir las competencias necesarias y evitar así la deserción de alumnos indígenas en las instituciones de Educación Superior. Otro de los resultados considerados significativos se refiere a aquellos participantes que han visto en el curso una oportunidad para mejorar su

perfil profesional docente en su lugar de trabajo, puesto que tal y como se percibe en los datos de la tabla 4, la mayoría de los docentes trabajan en la actualidad o lo han hecho durante menos de dos años en contextos indígenas.

Educación intercultural: percepciones y desafíos

Otra de las cuestiones esenciales a tener en cuenta para orientar el diseño de los contenidos de la capacitación tanto a las necesidades como a las demandas de los participantes del curso se refiere a cómo se percibe “lo intercultural”. La respuesta es un fiel reflejo de la opinión general de los docentes paraguayos, puesto que el perfil de los participantes de la capacitación es diverso en cuanto a experiencia profesional, lugar de trabajo y procedencia. Planteada la pregunta: en su contexto cotidiano, por parte de las autoridades, colegas, familias, etc. ¿todo lo relacionado con “lo intercultural” se presenta como algo positivo o negativo? Explique en no más de dos o tres líneas, el motivo de su respuesta; las respuestas pueden resumirse según los datos que refleja la siguiente tabla.

Tabla 5. Percepción de “lo intercultural” en el contexto cotidiano.

Percepción	Frecuencia	Porcentaje
Positiva	51	82,3%
Negativa	8	12,9%
No sabe/no contesta	3	4,8%
Total	62	100

Desde este marco, cabe destacar cómo la inmensa mayoría de los participantes del curso percibe la interculturalidad como algo

positivo. Sin entrar en detalle en las motivaciones y vivencias cotidianas que provocan tal valoración, destaca la opinión general acerca de la interculturalidad como enfoque que permite interacciones positivas, sin discriminación y poniendo en valor la diversidad de Paraguay.

En cuanto a la percepción negativa, la misma coincide en el mismo origen: los debates manipulados desde ciertos sectores políticos y la ausencia de políticas públicas con enfoque intercultural hacen que el propio concepto en sí, según coinciden algunos de los alumnos, ha sido manipulado con fines políticos, lo que ha incidido notablemente en “el miedo a la diferencia, la falta de formación y de oportunidades de participación de los pueblos indígenas”. Otros participantes del curso indican que inciden en la “discriminación y exclusión de los indígenas de la sociedad”.

En definitiva, la interculturalidad es considerada como positiva por la mayoría y, en consecuencia, se hace patente el desafío de promover procesos de transformación tendentes a la equidad y la participación social, identificar los mecanismos mediante los que se legitima la desigualdad social así como desarrollar estrategias apropiadas para fomentar relaciones interculturales positivas contribuyendo a una educación más significativa para todo el alumnado; lo que se traduce en las capacidades planteadas en los módulos que componen el curso de formación.

Racismo: desaprendiendo prejuicios y estereotipos

La escuela no puede ser un espacio en disputa y competición permanente que requiere los sesgos racistas para tomar posiciones de ventaja. Llegados a este punto, no basta con comprender las jerarquías y comportamientos racistas, sino que lo fundamental es conocer la práctica intercultural para hacerles frente desde una actitud y acción crítica. Sobre este aspecto, fue sugerente proponer la pregunta *¿La sociedad paraguaya es racista hacia las comunidades indígenas? Justifique su respuesta.* Las respuestas formuladas por los alumnos se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 6. *¿La sociedad paraguaya es racista hacia las comunidades indígenas?*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí, es racista	55	88,7%
No es racista	7	11,3%
Total	62	100%

Prácticamente la totalidad de los participantes del curso, 88,7% reconoce vivir en una sociedad racista frente al escaso 11,2% que asegura que ya se ha avanzado lo suficiente como para asegurar que el racismo ya no se expresa en las escuelas. No obstante, lo importante en este análisis se sitúa en la justificación de los docentes sobre los motivos de ese racismo, cómo se expresa y qué opinión les sugiere tal situación. Como resultados principales, sobresalen las puntualizaciones resumidas de la siguiente forma:

1. Coincidencia mayoritaria sobre los pasos importantes que la escuela paraguaya ha avanzado en los últimos años en cuanto a

políticas de inclusión y no discriminación, aunque aún queda mucho por hacer.

2. Los profesores y el sistema sociopolítico son racistas y la escasa oferta de formación docente al respecto asientan el rechazo y los prejuicios sobre la diferencia.

3. Los programas de estudio que aboguen por la igualdad y la no discriminación deben comenzar de forma transversal y específica desde el nivel inicial, puesto que muchas de las medidas se reducen a experiencias poco frecuentes en niveles superiores.

A partir de esta interpretación basada en las respuestas de los participantes del curso, se organizan los contenidos de este en base a la adquisición de las habilidades que permitan al alumno comprender cómo, por un lado, el racismo es un instrumento que justifica la desigualdad y, por otro, analizar la diferencia entre estereotipo y prejuicio con el fin de diseñar las herramientas necesarias para deconstruirlos a través de propuestas didácticas. Para ello, se elaboran actividades prácticas durante el curso con el objeto de indagar los conocimientos previos, plantear reflexiones sobre cómo se produce el discurso racista y a quién beneficia y perjudica, y cómo desde la escuela se le puede hacer frente desde un diálogo intercultural.

La educación intercultural como propuesta de transformación educativa

La práctica educativa intercultural se concibe como propuesta de debate, comunicación y reflexión para acabar con los problemas estructurales y de

desigualdad. De hecho, es relevante hacer referencia a los procesos sociopolíticos latinoamericanos de transformación y descolonización de los sistemas educativos como han sido las constituciones nacionales de Ecuador (2008) y Bolivia (2009), donde en este último caso se presenta la interculturalidad, en su artículo 98, como el instrumento para la convivencia pacífica entre todos los pueblos y naciones, con respeto a las diferencias y en igualdad de oportunidades. (Jiménez, 2021). En este contexto, y considerando la dimensión de mediación en cuanto a convivencia intercultural en las escuelas se refiere, la última pregunta del cuestionario, si usted fuera ministro/a de Educación en Paraguay, ¿cuáles serían sus prioridades? Escriba de tres a cinco medidas que usted considere, se justifica en la necesidad de desentrañar las reivindicaciones de los docentes quienes, portadores de las principales demandas para crear un espacio educativo ajustado a las características de cada entorno escolar así como conocedores de los elementos necesarios para fomentar espacios de diálogo intercultural, sea posible definir medidas transformativas factibles para que el cambio sea posible de “abajo hacia arriba”. A partir de las propuestas de los participantes del curso, se desprende la siguiente clasificación elaborada por categorías registradas acorde al porcentaje de propuestas referidas a cada una de ellas.

Tabla 7. Propuestas para la mejora de la educación

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Educación inclusiva	55	24,2%
Educación indígena	37	16,3%
Formación docente	31	13,6%
Curriculum	22	9,7%
Materiales y recursos didácticos	16	7%
Alimentación escolar	13	5,7%
Investigación educativa	12	5,2 %
Alianzas y redes de cooperación	10	4,4%
Recursos humanos	9	3,5%
Infraestructuras	8	3,4%
Evaluación de la educación	7	3,1%
Acceso a la información	7	3,1%

Los participantes del curso que respondieron a las preguntas propusieron un total de 227 prioridades. La mayor parte de propuestas se engloban en lo que se refiere a educación inclusiva, suponiendo el 24,2% del total, seguido del 16,3% de prioridades que se enfocan en las políticas públicas interculturales de educación indígena. La formación docente también aparece como prioridad, puesto que ocupa el 13,6% del total. El cambio profundo del currículum también es motivo de urgencia, puesto que el 9,7% de las propuestas así lo estipula. El 7% de las prioridades se centran en la gratuidad de los materiales didácticos, su dotación en tiempo y forma así como una mejora de la calidad de los mismos. Igualmente se observa cómo el 5,7% de las prioridades subrayan la alimentación escolar como vector del éxito educativo, de esta manera, debe ser provista para el 100% del alumnado de todos los niveles. La investigación educativa para impulsar la innovación mediante el uso de tecnologías y metodologías pedagógicas engloba el 5,2%. No menos transcendental es la búsqueda de

alianzas estratégicas entre escuelas nacionales e internacionales, oenegés y asociaciones para promover intercambios de experiencias y proyectos en común, tal y como subrayan el 4,4% de las ideas expuestas. Otras de las prioridades que han apuntado enfatizan la mejora salarial del cuerpo docente, 3,5%; la renovación de las infraestructuras de los centros educativos, 3,4%, al docente como actor protagonista en los procesos de evaluación de la calidad educativa, 3,1% y, por último, abrir las escuelas a toda la comunidad educativa para generar nuevos espacios de participación a familias y organizaciones sociales que son protagonistas del entorno en el que se sitúa la escuela, 3,1%.

Sin entrar en la valoración de su idoneidad, se consideran estas prioridades manifestadas por los participantes del curso fundamentales para que los módulos que componen el curso de capacitación ofrezcan sustancialmente un panorama general sobre las emergencias que precisa el sistema educativo paraguayo, ponderando el enfoque intercultural y la educación indígena a través de las reflexiones conjuntas que el docente introduce a partir de la información recabada desde su observación participante.

DISCUSION

Los resultados expuestos, en atención a los objetivos iniciales, son claves para orientar el curso Abordaje Intercultural para la Educación Indígena tanto a las necesidades actuales de la formación docente en cuanto a educación indígena se

refiere así como también para dar respuesta a los intereses y demandas expresadas por los alumnos tanto implícita como explícitamente en el cuestionario analizado y durante el desarrollo de la capacitación. Dentro de este marco, desde la UNC se elaboró el contenido de cada módulo del curso con la intención de proveer de las competencias y estrategias fundamentales que impliquen la resignificación de los derechos indígenas, lo cual favorece a los pueblos indígenas y a la sociedad en general, puesto que supone partir de la comunicación intercultural en el espacio educativo.

Educación Indígena e Interculturalidad

En este primer módulo, se inició con la aproximación al concepto de interculturalidad como término situado, tomando como referencia la interculturalidad desde el reconocimiento de la diversidad humana y cultural como punto de partida en el que se sitúa el docente (Aguado, 2011). Por otro lado, la interculturalidad como proyecto y proceso de transformación que reconoce la diferencia dentro de una jerarquía social que hay que “decolonizar” (Walsh, 2010). Se introdujo el caso mexicano en el que la educación intercultural va más allá del discurso indigenista que exige un sistema educativo, que una vez conseguido este, ya se concibe la educación indígena como medio de empoderamiento de los pueblos (Dietz, 2017). En esta discusión, se hizo referencia a Zapata-Barrero (2021) quien

hace hincapié en el interculturalismo y la formación de la identidad ciudadana. Posterior a esta clarificación, el contenido versó sobre la distinción entre multiculturalismo e interculturalismo y en el estudio de casos de experiencias educativas interculturales tanto en América Latina como en Paraguay específicamente.

La educación antirracista también fue fundamental ante la observación de que una minoría de los participantes expresaban los prejuicios cotidianos sobre el indígena como problema, inadaptación o conflicto que pueden resumirse en la afirmación “*ellos (los indígenas) son los que no se adaptan*”, por lo que se consideró presentar el racismo como conjunto de comportamientos que legitiman unas características “superiores” sobre otras inferiores, rechazando la diferencia (del Olmo, 2009), diferenciando los prejuicios y estereotipos. Uno de los autores de referencia fue Quijano y su teoría de colonialidad del poder (Quijano, 2001). Como resultado, se planteó desde el equipo docente varias actividades prácticas y evaluativas consistentes en el análisis comparativo entre las legislaciones educativas paraguaya y boliviana, a fin de diversificar la perspectiva intercultural, así como la propuesta de un caso práctico cuyo objetivo se centraba en la propuesta para abordar la diversidad del aula a partir de lo estudiado durante el módulo.

Género, Interculturalidad y Educación

Sin duda abordar un tema como la equidad de género y los pueblos indígenas

desde la perspectiva de la educación intercultural supone un reto importante. En este segundo módulo esta temática se entiende como un intento de concientización, consecuentes con la necesidad de trabajar coherentemente en procesos educativos dirigidos a generar conciencias críticas sobre la realidad, facilitando herramientas para la transformación social y política en claves de justicia y solidaridad. Su importancia, a raíz de los resultados anteriores, se sitúa en el análisis sobre cómo trabajar desde la educación intercultural en dos temáticas claves, como son la equidad de género y los pueblos indígenas. El contenido para este módulo se planificó acudiendo a las teorías sobre el feminismo comunitario de los pueblos originarios (Cabral, 2012) en el que el trinomio territorio-cuerpo-tierra y la dimensión espiritual son claves a la hora de emprender cualquier análisis crítico socioeducativo en cuanto a las reivindicaciones y formas de vida de las mujeres indígenas. Como ejemplo práctico, se expuso el caso del feminismo comunitario del pueblo aymara (Guzmán, 2019).

En esta línea, el feminismo decolonial latinoamericano (Lugones, 2014) y el ecofeminismo (Herrero, 2020, Svampa, 2021) en cuanto a interdependencia, los cuidados y la sostenibilidad de la vida que propugnan los movimientos de mujeres indígenas, son esenciales para establecer desde una reflexión intercultural las diversas formas de construir proyectos transformativos. Por tanto, el debate

conveniente en las clases de este módulo comenzó a partir de la pregunta ¿todas las luchas de las mujeres son feministas? Desde una mirada intercultural, comprender los procesos de lucha indígenas lleva implícito la detección de los elementos que dificultan que existan diálogos horizontales, que eviten el tono paternalista con el que se pretende incluir a las mujeres indígenas en un feminismo que no reconoce su situación.

Como evaluación de este módulo, se propuso el comentario crítico sobre el discurso pronunciado de Domitila Barrios Chungara, líder de mujeres indígenas bolivianas, así como la resolución de un caso práctico consistente en proponer intervenciones de aula ante situaciones de discriminación por género desde el enfoque intercultural.

Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Guarani

La lengua guaraní, como materia escolar, es motivo de preocupación de los docentes participantes en el curso, cuyas experiencias afirman que el guaraní se aprende como lengua extranjera y sin transversalidad en los programas educativos. Por ello, a parte del estudio de los contenidos de la Ley 4251 de Lenguas y la Ley 3231 de la creación de la DGEEI, la obra de Melià (2008) se tomó como referente para reflexionar sobre el modelo de alfabetización nacional e indígena y así ofrecer al alumno la competencia, como docente, de mediar y promover estrategias de comunicación en distintos contextos lingüísticos y

comunicativos. En este punto, los debates surgidos giraban en torno a cuestiones como ¿podríamos afirmar que Paraguay en un país bilingüe? ¿puede un ciudadano/a paraguayo/a realizar una vida plena sin hablar guaraní? ¿puede un/a indígena realizar una vida plena sin hablar español? ¿cómo se valora el sistema de enseñanza guaraní en las escuelas y colegios nacionales en Paraguay? ¿es insuficiente? ¿asegura un conocimiento avanzado de la lengua?

El bilingüismo intercultural (Kalish, 2005) se presentó como alternativa para favorecer la creación de espacios educativos responsables y de convivencia que se abran al encuentro con “los otros”, desde el reconocimiento de Paraguay como país plurilingüe; la lengua propia como identidad, empoderamiento y valor en común. La reflexión, en formato de ensayo, sobre la situación educativa actual en cuanto al guaraní se refiere así como la propuesta práctica de su enseñanza a través de las metodologías expuestas en clase se propusieron como trabajos de evaluación final.

Pluralismo Cultural y Desafíos de la Integración Social

Durante el último módulo, a tenor del contenido ya desarrollado, del perfil del alumnado así como de sus requerimientos y las características propias de este curso de capacitación o el debate sobre la interdependencia de cultura e identidad volvieron a entrar en escena con el objeto de que los alumnos sean poseedores de las

competencias previstas. Éstas son promover la colaboración, interacción y cooperación entre los miembros de la comunidad para favorecer procesos de desarrollo comunitario al igual que acompañar e impulsar mecanismos y estrategias de integración social.

Para este fin, se presentaron experiencias interculturales como son las universidades interculturales de México (Dietz y Cortés, 2019) y la Licenciatura en educación Intercultural en la UNC (Giménez y Rojas, 2017). Elementos clave como el diálogo de saberes, la capacidad crítica como medio y fin, la participación activa y real de todas las personas implicadas en los procesos educativos, la propuesta de transformar la realidad en pro de una mayor equidad y justicia social, el trabajo en contextos comunitarios (Melero, 2017) fueron estudiados como componentes de sistemas educativos interculturales que, junto a un cuestionario de autoevaluación como trabajo final, describieron el desafío que queda por delante y que, en este curso de capacitación, ha sido demostrado, valorado y debatido.

Para concluir, la Ley 3231/07, la cual garantiza la educación indígena en Paraguay y cuyo contenido se sitúa dentro de lo que podría considerarse como marco intracultural, es decir, se desprende la reivindicación de una noción esencialista de la identidad indígena (Jiménez, 2021), enfocada para unos núcleos o comunidades en concreto sin trascender hacia un diálogo

intercultural presente en todo el sistema educativo paraguayo. Si bien es cierto que en documentos posteriores, el fomento de la interculturalidad resalta en sus postulados (UNICEF, 2022), aún no trasciende más allá de los contextos puramente indígenas.

Circunscribir la educación intercultural bilingüe para indígenas en zonas rurales, centrada en el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna o en el reconocimiento de las identidades culturales históricamente discriminadas hace persistir dos condiciones; por un lado, la reproducción de la ideología colonial y etnocéntrica que percibe la diversidad como un déficit a resolver y, por otro lado, se invisibiliza las causas de la desigualdad, lo cual contribuye a su permanencia. El filósofo peruano Fidel Tubino aboga por crear:

“espacios que permitan problematizar y desnaturalizar la estigmatización cultural mediante la visibilización y el cuestionamiento de sus causas presentes y sus orígenes históricos... es necesario repensar y rehacer la educación intercultural ampliando su campo de influencia a las élites hegemónicas de la sociedad (Tubino, 2020, p.160)

El curso de capacitación *Abordaje Intercultural para la Educación Indígena* ha sido uno de esos espacios que han logrado trascender, puesto que el perfil de participantes, las fuentes bibliográficas utilizadas, las actividades prácticas

diseñadas y la atención a las preocupaciones, sugerencias y dudas de los docentes que han participado como alumnos así lo confirma fehacientemente.

La educación intercultural en Paraguay es un campo que ha comenzado a explorarse progresivamente; la mayoría de los docentes la perciben como un enfoque educativo favorable para su desarrollo como profesionales y positivo para el sistema educativo en general, ya que contribuye a la reducción de la brecha entre las instituciones educativas ubicadas en entornos urbanos y las escuelas rurales, al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y a su contribución al fomento de diálogos interinstitucionales, al intercambio de experiencias y conocimientos de forma horizontal, dialógico y, sobre todo, democrático. En definitiva, a un proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 23-42.

Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. McGraw-Hill.

Apolo, D., Flores, G., Pauta, P., & Rodríguez, A. A. M. (2022). Educación Intercultural Bilingüe: prácticas de

resistencia para la transformación social en Ecuador. *Revista Izquierdas*, (51), 11.

Ayala Amarilla, O. (2022). Los indígenas siguen al albur de una clase política negligente y sometida a intereses económicos. *Derechos Humanos en Paraguay 2022* (53-68). Codehupy.

Barriónuevo, L. y Luc, M. (2011).

¿Desarrollos alternativos o alternativas al desarrollo? Diálogos desde la Economía Política y el Buen Vivir. IX JORNADAS DE ECONOMÍA CRÍTICA. XI Coloquio de la SEPLA. UNC, Córdoba, Argentina. Recuperado de:

https://coconstrucciondelconocimiento.files.wordpress.com/2010/07/reflexiones_y_experiencias-situadas-2014.pdf

Cabnal, L. (2012). Feminismos diversos: el feminismo comunitario. ACSUR-Las Segovias Catalunya.

Canese, V., & Mereles, J.I.(2023).Promoviendo la investigación y expandiendo fronteras del conocimiento sobre la Formación Docente en Paraguay. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*.1(1), 1-6, <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11ed1>

Castillo, E. y Caicedo, J.A. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En P. Medina. (coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos*

político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. (93-118). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

Del Olmo, M. (2009) El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las “ventajas” del racismo. En T. Aguado y M. del Olmo (2009). Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas. (141-156). Editorial Universitaria Ramón Areces.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 34 (156), 192-206.

Dietz, G., y Cortés, L. S. M. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 25(49), 163-190.

Ferrández, F. (2011). Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro. *Anthropos*.

Giménez, S., & Rojas, C. (2017). Implementación de Licenciatura en Educación Intercultural para el pueblo Paï Tavyterä-experiencia Paraguay. Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades.

GRUPO INTER. (2006). Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela. MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos n°1.

Guzmán, A. (2019). Descolonizar la memoria, descolonizar los feminismos. Ed. Tarpuna Muya.

Herrero, Y. (2020). Conjugar futuros en tiempos de emergencia civilizatoria. *Tiempo de Paz*, 139, 56-64.

Instituto Paraguayo del Indígena (2021) Plan Nacional de los Pueblos Indígenas. INDI

Jiménez Morales, J. (2021). La educación intercultural desde una mirada antropológica: conceptos, modelos y retos. *Alcalibe: Revista Centro Asociado a la UNED Ciudad de la Cerámica*, (21), 69-82.

Kalisch, H. (2005). La convivencia de las lenguas en el Paraguay. *Sociedad científica del Paraguay*, 17, 47-83.

Leiva, J.J. (2015) Las esencias de la educación intercultural. Ediciones Aljibe.

Lugones, M. (2014). Colonialidad y Género. Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala, 57-73.

Melero, H. S. (2017). Hacia una Educación Social Intercultural. T. Aguado y P. Mata (coords.). *Educación Intercultural*, 253-287.

Melià, B. (2008). Educación indígena y alfabetización. CEPAG.

Svampa, M. (2021). Feminismos ecoterritoriales en América Latina. Entre la violencia patriarcal y extractivista y la interconexión con la naturaleza. Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época, (59).

Tubino, F. (2020) Desigualdades persistentes y diversidad cultural.

Luchas sociales, justicia contextual y dignidad de los pueblos, 157-165.

UNICEF (2013) Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay. Análisis de datos 2006-2011. UNICEF-Paraguay

UNICEF (2022) Aportes de UNICEF en el eje transversal de interculturalidad en el marco del Proyecto Nacional de Transformación Educativa 2020/2021. UNICEF-Paraguay

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (eds.). Construyendo Interculturalidad Crítica. (pp.75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello

Zapata-Barrero, R. (2021). Construir interculturalidad: ciudadanía en entornos de diversidad y espacio público. En Gomá, R. y Ubasart, G. Vidas en transición. (Re)construir la ciudadanía social (pp.213-229). Tecnos.

Determinantes y Modelos Predictivos de Violencia Basada en Género en Paraguay: Un Estudio sobre datos de la ENSIMUP 2021.

Determinants and Predictive Models of Gender-Based Violence in Paraguay: A Study on ENSIMUP 2021 Data.



Alfonso González, Agustina ¹



Beck, Federico Javier ²

1. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Concepción - Paraguay.
2. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Concepción - Paraguay.

RESUMEN

Este estudio examina los determinantes de la violencia basada en género en Paraguay utilizando algoritmos de machine learning y datos de la Encuesta ENSIMUP 2021. Se analizaron esferas de violencia como la pública, privada y familiar, identificando factores clave como la edad, el nivel de ingresos y el número de hijos. A través del modelo predictivo Random Forest, la edad se destacó como el principal predictor de la violencia, seguida de variables socioeconómicas como el nivel educativo y las condiciones familiares. Los resultados del estudio sugieren que la implementación de modelos predictivos puede apoyar a las políticas públicas en la detección temprana de casos de violencia, optimizando la asignación de recursos para una actuación más eficaz en la prevención. Además, se sugiere la importancia de continuar investigando para abordar otros aspectos no considerados, como las repercusiones sociales y psicológicas de la violencia.

Palabras clave: VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO, MACHINE LEARNING, ENSIMUP.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Alfonso González, A., Beck, F. Determinantes y Modelos Predictivos de Violencia Basada en Género en Paraguay: Un Estudio sobre datos de la ENSIMUP 2021. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1): 48-63.

ABSTRACT

This study examines the determinants of gender-based violence in Paraguay using machine learning algorithms and data from the ENSIMUP 2021 survey. Various spheres of violence, such as public, private, and family, were analyzed, identifying key factors like age, income level, and the number of children. The Random Forest predictive model highlighted age as the main predictor of violence, followed by socioeconomic variables such as education level and family conditions. The study suggests that predictive models can assist public policies in the early detection of violence cases, optimizing resource allocation for more effective action in prevention. Additionally, further research is recommended to explore social and psychological impacts not considered in this study.

Key words: GENDER-BASED VIOLENCE, MACHINE LEARNING, ENSIMUP

Fecha de recepción: 9 de octubre del 2024. Fecha de aceptación: 12 de noviembre del 2024

*Autor de correspondencia: Alfonso González, Agustina. email: agustinalf.aa@gmail.com

Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como el uso intencional de la fuerza física o el poder, real o amenazado, contra otra persona, grupo o comunidad, lo que resulta en un alto riesgo de lesión, daño psicológico, muerte o privación. La violencia es prevenible y requiere un enfoque basado en datos para la formulación de políticas efectivas (World Health Organization, 2014). La percepción de lo que constituye un daño y los comportamientos aceptables dependen de contextos culturales, lo que complica la formulación de políticas universales. Para desarrollar políticas efectivas, es esencial reconocer las características específicas de las mujeres violentadas, incluyendo su contexto socioeconómico, nivel educativo y antecedentes culturales, estos influyen en cómo experimentan la violencia (Escobar Manero, et al., 2024).

La violencia basada en género (VBG) constituye un problema social crítico que afecta a mujeres en todo el mundo (World Health Organization, 2014). La violencia contra las mujeres sigue siendo uno de los problemas sociales más persistentes y devastadores en América Latina, afectando a millones de mujeres cada año. En Paraguay, la situación es particularmente alarmante. Según los datos de la Encuesta Nacional sobre Situación de las Mujeres en Paraguay (ENSIMUP) 2021, el 78.5% de las mujeres han experimentado algún tipo de violencia a lo largo de su vida, ya sea psicológica, física, sexual o económico-laboral. Estas cifras

indican que la prevalencia de la violencia en Paraguay es significativamente mayor que en muchos países vecinos. Estos resultados demuestran no solo la magnitud del problema, sino también la importancia de desglosar estos datos para comprender las características sociodemográficas de las mujeres afectadas. Identificar estos factores es crucial para desarrollar políticas públicas más efectivas y adaptadas a las necesidades locales.

Los datos proporcionados por la Encuesta Nacional sobre Situación de las Mujeres en Paraguay (ENSIMUP) 2021 exponen la magnitud de este problema: casi 8 de cada 10 mujeres han experimentado algún tipo de violencia a lo largo de su vida. Estos datos destacan que la violencia psicológica afecta al 57.8% de las mujeres, la violencia física al 25.7%, la violencia sexual al 60.9%, y la violencia económico-laboral al 25%. Estos hallazgos evidencian no solo la prevalencia de la violencia, sino también la necesidad de intervenciones específicas basadas en un análisis riguroso de las condiciones socioeconómicas y demográficas de las mujeres afectadas.

El presente estudio tiene como objetivo: identificar las características que inciden en la violencia de género en Paraguay mediante el uso de algoritmos de machine learning utilizando datos de la Encuesta Nacional sobre Situación de las Mujeres en Paraguay (ENSIMUP), para ello se emplea técnicas avanzadas de machine learning aplicadas a los datos de la Encuesta Nacional sobre

Situación de las Mujeres en Paraguay (ENSIMUP) para identificar las características específicas que inciden de manera significativa en la violencia basada en género. Al analizar estos datos de manera detallada, se busca identificar qué factores socioeconómicos, educativos, demográficos y de conocimiento de las leyes de protección están más estrechamente relacionados con la ocurrencia de violencia. Este enfoque no solo amplía nuestro conocimiento sobre los elementos que contribuyen a la violencia, sino que también proporciona una base sólida para el diseño de políticas públicas más efectivas y focalizadas.

Se plantea la siguiente hipótesis: las mujeres con un mayor nivel educativo y conocimiento de las leyes de protección contra la violencia presentan una menor prevalencia de violencia.

En este contexto, el estudio se enmarca dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente en el ODS 9: Industria, Innovación e Infraestructura, el ODS 5: Igualdad de Género y el ODS 16: Paz, Justicia e Instituciones Sólidas. La aplicación de técnicas avanzadas de machine learning y el uso de TICs no solo permiten un análisis más profundo de los datos relacionados con la violencia de género, sino que también facilitan la identificación de factores determinantes que influyen en su prevalencia. Estos hallazgos contribuirán directamente al diseño de políticas públicas más adaptadas, efectivas y focalizadas en la erradicación de la violencia de género. Además, la capacidad de las TICs para

procesar grandes volúmenes de información en tiempo real ofrece una base sólida para la creación de sistemas más eficientes que permitan mejorar la protección, la justicia y la seguridad de las mujeres. Al alinear este análisis con los objetivos globales de igualdad de género y paz social, el estudio no solo promueve el empoderamiento de las mujeres, sino también la construcción de sociedades más inclusivas, justas y seguras.

METODOLOGIA

El uso de machine learning ha emergido como una herramienta crucial en la predicción y análisis de la violencia basada en género, proporcionando la capacidad de manejar grandes volúmenes de datos y descubrir patrones complejos que no son evidentes mediante métodos tradicionales. Los métodos híbridos de machine learning han demostrado ser particularmente efectivos en la evaluación del riesgo de reincidencia en crímenes de género, mostrando que la combinación de modelos predictivos, como Random Forest y Nearest Centroid, mejora significativamente la precisión y la eficacia de las predicciones de riesgo, al tiempo que optimiza los recursos de protección policial (González-Prieto et al., 2023).

En un contexto similar, se han utilizado técnicas de machine learning para clasificar y predecir la vulnerabilidad socioeconómica en áreas rurales de Indonesia. Aunque estos estudios no se centraron exclusivamente en la violencia de género, los métodos y enfoques aplicados pueden ser utilizados para entender cómo los factores

socioeconómicos y contextuales influyen en la vulnerabilidad a la violencia. La capacidad de estos modelos para manejar múltiples variables y su robustez en la clasificación los hace relevantes para la identificación de factores de riesgo en la violencia basada en género (Yuliawan et al., 2022).

Este estudio se basa en un análisis de datos secundarios provenientes de la Encuesta Nacional sobre Situación de las Mujeres en Paraguay (ENSIMUP) del año 2021. Se realiza mediante un enfoque descriptivo de los factores determinantes de la violencia basada en género.

Como parte de la metodología de trabajo se utiliza el Modelo CRISP-DM (Cross Industry Standard Process for Data Mining), el cual es un enfoque ampliamente reconocido en el campo del análisis de datos, que ofrece una estructura clara para la ejecución de proyectos de minería de datos. Este modelo organiza el proceso en seis fases fundamentales, lo que permite a los investigadores abordar sus estudios de forma estructurada y eficiente. Su flexibilidad facilita su aplicación en una variedad de proyectos, especialmente aquellos que requieren múltiples iteraciones para mejorar los resultados y estrategias (Marbán, Mariscal & Segovia, 2009).

El modelo CRISP-DM fue clave para organizar el análisis de los datos de la Encuesta Nacional sobre Situación de las Mujeres en Paraguay (ENSIMUP). El proceso comenzó con una comprensión detallada del problema de la violencia de género, definiendo objetivos concretos para las

predicciones y análisis posteriores. Seguidamente, se realizó una etapa exhaustiva de comprensión y preparación de los datos, que incluyó tareas como la limpieza, normalización y selección de las características más relevantes. Continuando con el proceso de análisis y construcción de los modelos predictivos, se procedió a aplicar una serie de técnicas avanzadas para optimizar el rendimiento de los algoritmos. Inicialmente, se realizó un proceso de selección de características, identificando las 15 más relevantes para la predicción, lo cual permitió enfocar el modelo en las variables que más influyen en la ocurrencia de violencia. Posteriormente, se aplicó un proceso de dummificación a las variables categóricas. Este paso fue fundamental para transformar las variables cualitativas en representaciones numéricas que los modelos pudieran interpretar eficazmente. La dummificación consiste en la creación de variables binarias (0 o 1) para representar cada una de las categorías, lo que asegura que los algoritmos no asignen relaciones arbitrarias entre categorías y, en cambio, traten cada categoría de manera independiente.

Tras este paso, se reentrenaron los modelos, ajustando los algoritmos a los datos dummificados, lo que permitió mejorar la precisión de las predicciones. Como resultado, se seleccionaron las 20 características más importantes identificadas por el modelo (Random Forest), las cuales se destacan por su influencia significativa en la predicción de la violencia. Estas características incluyen factores

demográficos y socioeconómicos como la edad, el número de hijos, el nivel educativo, y el ingreso total, entre otros. Estas variables representan patrones clave que reflejan una mayor o menor probabilidad de experimentar violencia en función de condiciones específicas, proporcionando un marco robusto para interpretar los resultados.

En la fase de modelado, se emplearon algoritmos avanzados de machine learning, como Random Forest, Support Vector Machine (SVM) y XGBoost, con el fin de desarrollar modelos predictivos. Estos modelos fueron evaluados minuciosamente a través de métricas de rendimiento tales como precisión, recall, F1-score y el área bajo la curva ROC (ROC-AUC). Aunque no se completó la fase de implementación, la evaluación realizada proporciona una base sólida para futuras aplicaciones prácticas y para el desarrollo de políticas públicas.

El dataset utilizado en este estudio proviene de la Encuesta Nacional sobre Situación de las Mujeres en Paraguay 2021. Esta encuesta recopila información detallada sobre las experiencias de las mujeres en relación con diferentes tipos de violencia, así como sus características sociodemográficas y económicas. El objetivo de la encuesta es proporcionar una visión comprensiva de la prevalencia y los factores asociados con la violencia basada en género en Paraguay. En este estudio, se trabajó con un conjunto de datos de 3,276 mujeres encuestadas. Originalmente, los datos incluían múltiples registros por cada participante, lo que requería una estructuración adecuada para

garantizar que cada fila del conjunto de datos representara los datos completos de una sola mujer encuestada. Este ajuste fue esencial para mantener la consistencia y precisión en el análisis. Las características utilizadas se centraron en aspectos demográficos, socioeconómicos y antecedentes de violencia previa (experiencia o no de violencia, sin profundizar en los tipos de violencia que pudiera experimentar) enfocándose en tres ámbitos definidos por el estudio: público familiar, privado familiar, y privado en la vida en pareja. El ámbito público familiar se refiere a la violencia sufrida en contextos fuera del hogar, como en lugares de trabajo o espacios públicos. El ámbito privado familiar abarca los eventos de violencia ocurridos dentro del hogar, pero en situaciones no directamente relacionadas con la pareja de la mujer, como conflictos con otros miembros de la familia. Finalmente, el ámbito privado en la vida en pareja comprende la violencia ejercida tanto por la pareja actual como por ex parejas, que para fines de este estudio fueron analizadas de manera conjunta. Este enfoque permitió un análisis específico de los tipos de violencia y las características sociodemográficas más relevantes, aunque otros aspectos, como las consecuencias de la violencia, no fueron abordados en profundidad. Durante el preprocesamiento, se prestó especial atención a la limpieza de datos y la imputación de valores faltantes de manera que no se alteraran los valores verdaderos de los datos, asegurando que los

resultados fueran fieles a la realidad observada.

Parte crucial de la investigación se basa en los modelos predictivos, los mismos son herramientas fundamentales en el análisis de datos, especialmente en contextos complejos como la predicción de la violencia basada en género (VBG). En el contexto de la VBG, los modelos predictivos ayudan a detectar casos potenciales de violencia y a comprender las dinámicas subyacentes que perpetúan estas conductas, facilitando la implementación de estrategias de prevención más efectivas.

Los modelos predictivos pueden clasificarse en dos categorías principales: modelos basados en reglas y modelos de aprendizaje automático. Los modelos basados en reglas son más sencillos y se construyen a partir de lógica predefinida de decisiones, lo que los hace menos flexibles, pero más interpretables. En contraste, los modelos de aprendizaje automático emplean algoritmos avanzados para detectar patrones complejos en grandes volúmenes de datos sin requerir intervención humana constante. Estos modelos han demostrado ser particularmente útiles en la predicción de fenómenos sociales complejos, como la VBG, debido a su capacidad para adaptarse y mejorar con la incorporación de nuevos datos (González-Prieto et al., 2023).

Los modelos a ser analizados son: Regresión logística, Random Forest y XGBoost.

La Regresión Logística es ampliamente reconocida como uno de los modelos más utilizados para problemas de clasificación

binaria, especialmente en contextos donde se busca predecir la presencia o ausencia de un evento específico, como la violencia de género. Este modelo estadístico estima la probabilidad de que ocurra un evento basado en una o más variables independientes, lo que permite evaluar cómo diferentes factores afectan la probabilidad de que se produzca dicho evento (Hosmer, Lemeshow, & Sturdivant, 2013).

El modelo de Random Forest es una extensión de los árboles de decisión que mejora la precisión y la robustez al combinar los resultados de múltiples árboles de decisión entrenados en diferentes subconjuntos del mismo conjunto de datos. Este enfoque de ensamble, donde cada árbol en el bosque emite un voto y la clase con más votos se selecciona como la predicción final, reduce significativamente el riesgo de sobreajuste que a menudo afecta a los modelos de árboles de decisión individuales (Breiman, 2001).

XGBoost es un algoritmo de boosting basado en árboles de decisión que ha ganado popularidad por su alto rendimiento y eficiencia computacional. Este modelo de ensamble mejora iterativamente los resultados de los árboles de decisión individuales al enfocarse en los errores de predicción de los modelos anteriores, ajustando las predicciones y mejorando la precisión general del modelo (Chen & Guestrin, 2016). Estudios recientes han mostrado su efectividad en la identificación de factores de riesgo y la predicción de violencia de género, convirtiéndolo en una

herramienta valiosa para los investigadores y formuladores de políticas que buscan aplicar enfoques de análisis de datos avanzados para abordar problemas sociales complejos (González-Prieto et al., 2023).

La evaluación del rendimiento es una etapa crucial en el desarrollo de modelos predictivos, ya que proporciona una medida de la efectividad del modelo en la tarea para la cual fue diseñado. En el contexto de la violencia basada en género, la evaluación rigurosa del rendimiento de los modelos es esencial para garantizar que las predicciones sean precisas y útiles para la toma de decisiones políticas. La selección de métricas de evaluación adecuadas permite a los investigadores comparar diferentes modelos y elegir el más apropiado para su propósito específico.

La precisión es una métrica básica que indica la proporción de predicciones correctas realizadas por el modelo en relación con el total de predicciones. En el contexto de la VBG, la precisión muestra qué tan bien el modelo puede identificar tanto los casos de violencia (positivos) como los casos de no violencia (negativos). Sin embargo, en problemas de clasificación desbalanceados, como la VBG, la precisión puede ser engañosa, ya que un modelo que predice predominantemente la clase mayoritaria puede tener una alta precisión sin ser efectivo en identificar la clase minoritaria (Goutte & Gaussier, 2005).

El recall mide la capacidad del modelo para identificar correctamente todos los casos positivos. En el contexto de la violencia de género, un alto recall significa que el

modelo es efectivo para detectar la mayoría de los casos de violencia, lo cual es crucial para prevenir y mitigar los efectos de la violencia. Un modelo con bajo recall podría pasar por alto casos de violencia, lo que sería inaceptable en aplicaciones donde la seguridad y el bienestar de las personas están en juego (Powers, 2011).

El F1-score es la media armónica de la precisión y el recall, proporcionando una métrica equilibrada que es útil cuando se busca un compromiso entre ambas. Un F1-score alto indica que el modelo tiene un buen equilibrio entre la precisión y la capacidad de detectar todos los casos positivos. Esta métrica es particularmente valiosa en contextos donde las clases están desbalanceadas y se desea minimizar tanto los falsos positivos como los falsos negativos (Sasaki, 2007).

El AUC (Área Bajo la Curva) es una métrica que evalúa la capacidad de un modelo para distinguir entre clases positivas y negativas a través de diferentes umbrales de clasificación. Un AUC cercano a 1 indica que el modelo tiene una excelente capacidad de discriminación, mientras que un AUC cercano a 0.5 sugiere que el modelo no es mejor que una predicción aleatoria. En la evaluación de modelos predictivos para la VBG, un alto AUC es deseable ya que indica que el modelo puede diferenciar eficazmente entre situaciones de violencia y no violencia, independientemente del umbral utilizado para la clasificación (Bradley, 1997).

AP (Promedio de Precisión) es una métrica que resume la precisión en

diferentes niveles de recall, proporcionando una visión completa del rendimiento del modelo en la clasificación positiva. Esta métrica es útil para evaluar cómo cambia la precisión del modelo cuando se ajustan los umbrales para maximizar el recall, especialmente en problemas de clasificación desbalanceada.

La evaluación del rendimiento de los modelos predictivos a través de múltiples métricas permite obtener una visión integral de su efectividad y adecuación para tareas específicas. En el caso de la violencia basada en género, donde las consecuencias de los errores de predicción pueden ser significativas y potencialmente perjudiciales, la utilización de varias métricas es esencial para asegurar que los modelos no solo son precisos, sino también sensibles a los casos de interés (Fawcett, 2006). La precisión y la capacidad de identificación precisa son factores críticos, ya que un error en la clasificación podría significar la falta de intervención en casos de violencia o, inversamente, la movilización innecesaria de recursos para falsos positivos. El uso de modelos predictivos también facilita una orientación preventiva, ayudando a identificar patrones tempranos de violencia que pueden ser abordados antes de que se desarrollem en situaciones más graves. La implementación de políticas basadas en predicciones permite actuar con anticipación, desarrollando programas de educación, apoyo y prevención dirigidos a las comunidades más vulnerables (Yuliawan et al., 2022). La utilización de modelos predictivos avanzados, como los métodos

híbridos de machine learning, ha demostrado ser una herramienta valiosa para la evaluación del riesgo de crímenes de género. Estos modelos permiten la identificación de patrones complejos y la predicción de futuros incidentes de violencia, mejorando la capacidad de respuesta de las políticas públicas. González-Prieto et al. (2023) destacan que no solo permite la detección temprana de situaciones de violencia, sino que también ayuda a priorizar los casos más críticos para una intervención efectiva. Esto se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente con el ODS 5, que busca lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas, y el ODS 16, que promueve sociedades pacíficas e inclusivas mediante la justicia y la protección. Este enfoque proactivo no solo protege a las potenciales víctimas, sino que también contribuye a la creación de una sociedad más segura y equitativa.

RESULTADOS

Las características identificadas reflejan los factores que más influyen en la ocurrencia de violencia en función de los datos recogidos. En este análisis se abordaron varias características demográficas, socioeconómicas y educativas que podrían influir en la prevalencia de violencia entre las mujeres, dentro de estas fue evaluado el conocimiento de las leyes, de cara a poner a prueba la hipótesis dada de la investigación. A continuación, se presentan los gráficos que exploran la relación entre el nivel educativo, el conocimiento de las leyes

de protección contra la violencia, y la prevalencia de violencia experimentada. Estos gráficos buscan analizar si un mayor nivel educativo y el conocimiento de las leyes están asociados con una menor prevalencia de violencia entre las mujeres, proporcionando una visión crítica de los factores que pueden influir en su protección frente a la violencia

Figura N° 1. Prevalencia de Violencia por Nivel Educativo y Conocimiento de la Ley N° 1600.

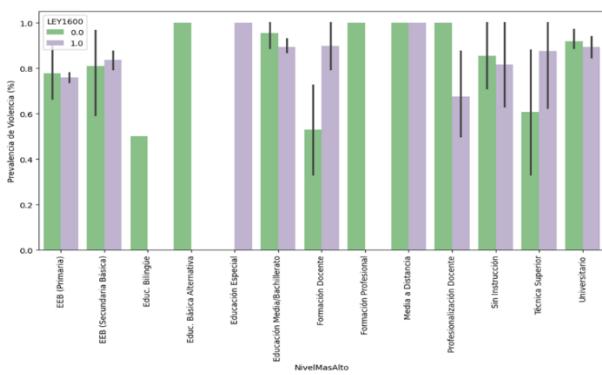
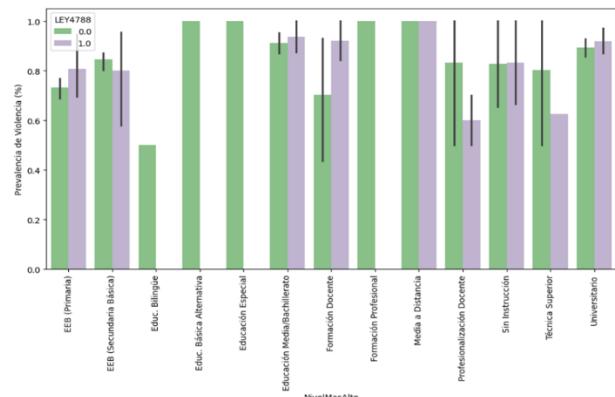


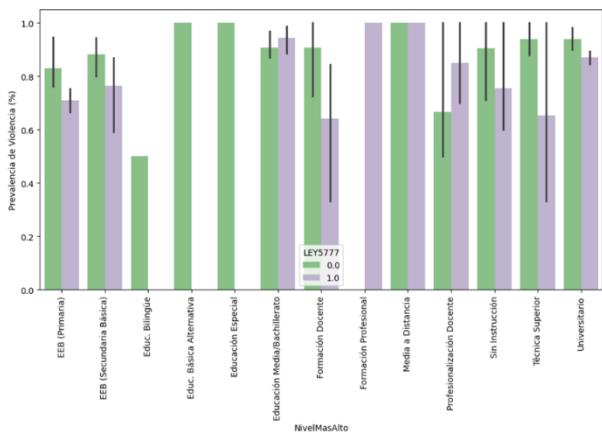
Figura N° 2. Prevalencia de Violencia por Nivel Educativo y Conocimiento de la Ley N° 4788.



La hipótesis plantea que las mujeres con mayor nivel educativo y conocimiento de las leyes tienen menor prevalencia de violencia. Con respecto al conocimiento de las leyes: Solo la Ley 5777 muestra tener un impacto significativo en la reducción de la violencia

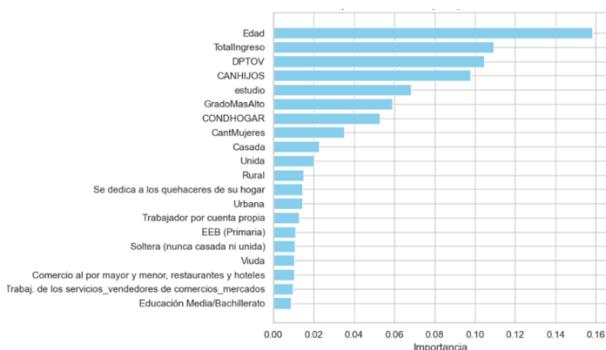
entre quienes la conocen, lo que respalda parcialmente la hipótesis. Sin embargo, el conocimiento de la Ley 1600 y la Ley 4788 no demuestra estar relacionado con una disminución significativa en la prevalencia de violencia.

Figura N° 3. Prevalencia de Violencia por Nivel Educativo y Conocimiento de la Ley N° 5777.



La Ley 5777 muestra un impacto más claro en mujeres con niveles educativos superiores (técnica superior y formación docente), lo que podría sugerir que este grupo tiene más acceso a recursos y apoyo para usar los recursos legales en su defensa. A pesar de que la educación superior muestra una ligera reducción en la prevalencia de violencia (especialmente con la Ley 5777), la diferencia no es tan marcada. Esto indica que, aunque la educación puede ser un factor mitigante, no es suficiente por sí sola para garantizar la reducción de la violencia. Además, las mujeres con educación superior también parecen enfrentar barreras para usar eficazmente las leyes de protección.

Figura 4. Importancia de las Características en la Predicción de Violencia Basada en Género.



Las 20 características más importantes identificadas por el mejor modelo, Random Forest, proporcionan una visión clara de los principales factores que influyen en la predicción de la violencia. La edad resultó ser la variable más importante, lo que sugiere que este factor está estrechamente relacionado con la prevalencia de la violencia, sugiriendo que en diferentes etapas de la vida las mujeres pueden ser más vulnerables a la violencia. El ingreso total también se posiciona como un predictor clave, indicando que los factores socioeconómicos juegan un papel significativo en la exposición a la violencia. El número de hijos y el año de estudios completados destacan la relevancia de la estructura familiar y el nivel educativo, mientras que el grado educativo más alto alcanzado refuerza la importancia de la educación como factor protector.

Variables como el estado civil, las dinámicas del hogar y las condiciones geográficas juegan un papel clave, lo que indica que las situaciones maritales y el lugar de residencia pueden influir en el

riesgo de violencia. Aunque algunas características, como el tipo de ocupación o el nivel educativo medio, tienen un impacto menor, siguen siendo relevantes en la comprensión global del fenómeno. En particular, las mujeres dedicadas a las labores del hogar, que dependen de la economía doméstica o trabajan por cuenta propia, pueden estar en una situación de mayor vulnerabilidad. Estos hallazgos proporcionan un marco integral que combina factores demográficos, educativos, económicos y laborales, ofreciendo una visión más completa para entender los predictores de la violencia.

Desempeño de Modelos de Clasificación

En este estudio, se evaluó el desempeño de varios modelos de clasificación para predecir la violencia basada en género. La Tabla 1 presenta un resumen de las métricas de desempeño utilizadas para comparar estos modelos: precisión (accuracy), precisión de clasificación positiva (precision), sensibilidad (recall), F1 Score, área bajo la curva ROC (AUC), y promedio de precisión (AP).

Tabla 1. Desempeño de los modelos de clasificación

Modelo	Accuracy	Precision	Recall	F1 Score	AUC	AP
Regresión Logística	0.82	0.82	1.00	0.90	0.67	0.90
Random Forest	0.82	0.82	0.99	0.90	0.66	0.90
Gradient Boosting	0.80	0.82	0.96	0.89	0.64	0.89

Análisis de Modelos de Machine Learning etiquetados para la Predicción de la Violencia Contra la Mujer

Este análisis compara tres modelos de machine learning utilizados para predecir la violencia contra la mujer, utilizando las siguientes métricas: Accuracy (precisión general), Precision (precisión de clasificación positiva), Recall (sensibilidad), F1 Score, AUC (Área bajo la curva ROC) y AP (Promedio de Precisión). Estas métricas proporcionan una visión integral del rendimiento de cada modelo en la tarea de predicción.

En el análisis comparativo de los modelos de Regresión Logística, Random Forest y Gradient Boosting, se observan rendimientos muy similares en precisión, recall y F1 score, aunque cada modelo tiene ligeras diferencias en métricas clave como el AUC y el Average Precision (AP).

Aunque los tres modelos tienen un rendimiento similar, Random Forest se destaca como la mejor opción debido a su equilibrio general en precisión, recall y F1 score, y su AP de 0.90, lo que lo convierte en un modelo robusto para predecir casos de violencia. Aunque su AUC es ligeramente inferior al de la regresión logística, su alta capacidad para detectar casi todos los casos de violencia y su precisión constante lo hacen la mejor opción entre los modelos evaluados.

DISCUSION

Los resultados de este estudio proporcionan una perspectiva profunda sobre los determinantes de la violencia de género en Paraguay. El análisis de los datos provenientes de la Encuesta Nacional sobre

Situación de las Mujeres en Paraguay (ENSIMUP) mediante modelos de machine learning como el Random Forest ha permitido identificar las características más relevantes que influyen en la ocurrencia de la violencia, confirmando y ampliando hallazgos de estudios previos.

Factores determinantes

La edad se destacó como la variable más importante en la predicción de la violencia, lo cual está en consonancia con los hallazgos de McDougal et al. (2021), quienes identificaron que las mujeres en diferentes etapas de la vida son vulnerables a distintas formas de violencia debido a factores como la dependencia económica, el desequilibrio de poder en las relaciones y la falta de acceso a recursos. Este estudio refuerza la idea de que las mujeres más jóvenes, en particular, son especialmente susceptibles a la violencia debido a su limitada autonomía financiera y social. Sin embargo, la vulnerabilidad no se limita a las jóvenes; las mujeres de mayor edad también enfrentan riesgos debido a su dependencia económica o emocional, factores que a menudo están presentes en relaciones de largo plazo o en matrimonios donde las dinámicas de poder se agravan con el tiempo. Esta evidencia subraya la necesidad de políticas de intervención que enfoquen a grupos de mujeres en función de sus ciclos de vida y su contexto socioeconómico.

El nivel de ingresos y las condiciones de la vivienda también emergen como predictores claves. Investigaciones previas como las de González-Prieto et al. (2023) y

Vyas & Watts (2009) han demostrado que las mujeres en condiciones económicas precarias tienen menos oportunidades para escapar de situaciones de violencia debido a su dependencia financiera. Este análisis refuerza esos hallazgos, destacando que las mujeres en situaciones de mayor vulnerabilidad económica, especialmente aquellas dedicadas a los quehaceres del hogar o que dependen de ingresos irregulares o trabajos informales, enfrentan mayores barreras para salir de relaciones abusivas. La precariedad económica, combinada con dinámicas de poder desequilibradas dentro del hogar, crea un ciclo que perpetúa la violencia, lo que sugiere la urgencia de implementar programas que fortalezcan la independencia económica de las mujeres, proporcionando redes de apoyo financiero y oportunidades laborales más estables.

Además, el estudio muestra que la cantidad de mujeres en el hogar, así como las responsabilidades familiares, como el número de hijos (CANHIJOS), tienen un impacto relevante en las dinámicas que perpetúan la violencia. Un hogar con más mujeres puede generar una sobrecarga en los roles asignados y aumentar las tensiones relacionadas con el cuidado, la crianza o el soporte emocional, elementos que también se asocian con situaciones de violencia. Esta perspectiva se alinea con estudios que resaltan cómo las dinámicas familiares y los roles tradicionales de género son factores clave en la exposición a la violencia de género. Así, las dinámicas del hogar, que abarcan la distribución de responsabilidades

y el poder dentro de la familia, influyen en la capacidad de las mujeres para negociar situaciones de conflicto o buscar apoyo.

Finalmente, las diferencias geográficas entre áreas rurales y urbanas también juegan un rol significativo. Las mujeres en zonas rurales pueden tener menos acceso a recursos de apoyo, redes de seguridad y oportunidades de educación y empleo, lo que exacerba la violencia. Este aspecto está respaldado por investigaciones que destacan la brecha en acceso a servicios entre áreas rurales y urbanas, lo que lleva a una mayor exposición a la violencia en comunidades más aisladas o con menos recursos (McDougal et al., 2021). En este sentido, las políticas públicas deben enfocarse no solo en las dinámicas económicas y familiares, sino también en superar las barreras geográficas para asegurar que las mujeres de todas las regiones tengan acceso a los recursos necesarios para su protección y empoderamiento.

En conjunto, este análisis de los factores demográficos, económicos, educativos y laborales no solo proporciona un marco integral para entender mejor los predictores de la violencia, sino que también subraya la urgencia de diseñar políticas basadas en evidencia que puedan intervenir en las causas estructurales de la violencia de género, tanto a nivel individual como colectivo.

Comparación con Estudios Previos

Los resultados del presente estudio subrayan la importancia de las

características sociodemográficas y socioeconómicas en la predicción de la violencia basada en género, lo cual es consistente con hallazgos de investigaciones anteriores. La identificación de la Edad como el factor más influyente en la predicción de violencia se alinea con los estudios de McDougal et al. (2021), quienes también encontraron que las mujeres jóvenes son más vulnerables a la violencia de género. Este patrón podría deberse a la mayor exposición de las mujeres jóvenes a dinámicas de poder desiguales y a entornos de trabajo y sociales menos estables.

La relevancia del Total de Ingreso y Condición del hogar en la predicción de la violencia destaca la relación entre la estabilidad económica y las condiciones de vida, y la vulnerabilidad a la violencia. González-Prieto et al. (2023) también identificaron que las condiciones socioeconómicas desempeñan un papel crucial en la evaluación del riesgo de crímenes de género, sugiriendo que mujeres en situaciones de pobreza o con inestabilidad económica tienen menos recursos para escapar o denunciar situaciones de violencia. Los resultados de este estudio sugieren que las políticas enfocadas en mejorar el nivel de ingresos, la educación, las condiciones de vivienda y la promoción de relaciones familiares saludables pueden ser eficaces en la prevención de la violencia de género. Las mujeres con menor nivel educativo y menores ingresos son más vulnerables a la violencia debido a la dependencia económica y la falta de autonomía (Becker,

1964; Vyas & Watts, 2009). Mejorar las condiciones de vivienda puede reducir el estrés y los conflictos, lo que disminuye el riesgo de violencia (Sadownik, 2023).

Los resultados de este estudio coinciden con investigaciones realizadas en otros contextos. Por ejemplo, Rodríguez-Rodríguez et al. (2020) encontraron que las mujeres con niveles educativos más altos eran menos propensas a sufrir violencia, un hallazgo respaldado por los datos de este estudio. Sin embargo, este estudio también muestra que, incluso entre las mujeres con mayor educación, persisten barreras significativas para acceder y utilizar las herramientas legales disponibles.

Los modelos predictivos como el Random Forest y la Regresión Logística se destacaron por su capacidad para manejar grandes volúmenes de datos y proporcionar predicciones precisas, lo que apoya la creciente literatura que resalta la utilidad de los enfoques de machine learning en el análisis de fenómenos sociales complejos como la violencia de género (González-Prieto et al., 2023). Como sugieren Yuliawan et al. (2022), el uso de técnicas avanzadas de Machine Learning permite a los responsables de la formulación de políticas adaptar sus estrategias basadas en datos reales y en la identificación de grupos de alto riesgo. Esto permite una asignación más efectiva de los recursos y el diseño de intervenciones específicas que pueden reducir la incidencia de violencia de manera más eficaz.

Modelos predictivos contra la Violencia Basada en Género

Se ha demostrado que los modelos predictivos pueden ser aplicados para predecir la violencia de género utilizando datos históricos. Estudios realizados en España utilizando algoritmos como Random Forest han mostrado cómo los datos pueden ser utilizados para prever la ocurrencia de violencia basada en género, facilitando la planificación de recursos y la implementación de políticas públicas efectivas (Rodríguez-Rodríguez et al., 2020). El uso de modelos predictivos, como Random Forest, representa un avance significativo en la lucha contra la violencia basada en género (VBG). Estos modelos permiten identificar patrones ocultos y factores clave en grandes volúmenes de datos que los métodos tradicionales no pueden detectar con la misma precisión. Al predecir el riesgo de violencia, es posible implementar intervenciones preventivas tempranas, lo que optimiza la asignación de recursos y mejora la efectividad de las políticas públicas.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, Eugenia Fabián, Vilcas Baldeón, L. M., & Alberto Bueno, Y. (2019). Factores de riesgo de violencia a la mujer de parte del cónyuge. *Socialium*, 3(1), 69–96.
<https://doi.org/10.31876/sl.v3i1.67>

Becker, Gary Stanley. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Midway Reprint.

Bradley, Andrew P. (1997). The use of the area under the ROC curve in the evaluation of machine learning algorithms. *Pattern Recognition*, 30(7), 1145–1159.
[https://doi.org/10.1016/s0031-3203\(96\)00142-2](https://doi.org/10.1016/s0031-3203(96)00142-2)

Chen, T., & Guestrin, C. (2016). XGBoost: A scalable tree boosting system. *Proceedings of the 22nd ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*, 785–794.

Dahlberg, L. L., & Krug, E. G. (2002). Violence—a global public health problem. En E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi, & R. Lozano (Eds.), *World report on violence and health* (pp. 1–56). World Health Organization.

Escobar Manero, E. et al. (2024). Salud y Género. Observatorio de Salud Estudio de Comunicación.

Fawcett, T. (2006). An introduction to ROC analysis. *Pattern Recognition Letters*, 27(8), 861–874.

González-Prieto, Ángel, Brú, A., Nuño, J. C., & González-Álvarez, J. L. (2023). Hybrid machine learning methods for risk assessment in gender-based crime. *Knowledge-Based Systems*, 260(110130), 110130.
<https://doi.org/10.1016/j.knosys.2022.110130>

Goode, William J. (1971). Force and Violence in the Family. *Journal of marriage and the family*, 33(4), 624. <https://doi.org/10.2307/349435>

Goutte, Cyril, & Gaussier, E. (2005). A probabilistic interpretation of precision, recall and F-score, with implication for evaluation. En *Lecture Notes in Computer Science* (pp. 345–359). Springer Berlin Heidelberg.

Heise, L. L. (1998). Gender-based violence: An overview of the issues. *Reproductive Health Matters*, 6(11), 6–13.

Kohavi, Ron. (1995). A study of cross-validation and bootstrap for accuracy estimation and model selection. *Proceedings of the 14th international joint conference on Artificial intelligence - Volume 2*, 1137–1143.

Marbn, Scar, Mariscal, G., & Segovi, J. (2009). A data mining & Knowledge discovery process model. En *Data Mining and Knowledge Discovery in Real Life Applications*. I-Tech Education and Publishing.

McDougal, Lotus, Dehingia, N., Bhan, N., Singh, A., McAuley, J., & Raj, A. (2021). Opening closed doors: using machine learning to explore factors associated with marital sexual violence in a cross-sectional study from India. *BMJ Open*, 11(12), e053603. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-053603>

Mujeres, O. N. U. (2017a). EL EMPODERAMIENTO ECONÓMICO DE LA MUJER EN EL CAMBIANTE MUNDO DEL TRABAJO. Unwomen.org. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/61/CSW-Conclusions-61-SP-WEB.pdf>

Mujeres, O. N. U. (2017b). El empoderamiento económico de la mujer en el cambiante mundo del trabajo. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/61/CSW-Conclusions-61-SP-WEB.pdf>.

Organization, W. H. (2014). Global Status Report on Violence Prevention 2014.

Powers, David M. W. (2020). Evaluation: from precision, recall and F-measure to ROC, informedness, markedness and correlation. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2010.16061>

Rodríguez-Rodríguez, Ignacio, Rodríguez, J.-V., Pardo-Quiles, D.-J., Heras-González, P., & Chatzigiannakis, I. (2020). Modeling and forecasting gender-Based Violence through Machine Learning techniques. *Applied Sciences* (Basel, Switzerland), 10(22), 8244. <https://doi.org/10.3390/app10228244>

Sasaki, Yutaka. (2007). The truth of the F-measure. *Teach Tutor Mater*.

Tan, P.-N., Steinbach, M., Karpatne, A., & Kumar, V. (2019). Introduction to

Data Mining (2a ed.). Pearson Education.

Vyas, Seema, & Watts, C. (2009). How does economic empowerment affect women's risk of intimate partner violence in low and middle income countries? A systematic review of published evidence. *Journal of International Development*, 21(5), 577–602.

<https://doi.org/10.1002/jid.1500>

Yuliawan, D., Hakim, D. B., Juanda, B., & Fauzi, A. (2022). Classification and prediction of rural socio-economic vulnerability (IRSV) integrated with social-ecological system (SES). *Decision Science Letters*, 11(2), 223–234.

El uso de la gamificación como metodología en una institución de educación superior de enfermería.

The use of gamification as a methodology in a higher nursing education institution.

 **Miranda de Escurra, Nilda María** ¹
 **Escurra Martínez, Miguel Ángel** ²

1. Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Enfermería y Obstetricia.
2. Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Enfermería y Obstetricia.

RESUMEN

El presente estudio investiga el uso de la gamificación como metodología educativa en una institución de educación superior de enfermería. A través de un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, se analizan las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con esta estrategia. La investigación es documental ya que permite la interpretación de documentos nuevos en los cuales es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre otras actividades intelectuales, el tema de la investigación abordada mediante el análisis de fuentes de información publicadas. Para el procesamiento de datos se utilizó la lista de cotejo, la misma se realizó de forma manual. Los mismos fueron recolectados, clasificados, sistematizados, tabulados y analizados cualitativamente. La población estuvo conformada por 80 fuentes relacionadas a la gamificación en los diversos niveles de la educación, la muestra fue conformada por 34 fuentes, por lo que la unidad de análisis fue la publicación de artículos científicos relacionados a la gamificación en la educación. La gamificación se ha implementado para mejorar la motivación y participación de los alumnos, facilitando un aprendizaje más significativo y colaborativo. Los resultados indican que la incorporación de elementos lúdicos en el proceso educativo no solo incrementa el compromiso de los estudiantes, sino que también promueve el trabajo en equipo y la adquisición de conocimientos de manera efectiva. Este enfoque innovador se presenta como una alternativa valiosa para enriquecer la formación académica en el ámbito de la enfermería.

Palabras clave: GAMIFICACIÓN, METODOLOGÍA, INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ENFERMERÍA.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Miranda de Escurra, N., Escurra Martínez, M. El uso de la gamificación como metodología en una institución de educación superior de enfermería. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1): 64-80.

ABSTRACT

This study investigates the use of gamification as an educational methodology in a higher education nursing institution. Through a qualitative approach and a phenomenological design, the perceptions and experiences of students regarding this strategy are analyzed. The research is documentary by reviewing the evidence using checklists. Gamification has been implemented to enhance student motivation and participation, facilitating a more meaningful and collaborative learning experience. The results indicate that the incorporation of playful elements into the educational process not only increases student engagement but also promotes teamwork and effective knowledge acquisition. This innovative approach is presented as a valuable alternative to enrich academic training in the field of nursing.

Fecha de recepción: 30 de octubre del 2024. Fecha de aceptación: 2 de diciembre del 2024

*Autor de correspondencia: **Miranda de Escurra, Nilda María.** email: nmmiranda@fanob.una.py

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

ÑEMOMBYKY

Ko atyha ohechauka gamificación mba'éichapa ikatu ojeporu tembiapo educativo rehegua peteñ institución de educación superior de enfermería-pe. Ojehecha peteñ enfoque qualitativo ha diseño fenomenológico rupive, umi estudiante rembiapo ha experiencia rehegua oñangarekohápe ko estrategia. Ko investigación ha'e documental ohesa'ÿijóvo umi prueba oiporúvo lista de comprobación. Gamificación ojehechauka ikatuha omombarete estudiante rembiapo ha participación, omombaretehápe peteñ aprendizaje más significativo ha colaborativo. Umi resultado hechauka gamificación ojeporúva tembiapo educativo-pe ndaha'ei oikotevëha estudiante rembiapo, añetehápe omombarete avei tembiapo ha conocimiento akârapu'ã. Ko enfoque innovador ohechauka peteñ alternativa iñimportanteha omombarete hágua tembiapo académico-pe área de enfermería-pe.

Ñe'ëñemi renda: GAMIFICACIÓN, TEKO ÑEMOAMBUE, MBO'EHAO GUASU ÑEMOARANDURÁ HESEGUA ENFERMERÍAPE

INTRODUCCIÓN

El uso de las tecnologías móviles se ha incrementado en la última década en América Latina, transformando así la interacción entre los docentes y los estudiantes. (Malmierca & Infante. 2023). La gamificación es una de las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación que ha surgido en los últimos años. La gamificación tiene un papel relevante en el sistema educativo, ya que puede ayudar a motivar al alumnado.

La gamificación es una técnica de aprendizaje que consiste en utilizar mecánicas de juego para influir y motivar a las personas con el fin de lograr objetivos de construcción, aprendizaje o conductuales (García-Casaus et al. 2021). Se trata, por tanto, de una estrategia para mejorar la formación del alumnado o del desempeño de una actividad y está basada en juegos en contextos no lúdicos en la aplicación de técnicas propias, el uso de mecánicas, la aplicación de dinámicas y en la aplicación

de elementos. Se trata de una técnica de aprendizaje de reciente creación. Con el auge de los juegos informáticos y la implicación del alumnado para alcanzar determinados logros, se fue evidenciando que podría trasladarse al contexto educativo y utilizarse en las aulas para mejorar los ambientes de aprendizaje. Dependiendo de los rasgos del juego que se pretenda adaptar al aula, la gamificación educativa se ha conceptualizado de diferentes maneras: modelos de enseñanza, estrategia didáctica y modelo de motivación. (García-Casaus et al. 2021)

Por lo precedentemente expuesto, se abordó el estudio del problema cuya pregunta central es *¿Cómo contribuye el uso de la gamificación como metodología en una institución de educación superior de enfermería, en el año 2024?*

Las preguntas específicas son: *¿Cuáles son los beneficios específicos de la gamificación en la educación superior de enfermería? ¿Qué ejemplos de mecánicas de*

juego se pueden aplicar en el aula? y ¿Cómo se ha evidenciado la efectividad de la gamificación en el aprendizaje de los estudiantes?

El objetivo general es: Analizar la contribución del uso de la gamificación como metodología en una institución de educación superior de enfermería durante el año 2024.

Los objetivos específicos son: Identificar los beneficios específicos de la gamificación en la educación superior de enfermería, explorar ejemplos de mecánicas de juego que se pueden aplicar en el aula de enfermería, y, examinar la efectividad de la gamificación en el aprendizaje de los estudiantes de enfermería, a través de evidencia documentada.

METODOLOGIA

La investigación corresponde a un estudio cualitativo, de nivel descriptivo, de diseño no experimental. El enfoque cualitativo empleó el diseño fenomenológico. Es un estudio que trata de comprender los discernimientos de los autores, perspectivas e interpretaciones sobre el empleo de la gamificación en una institución de educación superior de licenciatura en enfermería. (Hernández Sampieri et al., 2010)

La población estuvo conformada por 80 fuentes relacionadas a la gamificación en los diversos niveles de la educación, la muestra fue conformada por 34 fuentes, por lo que la unidad de análisis fue la publicación de

artículos científicos relacionados a la gamificación en la educación.

La presente investigación es documental ya que permite la interpretación de documentos nuevos en los cuales es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre otras actividades intelectuales, el tema de la investigación abordada mediante el análisis de fuentes de información publicadas. Para el procesamiento de datos para la investigación documental se utilizó la lista de cotejo, la misma se realizó de forma manual. Los datos fueron recolectados, clasificados, sistematizados, tabulados y analizados cualitativamente.

Las variables de la investigación son: el uso de la gamificación como metodología y una institución de educación superior de enfermería.

Esta investigación es relevante porque contribuye a ampliar el conocimiento teórico sobre enfoques innovadores en la educación, ofreciendo una alternativa lúdica y participativa para el aprendizaje. A nivel práctico, la gamificación puede mejorar el compromiso y la motivación de los estudiantes, lo que podría traducirse en un mejor rendimiento académico y en el desarrollo de competencias críticas en el campo de la enfermería. Desde una perspectiva metodológica, este estudio proporciona un modelo replicable de implementación de gamificación en contextos educativos de salud, lo que podría beneficiar a otras instituciones que busquen mejorar sus procesos formativos.

RESULTADOS

Fundamentos teóricos de la gamificación

Dentro de los fundamentos que seguirán esta propuesta de investigación, se fundamenta principalmente en la teoría de la gamificación. El concepto de gamificación surge en los últimos años ligado al concepto de juego, diseño de juegos y diseño de entornos constructivistas que incorporan elementos propios de los juegos, se entiende por juego cualquier actividad que presenta una serie de características, tales como: diversión, anteposición del medio sobre el fin. De tal forma que la gamificación en la educación es la introducción de mecánicas, dinámicas o diseños propios del juego, en un marco o una actividad no lúdica con el objetivo de potenciar determinados comportamientos de los estudiantes. (García-Casaus et al.2021)

Resalta que: Se potencia la motivación, se viven experiencias emocionantes y encadenadas, se consiguen retos, se superan niveles, se mejoran habilidades y competencias, se da una retroalimentación inmediata, se actúa con un contexto de inmersión e interactividad al máximo. Es “ludificado”, lo que le da atractivo para realizar repetidamente la tarea. Gamificar significa llevar estos elementos a cualquier ambiente o contexto que no sea propiamente lúdico. La gamificación en la enseñanza, que es donde se aplicará nuestra propuesta, implica introducir mecánicas de juego para mejorar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y, en definitiva, obtener un rendimiento del alumnado. El

juego tiene un sinfín de beneficios tanto cognitivos como afectivos y sociales; significa un proceso de aprendizaje espontáneo que abarca tanto la acción como la reflexión. Es definido como fuente de desarrollo emocional y social del individuo. Como estrategia pedagógica, ha sido usado a lo largo de la historia en procesos de enseñanza-aprendizaje; no obstante, se cuestiona para la educación actual debido al compromiso que se genera en el proceso de cambio de paradigma de la enseñanza. (Flores Sarmiento, 2024)

Teorías del aprendizaje aplicadas a la gamificación

El plan de estudios de la carrera de licenciatura en Enfermería de las instituciones propone el desarrollo de habilidades y competencias mediante la utilización de metodologías de enseñanza activas. (Buenaño-Barreno et al.2021)

El objetivo de esta carrera es formar profesionales éticos, autónomos, críticos, reflexivos y solidarios, con fuerte conciencia social y sentido de independencia que le permita un desempeño profesional flexible con capacidad de resolución de problemas. Por ello, en vistas a diseñar una estrategia de aprendizaje para una subjetividad particular capaz de realizar tales adquisiciones conceptuales y habilidades citadas en tareas de mayor complejidad, se eligieron para el abordaje del caso las siguientes teorías del aprendizaje: Teoría Cognitivo-Social, ya que si bien la Enfermería la considera una ciencia lógico-deductiva, el marco elaborado sobre el caso

y la acción del profesional dentro y fuera del caso se sostiene sobre una ciencia psicosocial; Teoría de Aprendizaje Auto-Regulado, ya que el aprendizaje en Atención Primaria de la Salud requiere del profesional una elevada competencia profesional; Teoría de las Múltiples Inteligencias, ya que la Enfermería requiere el desarrollo de habilidades específicas diferentes; y el constructivismo, ya que durante el proceso de aprendizaje mediado, el adulto (profesional) deberá conocer el nivel de desarrollo del niño (enfermo) y propiciar estrategias específicas para que el niño alcance el nivel al cual se aspira. (Heredia et al., 2024)

Elementos y mecánicas de la gamificación

La motivación intrínseca transmite un deseo de participar en comportamientos que son gratificantes en sí mismos y reforzantes sin influencia externa. La motivación intrínseca proporciona un nivel mucho más alto de motivación, llevando al sujeto a participar en una actividad por el simple hecho de la satisfacción que le produce, independientemente de cualquier consecuencia externa. Numerosos autores coinciden en afirmar los múltiples beneficios asociados con la motivación intrínseca, ya que las personas que realizan una tarea específica porque quieren involucrarse en la actividad o sentir satisfacción por alcanzar el objetivo están significativamente más involucrados, persisten en ella durante un período de tiempo más largo, o tienen una mayor creatividad e innovación. Además, su

aprendizaje es más profundo y no olvidan el contenido tan fácilmente. (Santiago-Torner, 2023)

Las recompensas externas funcionan como apoyo para el desempeño de la tarea, pero a veces pueden provocar consecuencias negativas en la motivación intrínseca, causando una disminución en la creatividad, la autonomía o la calidad del aprendizaje. Por otro lado, se argumenta que las mecánicas de gamificación que promueven el cambio de comportamiento pueden ser tanto extrínsecas como intrínsecas, dependiendo de los usuarios con los que interactúan y comprenden las mecánicas. Otro término importante en la definición del potencial educativo de la gamificación es el flujo. Este concepto está relacionado con la motivación intrínseca y con la sensación de satisfacción provocada por la actividad realizada, surgiendo cuando llevamos a cabo una actividad por el mero hecho de producir placer y satisfacción, poniendo en juego todo el potencial del sujeto. Es un sentimiento total involucrado en la actividad, haciéndonos sentir absorbidos y concentrados, sintiendo un alto grado de libertad y actuando por nosotros mismos, sin tener que manifestar nuestras elecciones conscientes, actuando de manera fluida y sin esfuerzo. También existe una pérdida total de autoconciencia y control sobre la situación. (Rojas Paredes, 2020)

Implementación de la gamificación en instituciones de educación superior

El uso y promoción de agentes externos como el juego permiten la automotivación,

socialización, práctica y evaluación de competencias básicas, además de disminuir la ansiedad y tensión antes de los exámenes. La relevancia de este estudio es fundamentar un modelo de gamificación para asignaturas enfocadas a la atención prehospitalaria y emergencias, además de fundamentar la aplicación en el entorno virtual de una plataforma, generando la herramienta. La esencia de este modelo se basa en el desarrollo de misiones lúdicas a través de un mundo ficticio, seccionando el contenido de distintas lecciones o unidades formativas y, con esto, realizar misiones de varios niveles de dificultad; cada contexto virtual será una simulación de un entorno urbano con diferentes unidades de actuación. Se estableció un módulo piloto de gamificación por cada unidad de actuación, tratando de simular de la forma más fidedigna posible los distintos procedimientos que se llevan a cabo en una situación real. Se destaca la fusión de contenido lúdico con contenido de simulación, considerándose ambientes de aprendizaje lúdico y contextos de aprendizaje enriquecido simulativos. (Rodríguez et al.2022) (Piñero et al.2024)

Por otro lado, en un estudio aplicado, se empleó gamificación en asignaturas de exclusiva imagen diagnóstica, constatando que, usando diversas herramientas, se hibridaba el uso de la gamificación y los distintos objetivos de aprendizaje, consiguiendo resultados positivos. Además, se señalaba que esto permite la búsqueda y desarrollo de aptitudes de manera que resulte un aprendizaje significativo por la mezcla de diferentes metodologías, la

motivación, práctica de habilidades, solución de problemas y uso interdisciplinar con aplicaciones variadas del mundo real. Se incluyó información sobre gamificación y uso del juego de rol como herramientas clave para interactuar con estudiantes, entendiendo esto útil para modelar situaciones y suposiciones diferentes a la realidad para contribuir en el desarrollo de habilidades y reacción a diferentes situaciones. Las fuentes presentaban orientación directa a la formación del profesional en enfermería. (Fernández & Roca2023)

Diseño de actividades gamificadas

Realizar actividades en entornos virtuales de enseñanza promueve la participación activa de los estudiantes y el aprendizaje efectivo. El docente debe explorar recursos en estas plataformas para enriquecer las actividades gamificadas, como cuestionarios interactivos y competencias virtuales. Dos plataformas, A y B, ofrecen distintas formas de crear actividades gamificadas. Ambas proporcionan herramientas de seguimiento y análisis del progreso de los estudiantes. Propuestas específicas para el Grado en Enfermería facilitan la implementación exitosa. La gamificación en entornos virtuales crea experiencias atractivas y efectivas de aprendizaje, promoviendo la participación activa de los estudiantes. La recogida de datos permite ajustar el progreso y las propuestas específicas para el Grado en Enfermería son una guía práctica para implementar estas dinámicas. (Freire et al.2024) (Giler et al.2024)

Selección de plataformas y herramientas

Entre las herramientas destacan la posibilidad de establecer reglas, sistemas de puntuaciones, alertas y comparables, así como categorías y niveles. Por otro lado, se ha de asegurar si permite la interactividad con el alumno, puesto que es esencial que el alumno se sienta libre a la hora de manejarse con el juego o ejercicio, que permita compartir en las redes sociales y que sea adaptable a dispositivos de aprendizaje. Después de haber definido el prototipo y tener claro qué tipos de funcionalidades necesitamos que posea este tipo de aplicación, hemos procedido a analizar diferentes plataformas de gamificación. Entre las herramientas, además de la posibilidad de implantar de forma interactiva los juegos en los conceptos de instrucción y el audiovisual, se ha de buscar la posibilidad de integrar diferentes categorías que supondrá la obtención de una cantidad de puntos. La mayoría utilizaba un ranking en el que se situaba a los usuarios. Siendo este punto algo secundario, un análisis superficial da cuenta de que algunas herramientas utilizan quizás sistemas más o menos complejos o enrevesados para obtener funcionalidades que actúan como demanda del diseñador de la solución virtual. (Catagua-Mendoza & Vigueras-Moreno, 2023)

La implementación de herramientas gamificadas en la formación de enfermería ha demostrado ser altamente beneficiosa en términos de motivación y optimización del aprendizaje. Este emocionante juego

transcurricular combina contenidos de anatomía, psicología y microorganismos, dinamizando la clase práctica y enriqueciendo la experiencia educativa. Este enfoque innovador mejora la formación en enfermería, promoviendo habilidades necesarias para el ejercicio profesional y el bienestar de los pacientes. (García & Becerra, 2024)

Estrategias de evaluación y retroalimentación

La evaluación de los jugadores en estos sistemas se plantea como un desafío, pues se apunta a evaluaciones más complejas en relación a modelos tradicionales, en los cuales ya se establecen desde un inicio problemas que el jugador enfrentará. Estas evaluaciones, que son implícitas, se tornan particularmente atractivas y requieren de algoritmos más complejos como los necesitados por los videojuegos para determinar el desempeño del jugador. Desde otro punto de vista, este desempeño no formaría parte exclusivamente del aprendizaje, sino del posicionamiento frente a circunstancias, el cual podría estar influido por los otros jugadores, la historia del jugador, etc. A pesar de las evidentes dificultades, se generaron algunos métodos o sistemas de evaluación, donde se validaron algunos matices del desempeño del jugador. (Guzmán-Sanhueza et al.2023)

La función evaluativa en los juegos es esencial para medir el desempeño de los jugadores. Proporciona feedback directo e inmediato, así como análisis más detallados comparando con otros jugadores. Los juegos

recopilan y analizan datos para ofrecer una experiencia única y adaptada a cada jugador. Esto estimula la competencia y el deseo de superarse constantemente. En resumen, la función evaluativa en los juegos permite a los jugadores mejorar y alcanzar sus metas específicas. (Garate & Friedman, 2023)

Casos de estudio de gamificación en educación superior de enfermería

Iluminar. Recientemente en la Jornada de Innovación e Investigación Educativa, que se celebra anualmente en una de las universidades más importantes de Chile, en la cual participan profesionales de la salud del país, fue presentado el juego “Iluminar”, creado por un actor y una psicóloga con experiencia en metodología de proyectos adaptada a la gamificación y habilidades del pensamiento crítico para estudiantes de enfermería. Fue presentado como una actividad pedagógica en modalidad taller guía de la realización de la Jornada. Así mismo, diversas unidades de la Facultad de Medicina participan en el desarrollo, medición y talleres de aclaración de contenidos tanto para alumnos como para tutores. La presentación incluye, a modo interactivo, la interacción en distintas tomas del taller y las soluciones propuestas por el equipo. (LLugsa Tualombo, 2024)

Experiencia donde los estudiantes realizan un aprendizaje significativo basado en la práctica y que se suma de manera invaluable a su formación académica en la asignatura de Enfermería de Salud Mental y Psiquiatría. Es en este contexto que los

alumnos, a través de sus análisis y reflexiones, son llevados a sumergirse en un viaje al pasado al descubrir los tesoros que se ocultan dentro de la cautivadora cápsula del tiempo, la cual ha sido preservada desde el año de 1995. Con el fin de enriquecer sus conocimientos y habilidades en los temas relacionados con la psicopatología, se les encomienda la emocionante tarea de diseñar, realizar y completar unos imponentes paneles temáticos que representarán una colaboración grupal ejemplar. Estos paneles, a su vez, se transforman en magníficos carteles interactivos, debido a su propósito lúdico que establece un ambiente completamente inmersivo. Es importante destacar que, en esta ocasión, se ha agregado un toque de emoción adicional, ya que, al alcanzar un rendimiento sobresaliente, los estudiantes tendrán la oportunidad de ser recompensados con un merecido premio final que les permitirá saborear el dulce sabor de la gloria académica. Esta iniciativa busca fomentar la motivación y el trabajo en equipo, con la firme convicción de que el esfuerzo y la dedicación se ven gratamente recompensados. (Torres et al.2022)

Descripción de casos exitosos

La gamificación y el uso de videojuegos en la educación tienen un papel relevante para mejorar la motivación y participación de los alumnos. A través de juegos, los estudiantes aprenden de manera divertida, favoreciendo el aprendizaje significativo. Los videojuegos permiten experimentar y enfrentar retos, contribuyendo al desarrollo

cognitivo y emocional. También promueven la cooperación y la corrección automática del desempeño, fomentando el pensamiento crítico. Los estudiantes deben tomar decisiones y reflexionar constantemente, recibiendo retroalimentación inmediata. Finalmente, los videojuegos educativos promueven la comprensión causa-efecto y estimulan el desarrollo de habilidades. (Villafuerte et al.2023) (Sánchez, 2023)

Kahoot! y Quizizz son herramientas de gamificación que se han hecho extremadamente populares en el ámbito educativo debido a su fácil manejo y su increíble capacidad para aumentar significativamente la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Kahoot! es una plataforma en línea que permite a los educadores crear cuestionarios y juegos interactivos en tiempo real. Los estudiantes tienen la fabulosa oportunidad de unirse a una entretenida sesión de Kahoot! utilizando sus dispositivos móviles o computadoras y responder a una amplia variedad de preguntas mientras compiten de manera divertida y emocionante contra sus compañeros de clase. Kahoot! ha sido ampliamente aclamado y utilizado en el campo de la educación, ya que ofrece una forma excepcionalmente dinámica y estimulante de evaluar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar de manera significativa su capacidad para retener nueva información. Kahoot! mejora notablemente el rendimiento académico de los estudiantes y, al mismo tiempo, aumenta considerablemente su motivación para aprender de manera activa y divertida.

Por otro lado, Quizizz es una herramienta de gamificación en línea que ha experimentado un crecimiento asombroso en popularidad, y ofrece a los profesores la asombrosa oportunidad de crear cuestionarios y juegos interactivos que los estudiantes pueden jugar a su propio ritmo y según su propio horario. Quizizz se ha utilizado extensamente en el ámbito educativo con el objetivo de evaluar de manera efectiva el aprendizaje de los estudiantes y promover una mayor participación y colaboración dentro del aula. Quizizz mejora de manera significativa la retención de información en los estudiantes, así como también aumenta su motivación para participar de manera activa en las actividades de clase.

Estas dos plataformas de medición de la enseñanza y el aprendizaje, han demostrado inequívocamente ser una herramienta altamente efectiva para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes en entornos de educación a distancia y en línea. Precisamente en lo que fue el contexto de pandemia y enseñanza a distancia, la gamificación se ha convertido en un recurso invaluable y sumamente valioso para mantener a los estudiantes completamente involucrados y altamente motivados en el proceso de aprendizaje. La incorporación adecuada de elementos de gamificación en la educación a distancia y en línea ha demostrado resultados extraordinarios en términos de una experiencia de aprendizaje mejorada y de un logro de metas académicas más sólido y tangible.

¡El uso de herramientas de gamificación como Kahoot! y Quizizz ha demostrado tener un impacto tremadamente positivo en la forma en que los estudiantes interactúan y se involucran con el contenido educativo, lo que definitivamente contribuye a un aprendizaje más efectivo y significativo. (Sánchez, 2023)

Lecciones aprendidas y buenas prácticas

En el marco del diseño de las actividades se adoptaron, como buenas prácticas, varios aspectos metodológicos que se asociaron estrechamente con las evaluaciones de los participantes, entre los que pueden citarse: la interdisciplinariedad de la estrategia de implementación, puesto que requiere la seriedad convergente de saberes y experiencias provenientes de diversos profesionales, lo que significa que cada acto concreto en la realidad no se agota en las circunstancias individuales y específicas que lo definen, favoreciendo esta metodología la integración de los distintos elementos personales, como objetos delimitados en las experiencias educativas. Ello justifica el papel desempeñado por el grupo de investigadores y su rol en la definición de los contextos sobre los cuales se desarrolla. Además, es importante resaltar que la implementación de esta metodología ha demostrado ser altamente efectiva en la mejora de los resultados educativos. Los participantes han reportado un aumento significativo en su motivación y participación en las actividades, lo cual ha generado un impacto positivo en su aprendizaje. Otro aspecto relevante a tener

en cuenta es la adaptabilidad de esta metodología a diferentes contextos y niveles educativos. Se ha observado que puede ser utilizado tanto en la educación primaria como en la educación secundaria y universitaria, adaptándose a las necesidades y características específicas de cada grupo. Esto se logra a través de la flexibilidad en la estructura de las actividades y la personalización de los materiales y recursos utilizados. Asimismo, cabe destacar que fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre los participantes. A través de la realización de proyectos y actividades en grupo, se promueve el intercambio de ideas, la comunicación efectiva y el desarrollo de habilidades sociales. Esto no solo contribuye al aprendizaje individual de cada participante, sino que también fortalece el sentido de comunidad y pertenencia dentro del grupo. El papel de los investigadores en la definición de los contextos y la implementación de esta metodología es crucial para asegurar su correcta aplicación y maximizar sus beneficios en los participantes. (Peralta, 2023) (Sánchez, 2023)

Impacto de la gamificación en el aprendizaje de enfermería

Se advierte un impacto positivo del uso de la gamificación en la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes de enfermería. Se percibe que los juegos de rol diseñados permiten a los estudiantes comprender de una forma más profunda cómo actuar ante diferentes situaciones,

aplicando el contenido teórico adquirido a la práctica. También se evidencia que los momentos de juego promueven una relación lúdica entre los estudiantes y los profesores, lo que eleva el interés y fomenta la participación y la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Raffo Ibarra, 2021)

La utilización de este tipo de herramientas potencia la capacidad de toma de decisiones y la reflexión, aspectos clave en el perfil profesional de los enfermeros. La metodología utilizada ha permitido que los estudiantes desarrollen una participación activa y reflexiva durante la experiencia de juego. Entendemos que los juegos de simulación pueden usarse como iniciativa para el fomento del aprendizaje activo entre el estudiantado de enfermería. La posibilidad, a través de estos juegos, de vivenciar y reflexionar sobre situaciones de enfermería, aporta más riqueza al aprendizaje que otras estrategias como el relato o el visionado pasivo. Sabiendo que el juego, a la vez que es un espacio divertido, produce motivación y placer, apoyamos la idea de que se ha constatado que la gamificación aplicada en el ámbito sanitario ha tenido réditos muy positivos a la hora de aprender contenidos. (Malmierca & Infante. 2023)

Desarrollo de habilidades y competencias específicas

Los docentes consideran a la gamificación como una metodología innovadora, efectiva y altamente motivadora para la enseñanza del área. Expresan que esta metodología

logra captar el interés de los estudiantes de manera excepcional y fomenta su participación activa en el proceso de aprendizaje. Consideran que esta aproximación pedagógica favorece el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para pensar de forma creativa y resolver situaciones complejas de manera autónoma. En cuanto a la eficacia de la gamificación como metodología para la enseñanza del área y para el logro de los aprendizajes, se recogen los comentarios de los docentes quienes están de acuerdo en que la gamificación es sumamente efectiva. Se evidencia su confianza y satisfacción respecto a los resultados obtenidos mediante esta metodología innovadora. En cuanto a las percepciones de los estudiantes con respecto a la gamificación, se obtiene que los alumnos creen que esta metodología es altamente motivadora y estimulante, fomentando su participación activa y su contribución significativa en la asimilación de los contenidos. Los estudiantes valoran la gamificación como un incentivo para seguir con la actividad, ya que les proporciona una experiencia educativa dinámica y atractiva. Asimismo, los alumnos consideran que la gamificación es un recurso creativo e innovador que aporta un toque único y diferenciador al desarrollo de las clases. Ven en esta metodología una oportunidad para explorar nuevas formas de aprendizaje y trabajar de manera colaborativa con sus compañeros, lo que les permite fortalecer sus habilidades sociales y emocionales.

Tanto docentes como estudiantes reconocen y valoran ampliamente la

gamificación como una metodología eficaz, motivadora e innovadora para la enseñanza del área de enfermería. La gamificación tiene el potencial de revolucionar la forma en que se enseña y se aprende, promoviendo un entorno educativo enriquecedor y estimulante para todos los involucrados. (Jácome Tayupanta, 2022)(Yagual & Jackeline, 2024)

Consideraciones éticas y legales en la gamificación educativa

La ética y los aspectos legales de los juegos que incluyen recompensas monetarias e incentivos para el desarrollo profesional son cuestiones sumamente relevantes que han sido objeto de acalorados debates en múltiples frentes. Especialmente, este tema ha suscitado una preocupación creciente dentro del ámbito de la salud. Por ese motivo, al aplicar la gamificación en la docencia de Enfermería, es imperativo que el diseño instruccional se ajuste minuciosamente a las políticas educativas establecidas por la institución, se base sólidamente en la normativa vigente y tenga en cuenta los riesgos potenciales asociados. En este sentido, cabe mencionar la existencia de la psicopatología de los juegos, una enfermedad que se ha diagnosticado de diversas formas a lo largo de la historia debido a la exposición a las actividades generadas por los juegos en los usuarios. Algunas de estas formas incluyen la ludopatía, la drogadicción sin sustancia, el abuso de las nuevas tecnologías y, en la actualidad, la adicción a los videojuegos online masivos se ha vuelto el protagonista

indiscutible. Esta última, en particular, ha generado una gran preocupación debido a su creciente prevalencia y su impacto negativo en la vida de quienes la padecen. Es por ello que resulta de vital importancia abordar tanto los aspectos éticos como los legales en relación a la implementación de la gamificación en la docencia de Enfermería, con el objetivo de garantizar un entorno educativo seguro y propicio para el desarrollo de los estudiantes. (Merma, 2021)

El primer protocolo sobre esta materia fue incorporado en la tercera versión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades, con el título de trastornos mentales y del comportamiento, cuyo código es el F6 0.2. No se incluyó con el resto de trastornos adictivos y se separó específicamente de los trastornos debidos al uso de sustancias, incluidos el alcohol y otras drogadicciones. El espectro de la patología va desde la pérdida total de control de la impulsividad con respecto al juego, seguido de la pendiente de pérdida ingente de recursos económicos si no se ponen barreras, desatendiendo con ello las obligaciones sociales, familiares, laborales y personales; hasta las consecuencias derivadas de una atención presencial al juego insalubre, inhabilitante y, por ende, como consecuencia, enfermante. El trastorno del juego patológico es un problema de salud mental que ha recibido cada vez más atención en los últimos años. Se ha observado que este trastorno puede tener consecuencias graves y devastadoras para la vida de quienes lo padecen. Es por

eso que se ha desarrollado un protocolo específico para abordar esta cuestión en la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Este protocolo se ha diseñado para tratar los trastornos mentales y del comportamiento relacionados con el juego. A diferencia de los trastornos adictivos y los trastornos debidos al uso de sustancias, el trastorno del juego patológico se separa y se aborda de manera diferente. Se reconoce que esta patología puede llevar a una pérdida total de control de la impulsividad con respecto al juego. Además, se ha observado que puede llevar a una pérdida significativa de recursos económicos si no se establecen barreras adecuadas. Las consecuencias de este trastorno pueden ser graves y afectar diferentes aspectos de la vida de una persona. Se ha documentado que quienes sufren de juego patológico tienden a desatender sus obligaciones sociales, familiares, laborales y personales. Esto puede llevar a conflictos y dificultades en todas estas áreas. Además, las personas que padecen este trastorno a menudo buscan atención presencial para su adicción al juego. Sin embargo, esta atención puede resultar perjudicial y enfermante en lugar de ayudar. Es importante abordar este trastorno de manera adecuada para evitar que las consecuencias se vuelvan aún más graves.

El protocolo sobre el trastorno del juego patológico es un paso importante en el reconocimiento y tratamiento de esta problemática. Se ha identificado un espectro amplio de síntomas y consecuencias asociadas a este trastorno, lo que muestra la

necesidad de abordarlo de manera efectiva. Con un enfoque adecuado, es posible ayudar a las personas que sufren de juego patológico y minimizar el impacto negativo que este trastorno puede tener en sus vidas. (Nevot Seva) (Rodríguez & Padilla, 2021) (Frauca Benítez, 2022)

DISCUSION

Con base en los resultados obtenidos, algunos autores han reportado una disminución significativa del estrés y tensión emocional experimentada por el alumnado al tener acceso a videojuegos como herramienta de aprendizaje. Además, se destaca que los videojuegos desempeñan un papel activo en la actividad de aprendizaje, ya que la gamificación utilizando estos medios incrementa el aspecto cognitivo y fomenta la adquisición de conocimientos. También se enfoca en la importancia de la zona de desarrollo próximo y los aspectos no observados en el modelo educativo convencional, los cuales se ven beneficiados gracias a esta combinación entre el aspecto cognitivo y socioafectivo del sujeto, permitiendo así la integración completa de competencias. En consecuencia, el desarrollo de habilidades y competencias específicas se convierte en uno de los puntos principales a favor de la utilización de la gamificación como metodología en la educación superior. Es evidente que en la actualidad, el individuo asume cada vez más importancia en cualquier proceso formativo y su motivación para aprender, el desarrollo

de habilidades y la necesidad de una formación integral son aspectos de gran relevancia para la universidad del siglo XXI. La implementación de la práctica transversal en las distintas asignaturas de enfermería, junto con la técnica de simulación, ha demostrado ser reveladora en términos de la integración efectiva de los diversos contenidos formativos, así como en la vivencia de un realismo profesional por parte de los discentes y el desarrollo de las capacidades. El sentido crítico, la comunicación, el trabajo en equipo y las habilidades sociales, la resolución de problemas, la planificación y las habilidades metodológicas, la competencia para innovar y mejorar, y el manejo de recursos digitales han sido algunas de las competencias específicas que se han buscado mejorar a través de la incorporación de tecnología en esta asignatura.

La gamificación y la utilización de videojuegos en la educación superior han demostrado ser vías efectivas para el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. Estas metodologías promueven el aprendizaje activo, la participación y la motivación de los alumnos, permitiendo así una formación más completa y adaptada a las necesidades actuales. Es fundamental seguir explorando y aprovechando el potencial de la gamificación para el beneficio de la educación en el siglo XXI. (Villafuerte et al.2023) (Orellana & Siavichay..., 2024)

Para mejorar el proceso de gamificación y garantizar un aprendizaje efectivo, es vital

contar siempre con un proceso consultivo que promueva la empatía, la cooperación y la orientación hacia los estudiantes. La flexibilidad y la retroalimentación constante tanto con los estudiantes como con los profesores de enfermería son fundamentales para reforzar el aprendizaje y facilitar la adaptación al cambio, tanto en los estudiantes como en el cuerpo docente. Además, es esencial medir los resultados de cada etapa de desarrollo para asegurarnos de que la metodología sea verdaderamente efectiva. Al momento de implementar la gamificación, es importante prestar especial atención al establecimiento de habilidades entre los diferentes cursos involucrados, combinando rigurosamente los principios de los juegos. En cuanto al desempeño docente en este contexto, es crucial que los profesores interactúen de manera efectiva entre sí y con los estudiantes, brindando intervenciones estimulantes que los motiven a participar activamente en el juego y en el proceso de evaluación diferenciada, utilizando criterios claros para avanzar de un nivel a otro. Es fundamental promover la autoevaluación, la coevaluación y la metacognición en el desempeño educativo, permitiendo que los estudiantes se evalúen a sí mismos, evalúen a sus compañeros y reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje. Para lograr esto, es necesario utilizar diferentes estímulos y elementos en la práctica educativa.

La mediación de la dinámica grupal debe ser impulsada mediante intervenciones que estimulen el espíritu competitivo y la creatividad, lo que permitirá que la

narrativa del juego se convierta en una narración interna del grupo. El desarrollo del proceso de gamificación se llevará a cabo en tres fases: presentación, desarrollo de actividades y cierre. El objetivo es transmitir de manera efectiva los conocimientos en un ambiente de competencia sana entre los estudiantes, fomentando la interacción y la discusión sobre los temas abordados, siempre incentivando la colaboración, la participación y la creatividad.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arduino, G. A. (2021). Gamificar una herramienta para crear puentes Pedagógicos en la Universidad. Revista Abierta de Informática Aplicada. [HTML]

Buenaño-Barreno, P. N., González-Villavicencio, J. L., Mayorga-Orozco, E. G., & Espinoza-Tinoco, L. M. (2021). Metodologías activas aplicadas en la educación en línea. Dominio de las Ciencias, 7(4), 763-780. dominiodelasciencias.com

Catagua-Mendoza, C. A. & Vigueras-Moreno, J. A. (2023). La herramienta de gamificación Quizizz para el fortalecimiento del proceso evaluativo de los docentes. MQRInvestigar. investigarmqr.com

Fernández, G. A. G., & Roca, R. E. (2023). Gamificación, pandemia y aprendizaje de la historia de las ideas. Experimentos en el contexto Core

Currículum. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26(2). redalyc.org

Flores Sarmiento, M. F. (2024). Análisis de las estrategias didácticas de gamificación que se aplican para el desarrollo de los aprendizajes de matemáticas en los estudiantes de básica elemental. ups.edu.ec

Frauca Benítez, A. (2022). Adicciones sin sustancia: una revisión sobre el juego patológico en adolescentes y adultos jóvenes. uib.es

Freire, A. P. H., Cevallos, P. A. E., & Flores, P. D. C. J. (2024). El metaverso como entorno de aprendizaje para niveles básicos de Inglés. Nexus Research Journal, 3(2), 73-83. editorialinnova.com

Garate, O. F. & Friedman, M. G. (2023). Construcción de un modelo alternativo a gamification mediante el género de videojuegos Souls-like. researchgate.net

García, C. I. P. & Becerra, I. J. (2024). Mediación tecnológica y humanización del cuidado de enfermería: revisión sistemática de literatura. Revista Cuidarte. unirioja.es

García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., & Cara-Muñoz, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Logía, educación física y deporte, 1(2), 43-52. logiaefd.com

Giler, C. I. S., Moran, E. E. V., Muñoz, W. F. M., & Barrera, H. M. P. (2024). Estrategias pedagógicas innovadoras para potenciar la enseñanza de emprendimiento en entornos digitales. Código Científico Revista de Investigación, 5(1), 525-550. itslosandes.net

Guzmán-Sanhueza, D., Castillo-Leyton, A., & Betancourth-Zambrano, S. (2023). Cooperación Internacional: Un desafío en la Educación Superior Pública y Regional. Entramado, 19(1), 117-128. scielo.org.co

Heredia, L. J. H., Naranjo, V. A. G., Sarmiento, W. J. V., & Ayala, P. R. V. (2024). Diseño Universal para el Aprendizaje, entre la teoría y la práctica. redrele.org

Jácome Tayupanta, Y. R. (2022). El trasfondo pedagógico de la gamificación en el desarrollo de la lecto-escritura. uti.edu.ec

LLugsa Tualombo, W. P. (2024). La gamificación y su influencia en el aprendizaje significativo de la matemática de los estudiantes de Séptimo año de Educación General Básica de la Unidad uta.edu.ec

Malmierca Ordoqui, M., & Infante, J. (2023). El aprendizaje aplicado del diseño e implementación de la política económica. e-pública: revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública, (32). villanueva.edu

Merma, M. E. I. (2021). Relación entre la adicción a los videojuegos y la actividad física en estudiantes de un colegio nacional en época de pandemia por COVID 19, Arequipa 2021. unsa.edu.pe

Moreno-Acosta, J. & Zabala-Vargas, S. A. (2022). Efecto sobre la motivación y el rendimiento académico al aplicar aprendizaje basado en juegos en la enseñanza de las redes definidas por software. Formación universitaria. scielo.cl

Nevot Seva, M. (s.f.). Mecanismos aleatorios de recompensa: una legislación necesaria para un problema creciente. dspace.umh.es umh.es

Olave Ramírez, F. (2022). El legado fascista como dificultad para alcanzar un mundo ambientalmente responsable: una posible superación mediante un nuevo paradigma ecológico. uchile.cl

Orellana, G. P. C. & Siavichay..., R. C. S. (2024). La gamificación como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades ortográficas. dominiodelasciencias.com

Peralta, S. R. T. (2023). Metodologías activas: promoviendo un aprendizaje significativo y motivacional. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria. ciencialatina.org

Piñero Charlo, J. C., Canto López, M. D. C., & Caballero Leiva, C. (2024). Tratando la ansiedad matemática de maestros en formación mediante Aprendizaje Basado en Juegos: estudio de un caso. Bolema: Boletim de Educação Matemática, 38, e220218. scielo.br

Raffo Ibarra, G. A. (2021). El uso de la gamificación para el logro de competencias en planificación estratégica de estudiantes de posgrado en una universidad peruana, Lima–2020. uwiener.edu.pe

Rodríguez Martín, B., Flores Aguilar, G., & Fernández Río, F. J. (2022). Ansiedad ante el fracaso en educación física; ¿puede la gamificación promover cambios en las alumnas de primaria?. Retos. Nuevas tendencias en educación física deporte y recreación. uniovi.es

Rodríguez, M. R. & Padilla, F. M. G. (2021). El uso de videojuegos en adolescentes. Un problema de Salud Pública. Enfermería Global. um.es

Rodríguez-Sánchez, J. L. (2020). Acciones necesarias para mejorar la relación causa-efecto entre la inversión en prácticas de gestión de recursos humanos y la motivación en la empresa. Información tecnológica. scielo.cl

Rojas Paredes, C. F. (2020). La motivación intrínseca y su influencia en el desempeño laboral de los trabajadores del sector hidrocarburos, empresa Graña y Montero Arequipa 2019. continental.edu.pe

Sánchez, R. M. (2023). Transformando la educación online: el impacto de la gamificación en la formación del profesorado en un entorno universitario. Metaverse Basic & Applied Research. researchgate.net

Santiago-Torner, C. (2023). Teletrabajo y comportamiento creativo. El efecto moderador de la motivación intrínseca. Revista de Economía del Rosario. urosario.edu.co

Torres, Á. F. R., Leiton, N. V. C., Andrango, O. M. G., Echeverry, J. E. C., & Tierra, J. V. M. (2022). Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación Física: revisión sistemática. Dominio de las Ciencias, 8(2), 662–681. unirioja.es

Villafuerte, V. P. E., Arcos, W. R. P., Morán, O. O. V., & Rodas, G. C. A. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8(12), 875–894. unirioja.es

Yagual, Q. & Jackeline, J. (2024). La gamificación digital en el aprendizaje significativo en la asignatura de ciencias naturales. upse.edu.ec

Caracterización Sociodemográfica y Satisfacción Laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional De Concepción, Año 2022.

Sociodemographic Characterization and Job Satisfaction of the administrative officials of the National University of Conception, Year 2022.

 Sanabria Denis, Nery Adolfo ¹

 Quintana Segovia, Lizzie Desiree ²

1. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Concepción - Paraguay.
2. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Concepción - Paraguay.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue analizar las variables sociodemográficas que mayor relación tienen con la satisfacción laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción en el año 2022. La investigación fue de enfoque cuantitativo, con un alcance correlacional porque se buscó caracterizar sociodemográficamente a los funcionarios administrativos de la institución e identificar el nivel de satisfacción de estos y, finalmente, la relación entre ambas partes. Asimismo, se estableció un diseño transversal y no experimental, se consideró una población de 223 funcionarios administrativos, y se obtuvo una muestra, por medio de la fórmula de población finita, que totalizó la cantidad de 165 funcionarios, el muestreo fue aleatorio simple. Además, la información se obtuvo por medio del Cuestionario de Satisfacción Laboral S21/26 por el que se establecieron los 6 indicadores: Satisfacción con la Supervisión y Participación en la Organización, Remuneraciones y Prestaciones, Intrínseca, Ambiente Físico, Cantidad de Producción y por último Calidad de Producción. Se concluyó que la institución brinda a los funcionarios medios que satisfacen sus expectativas profesionales, pero debe hacerse hincapié al fortalecimiento de los puntos que más descontento generan, para fortalecer el ambiente laboral y de esta manera obtener un óptimo funcionamiento de toda la estructura organizacional.

Palabras clave: SATISFACCIÓN LABORAL, DEMOGRAFÍA, UNIVERSIDAD.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Sanabria Denis, N., Quintana Segovia, L. Caracterización Sociodemográfica y Satisfacción Laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional De Concepción, Año 2022. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):81-91.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze the sociodemographic variables that have the greatest relationship with the job satisfaction of administrative officials at the National University of Concepción in 2022. The research had a quantitative approach, with a correlational scope because it sought to sociodemographically characterize the institution's administrative officials and identify their level of satisfaction and, finally, the relationship between both parties. Likewise, a transversal and non-experimental design was established, a population of 223 administrative officials was considered, and a sample was obtained, through the finite population formula, which totaled the number of 165 officials, the sampling was simple random. In addition, the information was obtained through the Job Satisfaction

Fecha de recepción: 30 de octubre del 2024. Fecha de aceptación: 2 de diciembre del 2024

*Autor de correspondencia: Sanabria Denis, Nery Adolfo. email: sanabrianery@gmail.com

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

Questionnaire S21 / 26 by which the 6 indicators were established: Satisfaction with Supervision and Participation in the Organization, Remunerations and Benefits, Intrinsic, Physical Environment, Quantity of Production and finally Quality of Production. It was concluded that the institution provides employees with the means that meet their professional expectations, but emphasis should be placed on strengthening the points that generate the most discontent, in order to strengthen the work environment and thus achieve optimal functioning of the entire organizational structure.

Key words: JOB SATISFACTION, DEMOGRAPHY, UNIVERSITY.

INTRODUCCIÓN

Según Alarcón Henríquez y otros (2020), la satisfacción laboral de los profesionales se relaciona directamente con su desempeño, y podría repercutir negativamente en la calidad del trabajo de los mismo, y de esta forma en la actividad laboral. Además, no solo hay que tener en cuenta la satisfacción que se le da al funcionario para desenvolverse en sus actividades, sino también, se debe considerar que cada persona es distinta, y, por lo tanto, tanto a nivel personal, como profesional, se presenta una coyuntura diferente entre un funcionario y otro.

Además, según Vargas Ramos (2020), se le da una posición más que importante a la satisfacción de los trabajadores, porque explica que es crucial que las organizaciones mantengan a sus trabajadores satisfechos, ya que los desempeños mejorarán, y así se tendrán, por ejemplo, menores tasas de ausentismo, incremento de productividad y lealtad, debido a que los trabajadores sienten que la empresa les apoya, trabajarán con más dedicación.

En la presente investigación, desarrollada dentro del entorno y ambiente denominado

Universidad Nacional de Concepción, considerando a distintas unidades académicas en las cuales trabajan numerosas personas que, a diario desarrollan actividades administrativas, desde el personal de servicio, distintos encargados y/o directores de departamentos con sus respectivos secretarios y auxiliares, hasta las máximas autoridades como son los Decanos de las facultades y el Rector de la universidad, se verificó que no existe un registro sobre alguna evaluación que trate el tema de Satisfacción Laboral de los Funcionarios Administrativos.

Por lo tanto, es importante realizar una investigación a profundidad para conocer qué tan satisfechos se encuentran los funcionarios, ya que estos se desempeñan diariamente en la Universidad, la cual espera un alto rendimiento de dichos trabajadores. Al mismo tiempo, se debe tener en cuenta que existen diferentes factores sociodemográficos que podrían tener relación con dicho nivel de satisfacción, y es por eso que es necesario al mismo tiempo caracterizar sociodemográficamente, de manera a tener un panorama más claro y, en pocas palabras, conocer a detalle que tuerca organizacional requiere un ajuste o incluso, cuál es la que se está descuidando. Porque

este tipo de hechos muchas veces activan las alertas en la estructura de cualquier organización, ya sea pública o privada.

Por último, existen diferentes respuestas a la insatisfacción por parte de los funcionarios, ya sea manifestándose como apatía, falta de proactividad, ineficiencia, generándose de esta manera una desorganización administrativa. Además, no se pueden esperar que se establezcan procesos iguales para un solo tipo de persona, por lo que es importante caracterizar la muestra. Por eso, se puede decir que representa un potencial inconveniente de toda empresa ya sea pública o privada.

De esta forma, se estableció como objetivo general analizar las variables sociodemográficas que mayor relación tienen con la satisfacción laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción en el año 2022. Y las siguientes hipótesis:

Hipótesis General = Existen al menos una variable sociodemográfica que tiene relación con la satisfacción laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción.

Hipótesis General Nula = No existen variables sociodemográficas que tengan relación con la satisfacción laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción.

Ha1 = La Edad de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional

de Concepción tiene relación con la Satisfacción Laboral.

Ho1 = La Edad no está relacionada con la Satisfacción Laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción.

Ha2 = El sexo de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción tiene relación con la Satisfacción Laboral.

Ho2 = El sexo no está relacionado con la Satisfacción Laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción.

Ha3 = La Antigüedad Laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción tiene relación con la Satisfacción Laboral.

Ho3 = La Antigüedad Laboral no está relacionada con la Satisfacción Laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción.

Ha4 = El Puesto de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción tiene relación con la Satisfacción Laboral.

Ho4 = El Puesto no está relacionado con la Satisfacción Laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción.

Ha5 = La Formación Académica de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción tiene relación con la Satisfacción Laboral.

H_05 = La Formación Académica no está relacionada con la Satisfacción Laboral de los funcionarios administrativos de la Universidad Nacional de Concepción.

Chocano Córdova & Pacheco Paredes (2020), realizaron una investigación en la que buscaron determinar las diferencias que existen en la satisfacción laboral de los trabajadores de una empresa ferroviaria en función de las variables sociodemográficas. Y se estableció que un 71,1% de los trabajadores se ubican en un nivel regular de satisfacción laboral, siendo estos en gran parte trabajadores del área administrativas, ya que ahí se encuentran los jefes de área que, por jerarquía, contaban con mejores beneficios laborales, incluyendo comodidades en general y salario, y estos factores son asociados positivamente para la satisfacción laboral.

Por otro lado, Vázquez Colunga y otros (2021), desarrollaron una investigación en el que tuvieron como propósito determinar la asociación de la satisfacción laboral con las variables sociodemográficas de trabajadores hospitalarios. Entonces, en la investigación se obtuvo datos equilibrados en lo que respecta a los trabajadores y su nivel de satisfacción laboral, sin embargo, también se revelaron datos significativos que debe atenderse con el fin de mejorar la salud laboral de los trabajadores.

Además, Calderón Copa (2017), realizó una investigación en el que tuvo como objetivo principal determinar los factores sociodemográficos que influyen en la satisfacción laboral del cliente interno en la

MICRORED Cono Norte, Tacna – 2017. En el cual encontró que ninguno de los factores sociodemográficos logra influir en la satisfacción laboral del cliente interno, esto significa que entre todas las muestras recolectadas, los factores sociodemográficos no fueron relevantes, puesto que, los resultados fueron similares entre sí.

De esta forma, Tejada Lagonell (2012) establece a las variables sociodemográficas como la ciencia que estudia estadísticamente las características sociales que describen a las poblaciones humanas y sus variaciones, lo cual no se limita a la medición, sino que incluyen necesariamente la interpretación y análisis de datos, las proyecciones y predicciones en base a supuestos que incluyen variables no demográficas; implica la aplicación de herramientas técnicas para el manejo de la información cuantitativa y cualitativa referida a grupos poblacionales que conducen a realizar categorías de análisis las cuales pueden ser variables o sostenidas en el tiempo, e invitan a la reflexión sobre sus problemas particulares.

Asimismo, Hannoun (2011) en su investigación mencionó que la satisfacción en el trabajo se puede definir de manera muy genérica, como la actitud general de la persona hacia su trabajo. Los trabajos que las personas desempeñan son mucho más que actividades que realizan, pues además requiere interacción con los colegas y con los gerentes, cumplir con los reglamentos organizacionales, así como con sus políticas, cumplir con los estándares de desempeño,

sobrevivir con las condiciones de trabajo, entre muchas otras cosas.

Asimismo, como menciona Pedroza Melo (2020), la importancia de la satisfacción laboral es que se trata de un fenómeno caracterizado por las emociones y actitudes de los trabajadores, que tienen relación con la consecución de metas y resultados en las organizaciones; de ahí la relevancia de hacerlos sentir valiosos e importantes.

Se establecieron seis dimensiones principales para el análisis de la variable de satisfacción laboral: Supervisión y Participación en la Organización, Remuneraciones y Prestaciones, Satisfacción Intrínseca, Ambiente Físico, Cantidad de Producción, y por último, la Calidad de Producción.

En primer lugar, en cuanto a supervisión es un campo delicado en el área laboral, puesto que, hay una delgada línea entre acompañamiento en el desarrollo de las actividades y el control de los mismo, tanto durante el desarrollo como al obtener resultados y la supervisión abusiva, como bien menciona Tepper y otros (2017), esta supervisión está supeditada a las diferencias individuales entre el subordinado y el supervisor.

En segundo lugar, en cuanto a la remuneración y prestaciones, según Chiavenato (2011), se trata de la recompensa que recibe el individuo a cambio de realizar las tareas organizacionales. Se trata, básicamente, de una relación de intercambio entre las

personas y la organización. Cada empleado negocia su trabajo para obtener un pago económico y extraeconómico.

En tercer lugar, en cuanto a la satisfacción intrínseca, según Newstrom (2011), son gratificaciones internas que una persona siente cuando realiza un trabajo, de manera que hay una conexión directa y a menudo inmediata entre el trabajo y las recompensas. En este caso, los empleados están motivados por sí mismos. En efecto, son factores que surgen desde la persona misma, pueden ser estimuladas por los directivos, pero el impulso nace del funcionario.

En cuarto lugar, según Chiavenato I. (2019) el ambiente físico se trata de proyectar las condiciones físicas y ambientales que favorezcan el trabajo y proporcionen comodidad al trabajador, de manera a que la predisposición de estas variables no genere cansancio ni reduzcan la eficiencia.

En quinto lugar, Según Gómez Niño (2011), responde al número de productos que puede fabricar en un periodo determinado, teniendo en cuenta los recursos disponibles, representados en: recursos económicos, físicos, tecnológicos, humanos, entre otros. Todos ellos deben estar equilibradamente distribuidos, pues de qué le sirve a la empresa tener una excelente planta física si no cuenta con los recursos económicos o financieros para producir o viceversa, por lo tanto la administración debe analizar los factores de producción con los que cuenta y las necesidades de

producción de acuerdo al pronóstico de ventas para ajustar la programación de la producción a necesidades concretas y evitar un mal uso de los mismos.

Y, por último, en cuanto a la calidad de la producción, según García Velázquez y otros (2017), son los medios materiales de los que el trabajador dispone para realizar su trabajo con calidad, es decir, que los funcionarios cuenten con todas las herramientas a disposición para poder desempeñarse de la mejor manera posible, puesto que, es la única forma de poder alcanzar la mayor calidad en la producción, por lo tanto, el resultado final será el esperado, o inclusive, el funcionario puede realizar mejoras al sentirse cómodo realizando las tareas y alcanzar un resultado aún mejor.

Además, la teoría de la investigación que Herzberg y sus colaboradores realizaron en un grupo de ingenieros y contadores permitió concluir que la satisfacción de los trabajadores en los ambientes laborales se deriva de dos conjuntos de factores independientes y específicos. Los primeros, asociados con los sentimientos negativos o de insatisfacción que los empleados aseguraban experimentar en sus trabajos y que atribuían al contexto de sus puestos de trabajo; Herzberg denominó a estos factores de higiene. El segundo conjunto de factores se asociaba con las experiencias satisfactorias que los empleados experimentaban y que tendían a atribuir a los contenidos de sus puestos de trabajo;

Herzberg denominó a este tipo de factores motivadores. (Manso Pinto, 2002).

METODOLOGIA

Es de tipo transversal o transeccional en donde se recolectan los datos en un solo momento a fin de poder describir las variables y analizar su incidencia y la interrelación que tienen en algún momento. (Gonzalez de Fariña, 2012)

El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base a la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. (Hernandez Sampieri y otros, 2010)

El diseño utilizado fue el no experimental, que es la investigación realizada sin manipulación deliberada de variables, es decir, en donde no se hacen variar intencionalmente las variables independientes para ver el efecto sobre otras variables. Los fenómenos son observados en su contexto natural para luego analizarlos. (Gonzalez de Fariña, 2012)

Además, se trató de una investigación descriptiva y correlacional porque buscó determinar cuáles variables sociodemográficas tienen mayor relación a la satisfacción de los funcionarios administrativos de la UNC.

Esta investigación utilizó como base de datos a 223 funcionarios administrativos, datos que fueron proveídos por la Dirección de Gestión y Desarrollo de Personas del Rectorado de la Universidad Nacional de Concepción. Y, a partir de este dato, se halló la muestra de acuerdo a la fórmula de

población finita, totalizando 165 funcionarios administrativos.

Se definió al cuestionario como instrumento y la encuesta como técnica, y de esta forma, se estructuró la Escala tipo Likert, ya que, según Morales, Sequeira, Prendas, & Zúñiga (2016), es uno de los métodos más conocidos para la medición de actitudes mediante escalas, facilitando la cuantificación, el análisis e interpretación de los datos.

Además, los datos recolectados para el presente artículo se obtuvieron por medio de las encuestas digitales con ayuda de la plataforma de Google Form dirigidas a la muestra señalada.

De esta forma, el instrumento utilizado es el Cuestionario de S21/26, y el mismo pertenece a la familia de cuestionarios utilizados para la medición de la satisfacción laboral desarrollados con diversos propósitos específicos e interrelacionados entre sí, que fue elaborado por Meliá y otros (1990), y fue seleccionado por ser el más indicado para la presente investigación. Y es así que, en cuanto a la escala total de los factores muestra un alfa de Cronbach de 0.90. Asimismo, a lo que fiabilidad de los componentes se refiere, teniendo en cuenta las modificaciones al cuestionario de la versión original, el número de ítems que

forman parte de cada factor, puede ser considerada muy satisfactoria.

La técnica de análisis de datos fue la de Conjunción teórica, es decir, seleccionando las citas utilizadas en el marco teórico para la comparación de resultados, es decir, se realiza un paralelismo entre la teoría

utilizada y los resultados obtenidos en la investigación de campo.

Además, la correlación de las variables se estableció por medio del coeficiente de correlación lineal de Pearson, por medio del programa estadístico informático SPSS, esto debido a que, como mencionan Castañeda y otros (2010), el SPSS permite administrar banco de datos de manera eficiente y desarrollar perfiles de usuarios, hacer proyecciones y análisis de tendencias que permitirán planificar actividades a largo plazo y, en general, hacer un mejor uso de la información capturada de manera electrónica.

Asimismo, el factor sociodemográfico Sexo fue analizado por separado al ser una variable categórica. Y de esta forma, se utilizó Anova de un factor con relación a la variable dependiente Satisfacción Laboral esto por como menciona Dagnino S. (2014), cuando se desea analizar simultáneamente el efecto de dos tratamientos diferentes, cuando el efecto de cada uno por separado y su posible interacción es importante.

RESULTADOS

Anova de un factor: Sexo – Satisfacción Laboral

Satisfacción laboral		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos						
Entre grupos		,849	1	,849	1,059	,305
Dentro de grupos		130,763	163	,802		
Total		131,612	164			

Media comparativa: Sexo

Satisfacción laboral			
Sexo	Media	N	Desv.
Femenino	3,99	99	,931
Masculino	4,14	66	,839
Total	4,05	165	,896

Para el estudio del factor sociodemográfico, se estudió de forma separada el sexo dado que es una variable categórica. Se recurrió al Anova de un factor con relación a la variable dependiente Satisfacción Laboral en el cual no se observa una significancia de entre las mismas, llegando a ser esta de 0,305. Además, también se elaboró una tabla de comparación de medias, viéndose que las mujeres en un promedio de 3.99 están satisfechas, mientras que los masculinos en un 4,14, lo cual brinda un promedio muy cercano y se confirma que no existe una relación entre el Sexo y la Satisfacción Laboral, por lo que se rechaza la Hipótesis Alternativa (Ha2) y se acepta la hipótesis nula (H2).

Correlación de Factores Sociodemográficos y la Satisfacción Laboral.

Para el estudio de la correlación se establece una matriz de correlaciones entre las variables Sociodemográficas y la Satisfacción Laboral donde el estadístico de contraste es el de Correlación de Pearson.

	Edad	Formación Académica	Puesto	Antigüedad Laboral
Satisfacción laboral	,190	,015	,218	-,110
Correlación de Pearson				
Sig. (bilateral)	,015	,845	,005	,158

Se puede observar que los coeficientes de mayor grado de relación entre las variables y de mayor significancia o fiabilidad en la investigación son los que involucran al Puesto y la Edad en relación a la satisfacción laboral respectivamente, por lo que se rechaza la hipótesis nula general y se acepta la hipótesis alternativa general.

Entre la Edad y la Satisfacción Laboral, se observa una significancia de $0,015 < 0,05$, lo que demuestra la fiabilidad en la existencia de relación entre las variables, siendo el coeficiente de Pearson de ($r=0,190$), lo que revela que se trata de una relación muy baja y positiva, es decir que, a mayor edad de los funcionarios administrativos, mayor es el nivel de satisfacción laboral de los mismos. De esta forma se rechaza la hipótesis nula (H_01) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1).

Asimismo, en cuanto al factor sociodemográfico Formación académica, se estableció una significancia de 0,845 con la variable de Satisfacción Laboral por lo que se acepta la Hipótesis Nula (H_05) y se rechaza la Hipótesis alternativa (H_1).

Por otro lado, en cuanto al Puesto en el que se desempeñan los funcionarios administrativos, se obtuvo una significancia de 0,005, lo que establece la relación entre las variables y, por otro lado, la Correlación de Pearson ($r = 0,218$) señala que existe una relación positiva baja, lo que se podría interpretar como que cuando más elevado sea el nivel del Puesto en la que se desempeña el funcionario administrativo, mayor será el nivel de satisfacción laboral del mismo. Es decir, se acepta la Hipótesis Alternativa (H_4) y se rechaza la Hipótesis Nula (H_04).

Finalmente, en cuanto al factor sociodemográfico Antigüedad Laboral, se obtuvo una significancia de 0,158 con lo que se acepta la Hipótesis Nula (H_03) y se rechaza la Hipótesis Alternativa (H_13).

DISCUSIÓN

El estudio de Chocano Córdova & Pacheco Paredes (2020), que exploró la satisfacción laboral en una empresa ferroviaria de Arequipa, encontró diferencias significativas en la satisfacción laboral

según el área de trabajo y el puesto, mientras que la edad no mostró un impacto relevante. Estos hallazgos coinciden en parte con los resultados obtenidos en la Universidad Nacional de Concepción, donde el puesto desempeñado y la edad influyeron en la satisfacción laboral, pero variables como el sexo, la antigüedad y la formación académica no lo hicieron. Ambos estudios coinciden en señalar que las características relacionadas con la jerarquía (puesto o área de trabajo) pueden estar más vinculadas a los beneficios laborales y, por lo tanto, a mayores niveles de satisfacción.

En el caso de la investigación de Vázquez Colunga y otros (2021), que se llevó a cabo en un entorno hospitalario, se utilizó el cuestionario de Satisfacción Laboral S21/26, lo cual permitió agrupar la satisfacción laboral en seis dimensiones. Al igual que en la investigación de la Universidad Nacional de Concepción, la satisfacción laboral fue medida en varios aspectos, como la supervisión, el ambiente de trabajo y las prestaciones. En ambas investigaciones, los resultados mostraron que la remuneración y las oportunidades de promoción fueron los principales puntos de insatisfacción. Este paralelismo sugiere que, independientemente del sector (educativo o hospitalario), la compensación económica es un factor clave para la satisfacción laboral.

Por otro lado, la investigación de Calderón Copa (2017), que estudió la MICORED Cono Norte Tacna, reveló que los factores sociodemográficos no influyeron

en la satisfacción laboral, lo cual contrasta con los hallazgos tanto de la Universidad Nacional de Concepción como de la empresa ferroviaria de Arequipa. En la investigación de Calderón Copa, se concluyó que los trabajadores presentaban niveles similares de satisfacción laboral independientemente de sus características sociodemográficas. Este contraste sugiere que la relación entre las variables sociodemográficas y la satisfacción laboral puede variar considerablemente según el tipo de organización, la cultura laboral o el sector de actividad. Mientras que en algunos contextos, como el educativo y el ferroviario, el puesto y la edad sí influyen en la satisfacción, en otros, como el de salud pública, los factores sociodemográficos pueden tener menor relevancia.

En la investigación realizada en la Universidad Nacional de Concepción, uno de los principales factores de insatisfacción fue la remuneración y las prestaciones, un hallazgo que coincide con estudios previos. Tanto en el contexto hospitalario de Vázquez Colunga como en el ferroviario de Chocano Córdova, los empleados manifestaron que los beneficios laborales, incluyendo el salario y las oportunidades de crecimiento, tienen un impacto crucial en la satisfacción. Este factor parece ser consistente en múltiples estudios, subrayando que las organizaciones que deseen mejorar la satisfacción de sus empleados deben centrarse en la equidad y competitividad de sus sistemas de remuneración.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

García Velázquez, M. d., Hernández García,

T. J., González Villegas, E., & Polo Jiménez, S. D. (2017). Asociación del clima organizacional y la satisfacción laboral en empresas de servicios. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 10(1933-608X), 37-48.

Gómez Niño, O. (2011). Los costos y procesos de producción, opción estratégica de productividad y competitividad en la industria de confecciones infantiles de Bucaramanga. *Revista EAN*, 70, 167-180.

Gonzalez de Fariña, G. S. (2012). Manual Guía para Elaboración y Presentación de Tesis ~ 2da. Edición. Concepción.

Hannoun, G. (2011). Satisfacción Laboral. Universidad Nacional de Cuyo Facultad de Ciencias Económicas Licenciatura en Administración.

Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). Metodología de la Investigación. México D.F.: Mc. Graw Hill.

Manso Pinto, J. (2002). El legado de Frederick Irving Herzberg. Universidad EAFIT, 79-86.

Meliá, J. L., Pradilla, J. F., Martí, N., Sancerni, M. D., & Oliver, A. y. (1990). Estructura Factorial, Fiabilidad y Validez del Cuestionario de Satisfacción S21/26: un instrumento con formato dicotómico orientado al trabajo profesional. *Revista de Psicología Universitas Tarragonensis*, 12, 25-39.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón Henríquez, N., Ganga-Contreras, F., Pedraja Rejas, L., & Sánchez Monteverde, A. (2020). Job satisfaction and motivation in obstetric professionals of a Chilean hospital. *Medwave*, 20. <https://doi.org/10.5867>

Calderón Copa, E. G. (2017). Factores sociodemográficos que influyen en la satisfacción laboral del cliente interno en la Microred Cono Norte, Tacna - 2017. Universidad Alas Peruanas.

Castañeda, M. B., Cabrera, A. F., & De Vries, W. (2010). Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS. Edipucrs.

Chiavenato, I. (2011). Administración de Recursos Humanos. Los Ángeles: McGraw Hill.

Chiavenato, I. (2019). Administración de Recursos Humanos ~ El capital humano de las organizaciones. McGraw Hill.

Chocano Córdova, M. F., & Pacheco Paredes, C. I. (2020). Satisfacción Laboral y Variables Sociodemográficas en los trabajadores de una empresa ferroviaria en la ciudad de Arequipa. Universidad Católica San Pablo. <https://doi.org/10.36901>

Dagnino S., J. (2014). Análisis de Varianza. *Revista Chil Anest*, 43, 306-310.

Morales, N., Sequeira, N., Prendas, T., &

Zúñiga, K. (2016). Escala de Likert Una Herramienta Económica. Alajuela: Universidad Técnica Nacional.

Newstrom, J. W. (2011). Comportamiento humano en el trabajo. Mexico: McGraw Hill.

Pedroza Melo, N. A. (2020). El clima y la satisfacción laboral del capital humano: factores diferenciados en organizaciones públicas y privadas. Innovar, 30(76), 9-24.

<https://doi.org/10.15446>

Tejada Lagonell, M. (2012). Variables sociodemográficas según turno escolar, en grupo de estudiantes de educación básica: un grupo comparativo. Revista de Pedagogía, 33(0798-9792), 235-269.

Tepper, B. J., Simon, L., & Man Park, H. (2017). Abusive Supervision. Further.

<https://doi.org/10.1146>

Vargas Ramos, I. N. (2020). Importancia de la Satisfacción Laboral en las Empresas. Universidad Privada de la Selva Peruana.

Vázquez Colunga, J. C., Vázquez Juárez, C. L., González, M. Á., Valadez García, J. A., De la Roca Chiapas, J. M., Colunga Rodríguez, C., & Colunga Rodríguez, B. A. (2021). Caracterización sociodemográfica de la satisfacción laboral en personal hospitalario. SciELO Preprints.

<https://doi.org/10.1590>

Salario Emocional: Perspectivas de los Estudiantes de la FCEA de la Universidad Nacional de Concepción Año 2024.

Emotional Salary: Perspectives of the FCEA Students of the National University of Concepcion Year 2024.

 Beck, Federico Javier ¹
 Irrazabal Arredondo, Sandra Elizabeth ²

1. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Docente, Concepción - Paraguay.
2. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Docente, Concepción - Paraguay.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción, comprensión y expectativas sobre el salario emocional y su influencia en las decisiones laborales futuras de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Nacional de Concepción. A través de un enfoque cuantitativo, no experimental y de corte transversal, se recopiló información mediante una encuesta estructurada. Los resultados revelan que, aunque muchos estudiantes están familiarizados con el concepto de salario emocional, aún existe una necesidad de mayor sensibilización y educación en este tema. Los estudiantes valoran particularmente aspectos como la flexibilidad horaria, el reconocimiento, los beneficios sociales y la capacitación, considerándolos esenciales para la satisfacción y la motivación laboral. Además, las expectativas de los estudiantes destacan la importancia de un enfoque integral en la gestión del talento humano, donde no solo se valore un salario competitivo, sino también un ambiente de trabajo que promueva su bienestar emocional y profesional. Estos hallazgos subrayan la necesidad de que las organizaciones adapten sus estrategias de recursos humanos para incluir políticas que fomenten un salario emocional adecuado, lo que no solo atraerá a talentos, sino que también mejorará la retención de empleados y la productividad en el entorno laboral.

Palabras clave: SALARIO EMOCIONAL – SITUACIÓN LABORAL – PERSPECTIVAS.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Beck, F., Irrazabal Arredondo, S. Salario Emocional: Perspectivas de los Estudiantes de la FCEA de la Universidad Nacional de Concepción Año 2024. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):92-101.

ABSTRACT

This research aims to analyze the perception, understanding and expectations about emotional salary and its influence on future employment decisions of students from the Faculty of Economics and Administrative Sciences of the National University of Concepción. Through a quantitative, non-experimental and cross-sectional approach, information was collected through a structured survey. The results reveal that, although many students are familiar with the concept of emotional salary, there is still a need for greater awareness and education on this topic. Students particularly value aspects such as flexible hours, recognition, social benefits and training, considering them essential for job satisfaction and motivation. In addition, student expectations highlight the importance of a comprehensive approach to human talent management, where not only a competitive salary is valued, but also a work environment that promotes their emotional and professional well-being. These findings underscore the need for organizations to adapt their human resources strategies to include policies that encourage

Fecha de recepción: 15 de octubre del 2024. Fecha de aceptación: 13 de noviembre del 2024

*Autor de correspondencia: Irrazabal Arredondo, Sandra Elizabeth. email: sirrazabal@fcea-unc.edu.py

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

appropriate emotional pay, which will not only attract talent, but also improve employee retention and productivity in the work environment.

Key words: EMOTIONAL SALARY – EMPLOYMENT SITUATION – PERSPECTIVES

INTRODUCCIÓN

El salario emocional ha emergido como un factor clave en la gestión de recursos humanos en un mundo laboral cada vez más orientado hacia el bienestar integral de los empleados. A diferencia de las compensaciones económicas tradicionales, el salario emocional se refiere a los beneficios no monetarios que una organización ofrece a sus trabajadores para satisfacer sus necesidades psicológicas y emocionales, tales como la flexibilidad horaria, el reconocimiento, el desarrollo profesional y un ambiente laboral positivo. Estos elementos son cada vez más valorados, particularmente entre las nuevas generaciones que buscan no solo una retribución económica, sino también un entorno laboral que apoye su bienestar personal y profesional (Gómez, 2011).

En Paraguay, un país con una población predominantemente joven, el ámbito laboral enfrenta el desafío de atraer y retener talento bajo estas nuevas expectativas. Según el Instituto Nacional de Estadística del Paraguay (INE, 2023), un gran porcentaje de la población activa está constituido por jóvenes, quienes, además de estar integrados en la fuerza laboral, continúan sus estudios universitarios. Este contexto plantea importantes interrogantes sobre cómo estos jóvenes perciben el salario emocional y hasta qué punto este influye en sus decisiones laborales, su satisfacción en el

trabajo y sus proyecciones profesionales futuras (Rivera & Campos, 2023).

La Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (FCEA) de la Universidad Nacional de Concepción ofrece programas nocturnos, lo que facilita que los estudiantes combinen sus estudios con el trabajo. Este contexto particular permite investigar las dinámicas entre la vida laboral y académica de estos estudiantes y el papel que el salario emocional desempeña en su bienestar general. El creciente interés por beneficios emocionales en el lugar de trabajo, como la flexibilidad horaria y el reconocimiento, parece ser clave para entender cómo los jóvenes estudiantes trabajadores equilibran sus responsabilidades y qué esperan de sus futuros empleadores (López, et.al, 2022).

Existen evidencias que muestran que los jóvenes valoran altamente los componentes del salario emocional en sus lugares de trabajo actuales o pasados. Elementos como la flexibilidad horaria, el reconocimiento de su esfuerzo, y los beneficios sociales son percibidos como esenciales para mantener un equilibrio adecuado entre sus responsabilidades laborales y personales. Sin embargo, aún se desconoce la magnitud de este impacto en la vida de los estudiantes de la FCEA. ¿Cómo afecta el salario emocional a su nivel de satisfacción en el trabajo? ¿De qué manera influye en su capacidad para manejar el estrés y equilibrar sus estudios y empleo? Estas preguntas son cruciales para

comprender el rol que desempeña el salario emocional en este grupo particular de trabajadores.

Desde la premisa de varios autores se presentan algunas definiciones de salario emocional donde se cita a; Collado (2016) que define el salario emocional como todo aquello que una empresa puede ofrecer a sus colaboradores y que satisface necesidades personales, familiares y profesionales, sin que sea un incremento directo de sueldo. Por otro lado Fernández (2014); señala que el salario emocional son aquellas compensaciones no económicas que una empresa brinda para retener talento, mejorar el clima organizacional y aumentar la productividad del equipo. Mientras que Kanter (1977), en su obra sobre la relación entre organizaciones y bienestar, sostiene que las condiciones laborales que promueven el crecimiento personal, el aprendizaje y las relaciones interpersonales sanas pueden considerarse como componentes clave del salario emocional".

Cabe mencionar que no solo la satisfacción en el trabajo se ve influida por el salario emocional. La motivación de los estudiantes también puede depender en gran medida de estos beneficios no económicos. En un mercado laboral cada vez más competitivo, los estudiantes universitarios buscan oportunidades laborales que no solo les ofrezcan un salario monetario competitivo, sino también un ambiente de trabajo que apoye su desarrollo personal y profesional. A través de este estudio, se espera profundizar en cómo el

salario emocional influye en la motivación de los estudiantes para alcanzar sus metas académicas y profesionales, así como su proyección laboral a largo plazo (Herzberg, 1966).

Diversas teorías de la motivación respaldan la importancia del salario emocional en el bienestar de los empleados. La teoría de la motivación-higiene de Herzberg (1966), por ejemplo, destaca que los factores que generan satisfacción y motivación no son solo monetarios, sino también psicológicos, como el reconocimiento y las oportunidades de desarrollo. De manera similar, la teoría de las expectativas de Vroom (1964) sugiere que la motivación de los empleados está relacionada con la expectativa de que su esfuerzo se traducirá en recompensas valiosas, no solo económicas, sino también emocionales y profesionales. Estas teorías aportan un marco conceptual útil para analizar cómo los beneficios emocionales impactan la satisfacción y motivación de los estudiantes trabajadores.

A pesar de que existe abundante literatura que respalda los efectos positivos del salario emocional en empleados de tiempo completo, son escasos los estudios que se centran en estudiantes universitarios que trabajan mientras estudian. Según Fernández y López (2019), este grupo de trabajadores enfrenta desafíos únicos, ya que debe gestionar tanto sus responsabilidades académicas como laborales. Además, las expectativas de los estudiantes respecto a su futuro laboral

están moldeadas tanto por sus experiencias laborales actuales como por su formación académica. Estudios previos han señalado que los estudiantes que valoran el salario emocional tienden a tener mejores resultados en términos de satisfacción y motivación laboral, lo que sugiere que las organizaciones que ofrecen estos beneficios tienen una ventaja competitiva a la hora de atraer y retener talento joven (Barcelo, 2016; Abad, 2011).

El presente estudio busca proporcionar una comprensión más profunda sobre cómo los estudiantes de la FCEA perciben el salario emocional y cómo este afecta tanto su vida laboral como su desarrollo académico. Este enfoque permitirá a las organizaciones y a la propia universidad ajustar sus estrategias para satisfacer las necesidades de estos futuros profesionales, facilitando su éxito tanto en el ámbito académico como en el laboral. Al identificar las dimensiones más valoradas del salario emocional, como la flexibilidad horaria, el reconocimiento y las oportunidades de desarrollo, este estudio también puede ofrecer recomendaciones para que las empresas adapten sus políticas de recursos humanos y así mejoren la retención y satisfacción de los empleados jóvenes (Sánchez, 2015).

En definitiva, este estudio tiene implicaciones tanto para los empleadores como para las instituciones educativas. Para los empleadores, ofrece información sobre cómo mejorar la retención y el compromiso de los jóvenes trabajadores mediante políticas que prioricen el bienestar

emocional. Para las instituciones educativas, plantea la necesidad de apoyar a los estudiantes en la gestión de sus responsabilidades laborales y académicas, ayudándolos a lograr un equilibrio saludable que promueva su éxito en ambos frentes (Rivera & Campos, 2023).

METODOLOGIA

La presente investigación es de carácter cuantitativo y se clasifica como una investigación descriptiva. El enfoque cuantitativo se justifica por la necesidad de medir de manera objetiva las percepciones y expectativas de los estudiantes universitarios en relación con el salario emocional (Hernández Sampieri et al., 2014). Este tipo de investigación permite recolectar datos numéricos a través de encuestas, lo que facilita la evaluación de variables específicas y su análisis estadístico. Mediante la cuantificación de las respuestas, se puede obtener una visión general de cómo los estudiantes perciben el salario emocional y cómo estas percepciones se influyen con otros factores, como su motivación y preferencias laborales. Este enfoque es adecuado para proporcionar resultados generalizables y estadísticamente significativos, que permitan inferencias válidas sobre la población de estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

El diseño de la investigación es no experimental y de corte transversal. Un diseño no experimental implica que no se manipulan las variables independientes, sino que se observan tal como se presentan en la realidad. Este enfoque es apropiado

cuando el objetivo es describir características de una población o fenómeno sin intervención directa del investigador (Hernández Sampieri et al., 2014). En este caso, la investigación busca describir y analizar las percepciones y expectativas de los estudiantes sobre el salario emocional sin alterar sus condiciones. El diseño transversal se refiere a la recolección de datos en un solo punto en el tiempo, lo que permite obtener una instantánea de las percepciones y opiniones de los estudiantes en un momento específico. La recolección de datos se realiza a través de una encuesta estructurada, aplicada a una muestra representativa de estudiantes, lo cual facilita la obtención de información precisa y relevante para los objetivos del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

La población de esta investigación está compuesta por estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (FCEA) de la Universidad Nacional de Concepción (UNC). Esta población incluye a estudiantes de diversas carreras ofrecidas por la FCEA, Licenciatura en Administración, Contaduría Pública, Ingeniería Comercial e Ingeniería en Informática Empresarial. El tamaño de la muestra seleccionada para este estudio es de 383 estudiantes, los cuales fueron seleccionados para proporcionar una visión representativa de las opiniones y percepciones de la población total. Para asegurar que todos los subgrupos relevantes estén representados, se utilizó un método de muestreo probabilístico estratificado,

dividiendo la población en estratos basados en las carreras.

El instrumento principal de recolección de datos utilizado en esta investigación fue un cuestionario de encuesta estructurado. Este cuestionario fue diseñado para captar las percepciones y expectativas de los estudiantes sobre el salario emocional. Para medir estas percepciones de manera precisa, se utilizó una escala de Likert de 5 puntos, que permite a los encuestados expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con el salario emocional. La escala va desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo", facilitando así la cuantificación de las percepciones de los estudiantes. La validez del cuestionario se aseguró mediante un procedimiento de validación de contenido, que incluyó la revisión por parte de expertos en la materia y el alfa de Cronbach, en donde se obtuvo un índice de 0.88. Además, se realizó un piloto de prueba con un pequeño grupo de estudiantes antes de la implementación completa, con el fin de ajustar cualquier ambigüedad o problema en las preguntas y asegurar la claridad y relevancia del instrumento.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la distribución del cuestionario de encuesta a los estudiantes seleccionados, que se realizó de forma presencial en las instalaciones de la Facultad a través de Google forms. El proceso de recolección de datos se programó para ser completado en un periodo de una semana, proporcionando tiempo suficiente para que los estudiantes participaran.

Los datos recolectados fueron analizados utilizando técnicas estadísticas adecuadas para responder a los objetivos de investigación. El análisis descriptivo incluyó el cálculo de frecuencias, medias y desviaciones estándar para cada afirmación del cuestionario, proporcionando una visión general de las percepciones y expectativas de los estudiantes. Para la realización de estos análisis, se utilizó como herramienta estadística el Microsoft Excel, que permitieron un procesamiento de datos eficiente y la generación de resultados precisos y confiables.

RESULTADOS

En la investigación sobre el "Salario emocional: Perspectivas de los estudiantes de la FCEA de la Universidad Nacional de Concepción", los resultados obtenidos a través de la encuesta estructurada permiten identificar las percepciones, comprensión y expectativas de los estudiantes en relación con el salario emocional. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes:

Dimensión: Percepción del Salario Emocional de los Estudiantes

Familiaridad y comprensión del concepto de salario emocional

De acuerdo con la Tabla 1 un 33.33% de los estudiantes se posicionó de manera neutral respecto a su familiaridad con el concepto de salario emocional, mientras que un 23.44% expresó estar totalmente de acuerdo con conocer el concepto y un 18.49% declaró estar de acuerdo. Sin embargo, un 16.15% de los estudiantes

indicó estar totalmente en desacuerdo con estar familiarizados, lo que revela que aún existe un grupo significativo que no tiene una comprensión sólida del concepto. (ver tabla 1)

Importancia: En cuanto a la importancia del salario emocional, un 57.03% de los estudiantes reconoció su relevancia, con un 35.42% totalmente de acuerdo y un 21.61% de acuerdo. Solo un 15.88% mostró estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, lo que resalta que una mayoría de los estudiantes valora este concepto. (ver tabla 1)

Componentes del salario emocional valorados por los estudiantes

Flexibilidad horaria: El 50.78% de los estudiantes valoró altamente la flexibilidad horaria como un componente crucial del salario emocional, con un 18.23% de acuerdo y un 22.14% neutral. (ver tabla 1)

Reconocimiento: El reconocimiento fue otro componente clave, con un 57.29% de los estudiantes completamente de acuerdo en su importancia, seguido de un 22.92% de acuerdo. Solo un 7.04% de los estudiantes se mostró en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con su importancia. (ver tabla 1)

Beneficios sociales: Un 65.10% de los encuestados consideró los beneficios sociales (seguros, guarderías, entre otros) como esenciales, con un 15.63% de acuerdo. Esto demuestra que este es uno de los componentes más valorados del salario emocional. (ver tabla 1)

Capacitación y desarrollo profesional: La capacitación y el desarrollo profesional fueron destacados por un 57.81% como muy importantes, lo que resalta la búsqueda de oportunidades de crecimiento entre los estudiantes. (ver tabla 1)

Tabla 1: Percepción del Salario Emocional de los Estudiantes

	Totalmente en Desacuerdo (1)		En Desacuerdo (2)		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3)		De acuerdo (4)		Totalmente de Acuerdo (5)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
<i>Impacto en la Motivación</i>	12	3.13	9	2.34	50	13.02	87	22.66	226	58.85
<i>Infuye en la Productividad</i>	11	2.86	7	1.82	49	12.76	82	21.35	235	61.20
<i>El Ambiente Reduce el Estrés</i>	14	3.65	8	2.08	50	13.02	81	21.09	231	60.16
<i>Preferencia Salario Emocional</i>	47	12.24	57	14.84	119	30.99	67	17.45	94	24.48
<i>Experiencia Salario vs Emocional</i>	27	7.03	26	6.77	65	16.93	46	11.98	52	13.54
<i>Ha Experimentado Beneficios</i>	31	8.07	20	5.21	47	12.24	63	16.41	55	14.32

Dimensión: Impacto del Salario Emocional en los estudiantes

Impacto en la motivación y productividad

Motivación: Un 58.85% de los estudiantes afirmó que el salario emocional impacta de manera positiva en su motivación, con un 22.66% de acuerdo. Solo un 5.47% se mostró en desacuerdo. (ver tabla 2)

Productividad: En relación con la productividad, el 61.20% estuvo completamente de acuerdo en que un salario emocional adecuado influye positivamente en el rendimiento laboral, mientras que un 21.35% estuvo de acuerdo. (ver tabla 2)

Reducción del estrés y balance vida-trabajo

Reducción del estrés: El 60.16% de los estudiantes indicó que el salario emocional, especialmente en un ambiente laboral positivo, contribuye significativamente a reducir el estrés, con un 21.09% de acuerdo. (ver tabla 2)

Tabla 2: Impacto del Salario Emocional en los estudiantes

	Totalmente en Desacuerdo (1)		En Desacuerdo (2)		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3)		De acuerdo (4)		Totalmente de Acuerdo (5)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
<i>Impacto en la Motivación</i>	12	3.13	9	2.34	50	13.02	87	22.66	226	58.85
<i>Infuye en la Productividad</i>	11	2.86	7	1.82	49	12.76	82	21.35	235	61.20
<i>El Ambiente Reduce el Estrés</i>	14	3.65	8	2.08	50	13.02	81	21.09	231	60.16
<i>Preferencia Salario Emocional</i>	47	12.24	57	14.84	119	30.99	67	17.45	94	24.48
<i>Experiencia Salario vs Emocional</i>	27	7.03	26	6.77	65	16.93	46	11.98	52	13.54
<i>Ha Experimentado Beneficios</i>	31	8.07	20	5.21	47	12.24	63	16.41	55	14.32

Dimensión: Influencia del Salario Emocional en la Motivación

Balance entre vida personal y laboral:

La flexibilidad horaria fue un factor determinante para mantener un equilibrio adecuado entre la vida laboral y personal, con más del 50% de los encuestados en acuerdo o totalmente de acuerdo. (ver Tabla 3)

Preferencia y expectativas hacia el salario emocional

Preferencia por salario emocional: Un 30.99% de los estudiantes expresó una postura neutral en cuanto a su preferencia por el salario emocional en lugar del salario económico, pero un 24.48% manifestó estar totalmente de acuerdo con preferir el salario emocional. (ver Tabla 3)

Expectativas del salario emocional en el ámbito laboral: Un 46.88% de los estudiantes indicó que buscaría empleo considerando el salario emocional como un factor decisivo, seguido de un 26.56% de acuerdo. Esto indica que los estudiantes valoran no solo el salario económico sino también un ambiente de trabajo que apoye su bienestar emocional y profesional. (ver Tabla 3)

Tabla 3: Influencia del Salario Emocional en la Motivación

Factor Clave	Totalmente en Desacuerdo (1)		En Desacuerdo (2)		Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3)		De acuerdo (4)		Totalmente de Acuerdo (5)	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Buscará Empleo considerando el Salario	10	2.60	6	1.56	86	22.40	102	26.56	180	46.88
Hace más atractiva a las Empresas	13	3.39	10	2.60	67	17.45	106	27.60	188	48.96
Es un Factor Para Buscar Empleo	13	3.39	22	5.73	96	25.00	99	25.78	154	40.10

DISCUSION

La investigación muestra que el 33% de los estudiantes universitarios tiene una postura neutral sobre su familiaridad con el concepto de salario emocional, mientras que, un 23% está totalmente de acuerdo y un 18% está de acuerdo en conocerlo. Esto refleja que, aunque una parte significativa de los estudiantes reconoce estar familiarizada con el salario emocional, una proporción considerable aún no tiene una comprensión sólida del concepto.

En cuanto a la importancia del salario emocional, el 57% de los estudiantes reconoce su relevancia, con un 35% totalmente de acuerdo y un 22% de acuerdo. Sin embargo, un 27% de los estudiantes permanece neutral, lo que sugiere una posible falta de claridad o indecisión sobre la importancia de esta forma de compensación en comparación con las tradicionales.

Los componentes específicos del salario emocional, como la flexibilidad horaria, el reconocimiento, los beneficios sociales y la capacitación, reciben un fuerte respaldo. Un 51% de los estudiantes valora la flexibilidad horaria, un 57% destaca la importancia del reconocimiento, un 65% considera cruciales los beneficios sociales, y un 58% aprecia la capacitación continua. Estos hallazgos resaltan cómo estos elementos son percibidos como esenciales para la

satisfacción laboral y reflejan la tendencia de los estudiantes a valorar un entorno de trabajo que apoye tanto su bienestar personal como profesional (Barcelo, 2016; Gómez, 2011; Sánchez, 2015).

La investigación también destaca el impacto del salario emocional en la motivación laboral. Un 57% de los estudiantes afirma que el reconocimiento y la apreciación son fundamentales para su motivación, respaldando la teoría de la motivación-higiene de Herzberg, que identifica el reconocimiento como un factor motivacional clave (Herzberg, 1966). Además, la flexibilidad horaria es vista como un factor que no solo es deseado, sino que también es esencial para mantener alta motivación y reducir el estrés (Barcelo, 2016).

Las expectativas de los estudiantes respecto al salario emocional en sus futuros empleos son altas. Los datos sugieren que los estudiantes no solo buscan empleadores que ofrezcan salarios competitivos, sino también aquellos que proporcionen beneficios sociales, oportunidades de desarrollo profesional y un ambiente de trabajo positivo. Esto refleja la importancia que los estudiantes otorgan a un enfoque integral del bienestar, que incluya tanto la seguridad financiera como el apoyo emocional y profesional (Abad, 2011).

Finalmente, el estudio sugiere que los estudiantes prefieren empleadores que valoren el salario emocional. La valoración de la flexibilidad horaria y el reconocimiento por parte de los superiores

subraya que los estudiantes están inclinados a elegir lugares de trabajo que les permitan equilibrar sus responsabilidades personales y profesionales y que valoren sus contribuciones. La presencia de salario emocional adecuado no solo influye en la decisión de aceptar un empleo, sino también en la retención a largo plazo de los empleados, subrayando la importancia de un entorno laboral que satisfaga las necesidades emocionales y de desarrollo de los empleados (Gómez, 2011; Rocco, 2009).

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, R. (2011). ¿Cómo evitar la fuga de los mejores empleados? Recursos Humanos Blog. Recuperado de <https://recursoshumanosblog.wordpress.com/2011/03/14/como-evitar-la-fuga-de-los-mejores-empleados-2/>

Barcelo, J. (2016). 10 ejemplos de Salario Emocional. Blog de Recursos Humanos. Recuperado de <https://blogs.imf-formacion.com/blog/recursos-humanos/gestion-talento/salario-emocional/>

Castro, R., & Martínez, E. (2022). Salario emocional: Perspectiva organizacional en países de América Latina. Instituto de Estudios Laborales.

Collado Durán, E. (2016). Marca eres tú: Cómo gestionar tu marca personal. Alienta Editorial.

Fernández, M., & López, C. (2019). El salario emocional: Una revisión sistemática a la literatura. Editorial Académica.

Gómez, R. C. (2011). Salario Emocional como herramienta para retener al cliente interno. Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de https://academia.edu/39777276/El_salario_emocional

González, P., & Ramírez, S. (2020). El salario emocional y la satisfacción laboral. Ediciones Laboral.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6^a ed.). McGraw-Hill.

Herzberg, F. (1966). Work and the Nature of Man. World Publishing Company.

Instituto Nacional de Estadística del Paraguay. (2023). Proyección de la Población por Sexo y Edad, 2023. <https://www.ine.gov.py/publicacion/2/poblacion>

López, D. (2021). Salario emocional en la satisfacción laboral de empleados de pequeñas y medianas empresas. Universidad Autónoma de Nuevo León.

López-Cabarcos, M. Á., Vázquez-Rodríguez, P., & Quiñoá-Piñeiro, L. M. (2022). Una aproximación al desempeño laboral de los empleados a través de variables ambientales de trabajo y salario emocional. Fronteras en Psicología, 13, 928443.

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928443	inserción Universitaria.	laboral.	Editorial
Fernández, S. (2014). Vivir con abundancia. Alienta Editorial.	Vroom, V. H. (1964). Work and Motivation. Wiley.		
Kanter, R. M. (1977). Men and Women of the Corporation. Basic Books.			
Martín, E., & Gutiérrez, A. (2023). Libro: Salario Emocional. Editorial del Conocimiento.			
Rivera, J., & Campos, N. (2023). Salario emocional y salud mental: Implicaciones para estudiantes universitarios que trabajan a tiempo parcial. Revista de Psicología de la Salud Ocupacional, 28(3), 203-215. https://doi.org/10.1037/ocp0000324			
Rocco, M. (2009). Satisfacción Laboral y Salario Emocional: Una aproximación teórica. Universidad de Chile. Recuperado de https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106232/Satisfaccion-laboral.pdf?sequence=3			
Rodríguez, J., & Morales, T. (2017). Factores del salario emocional que impactan la retención de personal entre hombres y mujeres en el Área Metropolitana de Monterrey. Revista de Estudios Laborales.			
Sánchez, F. (2015). Modelo de Gestión de talento humano y su incidencia en el desempeño laboral de las empresas de Corporación El Rosado en el Centro Comercial Paseo Shopping Babahoyo (Tesis de maestría). Babahoyo UTB.			
Vázquez, A., & Martínez, L. (2018). Diseño y validación de instrumento para la			

**Percepción del profesional de enfermería acerca de la ansiedad.
Hospital Regional de Concepción Paraguay. 2023.**

Nursing professional's perception of anxiety. Regional Hospital of Concepción Paraguay. 2023.

 Acosta Cardozo, Denisse Teresita ¹
 Benítez Britez, Laura Patricia ²
 Ortiz de Medina, Gloria Isildina ³

1. Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Enfermería y Obstetricia - Filial Concepción - Paraguay.
2. Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Enfermería y Obstetricia - Filial Concepción - Paraguay.
3. Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Enfermería y Obstetricia - Filial Concepción - Paraguay.

RESUMEN

La ansiedad, caracterizada por una tensión anticipatoria ante una amenaza indeterminada, es un fenómeno relevante en el ámbito de la enfermería. Este estudio tuvo como objetivo general determinar la percepción del profesional de enfermería acerca de la ansiedad en el Hospital Regional de Concepción, Paraguay, durante el año 2023. Se realizó una investigación descriptiva, prospectiva, de corte transversal con enfoque cuantitativo. De un universo de 77 profesionales de enfermería de los servicios de urgencias, nefrología, terapia y clínica médica, se seleccionó una muestra de 50 participantes. La recolección de datos se efectuó mediante un cuestionario impreso durante los meses de marzo y abril. Los resultados revelaron un perfil predominante de profesionales femeninas (72%), casadas (36%), que trabajan turnos matutinos (46%) de 6 horas (62%), principalmente en el servicio de nefrología (32%). En cuanto a los tipos de ansiedad, el trastorno de pánico se identificó como el más reconocido (66%) y, entre las manifestaciones de ansiedad, los temblores fueron la más frecuentemente percibida (66%). Se concluyó que los profesionales de enfermería perciben la ansiedad en su entorno laboral con una frecuencia variable. Estos hallazgos subrayan la importancia de implementar programas de capacitación sobre trastornos de ansiedad y técnicas de afrontamiento, con el fin de mejorar la salud mental y el desempeño laboral de estos profesionales y una base valiosa para el desarrollo de estrategias de intervención y políticas institucionales orientadas a abordar la ansiedad en el ámbito hospitalario.

Palabras clave: PERCEPCIÓN, PROFESIONALES DE ENFERMERÍA, ANSIEDAD.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Acosta Cardozo, D., Benítez Britez, L., Ortiz de Medina, G. Percepción del profesional de enfermería acerca de la ansiedad. Hospital Regional de Concepción Paraguay. 2023. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):102-110.

ABSTRACT

Anxiety, characterized by anticipatory tension in the face of an undetermined threat, is a relevant phenomenon in the field of nursing. The general objective of this study was to determine the perception of nursing professionals about anxiety at the Regional Hospital of Concepción, Paraguay, during the year 2023. A descriptive, prospective, cross-sectional research with a quantitative approach was carried out. From a universe of 77 nursing professionals from the emergency services, nephrology, therapy and medical clinic, a sample of 50 participants was selected. Data collection was carried out using a printed questionnaire

Fecha de recepción: 15 de octubre del 2024. Fecha de aceptación: 13 de noviembre del 2024

*Autor de correspondencia: Acosta Cardozo, Denisse Teresita. email: tereacosta3312@gmail.com

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

during the months of March and April. The results revealed a predominant profile of female professionals (72%), married (36%), who work morning shifts (46%) of 6 hours (62%), mainly in the nephrology service (32%). Regarding the types of anxiety, panic disorder was identified as the most recognized (66%) and, among the manifestations of anxiety, tremors were the most frequently perceived (66%). It was concluded that nursing professionals perceive anxiety in their work environment with a variable frequency. These findings highlight the importance of implementing training programs on anxiety disorders and coping techniques, in order to improve the mental health and work performance of these professionals and a valuable basis for the development of intervention strategies and institutional policies aimed at Address anxiety in the hospital setting.

Key words: PERCEPTION, NURSING PROFESSIONALS, ANXIETY.

INTRODUCCIÓN

La ansiedad, definida como un estado de malestar psicofísico caracterizado por sensaciones de inquietud, intranquilidad e inseguridad, constituye uno de los trastornos mentales más prevalentes en la actualidad (Sábado, 2016). Según la Organización Mundial de la Salud, se estima que 264 millones de personas padecen algún tipo de trastorno de ansiedad a nivel mundial, lo que lo convierte en uno de los principales problemas de salud pública (OMS, 2023).

En el ámbito de la enfermería, la ansiedad adquiere una relevancia particular debido a la naturaleza estresante de la profesión y las altas demandas emocionales a las que se enfrentan los profesionales en su práctica diaria (Torrents, y otros, 2013). Los enfermeros y enfermeras se encuentran expuestos a situaciones complejas, como la responsabilidad en el cuidado de los pacientes, las relaciones con el equipo de salud, los familiares y el manejo de escenarios críticos, estas condiciones los hacen especialmente vulnerables al desarrollo de trastornos de ansiedad, lo que puede impactar negativamente en su

desempeño laboral y en la calidad de atención brindada a los pacientes. (Quispe, y otros, 2023).

Diversos estudios han demostrado que los profesionales de enfermería son uno de los grupos más afectados por la ansiedad en el ámbito laboral (Marcatoma & Arévalo, 2023). Una investigación realizada por la Fundación para el Desarrollo de la Enfermería reveló que 8 de cada 10 enfermeros padecen ansiedad en su lugar de trabajo (FUDEN, 2018).

Así también, en Perú, una investigación realizada en el Instituto Nacional Materno Perinatal de Lima encontró que el 53% de los profesionales de enfermería presentaban un nivel alto de ansiedad (Becerra & Aujapiña, 2021)

En el contexto de Paraguay, la ansiedad también representa un desafío significativo. Según datos del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, la tasa de prevalencia de la ansiedad en el país es del 25%, posicionándolo como uno de los países con mayor porcentaje en Latinoamérica (Galeano, 2019).

Además, investigaciones recientes han revelado que casi el 48% del personal sanitario en Paraguay reporta síntomas de ansiedad, con un 13% presentando ansiedad clínica moderada o severa (Nacion, 2021), lo que resalta la necesidad de abordar esta problemática de manera integral (Chávez, Marcet, Ramírez, Acosta, & Samudio, 2021).

A nivel local, en la ciudad de Concepción, Paraguay, se ha observado un aumento significativo en los casos de ansiedad, especialmente entre la población joven. La unidad de salud mental de la primera región sanitaria ha reportado un incremento en las atenciones por ansiedad generalizada y trastornos de pánico (Barrios, 2021).

Ante esta situación, surgió la importancia de explorar la percepción que tienen los profesionales de enfermería acerca de la ansiedad, ya que un adecuado conocimiento y comprensión del tema puede contribuir a la detección temprana, la prevención y el manejo adecuado de esta condición. Asimismo, se consideró fundamental identificar los tipos de ansiedad y las manifestaciones más comunes, lo que permitirá diseñar estrategias efectivas para abordar esta problemática en el ámbito hospitalario.

Los resultados de esta investigación brindan información valiosa que ayudan a dilucidar la percepción que tienen los profesionales de enfermería sobre la ansiedad, se consideran fundamentales para diseñar estrategias que aborden esta

problemática en el ámbito hospitalario, para de esa manera, ayudar a mejorar la salud mental de los profesionales de enfermería y, por ende, la calidad de atención brindada a los pacientes.

El objetivo general fue Determinar la percepción del profesional de enfermería acerca de la ansiedad en el Hospital Regional de Concepción, Paraguay, en el año 2023. Además, se plantearon los siguientes objetivos específicos: Determinar los datos sociodemográficos de los profesionales de enfermería participantes, Identificar los tipos de ansiedad de reconocidos por los profesionales de enfermería, y, por último, Reconocer las manifestaciones de ansiedad percibidas por los profesionales de enfermería.

METODOLOGIA

Se realizó un estudio observacional, descriptivo, prospectivo, de corte transversal con enfoque cuantitativo. Este diseño permitió explorar y describir la percepción de los profesionales de enfermería sobre la ansiedad en un momento específico, sin manipular variables.

La población estuvo conformada por 77 profesionales de enfermería, de los servicios de urgencias, nefrología, terapia, clínica médica del Hospital Regional de Concepción Paraguay durante los meses de marzo a abril del año 2023. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, obteniendo una muestra final de 50 profesionales de enfermería. Los criterios de inclusión fueron: profesionales de sexos masculino y femenino, con edades entre 25 y 55 años,

pertenecientes a los servicios mencionados. Se excluyeron a aquellos profesionales que estuvieron fuera del rango de edad establecido, ausentes durante la recolección de datos, y a aquellos que se negaron a participar o que no pertenecían a los servicios especificados.

La variable principal del estudio fue la percepción de los profesionales de enfermería sobre la ansiedad. Esta variable se operacionalizó mediante un cuestionario estructurado que incluía preguntas de selección múltiple. Para medir la percepción se utilizó una escala de Likert con tres opciones: Siempre, A veces y Nunca.

Se solicitó permiso a las autoridades de la Institución Sanitaria y a los profesionales de enfermería, con el previo consentimiento de los mismos, fue aplicado el instrumento tipo cuestionario en formato impreso. Previo a su aplicación, se realizó una prueba piloto con profesionales de enfermería que no formaron parte de la muestra final, para validar y asegurar la confiabilidad del instrumento.

La recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril de 2023.

Los resultados obtenidos se analizaron por estadística descriptiva.

RESULTADOS

Los datos obtenidos revelaron que el 12% de los profesionales encuestados tenía entre 20 a 29 años, 84% de 30 a 39 años, 4% de 40 o más. El 28% corresponde al sexo masculino, 72% al sexo femenino. Esto sugiere una población relativamente joven y en plena etapa productiva laboral. Además,

se destaca una predominancia del sexo femenino, lo cual es consistente con la tendencia histórica de la profesión de enfermería (Burguete, Martí, López, & Martínez, 2018).

En relación con el estado civil, el 36% se encontraba casado/a, 34% en unión libre, 30% soltero/a, lo que podría representar una fuente de apoyo emocional y social, pero también una posible fuente de estrés y demandas adicionales. Con respecto a la carga horaria, 6 horas trabajaba el 62%, 8 horas el 26%, y 12 horas 12% de los profesionales, lo que podría considerarse una carga moderada en comparación con otros regímenes de trabajo más extendidos. En cuanto al turno laboral, el 46% trabajaba en turno matutino, 40% en turno vespertino, y 14% en el turno nocturno. Los profesionales de enfermería se encontraban distribuidos el 22% en urgencias, 32% en nefrología, 16% en terapia y el 30% en clínica médica.

En cuanto a los tipos de tipos de ansiedad según los profesionales de enfermería del Hospital Regional de Concepción Paraguay en el año 2023 se pudieron observar de la siguiente manera: La mayoría (66%) indicaron que a veces el trastorno de pánico produce la aparición brusca de un periodo definido y breve de malestar o miedo intenso, del mismo modo el 56% respondió que a veces el trastorno de ansiedad generalizada es una ansiedad y una preocupación excesiva, por otro lado, el 40% de los profesionales de enfermería, respondió que a veces el trastorno obsesivo compulsivo se da en acciones como lavarse

las manos repetidamente, tocar o alinear algunos objetos en especial en un 36%, así también en cuanto al trastorno de estrés postraumático, el 40% del profesional de enfermería, respondió que a veces en el trastorno de estrés postraumático el individuo experimenta o presencia muertes, heridas o existe una amenaza para la vida, poco más de la mitad (52%) respondió que nunca el trastorno de estrés agudo se da cuando el individuo puede tener la sensación de que él no es real o amnesia de una parte importante del trauma.

Esto podría entenderse como una presencia moderada o intermitente de estos trastornos, lo cual es preocupante dado el impacto potencial en su desempeño laboral y bienestar personal.

Tipos de ansiedad según profesionales de enfermería (A veces)	Porcentaje
Trastorno de pánico	66%
Trastorno de ansiedad generalizada	60%
Trastorno obsesivo compulsivo	40%
Trastorno de estrés postraumático	40%
Trastorno de estrés agudo ("Nunca")	52%

Tabla 1: Tipos de ansiedad según profesionales de enfermería. Hospital Regional de Concepción Paraguay. 2023.

Estos resultados se interpretan dentro del marco teórico según el Dr. Reyes A. en “Trastornos de ansiedad guía práctica para diagnóstico y tratamiento” el trastorno de ansiedad generalizada se caracteriza por ansiedad y preocupación excesiva por problemas de la vida cotidiana, mientras que el trastorno de pánico se caracteriza por crisis recurrentes, inesperadas y no

provocadas de miedo intenso, además, el trastorno obsesivo compulsivo se caracteriza por la presencia de obsesiones y compulsiones recurrentes, a su vez, el trastorno de estrés agudo se caracteriza por la presencia de síntomas de ansiedad severos, de síntomas disociativos de trance, sensación de irrealidad, sin embargo, el trastorno de estrés postraumático aparece en forma diferida o tardía, después de un acontecimiento traumático fuera del rango de la experiencia humana normal (Reyes, 2010).

Desde otra perspectiva, a nivel país, un estudio realizado por integrantes de la cátedra y servicio de psiquiatría del Hospital de clínicas de Santa Rosa del Aguaray, donde participaron 432 personales sanitarios, la prevalencia de problemas psicológicos detectados en general registra una considerable proporción de participantes que reportaron síntomas de ansiedad casi el 48%, en los casos de ansiedad, el 48% ya tenía algún síntoma, y casi el 13% ya tenía ansiedad clínica, moderada o severa; y el caso de estrés postraumático ya llegaba a casi el 6% (Nacion, 2021). Es posible mencionar que, en cuanto a los tipos de ansiedad, los resultados del trabajo de investigación demuestran similitudes, con el trabajo citado.

En cuanto a las manifestaciones de ansiedad según profesional de enfermería del Hospital Regional de Concepción Paraguay 2023, poco más de la mitad (60%) indicaron que a veces la ansiedad se manifiesta con palpitaciones, al mismo

tiempo, el 52% de los profesionales de enfermería respondió que a veces la ansiedad se manifiesta con sudoraciones, del mismo modo, el 66% de los mismos indicaron que a veces la ansiedad se manifiesta con temblores, además indicaron en un 44% que a veces la ansiedad se manifiesta con sensación de ahogo o falta de aiento, así también, el 40% de los profesionales de enfermería respondió que a veces, la ansiedad se manifiesta con opresión o malestar torácico.

Los resultados muestran que la mayoría de los participantes reportaron experimentar "a veces" estas manifestaciones. Esto sugiere una presencia moderada o intermitente de los síntomas asociados a la ansiedad, lo cual podría indicar una necesidad de atención y apoyo psicológico para este grupo. Sin embargo, es importante considerar que la percepción de los profesionales de enfermería podría verse influenciada por factores como la normalización de ciertos síntomas o la falta de reconocimiento de otros.

Manifestaciones de ansiedad (A veces)	Porcentaje
Tremblores	66%
Palpitaciones	60%
Sudoraciones	52%
Sensación de ahogo	44%
Oppresión torácica	40%

Tabla 2: Manifestaciones de ansiedad "A veces" en profesionales de enfermería. Hospital Regional de Concepción Paraguay. 2023

En consonancia con "Trastornos de la ansiedad. Revisión dirigida para la atención primaria" por Navas y Vargas. Los síntomas de ansiedad varían desde los sentimientos de desasosiego hasta episodios de terror paralizante, incluyen un conjunto de síntomas somáticos y cognoscitivos de una crisis de angustia, como palpitaciones, sacudidas del corazón o elevación de la frecuencia cardiaca, sudoración, temblores o sacudidas, sensación de ahogo o falta de aiento, opresión o malestar torácico (Navas & Vargas, 2012).

A nivel local, en la ciudad de Concepción Paraguay, en un artículo publicado en la revista científica humanidades, de la Universidad Nacional de Concepción una investigación realizada en una escuela del barrio San Francisco por Orrego y Almeida concluyeron que, respecto a las manifestaciones físicas, el 44% refiere tensión muscular, seguido de agitación y dificultad para concentrarse 34% respectivamente. En cuanto a los sentimientos por el confinamiento manifestados por los estudiantes siempre el, 59% afección emocional, 54% preocupación, y 43% pensamiento negativo. Según el sentimiento más señalado por los adolescentes fue la preocupación 30%, seguido de la angustia 26% y estar triste en un 24% (Orrego & Almeida, 2022).

Con respecto a las manifestaciones de la ansiedad, se manifiesta que existe correlación con el presente trabajo de investigación.

DISCUSION

En cuanto al primer objetivo específico de Determinar los datos sociodemográficos de profesionales de enfermería del Hospital Regional de Concepción Paraguay. 2023, Los profesionales de enfermería participantes se caracterizaron predominantemente por ser del grupo etario de 30 a 39 años, el mayor número correspondió al sexo femenino, la mayor cantidad se encontraba casado/a, la carga horaria predominante de trabajo de los encuestados fue de 6 horas, en el turno laboral la mayor parte es el matutino, los profesionales de enfermería se encontraban distribuidos en su mayoría en el servicio de nefrología. Este perfil proporciona un contexto importante para comprender los factores que pueden influir en la percepción y experiencia de la ansiedad en este grupo profesional.

Respondiendo al segundo objetivo, sobre identificar los tipos de ansiedad según profesional de enfermería, considerando la escala utilizada dentro del instrumento de evaluación, se identificó que más de la mitad de los profesionales de enfermería perciben "a veces" diferentes tipos de ansiedad en su entorno laboral. Entre estos, el trastorno de pánico (66%) se destaca como el tipo de ansiedad más reconocido. Este hallazgo sugiere que, aunque la percepción no es constante, existe una conciencia significativa sobre la presencia de ansiedad en el ambiente hospitalario.

Con relación al tercer objetivo específico, sobre reconocer las manifestaciones de

ansiedad según profesional de enfermería, de acuerdo a la escala empleada en el instrumento, se constató que mayoría de los profesionales de enfermería reportan percibir "a veces" manifestaciones de ansiedad, siendo los temblores el síntoma más frecuentemente identificado (66%). Esta observación indica que los signos físicos de la salud son reconocibles para el personal de enfermería, lo que podría facilitar la detección temprana y el manejo de situaciones de estrés.

Respondiendo al Objetivo General de la investigación que fue determinar la percepción del profesional de enfermería acerca de la ansiedad en el Hospital Regional de Concepción, Paraguay, en el año 2023. Los resultados obtenidos sugieren que, si bien los profesionales de enfermería del Hospital Regional de Concepción reportan una percepción de A veces de los tipos y manifestaciones de la ansiedad, existe una presencia significativa de estos trastornos que requieren atención y acción preventivo. Es fundamental abordar esta problemática de manera integral, considerando los factores laborales, personales y sociales que podrían estar contribuyendo a estos niveles de ansiedad.

Se recomienda implementar programas de capacitación y sensibilización sobre la salud mental en el personal de enfermería, así como estrategias de prevención y manejo del estrés laboral. Además, es esencial promover un entorno de trabajo saludable y brindar apoyo psicológico y emocional a los

profesionales de enfermería que así lo requieran.

Conflictos de interés: El autor declara no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios, V. (2021). Aumentaron pacientes que sufren ansiedad en Concepción. (C. TV, Entrevistador)

Becerra, B., & Aujapíña, M. (2021). Ansiedad en el profesional de enfermería que asisten a pacientes con Covid-19 en el Instituto Nacional Materno Perninatal, Lima 2020. Universidad Autónoma de Ica.

Burguete, D., Martí, G., López, J., & Martínez, J. (2018). Acceso a los estudios de Enfermería en función del sexo de los estudiantes. Rev ROL Enferm, 41((7-8)), 534-542.

Chávez, L., Marcet, G., Ramírez, E., Acosta, L., & Samudio, M. (2021). Salud mental del personal médico y enfermería del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias y del Ambiente - INERAM “Juan Max Boettner”; durante la cuarentena por la pandemia COVID-19. Revista de Salud Pública del Paraguay.

FUDEN. (2018). 8 de cada 10 profesionales enfermeros sufren ansiedad en su espacio de trabajo. Obtenido de <https://www.fuden.es/noticias/ansiedad-profesional-enfermeria/>

Galeano, G. (17 de Abril de 2019). Ansiedad, al borde del abismo.

Obtenido de
<https://www.abc.com.py/especiales/fin-de-semana/ansiedad-al-borde-del-abismo-1802190.html>

Marcatoma, L., & Arévalo, R. (2023). Nivel de estrés y ansiedad en profesionales de enfermería que trabajan en las áreas de alta complejidad del Hospital Vitarte, Lima – 2023. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(4), 631-643.

Nacion, L. (18 de Agosto de 2021). Estudio sobre salud mental: personal de enfermería, el más golpeado por la pérdida de colegas. Obtenido de <https://www.lanacion.com.py/pais/2021/08/18/estudio-sobre-salud-mental-personal-de-enfermeria-el-mas-golpeado-por-la-perdida-de-colegas/>

Navas, W., & Vargas, M. (2012). Transtornos de ansiedad: Revisión dirigida para atención primaria. Revista Medica de Costa Rica y Centroamérica , 497-507.

OMS. (2023). Trastornos de ansiedad. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>

Orrego, F., & Almeida, M. (2022). Manifestaciones de los adolescentes relacionado con la vuelta a clase en tiempo de pandemia COVID 19. Revista científica humanidades. Obtenido de: <https://revistas.unc.edu.py/index.php/fhyce/article/view/62/44>

Quispe, S., Trinidad, C., Orna, L., Condor,

D., Valentín, D., & Ruiz, M. (2023).

Análisis de la ansiedad en el personal
de enfermería durante la pandemia de
COVID-19. Revista Eugenio Espejo,
17(2), 7-21.

Reyes, A. (2010). Trastornos de ansiedad

guía práctica para diagnóstico y

tratamiento. Obtenido de

<http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/TrastornoAnsiedad.pdf>

Sábado, J. (2016). Miedo y ansiedad ante la
muerte. Barcelona: Herder Editorial .

Torrents, R., Ricart, M., Ferreiro, M., López,

A., Renedo, L., Lleixà, M., & Ferré, C.

(2013). Ansiedad en los cuidados. Una
mirada desde el modelo de Mishel.

Index Enferm, 22(1-2), 60-64.

Financiamiento Efectivo para la Implementación de Tecnologías Emergentes en el Aprendizaje de Estudiantes del Primer curso, Contaduría Pública, Facultad Ciencias Económicas y Administrativas. Año 2024.

Effective Financing for the Implementation of Emerging Technologies in the Learning of First Year Students, Public Accounting, Faculty of Economics and Administrative Sciences. Year 2024.

 Leguizamón, Ángel Leonardo ¹

1. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Docente, Concepción - Paraguay.

RESUMEN

Esta investigación presenta como objetivo principal, Describir el Financiamiento Efectivo para la Implementación de Tecnologías Emergentes en el Aprendizaje de Estudiantes de Contaduría Pública, Facultad Ciencias Económicas y Administrativas “Año 2024; cuyos objetivos específicos son: Identificar algunas tecnologías emergentes que se están utilizando actualmente en la Facultad de Ciencias Contables y Administrativas. Distinguir como estas tecnologías ayudan a mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje. Analizar el impacto financiero y académico de la adopción de tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desarrollar un modelo de financiamiento que permita la adquisición y mantenimiento de herramientas tecnológicas. Este estudio se plantea con una metodología de orientación cuantitativa, de nivel descriptivo y diseño no experimental de corte transversal con una población de 68 alumnos del Primer curso de la carrera de contaduría pública. Entre los resultados esperados están la Mejora en el rendimiento académico de los estudiantes gracias a la integración de tecnologías emergentes en el proceso de aprendizaje. Mayor motivación y participación de los estudiantes en clase al utilizar herramientas tecnológicas innovadoras. El financiamiento efectivo para la implementación de tecnologías emergentes en el aprendizaje de los estudiantes de Contaduría Pública ha generado un impacto significativo en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta transformación incluye cambios importantes en el contexto áulico, la planificación docente y la interacción entre el mediador educativo y los estudiantes, alineándose con las demandas del entorno social en el que se desenvuelven las instituciones universitarias. A pesar de los avances logrados, como la incorporación de Inteligencia Artificial, todavía se enfrentan desafíos en la diversificación de plataformas y en la capacitación tanto de estudiantes como de docentes. Un financiamiento adecuado y equitativamente distribuido es esencial no solo para la adquisición de tecnologías, sino también para el desarrollo de infraestructura, la formación continua y el apoyo a estudiantes en situaciones económicas desfavorables.

Palabras clave: ESTRATEGIAS, FINANCIAMIENTO, TECNOLOGÍAS EMERGENTES.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Leguizamón, Ángel Leonardo. Financiamiento Efectivo para la Implementación de Tecnologías Emergentes en el Aprendizaje de Estudiantes del Primer curso, Contaduría Pública, Facultad Ciencias Económicas y Administrativas. Año 2024. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):111-124.

ABSTRACT

The main objective of this research is to describe the Effective Financing for the Implementation of Emerging Technologies in the Learning of Public Accounting Students, Faculty of Economic and Administrative Sciences Year 2024; whose specific objectives are: To identify some emerging technologies that are currently being used in the Faculty of Accounting and Administrative Sciences. Distinguish how these technologies help improve the quality and effectiveness of teaching and learning. To analyze the financial and academic impact of the adoption of emerging technologies on the teaching-learning process. Develop a financing model that allows the acquisition and maintenance of technological tools. This study is presented with a quantitative methodology, descriptive level and non-experimental cross-sectional design with a population of 68 students of the first year of the public accounting career. Among the expected results are the improvement in the academic performance of students thanks to the integration of emerging technologies in the learning process. Increased student motivation and participation in class by using innovative technology tools Effective financing for the implementation of emerging technologies in the learning of Public Accounting students has generated a significant impact on the configuration of the teaching-learning process. This transformation includes important changes in the classroom context, teaching planning and the interaction between the educational mediator and the students, aligning with the demands of the social environment in which university institutions operate. Despite the progress made, such as the incorporation of Artificial Intelligence, challenges are still faced in the diversification of platforms and in the training of both students and teachers. Adequate and equitably distributed financing is essential not only for the acquisition of technologies, but also for the development of infrastructure, continuous training and support for students in disadvantaged economic situations.

Key words: STRATEGY, FINANCING, INVESTMENT POLICY, MANAGEMENT.

INTRODUCCIÓN

La incorporación de tecnologías en la educación superior representa un cambio significativo en la forma en que se imparte y se recibe la educación. Este fenómeno se enmarca dentro de un contexto más amplio de transformación digital y globalización del conocimiento, que tiene sus raíces en desarrollos tecnológicos y pedagógicos a lo largo de las últimas décadas.

Desde la década de 1980, la introducción de computadoras personales y software educativo han permitido nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Esto se amplió con el uso de internet en los años 90, que facilitó el acceso a información y recursos globales

(Becker, 2000). La llegada del internet de banda ancha a finales de los años 90 y principios de los 2000 dio lugar al desarrollo de plataformas de aprendizaje en línea (e-learning), que ofrecieron cursos y programas académicos a distancia (Harasim, 2000)

Según Adell y Castañeda, La idea de que existe una “pedagogía emergente” que está surgiendo al hilo y en dialogo con las TIC de última generación y que dicha pedagogía, que hunde sus raíces en ideas de grandes pedagogos del siglo XX pero que va más allá en algunos aspectos, puede entreverse en las prácticas innovadoras que realizan docentes intuitivos, sensibles a los cambios que está

experimentando nuestra sociedad y a las posibilidades que les ofrece la tecnología y comprometidos con la renovación didáctica. (2012)

En esta línea, George Veletsianos ha propuesto recientemente una definición de “tecnologías emergentes”, específica para la educación: “Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación. Además, propongo que las tecnologías emergentes (“nuevas “y “viejas”) son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobre expectación y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas.” (2010, pp. 3-4)

En relación a ello, Tagua, manifiesta que toda acción conjunta entre educación universitaria y las tecnologías emergentes están destinadas a lograr un significativo adelanto en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como también en el nivel de los resultados obtenidos en los estudios superiores. De este modo, el desarrollo de las tecnologías digitales que se han incorporado a la educación superior durante los últimos años integra las denominadas tecnologías emergentes que comprenden las telecomunicaciones, los dispositivos móviles y nuevos escenarios de formación a través de

los cursos masivos abiertos en línea y entornos personales de aprendizaje (2017)

Educar con nuevas tecnologías hoy implica hacer uso de las tecnologías emergentes que comprenden las telecomunicaciones, los dispositivos móviles, la realidad aumentada, dando lugar a la gamificación, el m-Learning, el flipped, Classroom, los cursos masivos en línea. Asimismo, cobra fuerza la concepción del movimiento educativo abierto (UNESCO, 2011) que brinda la posibilidad que los recursos de enseñanza, aprendizaje e investigación sean de dominio público, permitiendo su uso libre y su reutilización.

A través de las redes sociales se accede a la información (blogs, wikis, videos, sitios de noticias, portales, repositorios) se crea y edita información (wikis, herramientas ofimáticas, de edición de audio y video, creación de presentaciones) se relaciona con otros (a través de objetos de información, tales como YouTube, Flickr, Slideshare; a través del compartir experiencias y recursos, tales como Delicius, Diigo, Twitter; a través de las interacciones comunicativas, tales como Facebook, LinkedIn). Surge de ello que, en esencia, un entorno personal de aprendizaje no implica solamente un entorno tecnológico, sino básicamente un entorno de relaciones orientadas al aprendizaje. Tagua, M. (2012)

Otras tecnologías emergentes que se van a desarrollar mucho más en los próximos años son: la robótica de servicios, los vehículos autónomos, la inteligencia artificial, el blockchain, la impresión 3D, la Nanotecnología, Biotecnología, el uso de huellas digitales, conexión máquina/humano, convivencia de logística física/digital y Smart Cities.

Un ejemplo de tecnología disruptiva puede ser WhatsApp, que terminó con el mercado de los SMS, o TripAdvisor, que ha cambiado la forma en la que decidimos a qué lugar ir de vacaciones, por qué hotel nos decidimos o en qué restaurante vamos a reservar.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Algunas de las fuentes de financiamiento más comunes de la educación superior.

Asignación directa del presupuesto nacional. Este sistema se basa en una partida presupuestaria preestablecida, y es la fuente de financiamiento más frecuente dentro de las instituciones de educación superior. El aporte estatal directo está fundamentado por la "rentabilidad social de la educación" (Hidalgo, 1996; p. 725). Es decir, la sociedad en general se beneficia con los frutos que brinda la educación superior y por lo tanto los países deben intervenir en ella.

Se ha criticado que este tipo de asignación de fondos no está acompañado de incentivos para que las instituciones operen en forma

eficiente (Albrecht y Ziderman, 1992a), sin embargo, no hay duda de que la intervención directa del Estado seguirá siendo la forma de financiamiento más importante, al menos en el mediano plazo, principalmente debido a los cuantiosos recursos necesarios y al poco desarrollo que han tenido las demás fuentes de ingreso universitario.

Los mecanismos de asignación directa generalmente se basan en alguno de los siguientes tres criterios (Albrecht y Ziderman, 1992a):

a) Razonamiento basado en el pago por resultados; este criterio está enfocado en el output de la educación (producción de graduados, posgraduados, investigación, entre otros). Sin embargo, es difícil medir la eficiencia de este sistema sin tomar en cuenta la calidad del output, es decir, pueden crearse incentivos hacia la reducción de los estándares académicos, por ejemplo, a fin de aumentar la cantidad de egresados.

b) Razonamiento basado en el input; la forma más popular de llevar a cabo estas prácticas es a través de fórmulas donde se multiplica la cantidad de admitidos por un costo unitario dado; la crítica de este sistema es que, al igual que el anterior, si no está muy bien regulado puede generar incentivos hacia la reducción de los estándares de calidad. Por ejemplo, ser laxos en el proceso de admisión a fin de que ingresen más estudiantes, o no ser eficientes en la reducción de costos ya que un aumento de

los mismos representaría mayores recursos para la institución.

c) Finalmente se encuentra la asignación negociada de recursos; ésta se fundamenta en un ajuste que se hace a los presupuestos recibidos en años anteriores más la fuerza negociadora de los actores relevantes, tanto de parte de las universidades como del gobierno. Este tipo de mecanismos permite a los gobiernos tener un alto grado de control político dentro de las instituciones. Los incrementos sobre los presupuestos de años anteriores son una práctica perniciosa ya que no toman en cuenta los cambios en los costos o en la naturaleza de las actividades de la institución (nuevos programas, más estudiantes, programas de investigación diferentes, entre otros).

METODOLOGIA

Esta investigación corresponde al enfoque cuantitativo, porque para la recolección de datos se utiliza la medición numérica, es decir, se recurre a la estadística descriptiva, elaborando tablas de frecuencia en porcentaje y la presentación mediante gráficos estadísticos.

Según lo indica Hernández, Fernández & Baptista (2010); el enfoque cuantitativo de investigación, “consiste en la recolección de datos para probar hipótesis, con base a la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. Mc Millan y Schumacher (2005), también afirma al respecto, de que “la investigación cuantitativa presenta

resultados estadísticos en forma de números”.

También se puede decir que la investigación es de tipo transversal, por el hecho de que la recolección de datos se realiza de una sola vez, en un único periodo de tiempo, correspondiente al año lectivo 2024.

En este trabajo la población en estudio lo constituye una población de 68 alumnos que incluyen a alumnos del Primer curso de la carrera de Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Nacional de Concepción, equivalentes al 100%, por la cual no fue necesario recurrir a la selección de la muestra.

Para recolectar los datos se optó por la técnica de la encuesta y para el mismo se elaboró como instrumento un cuestionario a 68 alumnos que incluyen a alumnos del Primer curso de la carrera de Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Nacional de Concepción con preguntas cerradas para aplicarse de forma auto administrado, adecuado para alcanzar el objetivo de estudio y obtener informaciones útiles de los mismos.

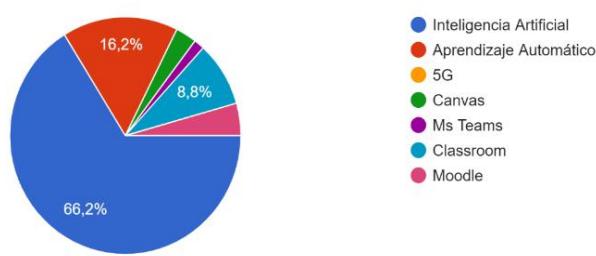
RESULTADOS

La composición de la muestra revela una mayor participación de mujeres, representando el 57,4 % de los encuestados, mientras que el 42,6 % corresponde al sector masculino. Esto indica que las mujeres conformaron la mayoría de los participantes en el estudio.

En cuanto a la distribución por edades, se observa que el 76,1 % de los encuestados tiene entre 17 y 20 años, mientras que el 23,9 % se encuentra en el rango de 21 a 23 años. A pesar de esta distribución, la franja etaria predominante fue la de 17 a 20 años, destacándose como el grupo mayoritario en la muestra.

DIMENSION I - Tecnologías emergentes que se están utilizando actualmente en la Facultad.

Figura 1: ¿Qué Tecnologías emergentes se están utilizando actualmente en la facultad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje?



Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

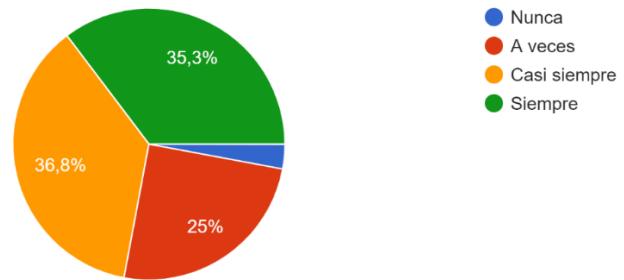
El análisis sobre el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la facultad revela que es la tecnología emergente más utilizada para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, con un 66,2% de los encuestados que destacan su aplicación.

A pesar de la alta adopción de la IA, otras tecnologías como el Aprendizaje Automático (16,2%) y plataformas de gestión de aprendizaje como Moodle (4,4%) y Canvas (2,9%) tienen un uso más limitado, lo que

sugiere una implementación desigual de nuevas tecnologías. Herramientas colaborativas como MS Teams (1,5%) y Google Classroom (8,8%) también están presentes, pero no dominan la experiencia educativa.

Por otro lado, la tecnología 5G no muestra relevancia en la actualidad (0%), lo que podría deberse a la falta de infraestructura o a que no se considera esencial para mejorar la enseñanza.

Figura 2: ¿Crees que estas tecnologías han mejorado tu experiencia de aprendizaje en la Facultad?

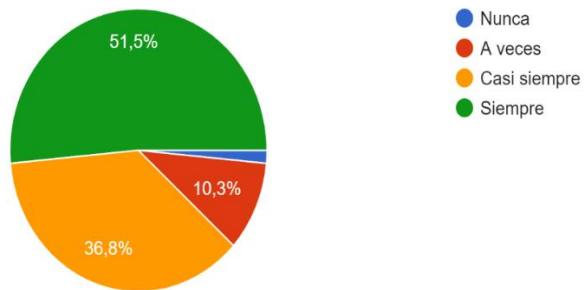


Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

El hecho de que un 36,8% de los encuestados haya respondido que "Casi siempre" y un 35,3% "Siempre" indica que la mayoría de los estudiantes perciben una mejora en su experiencia de aprendizaje gracias a las tecnologías emergentes implementadas en la facultad. Esto demuestra que las herramientas tecnológicas están cumpliendo en gran parte con sus objetivos, ya sea facilitando la accesibilidad a los contenidos, mejorando la interacción con los docentes, o haciendo

más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

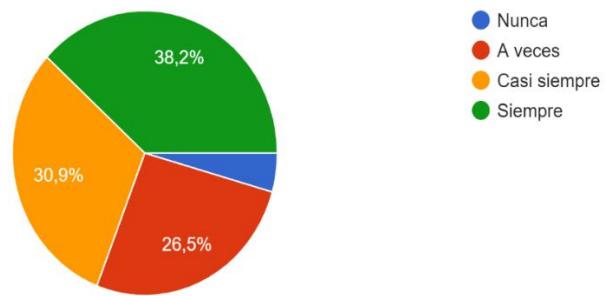
Figura 3: ¿Encuentras ventajas en la implementación de estas tecnologías en el entorno educativo?



Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

Con un 51,5% de los encuestados indicando que "Siempre" encuentran ventajas en la implementación de estas tecnologías, es evidente que la mayoría de los estudiantes perciben un impacto positivo en el entorno educativo gracias a las herramientas tecnológicas. Esto resalta cómo las tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial y otras plataformas, han sido útiles para mejorar el acceso al conocimiento, la interacción entre estudiantes y docentes, y la eficacia del aprendizaje en general.

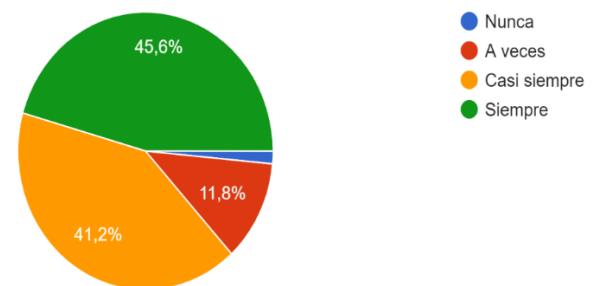
Figura 4: ¿Consideras que las tecnologías emergentes han impactado positivamente en la calidad de la educación que recibes en la Facultad?



Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

El 38,2% de los encuestados que respondieron "Siempre" refleja que una proporción considerable de estudiantes percibe un impacto positivo en la calidad de la educación debido a las tecnologías emergentes. Esto indica que, para una parte significativa del alumnado, la incorporación de herramientas como la Inteligencia Artificial, plataformas de aprendizaje virtual y otros recursos tecnológicos ha mejorado aspectos fundamentales de su experiencia educativa, como el acceso al contenido, la interacción y el aprendizaje autónomo.

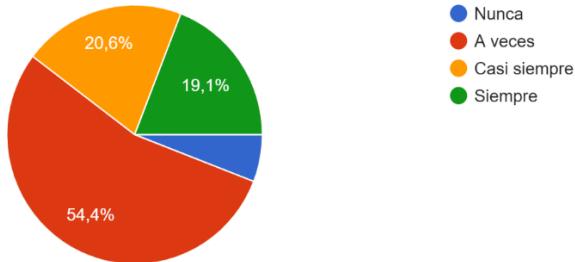
Figura 5: ¿Consideras que las herramientas tecnológicas han facilitado tu proceso de aprendizaje en comparación con métodos tradicionales?



Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

El 45,6% de los encuestados que respondieron "Siempre" sugiere que una mayoría significativa de los estudiantes considera que las herramientas tecnológicas han facilitado su proceso de aprendizaje en comparación con los métodos tradicionales. Esto indica una aceptación general de las tecnologías emergentes como recursos efectivos para mejorar la adquisición de conocimientos, permitiendo un acceso más flexible al material, mayores opciones de interacción y el uso de plataformas que promueven el aprendizaje activo.

Figura 6: ¿Cree que todos los estudiantes tienen igual acceso a las tecnologías emergentes implementadas en la facultad?

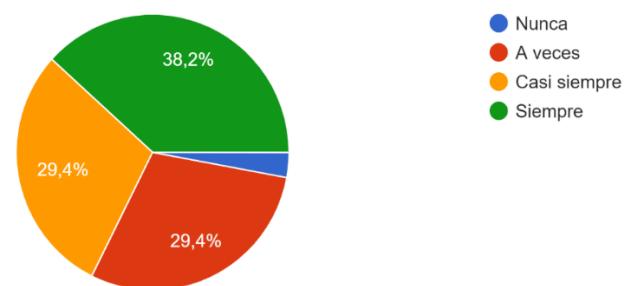


Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

El hecho de que el 54,4% de los encuestados haya respondido "A veces" indica que más de la mitad de los estudiantes considera que el acceso a las tecnologías emergentes en la facultad no es completamente equitativo. Esto puede significar que algunos estudiantes enfrentan barreras para acceder a estas tecnologías,

como problemas económicos, falta de infraestructura tecnológica o capacitación insuficiente, lo que genera desigualdades en el acceso y en las oportunidades de aprendizaje.

Figura 7: ¿Considera que la facultad toma medidas adecuadas para proteger sus datos personales al implementar estas tecnologías?

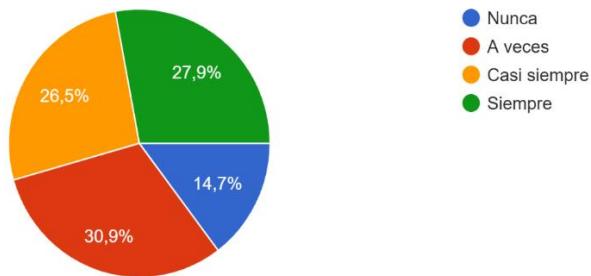


Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

El 38,2% de los encuestados que respondieron "Siempre" o "Casi siempre" refleja que una parte significativa de los estudiantes confía en que la facultad toma medidas adecuadas para proteger sus datos personales al implementar tecnologías. Sin embargo, el hecho de que un 29,4% haya respondido "A veces" muestra que una porción considerable de los estudiantes tiene dudas sobre la consistencia de estas medidas de seguridad, lo que puede generar preocupación sobre el manejo de su información personal.

Figura 8: ¿Tienes preocupaciones sobre la privacidad y la protección de sus datos

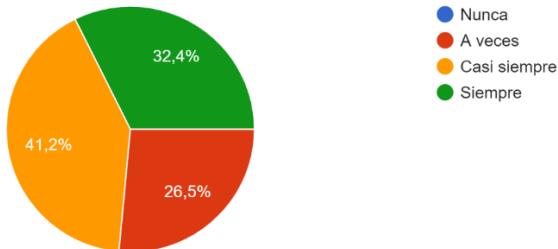
personales al utilizar tecnologías emergentes en la facultad?



Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

El hecho de que un 27,9% de los encuestados respondiera "Siempre" o "Casi siempre" indica que un porcentaje importante de estudiantes tiene preocupaciones recurrentes sobre la privacidad y protección de sus datos personales al utilizar tecnologías emergentes en la facultad. Esta cifra es significativa y podría estar asociada con la percepción de que las tecnologías emergentes no siempre garantizan la seguridad de la información personal, lo que genera una falta de confianza.

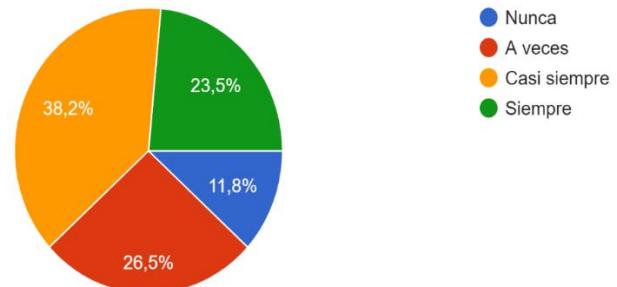
Figura 9: ¿Accedes constantemente a las tecnologías emergentes para realizar tus trabajos investigativos?



Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

El 41,2% que accede "Casi siempre" y el 32,4% que accede "Siempre" señalan que la mayoría de los estudiantes utilizan estas tecnologías de manera regular. No obstante, el 26,5% que respondió "A veces" muestra que una cuarta parte de los estudiantes no accede de manera tan constante a estos recursos. Esto podría deberse a la naturaleza de sus investigaciones, falta de necesidad constante de estas herramientas o dificultades de acceso en algunos casos.

Figura 10: ¿Los docentes eligen herramientas que consideren relevante para su proceso (pizarras virtuales, juegos digitales y videogramaciones) ?



Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

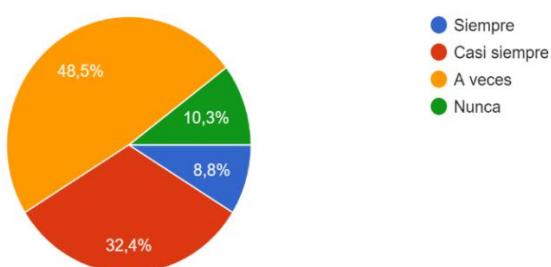
El 38,2% de los encuestados que mencionan que "Casi siempre" los docentes eligen herramientas relevantes (como pizarras virtuales, juegos digitales y videogramaciones) sugiere que una parte significativa del profesorado está comprometida con la incorporación de herramientas digitales en sus clases. Sin embargo, aún hay una porción considerable (26,5%) que solo utiliza estas herramientas "A veces", lo que indica que su integración

no es consistente en todas las asignaturas o con todos los docentes.

Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

DIMENSION II ~ Estrategias de financiamiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes

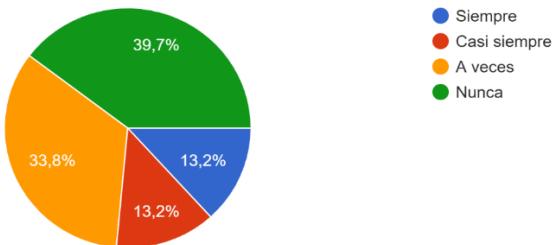
Figura 11: ¿Con qué frecuencia conoces las diferentes opciones de financiamiento educativo disponibles en la Facultad?



Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

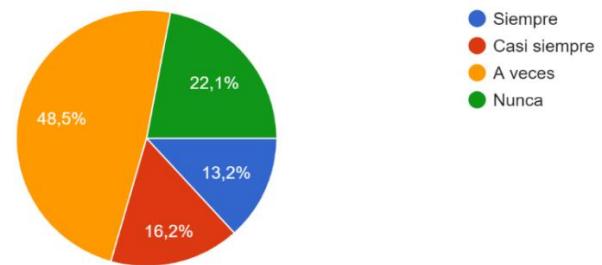
El 48,5% de los encuestados que respondieron "A veces" indica que muchos estudiantes tienen un conocimiento intermitente sobre las opciones de financiamiento educativo disponibles. Esto sugiere que, aunque no siempre están al tanto, tienen acceso a información sobre financiamiento en ocasiones.

Figura 12: ¿Has utilizado alguna forma de financiamiento para tu educación (becas, préstamos, etc.)



El 39,7% de los encuestados que respondieron "Nunca" indica que una proporción significativa de estudiantes no ha utilizado formas de financiamiento para su educación, como becas o préstamos. Esto podría reflejar que estos estudiantes tienen acceso a otros recursos financieros o que su situación económica no requiere de financiamiento.

Figura 13: ¿Has recibido asesoría sobre financiamiento educativo de tu institución?

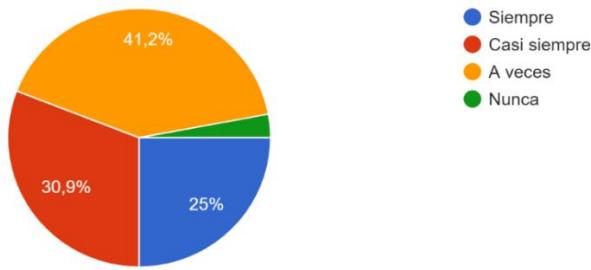


Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

El 48,5% de los encuestados que respondieron "A veces" sugiere que una gran parte de los estudiantes recibe asesoría sobre financiamiento educativo de manera ocasional. Esto podría indicar que la información y el apoyo están disponibles, pero no siempre son consistentes o suficientemente accesibles para todos los estudiantes.

Figura 14: ¿Consideras que las oportunidades de financiamiento son

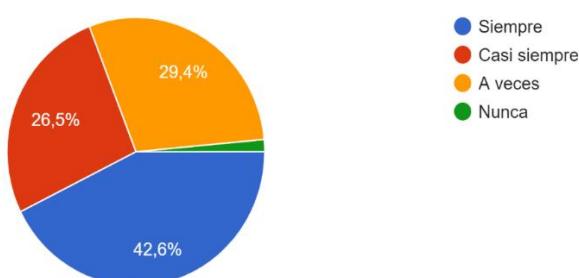
accesibles y equitativas para todos los estudiantes?



Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

El 41,2% de los encuestados que respondieron "A veces" sugiere que muchos estudiantes perciben que las oportunidades de financiamiento no siempre son accesibles o equitativas. Esto podría reflejar la percepción de que, aunque existen oportunidades, no están distribuidas de manera uniforme o no son siempre fáciles de acceder para todos.

Figura 15: ¿Tiene algún impacto el financiamiento en tu motivación para estudiar?



Fuente: Datos recogidos por el autor. Año: 2024.

El 42,6% de los encuestados que respondieron "Siempre" indica que una

parte significativa de los estudiantes siente que el financiamiento tiene un impacto positivo constante en su motivación para estudiar. Esto sugiere que la disponibilidad de financiamiento puede ser un factor crucial que influye directamente en la motivación académica de los estudiantes.

DISCUSION

La adopción de tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial, por parte de la facultad de Ciencias Económicas y Administrativas representa un avance significativo en la mejora del proceso educativo. Sin embargo, la baja integración de otras herramientas tecnológicas sugiere que aún hay un amplio margen para diversificar las estrategias de enseñanza y maximizar los beneficios del aprendizaje digital. La implementación de plataformas como Moodle, Canvas y Google Classroom, junto con una formación adecuada, podría enriquecer la experiencia educativa y fomentar el aprendizaje colaborativo.

A pesar de que la mayoría de los estudiantes perciben mejoras en su proceso de aprendizaje gracias a estas tecnologías, es evidente que un segmento de ellos no experimenta estos beneficios de manera constante. Esto resalta la necesidad de optimizar la accesibilidad y la formación en el uso de estas herramientas para garantizar que todos los estudiantes puedan aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen.

Además, las desigualdades en el acceso a tecnologías emergentes resaltan la

importancia de implementar iniciativas que promuevan la inclusión tecnológica, como programas de préstamo de dispositivos y acceso a internet asequible. Estas medidas son cruciales para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su situación socioeconómica, puedan beneficiarse equitativamente de las herramientas disponibles.

La preocupación de los estudiantes sobre la privacidad de sus datos también debe ser abordada. Aumentar la transparencia y la comunicación sobre las políticas de protección de datos es fundamental para generar confianza y asegurar que los estudiantes se sientan seguros al utilizar las tecnologías implementadas.

En cuanto al financiamiento educativo, aunque hay un alto nivel de conocimiento y acceso entre los estudiantes, es necesario mejorar la visibilidad y accesibilidad de esta información. La facultad debe garantizar que todos los estudiantes reciban la orientación necesaria para gestionar sus necesidades financieras, ya que el financiamiento juega un papel crucial en la motivación y el éxito académico.

Es fundamental que la facultad continúe evaluando y mejorando sus estrategias de financiamiento y la integración de tecnologías emergentes para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de beneficiarse de manera justa y equitativa. Al hacerlo, se promoverá un entorno educativo más inclusivo y efectivo, donde

cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial.

En conclusión, un financiamiento efectivo que asegure la accesibilidad tecnológica y una formación adecuada en el uso de las herramientas emergentes es crucial para maximizar el impacto positivo de estas tecnologías en la educación de los estudiantes de Contaduría Pública. Una estrategia que combine inclusión tecnológica, capacitación y políticas de financiamiento bien comunicadas podría garantizar un entorno de aprendizaje más equitativo y eficiente.

Conflictos de interés: El autor declara no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?* En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32. ISBN: 978-84-616-0448-7

ALBRECHT, D. y A. ZIDERMAN (1992a): *Mecanismos de Financiamiento para la Educación Superior. Documentos de debate del Banco Mundial, N° 153*.

ALBRECHT, D. y A. ZIDERMAN (1992b): *Préstamos estudiantiles y sus alternativas: Mejorando el rendimiento de los programas de pago*

diferido. *Educación Superior*, Vol. 23: 357-374.

ALBRECHT, D. y A. ZIDERMANN (1995): Servicio nacional: una forma de recuperación de los costos sociales de la educación superior. *Educación Superior*, Vol. 29: 111-128

Becker, H. J. (2000). Resultados de la encuesta de enseñanza, aprendizaje e informática: ¿Tiene razón Larry Cuban? *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 8(51).

Bikson, TK (2003). Nuevos desafíos para el liderazgo internacional: Lecciones de organizaciones con misiones globales (Nº 1670). *Corporación Rand*.

Crompton, H (2019). Aprendizaje móvil y cognición de los estudiantes: una revisión sistemática de la investigación de PK-12 utilizando la taxonomía de Bloom. *Revista Británica de Tecnología Educativa*, 50 (2), 684-701.

Harasim, L. (2000). Se produce un cambio: la educación en línea como un nuevo paradigma en el aprendizaje. *Internet y la Educación Superior*, 3(1-2), 41-61.

Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México, Interamericana Editores S.A. 5^a Edición.

HIDALGO, J.C. (1996): Financiamiento de la educación superior, en *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo II, Ediciones Cresalc/Unesco. [Links]

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Inteligencia desatada: Un argumento a favor de la IA en la educación*. Pearson Educación.

Mc Millan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación

Selwyn, N. (2021). Ed-tech dentro de límites: Anticipando la tecnología educativa en tiempos de crisis ambiental. *E-learning y medios digitales*, 18 (5), 496-510.

Tagua, M. (2012). *Aulas sin muros: un estudio sobre las prácticas educativas mediadas en un entorno virtual de aprendizaje*. Buenos Aires: Ed. Libros en Red.

Tagua, M. (2012). *Entornos personales de aprendizaje: Innovación tecnológica y pedagógica en la universidad*. España: Bubok Publishing S.L.

Tagua, M. (2017). *Tecnologías Emergentes en Educación Desde una Concepción de Acceso Abierto*. VII Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje1/1_14_Tagua_Marcela_TECNOLOGIAS_EMERGENTES_EN_EDUCACION DESDE_UNA_CONCEPCION_DE,pp.1-14.

UNESCO para los Recursos Educativos Abiertos (REA) en la Educación Superior. Mancomunidad de

Aprendizaje. (2011). Recuperado de:

<http://bit.ly/uPsmhJ>

Veletsianos, G. (2010). Una definición de las tecnologías emergentes para la educación. En Veletsianos, G.(ed.) *Tecnologías emergentes en la educación a distancia* (pp. 3-22). Athabasca, CA: Athabasca. University Press

Warschauer, M. y Matuchniak, T. (2010). Nuevas tecnologías y mundos digitales: análisis de evidencia de equidad en el acceso, uso y resultados. *Revisión de la investigación en educación*, 34 (1), 179-225.

Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs y Educación Abierta: Implicaciones para la Educación Superior. JISC CETIS.

Nivel de conocimientos básicos previos en estadística y la actitud hacia la materia estadística.

Level of previous basic knowledge in statistics and attitude towards statistical subject.

 Ramírez Benítez, Emilio Ladislao ¹

1. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Profesor Asistente de Estadística, Concepción - Paraguay.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre el nivel de conocimientos básicos previos de estadística y la actitud hacia la materia Estadística de los estudiantes del 3º curso de las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción, año 2023. El enfoque de la investigación ha sido cuantitativo del tipo correlacional y diseño no experimental de corte transversal, se llevó a cabo con una población integrada por 72 estudiantes del 3º curso 5º semestre de las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación del que se extrajo una muestra de 56 estudiantes mediante la técnica del muestreo aleatorio simple. Se aplicó dos cuestionarios, el primero para medir el nivel de conocimientos básicos previos de la estadística descriptiva, tales como conceptos básicos, interpretación de tablas y gráficos y el conocimiento de las medidas de tendencia central y el otro cuestionario para evaluar los componentes de utilidad, afectivo, cognitivo y dificultad que influyen en la actitud de los estudiantes hacia la materia Estadística. Los instrumentos fueron validados utilizando el procedimiento de validación por expertos y el método de test-retest. La aplicación de técnica de correlación y las pruebas estadísticas arrojaron resultados del coeficiente de correlación de Pearson de 0,383 y el p -valor = $0,004 < 0,05$, con lo cual el resultado es significativo al 95% de seguridad estadística, que sustenta la existencia de una correlación lineal positiva débil casi moderada entre los conocimientos básicos previos en estadística y las actitudes hacia la materia estadística de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: CONOCIMIENTOS PREVIOS, ACTITUD, ESTADÍSTICA.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Ramírez Benítez, Emilio Ladislao. Nivel de conocimientos básicos previos en estadística y la actitud hacia la materia estadística. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):125-134.

ABSTRACT

The present research aimed to determine the relationship between the level of prior basic knowledge of statistics and the attitude towards the subject Statistics of the students of the 3rd year of the Psychology and Education Sciences careers of the Faculty of Humanities and Education Sciences of the National University of Concepción, year 2023. The approach of the research has been quantitative of correlational type and non-experimental cross-sectional design, it was carried out with a population made up of 72 students of the 3rd year 5th semester of the Psychology and Education Sciences careers from which a sample of 56 students was extracted using the simple random sampling technique. Two questionnaires were applied, the first to measure the level of prior basic knowledge of descriptive statistics, such as basic concepts, interpretation of tables and graphs and knowledge of central tendency measures and the other questionnaire to evaluate the components of utility, affective, cognitive and difficulty

Fecha de recepción: 5 de noviembre del 2024. Fecha de aceptación: 15 de diciembre del 2024

*Autor de correspondencia: Ramírez Benítez, Emilio Ladislao. email: emilioramirez@fhyce.edu.py

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

that influence the attitude of students towards the subject Statistics. The instruments were validated using the expert validation procedure and the test-retest method. The application of the correlation technique and the statistical tests yielded results of the Pearson correlation coefficient of 0.383 and the p -value = $0.004 < 0.05$, with which the result is significant at 95% statistical security, which supports the existence of a positive weak almost moderate linear correlation between the previous basic knowledge in statistics and the attitudes towards the statistical subject of university students.

Key words: PRIOR KNOWLEDGE, ATTITUDE, STATISTICS.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la materia Estadística está presente en los Planes de Estudios de diferentes carreras universitarias del país con el objetivo primordial de formar profesionales críticos, hecho que refleja el carácter aplicado de esta disciplina a múltiples ámbitos de la actividad científica y profesional.

Se ha podido comprobar que los estudiantes y profesionales sólo comprenden la necesidad de saber Estadística y de manejar adecuadamente sus técnicas, cuando se dan cuenta de que es imprescindible para cualquier tipo de investigación que quieran emprender. Por ello, la enseñanza de la Estadística ha llevado a comprender que esta disciplina no debe estudiarse en forma aislada sino ligada constantemente a los procesos científicos completos de la investigación.

También se ha demostrado la importancia que tiene la Estadística para establecer vínculos interdisciplinarios que actualmente se consideran tan necesarios. Se establece entre los distintos investigadores la posibilidad de intercambio y de comunicación sobre sus hallazgos y no hay

duda de que el razonamiento interdisciplinario conduce a la creatividad.

Para Córdova (1995), la estadística es la ciencia que nos proporciona un conjunto de métodos, técnicas o procedimientos para recopilar, organizar, presentar, y analizar datos con el fin de describirlos o de realizar generalizaciones válidas. En base al análisis de los datos obtenidos en una investigación se puede obtener conclusiones válidas y tomar decisiones razonables.

En la investigación, cuando se pretende resumir o describir de forma concreta las características de un conjunto de datos, se emplea la estadística descriptiva; en cambio, cuando se pretende inferir conclusiones acerca de lo que ocurre en una población determinada, en base a las observaciones recogidas en una muestra, se utiliza la estadística inferencial.

Según la UNESCO (2002), en la actualidad estamos viviendo en una sociedad de la información, lo cual debería ser aprovechado para llevarnos a ser una sociedad del conocimiento. Es ahí donde la estadística cobra una importante función, brindando las herramientas necesarias para que las personas puedan saber gestionar la

abundante información actual y lograr convertirla en conocimiento.

En los últimos tiempos, los estudiantes que desarrollan la materia estadística en las universidades demuestran poca motivación o predisposición, ciertos sentimientos de ansiedad o poca confianza para el aprendizaje, que puede deberse a los escasos conocimientos básicos previos para el aprendizaje de la estadística.

Los conocimientos previos son considerados como base fundamental para poder lograr afianzar conocimientos o saberes nuevos. La adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva (Ausubel, 1983).

Las actitudes se definen como las tendencias o predisposiciones aprendidas a responder de forma consistente de una manera favorable o desfavorable con respecto al objeto determinado.

Las actitudes hacia la estadística de los estudiantes universitarios se conciben “como un rasgo compuesto de diferentes componentes (afectivo, cognitiva, utilidad y dificultad), analizables por separado y cuya identificación nos permite incidir en su formación y cambio. (Schau y cols, 1995, pág. 83).

El conocimiento de la estadística tiene mucho valor en la formación profesional de los estudiantes universitarios, pues posibilitará entender comportamientos, procesos y fenómenos individuales y sociales, facilitando la participación en la propuesta, elaboración y ejecución de proyectos de investigación con enfoques multidisciplinarios que ayuden a solucionar problemas de distintos campos del saber.

La investigación se realizó por el interés académico de conocer los conocimientos básicos previos de estadística y la actitud hacia la materia estadística de los estudiantes universitarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción, y buscar probar de que los conocimientos adquiridos previamente en la Educación Media pueden tener relación con la actitud con la que se afronta la materia.

El objetivo central de la presente investigación es determinar la relación entre el nivel de conocimientos básicos previos de estadística y la actitud hacia la materia Estadística de los estudiantes del 3º curso de las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción, año 2023.

METODOLOGIA

La presente investigación tuvo por objetivo determinar la relación entre el nivel de conocimientos básicos previos en estadística y la actitud hacia la materia Estadística de los estudiantes del 3º curso de

las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción, año 2023.

El estudio es una investigación cuantitativa de tipo correlacional, transversal no experimental. Es cuantitativa porque se han recogido y analizado datos numéricos para explicar la interrelación entre los conceptos y las variables de la investigación (Creswell & Creswell, 2018). Es correlacional porque implica medir o establecer el grado de relación que tienen dos variables, “Los estudios correlacionales tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables” (Hernández et al., 2014, pág. 93). En este caso, los conocimientos básicos previos de estadística y la actitud hacia la Estadística.

El diseño de la investigación fue no experimental de corte transversal, debido a que no se manipularon las variables objeto de estudio y los datos fueron obtenidos en un solo corte de tiempo. Fue no experimental porque hace referencia a un tipo de investigación en la cual el investigador no introdujo ninguna variable experimental en la situación estudiada, es decir, no se manipuló deliberadamente ninguna variable independiente para conocer su efecto en la variable dependiente (Hernández et al., 2014). Es transversal porque se aplican los instrumentos de investigación a la muestra de estudio para observar las dos variables, en un determinado momento, y sólo uno (Gómez, 2006).

La población considerada en esta investigación, estuvo integrada por 72 estudiantes del 3º curso 5º semestre de las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción del año 2023, los cuales llevan el curso de estadística propuesto en el plan de estudios. La población es un conjunto de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación (Arias, 2012). La muestra es probabilística seleccionada mediante la técnica del muestreo aleatorio simple y estuvo conformada por 56 estudiantes extraída de la población en estudio.

En la investigación se emplearon dos instrumentos de medición. Uno de ellos consiste en la evaluación de conocimientos para medir el nivel de conocimientos básicos en estadística con el que llegan los estudiantes universitarios de las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación, está compuesto de 10 ítems elaborado en base a la evaluación propuesta por Konold y Garfield, 1993 y el otro, un cuestionario de actitud que mide la predisposición con la que llegan los estudiantes para el desarrollo de la asignatura de estadística y se compone de 20 ítems, cada uno de los cuales se mide mediante escala ordinal de Likert y los valores que toman son de 0 a 4 propuesto por Auzmendi, 1992. Ambos instrumentos pasaron la prueba de validez y confiabilidad.

RESULTADOS

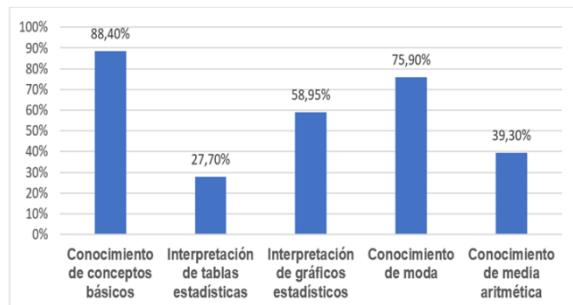
Análisis de resultados de los conocimientos básicos de estadísticos

Tabla 1. Distribución de Respuestas de Conocimientos Básicos de Estadística

Preguntas	Respuestas Correctas		Respuestas Incorrectas		Total	
	f	%	f	%	f	%
Interpretación de población	50	89,29	6	10,71	56	100
Interpretación de variables	49	87,50	7	12,50	56	100
Tabla de frecuencias	23	41,07	33	58,93	56	100
Interpretación de moda	44	78,57	12	21,43	56	100
Aplicación de frecuencia relativa	8	14,29	48	85,71	56	100
Gráfica de barras	49	87,50	7	12,50	56	100
Interpretación de media aritmética	27	48,21	29	51,79	56	100
Aplicación de la moda	41	73,21	15	26,79	56	100
Gráfica de línea	17	30,36	39	69,64	56	100
Aplicación de la media aritmética	17	30,36	39	69,64	56	100

La Tabla 1, muestra los resultados en porcentajes de repuestas correctas e incorrectas por cada ítem; en cuanto a las respuestas correctas, el mayor porcentaje 89,29% corresponde a la pregunta interpretación de población, seguido en igual porcentaje 87,50% por las preguntas interpretación de variables y gráfica de barras. Los resultados más bajos corresponden a aplicación de frecuencia relativa 14,29% y en igual porcentaje 30,36% las preguntas referidas a gráfica de línea y aplicación de la media aritmética.

Figura 1. Porcentajes de Respuestas Correctas de la Prueba de Conocimientos Básicos de Estadística



En la figura 1, los resultados obtenidos evidencian que la mayor proporción de respuestas correctas corresponden a los conocimientos de conceptos básicos de estadística con un 88,40% y al conocimiento de moda estadística con un 75,90%. Los temas que reflejan menor preparación de los estudiantes en conocimientos básicos de estadística están referidos a interpretación de tablas estadísticas con un 27,70%, el conocimiento de media aritmética con un 39,90% y la interpretación de gráficos estadísticos con un 58,95% de respuestas correctas.

Análisis de resultados de las actitudes de los estudiantes hacia la estadística

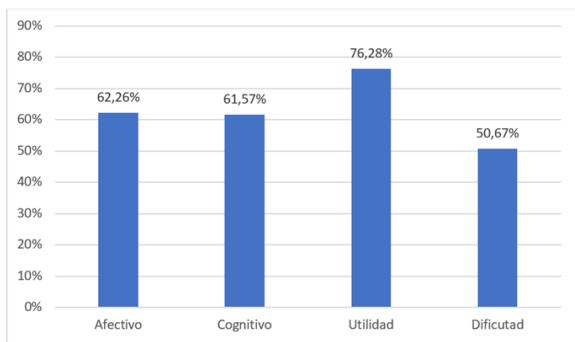
Para obtener los promedios de los diferentes componentes de las actitudes de los estudiantes hacia la estadística se utilizó la escala de Likert de 4, considerando: 1 es totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Los resultados se indican en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de Medias de los Componentes sobre Actitudes hacia la Estadística

Componentes de Actitudes	Media	Desv. estándar
Afectivo	3,11	3,11
Cognitivo	2,54	2,54
Utilidad	3,36	3,26
Dificultad	2,42	2,42

En la Tabla 2, se observan las medias de los cuatro componentes que integran las actitudes de los estudiantes hacia la estadística. El componente utilidad con una media de 3,36 y el componente afectivo con una media de 3,11, indican una actitud favorable de los estudiantes hacia la materia. Los promedios más bajos se dan en el componente dificultad con una media de 2,42 y el componente cognitivo con una media 2,54, indican una actitud más desfavorable de los estudiantes hacia estadística.

Figura 2. Porcentajes de Actitud Favorable de los Estudiantes hacia la Estadística por Componentes



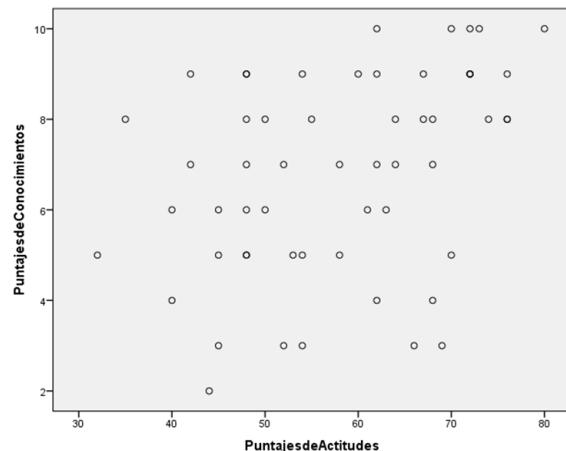
En la figura 2, se observa que al evaluar la actitud los resultados obtenidos evidencian una actitud favorable de los estudiantes hacia la estadística en los componentes utilidad en un 76,28% y afectivo en un 62,26%. Los componentes dificultad 50,67% y cognitivo 61,57%

evidencian que los estudiantes tienen una actitud más desfavorable hacia estadística.

Analisis de correlación entre los conocimientos básicos previos de estadística y la actitud hacia la estadística.

En la investigación han sido clasificadas las actitudes hacia la estadística como variable independiente X, y los conocimientos básicos de la estadística como variable dependiente Y, cuyos resultados posibilitaron realizar el análisis de correlación a fin de medir la intensidad de la relación entre ambas variables.

Figura 3. Diagrama de Dispersión de los Conocimientos Básicos y las Actitudes hacia la Estadística.



El gráfico 3, resultante de las dos variables permite establecer la existencia de una correlación bastante débil entre Conocimientos básicos previos de estadística y las Actitudes hacia la materia estadística de los estudiantes del del 3º curso de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- UNC, ya que

existe una considerable dispersión con respecto a una línea recta trazada a través del espacio central de los datos considerados en el estudio.

Las pruebas estadísticas a través del coeficiente de Correlación Pearson para establecer numéricamente la intensidad de la relación entre las variables confirmarían la tendencia mostrada en el gráfico de dispersión.

Tabla 3. Correlaciones entre las variables Conocimientos Básicos y Actitudes hacia la Estadística

		Puntajes de Conocimientos	Puntajes de Actitudes
Puntajes de Conocimientos	Correlación de Pearson	1	,383**
	Sig. (bilateral)		,004
	N	56	56
Puntajes de Actitudes	Correlación de Pearson	,383**	1
	Sig. (bilateral)	,004	
	N	56	56

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La tabla 3, nos muestra los análisis de correlación realizados entre las variables Actitudes hacia la materia Estadística (variable independiente) y Conocimientos básicos previos en estadística (variable dependiente), con un resultado del coeficiente de correlación de Pearson de 0,383 y el p-valor = 0,004 < 0.05, con lo cual el resultado es significativo al 95% de seguridad estadística; lo que demuestra la existencia de una relación débil casi moderada de correlación positiva entre dichas variables estudiadas. Podemos concluir que existe una relación débil directa entre los Conocimientos básicos previos de estadística y las Actitudes de los estudiantes hacia la materia Estadística.

DISCUSIÓN

En la investigación fue considerada una muestra conformada por 56 estudiantes universitarios del 3º curso de las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción que desarrollan la asignatura Estadística contempladas en el Plan de Estudios.

Los resultados obtenidos sobre el nivel de conocimientos básicos previos de estadística muestran que los estudiantes universitarios tienen una mayor preparación en los conocimientos de conceptos básicos y en el conocimiento de la moda estadística. En contrapartida, los temas que reflejan menor preparación de los estudiantes están referidos a la interpretación de tablas estadísticas, el conocimiento de la media aritmética y la interpretación de gráficos estadísticos. Se puede concluir que, de acuerdo a los temas considerado en la evaluación, el nivel conocimientos básicos previos de estadística de los estudiantes universitarios es desaprobatorio (58,17%) atendiendo que el nivel de rendimiento mínimo de exigencia es del 70% para la aprobación.

En cuanto a la evaluación sobre las Actitudes de los estudiantes hacia la estadística se ha considerado cuatro componentes, los resultados obtenidos evidencian una actitud favorable de los estudiantes hacia la estadística en los componentes utilidad y afectivo. Los componentes dificultad y cognitivo

evidencian que los estudiantes tienen una actitud más desfavorable hacia estadística. Se puede establecer que el componente utilidad es el más determinante en la conformación de la actitud hacia la estadística, debido a que los estudiantes otorgan mayor valor y relevancia a la estadística para su preparación personal y profesional. De acuerdo a los resultados del estudio, se concluye que existe una favorable actitud hacia la estadística de los estudiantes universitarios de las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la UNC.

Los análisis de correlación realizados entre las variables Conocimientos básicos previos en estadística y las Actitudes hacia la materia Estadística de los estudiantes universitarios, arrojaron los resultados del coeficiente de correlación de Pearson de 0,383 y el p -valor = $0,004 < 0.05$, con lo cual el resultado es significativo al 95% de seguridad estadística; lo que demuestra la existencia de una relación débil casi moderada de correlación positiva entre dichas variables estudiadas. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Murillo (2014) en su investigación sobre una muestra de 232 participantes, el valor del coeficiente de correlación de Pearson es 0,270, lo que indica la asociación entre las actitudes de los estudiantes y los conocimientos estadísticos básicos es bastante débil.

Podemos concluir que existe una relación débil directa casi moderada entre los Conocimientos básicos previos de estadística y las Actitudes hacia la materia Estadística,

lo que se interpreta que si un estudiante presenta un mayor nivel de conocimientos básicos previos de la estadística también demostrará actitudes más favorables, tendrá mayor predisposición en el aprendizaje y conocimiento de la estadística durante su formación universitaria.

A la luz de los resultados obtenidos en la investigación, se sugiere a los docentes implementar nuevas metodologías incorporando las tecnologías en la enseñanza universitaria de la estadística que contribuyan de manera favorable en la creación de actitudes favorables hacia el aprendizaje de la estadística, a fin de mejorar el nivel de conocimientos estadísticos de los estudiantes, ya que les permitirá contar con mayores herramientas estadísticas y mejores conocimientos para realizar cualquier análisis en base a criterios científicos de los problemas que se les presente durante su formación personal y profesional.

Conflictos de interés: El autor declara no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amón, J.(1993) Estadística para psicólogos. Vol. 1 y 2. Pirámide.

Ander - Egg, E. (2000). Métodos y Técnicas de Investigación Social. Humanitas

Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme C.A.

Arteaga, P., Batanero, C., Cañadas, G. y Contreras, J. M. (2011). Las tablas y gráficos estadísticos como objetos culturales, Números 76, 55-67.

Auzmendi, E. (1992). Las actitudes hacia la matemática estadística en las enseñanzas medias y universitarias. Mensajero Bilbao. Batanero, C. (2000). ¿Hacia Dónde va la Educación Estadística? Blair.

Batanero, C., Burrill, G., y Reading, C. (2011) (Eds). *Teaching statistics in school mathematics. Challenges for teaching and teacher education: A Joint ICMI/IASE Study*. Springer.

Batanero, C., y Díaz, C. (2011). Estadística con proyectos. Granada, Universidad de Granada.

Batanero, C., Díaz, C., Contreras, J. M., y Roa, R. (2013). El sentido estadístico y su desarrollo. Números. Revista de didáctica de las Matemáticas, 83, 7-18. Recuperado de: http://www.sinewton.org/numeros/numeros/83/Monografico_01.pdf

Blanco, A. (2008). Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la estadística. Revista Complutense de Educación. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0808220311A/15466>

Cobo, B. (2003). Significado de las medidas de posición central para los estudiantes de secundaria.

Departamento de Didáctica de la matemática. Universidad de Granada.

Creswell, J. & Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Díaz, Frida y Gerardo Hernández. (2002). *Estrategias para la comprensión y producción de textos*. (2^a ed.). McGraw-Hill.

Estrada, A. (2007) *Evaluación del conocimiento estadístico en la formación inicial del profesorado*. Fondo Editorial de Universidad de Granada.

Estrada, A. y Cols, H. (2010). Un estudio comparado de las actitudes hacia la estadística en profesores en formación y en ejercicio. *Enseñanza de las ciencias*. Universidad de Elida. España. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/enseñanza/article/viewFile/21977/21811>

Gardner, R. (2003). *Estadística para Psicología Usando SPSS*. Pearson Educación

Gil, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 231-248.

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Brujas.

González Sevillano, Pedro H. (2004). *Investigación educativa y formación del docente investigador*. Gráficas Ledesma.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill.

Konold y Garfield (1993). Statistical Reasoning Assesment. University of Massachusetts.

Muñoz Giraldo, José F. et al. (2001). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Cooperativa editorial Magisterio.

Murillo, F. (2014). La actitud hacia la estadística y el nivel de conocimientos básicos en estadística en los estudiantes en proceso de formación docente en el año 2013. (Tesis doctoral). Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres. Recuperado de: <http://www.repositorioacademico.usm>

Factores emocionales, académicos y socioeconómicos asociados al rendimiento académico en estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional de Concepción. Año 2022.

Emotional, Academic, and Socioeconomic Factors Associated with Academic Performance in Medical Students at the National University of Concepción. Year 2022.

 Cristaldo de Velázquez, Ana María Celeste ¹
 Martínez Coronel, Mirtha Del Carmen ²
 Narváez Bareiro, Gregorio Antonio ³

1. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Concepción - Paraguay.
2. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Concepción - Paraguay.
3. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Concepción - Paraguay.

RESUMEN

El presente estudio de investigación tiene como objetivo determinar las causas del bajo rendimiento de los estudiantes del quinto curso de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Concepción (UNC) durante el año 2022, así como el papel de la inteligencia emocional en este contexto. El estudio se basa en un cuestionario aplicado a los estudiantes, analizando tres factores clave: nivel socioeconómico, área emocional y realidad académica. En efecto, la investigación fue de tipo mixto, de nivel descriptivo y diseño no experimental. Se trabajó por dimensiones siendo la población los estudiantes de la Facultad de Medicina, pero la muestra abarcó a 32 estudiantes del quinto curso. El instrumento de recolección de datos utilizado fue en cuestionario con opciones cerradas y abiertas aplicado a través de la técnica de la entrevista, elaborado en base a cada dimensión. Los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes experimentan manifestaciones fisiológicas de ansiedad durante los exámenes, como miedo, presión y preocupación, particularmente en las materias consideradas más difíciles. Además, se identificaron tanto dificultades como facilitadores del rendimiento académico. Las dificultades más comunes incluyen la metodología del docente, el sistema de evaluación, la presión ejercida por el docente y la complejidad de las materias. Por otro lado, los facilitadores del éxito académico comprenden la confianza del docente, la metodología y sistema de evaluación, la buena relación entre docentes y estudiantes, así como el apoyo y la confianza brindados por la familia.

Palabras clave: ESTUDIANTES DE MEDICINA, ANSIEDAD ACADÉMICA, RENDIMIENTO ACADÉMICO, INTELIGENCIA EMOCIONAL, FACTORES SOCIOECONÓMICOS, APOYO FAMILIAR, ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Cristaldo de Velázquez, A., Martínez Coronel, M., Narváez Bareiro, G. Factores emocionales, académicos y socioeconómicos asociados al rendimiento académico en estudiantes de Medicina de la Universidad Nacional de Concepción. Año 2022. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):135-144.

Fecha de recepción: 5 de noviembre del 2024. Fecha de aceptación: 15 de diciembre del 2024

*Autor de correspondencia: Cristaldo de Velázquez, Ana María Celeste. email: anamariaceleste@fhyce.edu.py

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

ABSTRACT

The present research study aims to determine the causes of the low performance of students in the fifth year of the medical career at the Universidad Nacional de Concepción (UNC) during the year 2022, as well as the role of emotional intelligence in this context. The study is based on a questionnaire applied to students, analyzing three key factors: socioeconomic level, emotional area and academic reality. In fact, the research was of mixed type (quali-quantitative), descriptive level and non-experimental design. We worked by dimensions being the population the students of the Faculty of Medicine but the sample comprised 32 students of the fifth year. The data collection instrument used was a questionnaire with closed and open options applied through an interview, elaborated on the basis of each dimension. The results reveal that most students experience physiological manifestations of anxiety during exams, such as fear, pressure and worry, particularly in subjects considered more difficult. In addition, both difficulties and facilitators of academic performance were identified. The most common difficulties include the teacher's methodology, the evaluation system, the pressure exerted by the teacher and the complexity of the subjects. On the other hand, facilitators of academic success include the teacher's confidence, the methodology and evaluation system used, the good relationship between teachers and students, as well as the support and confidence provided by the family.

Key words: MEDICAL STUDENTS, ACADEMIC ANXIETY, ACADEMIC PERFORMANCE, EMOTIONAL INTELLIGENCE, SOCIOECONOMIC FACTORS, FAMILY SUPPORT, PEDAGOGICAL STRATEGIES.

INTRODUCCIÓN

La carrera de medicina es ampliamente reconocida como una de las más exigentes en términos académicos y emocionales. Estudiantes de medicina frecuentemente enfrentan altos niveles de estrés y ansiedad, factores que puede afectar significativamente su rendimiento académico (Dyrbye, Thomas, & Shanafelt, 2006). La ansiedad por exámenes, en particular, es un fenómeno común entre los estudiantes de medicina, que puede llevar a un deterioro en el desempeño académico si no se manejan adecuadamente (Henning, Ey, & Shaw, 1998).

En la Universidad Nacional de Concepción (UNC), específicamente en el 5to. Curso de la carrera de Medicina, se ha

observado un bajo rendimiento académico durante el año 2022 según análisis de rendimiento de los catedráticos, lo cual ha motivado la realización de este estudio. Aunque diversos factores pueden influir en este bajo rendimiento, la inteligencia emocional emerge como un componente clave para atender cómo los estudiantes manejan el estrés y la presión asociados a sus estudios. La inteligencia emocional, definida como la capacidad de identificar, entender y manejar tanto las propias emociones como las de los demás, juega un papel fundamental en la adaptación a situaciones estresantes y en el logro de metas académicas.

En este contexto, la inteligencia emocional ha surgido como un constructo

calve para comprender y mitigar el impacto negativo de la ansiedad en el rendimiento académico. Según Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Diversos estudios han demostrado que los estudiantes con alta inteligencia emocional son más capaces de manejar el estrés y la ansiedad, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico (Parker, Saklofske, & Stough, 2009; Fernández, Salamonson, & Griffiths, 2012).

En Paraguay, pocos estudios han abordado específicamente el impacto de la ansiedad y la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. Sin embargo, investigaciones en otras regiones sugieren que factores como el apoyo familiar, la relación con los docentes y la metodología pedagógica también juegan un papel crucial en la mitigación de la ansiedad y el éxito académico (Labrague, McEnroe-Petitte, & Leocadio, 2018).

Este estudio tiene como objetivo determinar las causas del bajo rendimiento académico de los estudiantes del quinto curso de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Concepción, explorando las causas de la problemática desde tres perspectivas fundamentales: el nivel socioeconómico, el área emocional y la realidad académica. Además, se busca comprender las dificultades y facilitadores que los estudiantes encuentren en su proceso de aprendizajes, así como las

manifestaciones fisiológicas de la ansiedad que experimentan durante los exámenes.

La relevancia de estudio radica en su potencial para ofrecer una visión integral de cómo factores tanto internos como externos influyen en el éxito académico de los estudiantes de medicina. Entender estos factores no solo permite la identificación de las áreas que requieren intervención, sino que también ofrece una base sólida para el desarrollo de estrategias que puedan mitigar los efectos negativos de la ansiedad y mejorar el rendimiento académico de los futuros profesionales de la salud.

METODOLOGIA

Este estudio se realizó bajo un diseño descriptivo y no experimental, enfocado en 32 estudiantes del 5to curso de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Concepción (UNC) durante el año 2022. Se adoptó un enfoque combinando técnicas cualitativas y cuantitativas, con el objetivo de determinar las causas del bajo rendimiento de los estudiantes del quinto curso de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Concepción.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario cuidadosamente diseñado que contenía tanto preguntas cerradas como abiertas a través de la técnica, entrevista. Las preguntas cerradas permitieron cuantificar las respuestas de los estudiantes, facilitando un análisis estadístico riguroso, mientras que las preguntas abiertas brindaron espacio para explorar más a fondo las percepciones y

experiencias individuales de los encuestados. Este cuestionario fue elaborado específicamente para este estudio, alineándose con los objetivos específicos de la investigación, y fue administrado a través de entrevistas estructuradas.

Un aspecto significativo de la metodología de este estudio es el valor del instrumento de recolección de datos desarrollado. Este cuestionario, creado por los investigadores, representa una herramienta metodológica robusta que está a disposición para ser utilizado por otros investigadores interesados en replicar o ampliar esta línea de investigación en contextos similares.

RESULTADOS

DIMENSIÓN SOCIOECONÓMICA

La muestra estudiada corresponde al 57% del sexo femenino y 43% correspondió al masculino. En efecto los estudiantes del quinto año de la carrera de medicina son mayoritariamente mujeres.

Al ser consultado las edades que tienen los estudiantes el 67% corresponde a las edades de 24 y 25 años, y el resto están entre las edades de 23, 26, 27, 28, 29 y 30 años. Por tanto, se evidencia la heterogeneidad del grupo en cuanto a edades se refiere.

El 57% de los encuestados son de la ciudad de Concepción, asimismo el 24% de los estudiantes son del distrito de Concepción (Horqueta - Yvy Ya'u), mientras que el 20% son de otros departamentos (Pedro Juan Caballero - Lambaré - Pozo Colorado).

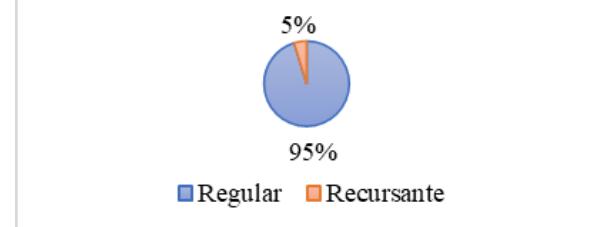
Llevando a cabo un breve análisis se deduce que el 43% de los encuestados viven lejos de

sus familiares. En efecto, el desarraigo puede afectar en gran medida las emociones del estudiante.

Según los resultados obtenidos el 76% de los estudiantes reciben el apoyo económico de los padres. Por otro lado, también se registró que el 24% de los encuestados reciben ayuda de familiares y autogestión para gerenciar sus gastos universitarios. En tanto se concluye que la mayoría de los estudiantes viven con sus padres y son apoyados por los mismos económicamente. Puesto que la carrera implica horas de estudio que limita realizar otras actividades.

DIMENSIÓN ACADÉMICA

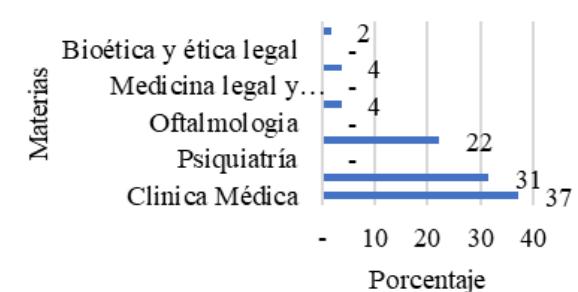
Figura 1: Situación Académica



El 95% de los encuestados son alumnos regulares del quinto, y el 5% corresponde a los estudiantes recursantes.

Por los resultados registrados se denota que la mayoría son estudiante en situación regular académicamente hablando.

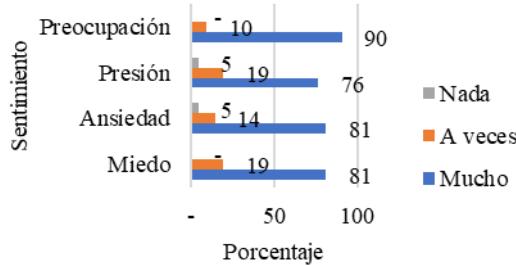
Figura 2: Materia más difícil actualmente



Según los resultados obtenidos, los encuestados manifestaron tres materias como las más difíciles como se detallan a continuación: clínica médica 37%, clínica pediátrica 31% y terapéutica y toxicología 22%.

Las materias mencionadas, son materias específicas del curso.

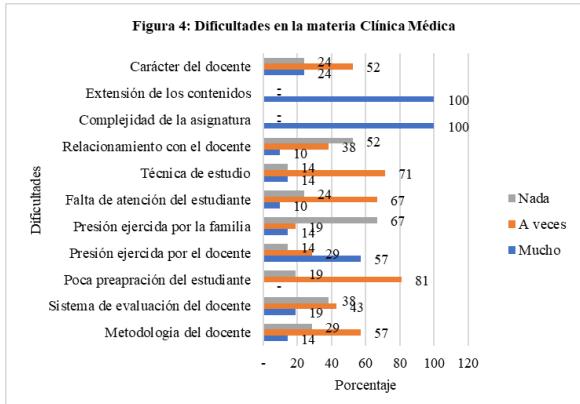
Figura 3: Sentimientos que causa la materia con mayor dificultad



Se puede evidenciar que el 90% de los estudiantes sienten mucha preocupación por las materias que mencionaron como las más difíciles, por otro lado 81% de los encuestados manifestaron sentir mucho miedo y ansiedad ante las materias que presentan mayor dificultad, asimismo el 76% manifestaron tener mucha presión ante las disciplinas.

Es decir que, en todas las emociones presentadas para el análisis se demostró que el indicador “mucho” tiene un alto porcentaje, en cambio a veces y nada en un porcentaje menor al 20%.

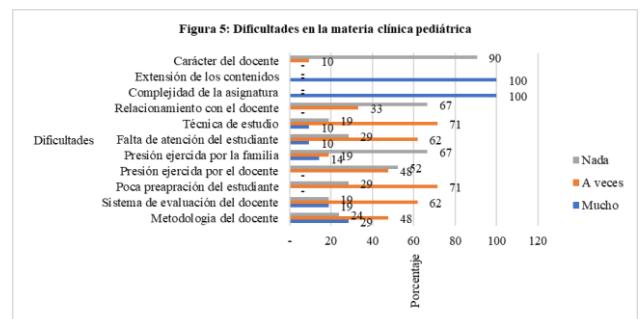
En síntesis, es importante puntualizar que las emociones ejercen en forma significativa en el aprendizaje.



En base a los datos sistematizados en el gráfico se infiere que 100% de los encuestados manifiestan tener mucha dificultad en la materia en cuanto a la complejidad de la asignatura y extensión de los contenidos, asimismo el 57% de los estudiantes mencionan que sienten mucha presión ejercida por el docente.

En tanto que un 81% de los alumnos expresan que a veces obtienen bajo rendimiento en la materia por la poca preparación de los mismos, también un 71% presentan a veces dificultades por la técnica de estudio utilizada, asimismo el 67% de los estudiantes manifiestan que a veces presentan falta de atención.

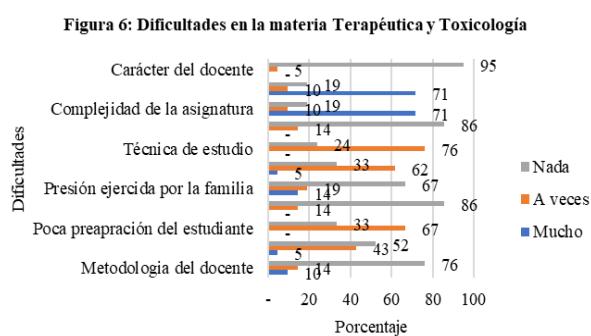
Existen varios factores que inciden negativamente para que un estudiante adquiera nuevos saberes.



En base a los datos sistematizados en la figura 5 se infiere que 100% de los encuestados manifiestan tener mucha dificultad en la materia en cuanto a la complejidad de la asignatura y extensión de los contenidos, asimismo el 29% de los estudiantes mencionan que la metodología del docente incide para el logro de los aprendizajes de la materia.

En tanto que 71% de los alumnos expresan que a veces obtienen bajo rendimiento en la materia por la poca preparación y la técnica de estudio de los mismos, también un 62% de los educandos manifiestan que a veces incide el sistema de evaluación implementado por el docente en los resultados académico de los estudiantes, en cambio el mismo porcentaje que a veces no prestan suficiente atención.

La importancia de utilizar estrategias innovadoras y activas para captar la atención de los estudiantes y propiciar en ellos el aprendizaje significativo.

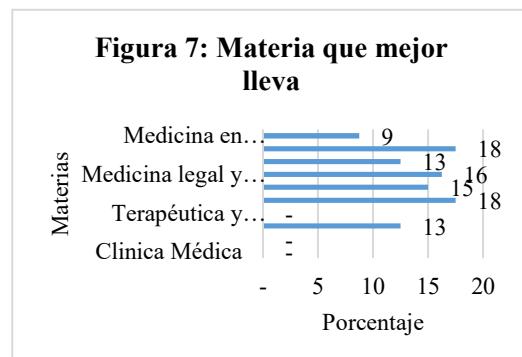


En relación a las dificultades en la materia se puede visualizar que el 71% de los encuestados encuentran mucha

complejidad y extensión de la asignatura y los contenidos.

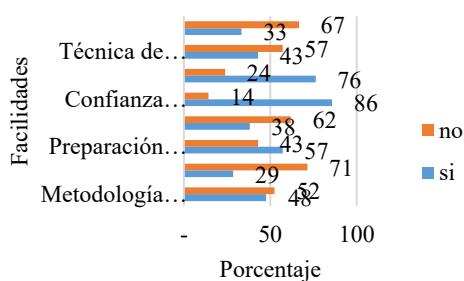
En el gráfico se observa que un 76% de la población encuestada afirma que a veces obtienen bajos resultados por la técnica de estudio utilizada, seguido de 67% por la poca preparación de los mismos y 62% por la falta de atención.

La importancia de utilizar estrategias de aprendizaje que permite a los estudiantes obtener mejores resultados, ayudan a afrontar correctamente las actividades académicas.



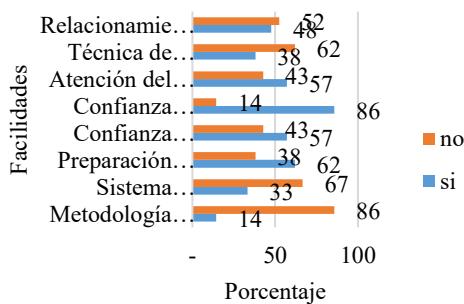
En el gráfico se observa que para el 18% de los estudiantes la materia sin mayor dificultad son Oftalmología - Bioética y Ética Legal. En tanto el 16% manifiesta que lleva mejor la materia de Medicina Legal y Deontología. Se infiere que, las materias mencionadas como difíciles resaltan nuevamente en este gráfico, no siendo marcada por ningún estudiante como las menos complejas.

Figura 8: Facilidades en la materia clínica médica



La confianza ejercida por la familia incide positivamente en el buen rendimiento del estudiante como así también la atención del estudiante durante el proceso enseñanza aprendizaje. En cambio, podemos rescatar que, los aspectos que no facilitan el buen rendimiento son el sistema evaluativo del docente y el buen relacionamiento del docente-estudiante en esta materia.

Figura 9: Facilidades en la materia clínica pediátrica



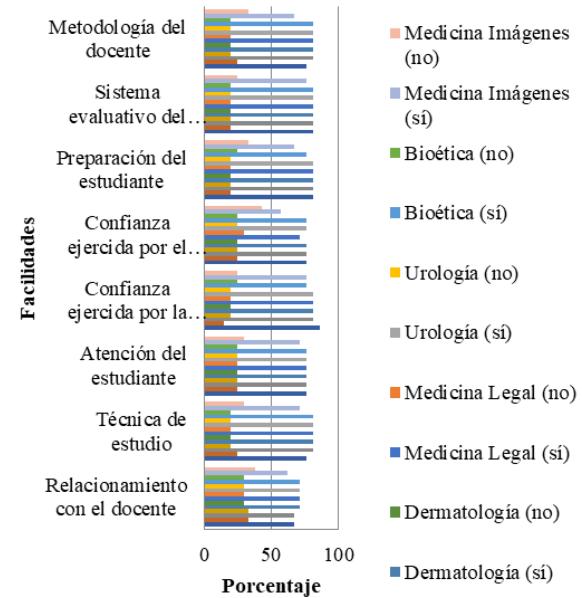
Según el gráfico se puede apreciar que la confianza ejercida por la familia facilita el rendimiento de los estudiantes, así como también la preparación de los mismos. Sin embargo, la metodología del docente y el sistema evaluativo son factores que incide para el logro de los aprendizajes.

Figura 10: Facilidades en la materia terapéutica y toxicología



La confianza ejercida por la familia, el docente y el buen relacionamiento docente-estudiante facilitan el logro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Figura 11: Facilidades en Materias Médicas



Según los resultados obtenidos en las estadísticas de las siguientes materias; Psiquiatría, Oftalmología, Dermatología, Medicina Legal y Deontología, Urología, Bioética y Ética Legal, y Medicina en Imágenes, se deduce que los factores que favorecen al estudiante para el logro académico son la metodología del docente, el sistema evaluativo del docente, la confianza y buen relacionamiento ejercida por el docente hacia sus alumnos, además la

confianza ejercida por la familia. A todos estos factores se suma positivamente la atención, técnica de estudio utilizada por el estudiante y la preparación de los mismos.

DISCUSION

Demografía de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes de quinto año de la carrera de Medicina de la UNC son mujeres (57%), con un rango de edad predominante entre 24 y 25 años (67%).

Estos resultados son consistentes investigaciones previas que han documentado una creciente feminización en las facultades de medicina en diversas partes del mundo. Un estudio realizado por López y García (2019) en la Universidad de Buenos Aires también reportó una mayoría femenina en los últimos años de la carrera de medicina, con una media de edad similar entre los estudiantes. Sin embargo, la heterogeneidad en las edades observada en nuestro estudio contrasta con el trabajo de Pérez et al. (2020), donde se reportó un grupo etario más homogéneo, sugiriendo posibles diferencias en el perfil de ingreso entre las instituciones.

Apoyo familiar y económico

El 67% de los estudiantes recibe apoyo económico de sus padres, lo que refleja un alto grado de dependencia familiar en el sostenimiento de la carrera.

Este hallazgo coincide con los resultados de Mendoza y Ruiz (2021), quienes encontraron que la mayoría de los

estudiantes de medicina en universidades latinoamericanas dependen económicamente de sus familias debido a las extensas horas de estudio que limitan la posibilidad de trabajar. Sin embargo, en nuestro estudio, un 24% de los estudiantes recurre a otros medios, como la autogestión, lo que podría indicar diferencias socioeconómicas entre los estudiantes de medicina de la UNC y otras universidades.

Ansiedad y rendimiento académico

El 90% de los estudiantes manifestó sentir preocupación por las materias más difíciles, y un 81% reportó altos niveles de ansiedad ante estas materias.

Estos resultados reflejan los hallazgos de un estudio realizado por Smith et al. (2020) en estudiantes de medicina en Estados Unidos, donde se observó que la ansiedad por exámenes es prevalente, afectando negativamente al rendimiento académico. Sin embargo, la prevalencia de la ansiedad en nuestro estudio parece ser mayor, lo que podría estar relacionado con factores culturales o instituciones específicos de la UNC. Por ejemplo, Rodríguez et al. (2022) sugieren que la metodología y la evaluación docente pueden ser factores críticos en la generación de ansiedad, lo que es corroborado por nuestro hallazgo de que el 57% de los estudiantes sienten presión por parte de los docentes.

Facilitadores del rendimiento académico

La confianza ejercida por la familia y el docente, así como un buen relacionamiento

docente-estudiante, son identificados como facilitadores clave del rendimiento académico.

La influencia positiva del apoyo familiar y la relación con los docentes ha sido bien documentada en la literatura. En un estudio de Garcés y Martínez (2021), se destacó que el apoyo emocional y la confianza tanto del entorno familiar como el del docente están fuertemente asociados con mejores resultados académicos en estudiantes de medicina. No obstante, nuestro estudio también resalta la importancia del sistema evaluativo y la metodología del docente, lo que añade un matiz relevante a la discusión, sugiriendo que no solo los factores emocionales, sino también los pedagógicos, son determinantes en el éxito académico.

Dificultades académicas

Las principales dificultades señaladas por los estudiantes incluyen la complejidad de las materias, la extensión de los contenidos, y la metodología del docente.

Similar a los encontrado por Almeida et Al. (2018), quienes señalaron que la complejidad y carga de las materias en los últimos años de medicina son una fuente principal de estrés y bajo rendimiento, nuestros resultados subrayan la necesidad de revisar y adaptar las metodologías de enseñanza en estas materias. Además, el impacto de la metodología del docente en el rendimiento, mencionado por el 29% de los estudiantes, resuena con lo señalado por Martínez et. Al (2019), quienes abogaron por una mayor implementación de métodos

En conjunto, estos hallazgos sugieren que tanto los factores emocionales como los pedagógicos juegan un papel crucial en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. La comparación con estudios previos refuerza la importancia del apoyo familiar y docente, pero también destaca la necesidad de intervenciones dirigidas a mejorar las metodologías de enseñanza y las evaluaciones. A medida que las facultades de medicina en Paraguay y en la región buscan optimizar los resultados académicos, es imperativo considerar una aproximación integral que aborde tanto las necesidades emocionales como educativas de los estudiantes.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bryman, A. (2016). *Métodos de investigación social* (5^a ed.). Oxford University Press.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos* (5^a ed.). SAGE Publications.

Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Revisión sistemática de la depresión, la ansiedad y otros indicadores de angustia psicológica entre estudiantes de medicina de

EE.UU. y Canadá. Academic Medicine, 81(4), 354-373.

Fernandez, R., Salamonson, Y., & Griffiths, R. (2012). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes de enfermería de primer año en un programa acelerado de ingreso para graduados. *Journal of Clinical Nursing*, 21(23-24), 3485-3492.

Henning, K., Ey, S., & Shaw, D. (1998). Perfeccionismo, el fenómeno del impostor y el ajuste psicológico en estudiantes de medicina, odontología, enfermería y farmacia. *Medical Education*, 32(5), 456-464.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6^a ed.). McGraw-Hill.

Labrague, L. J., McEnroe-Petitte, D. M., & Leocadio, M. C. (2018). Estrés, estresores y respuestas al estrés de los estudiantes de enfermería en una escuela de enfermería del gobierno. *Health Science Journal*, 12(2), 1-10.

Parker, J. D. A., Saklofske, D. H., & Stough, C. (Eds.). (2009). Evaluación de la inteligencia emocional: Teoría, investigación y aplicaciones. Springer.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). Investigación en enfermería: Generación y evaluación de evidencia para la práctica de la enfermería (10^a ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

Robson, C., & McCartan, K. (2016). Investigación en el mundo real (4^a ed.). Wiley.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

El rol transformador de la enseñanza inclusiva en la formación del futuro licenciado de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica, Aula Pyahu de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

The transformative role of inclusive teaching in the training of future graduates of the Bachelor's Degree in Basic School Education, Aula Pyahu of the Faculty of Humanities and Educational Sciences.



Ibarra de Leguizamón, Angela Cynthia Elizabeth¹

1. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Docente, Concepción - Paraguay.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación se enfoca en responder la siguiente pregunta general: ¿Cuál es el rol transformador de la enseñanza inclusiva en la formación del futuro licenciado de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica, aula pyahu de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación? El estudio fue desarrollado siguiendo un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo. El tipo de diseño no experimental constituida por una población de 50 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica, aula pyahu del 4º curso. Se aplicó una encuesta basada en una escala de Likert como instrumento para analizar el rol transformador de la enseñanza inclusiva en la formación de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica. El estudio se llevó a cabo con la totalidad de la población, utilizando una muestra censal. Se trabajó con la totalidad de la población (muestra censal). Los resultados de la investigación destacan la importancia de la formación de la enseñanza inclusiva en la preparación del futuro Licenciado para abordar la diversidad en el aula y promover el éxito académico y socioemocional de todos los estudiantes. Finalmente se proponen ejes de formación necesarios para los futuros licenciados en aras de favorecer las actitudes hacia la educación inclusiva.

Palabras clave: ROL TRANSFORMADOR, EDUCACIÓN INCLUSIVA, CARRERA.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Ibarra de Leguizamón, Angela Cynthia Elizabeth. El rol transformador de la enseñanza inclusiva en la formación del futuro licenciado de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica, Aula Pyahu de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):145-157

ABSTRACT

The objective of this research focuses on answering the following general question: What is the transformative role of inclusive education in the training of the future graduate of the Bachelor's Degree in Basic School Education, pyahu classroom of the Faculty of Humanities and Education Sciences? The study was developed following a quantitative approach, with a descriptive scope. The type of non-experimental design constituted by a population of 50 students of the Bachelor's degree in Basic School Education, pyahu classroom of the 4th grade. A survey based on a Likert scale was applied as an instrument to analyze the transformative role of inclusive education in the training of students of the Bachelor's Degree in Basic School Education. The study was carried out with the entire population, using a census sample. We worked with the entire population (census sample). The results of the research highlight the importance of inclusive teaching training in the preparation of the future Bachelor's degree to

Fecha de recepción: 5 de noviembre del 2024. Fecha de aceptación: 15 de diciembre del 2024

*Autor de correspondencia: Ibarra de Leguizamón, Angela Cynthia Elizabeth. email: cynthiaibarra@gmail.com

Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

address diversity in the classroom and promote the academic and socio-emotional success of all students. Finally, necessary training axes are proposed for future graduates in order to promote attitudes towards inclusive education. **Keywords:** transformative role, inclusive education, career.

Key words: TRANSFORMATIVE ROLE, INCLUSIVE EDUCATION, CAREER.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación inclusiva se ha convertido en una clave de desafío para las instituciones educativas, especialmente en el nivel superior. En el contexto de la Licenciatura en Educación Escolar Básica, Aula Pyahu, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, este desafío se acentúa debido a la diversidad de estudiantes que provienen de distintos contextos socioeconómicos, culturales y lingüísticos. A pesar de los avances normativos y pedagógicos, persisten barreras relacionadas con la formación docente para abordar la diversidad, así como con la accesibilidad en términos de infraestructura, recursos digitales y tecnológicos. Estas limitaciones afectan el desarrollo de competencias inclusivas en los futuros licenciados, quienes deben desempeñar un rol transformador en la sociedad.

El objetivo de esta investigación es analizar el rol transformador de la enseñanza inclusiva en la formación del futuro licenciado de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica, aula pyahu de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La importancia de la educación inclusiva yace en que es un asunto de derechos

humanos, de valores y creencias y una reivindicación del derecho de todos los estudiantes a recibir una educación con calidad. La educación inclusiva plantea la existencia de un solo sistema educativo, la institución debe transformarse para garantizar la atención educativa a todos, dando respuestas educativas y oportunidades de aprendizaje y participación a través de un currículo flexible y de los apoyos que aumentan la capacidad del entorno para responder a la diversidad (Vélez, 2011, p. 7).

Por su parte, la Unesco (2009) define la educación inclusiva como un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el sida o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase

social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes (p. 5).

Al respecto Vélez (2011) afirma:

La educación inclusiva se enmarca en un modelo social, a partir del cual las barreras para el aprendizaje y la participación están en el entorno, siendo este el responsable de minimizarlas y/o abolirlas. Las dificultades están fundamentalmente en el currículo, no en el estudiante. Las implicaciones educativas tienen que ver con la valoración de la diversidad como condición humana y con la diferencia como un aspecto inherente a todos los seres humanos, por ello, todos los sujetos se entienden.

La UNESCO (2006) define la educación inclusiva como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el

aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (...) relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos.

De esta definición se desprenden algunas ideas interesantes a tener en cuenta en nuestra intervención en el aula y que por esa razón es necesario destacar, tomadas del Plan de Atención a la Diversidad desde un enfoque inclusivo (Elizondo, 2017)

La educación inclusiva es un proceso. No es por lo tanto una práctica aislada y concreta que se realiza en un momento puntual con un alumnado concreto. La educación inclusiva supone ir hacia adelante toda la Comunidad Educativa.

Permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de TODOS los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias. No habla de un alumnado concreto, sino de todo el alumnado. Todo el alumnado participa en el aprendizaje. Pero también en las actividades extraescolares y complementarias. Para participar, debe estar presente. (Elizondo, 2017).

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La inclusión educativa forma parte de la agenda internacional. Los Ministros de Educación de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) reiteraron su compromiso de lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) acordados por la Asamblea de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, con énfasis específico en el ODS 4 que establece un objetivo y metas para los Estados Miembros de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Además, fue uno de los tres ejes de la Agenda Educativa Interamericana,

reafirmada en la novena cumbre de Ministros de Educación celebrada el 9 y 10 de febrero del 2017.

Además, organismos mundiales, regionales y subregionales ya han articulado objetivos y metas que ofrecen orientación a sus gobiernos y a otros actores en torno a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, la Declaración de Incheon (2015) y su marco de acción, donde se remarca la educación de calidad, con equidad e inclusión, y en el 2018, la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), aborda la inclusión en uno de los ejes temáticos denominado Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina.

METODOLOGIA

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, la metodología contempla el tipo de estudio descriptivo, porque el objetivo de la investigación fue observar, medir y analizar el rol transformador de la enseñanza inclusiva en la formación de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica. El tipo de diseño no experimental porque las variables no fueron manipuladas deliberadamente, es decir, permitió que se observase los fenómenos en su ambiente natural para luego ser analizados.

Según lo indica Hernández, Fernández & Baptista (2010); el enfoque cuantitativo de investigación, “consiste en la recolección de datos para probar hipótesis, con base a la medición numérica y el análisis estadístico

para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. Mc Millan y Schumacher (2005), también afirma al respecto, de que “la investigación cuantitativa presenta resultados estadísticos en forma de números”. Los estudios descriptivos sirven para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. (Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006, p.81).

Para la recolección de datos se trabajó con la totalidad de la población (muestra censal) se seleccionó a los estudiantes del Segundo Curso de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica, Aula Pyahu de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Año 2024 de la Universidad Nacional de Concepción.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una encuesta. La Guía se confeccionó en base a los objetivos del estudio implementado a través de grupos focales y entrevistas en profundidad, con una población seleccionada en base a las encuestas (alumnos de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica, Aula Pyahu de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que totalizan 50 alumnos /as del segundo curso).

RESULTADOS

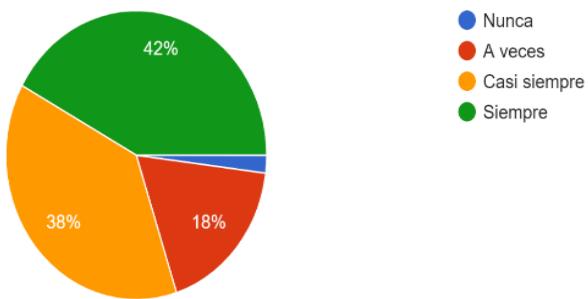
En el análisis de la muestra encuestada se observa una marcada disparidad en la distribución de género, con un 90% correspondiente al género femenino y solo un 10% al masculino. Esta diferencia pone de manifiesto una significativa predominancia de mujeres en relación con los hombres dentro del contexto investigado,

lo cual refleja una tendencia que puede estar vinculada con las características específicas del entorno o población estudiada.

Por otro lado, la distribución etaria de los encuestados revela que un 30% se encuentra en el rango de 22 a 24 años, mientras que un 70% tiene una edad superior a los 25 años. Este dato indica que la población encuestada es predominantemente mayor, lo que podría influir en las perspectivas y respuestas obtenidas, dadas las posibles diferencias en experiencias y contextos según la edad.

DIMENSIÓN I: El rol transformador de la enseñanza inclusiva

Figura 1: ¿Consideras la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje al planificar las clases?

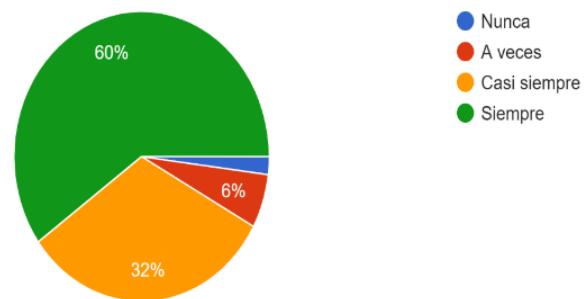


Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

La distribución de respuestas indica que la mayoría de los encuestados (80%) consideran la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje al planificar las clases, ya sea siempre o casi siempre. Esto es alentador, ya que sugiere que los educadores están conscientes de la importancia de adaptar su enfoque de enseñanza para

satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, el hecho de que un 20% de los encuestados respondiera a veces o nunca indica que aún hay margen para mejorar en este aspecto.

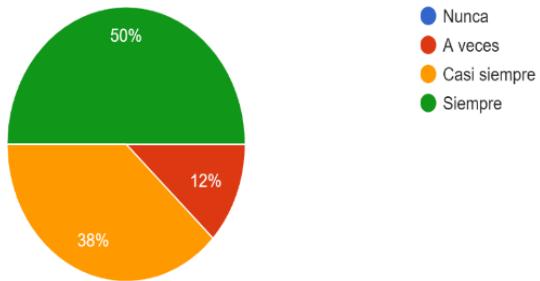
Figura 2: ¿Utilizas materiales y recursos que sean accesibles para todos los estudiantes?



Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024

La respuesta revela que la mayoría abrumadora de los encuestados (92%) informa que utiliza materiales y recursos que son accesibles para todos los estudiantes, ya sea siempre o casi siempre. Esto es alentador, ya que indica un compromiso generalizado con la equidad y la inclusión en el entorno educativo. Sin embargo, el hecho de que un pequeño porcentaje de los encuestados (6%) indique que a veces utilizan materiales y recursos accesibles sugiere que aún puede haber margen para mejorar en este aspecto.

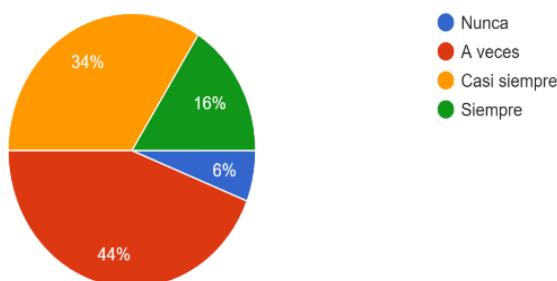
Figura 3: ¿Adaptas tus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con diversidad funcional?



Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

La mayoría de los encuestados (88%) informa que adaptan sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes con diversidad funcional, ya sea siempre o casi siempre. Esto es alentador, ya que indica un compromiso significativo con la inclusión y la atención a la diversidad en el aula. Sin embargo, el hecho de que un pequeño porcentaje de los encuestados (12%) indique que a veces adaptan sus métodos de enseñanza sugiere que aún puede haber margen para mejorar.

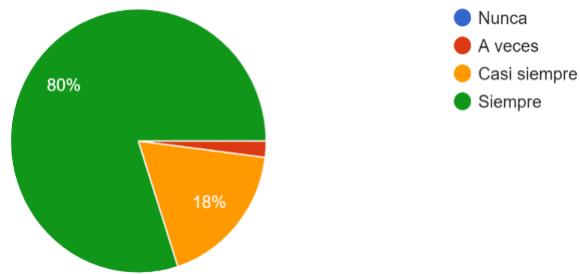
Figura 4: ¿Has recibido formación específica en enseñanza inclusiva durante tu preparación como docente?



Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

Los resultados revelan que la mayoría de los encuestados (78%) ha recibido alguna forma de formación específica en enseñanza inclusiva durante su preparación como docente, ya sea siempre, casi siempre o a veces. Esto es positivo, ya que indica un reconocimiento generalizado de la importancia de la inclusión en el entorno educativo. Sin embargo, el hecho de que un pequeño porcentaje de los encuestados (6%) indique que nunca ha recibido formación específica en enseñanza inclusiva sugiere que puede haber una brecha en la preparación de algunos docentes para abordar las necesidades de diversidad en el aula.

Figura 5: ¿Fomentas un ambiente de respeto y aceptación hacia la diversidad en tu aula?



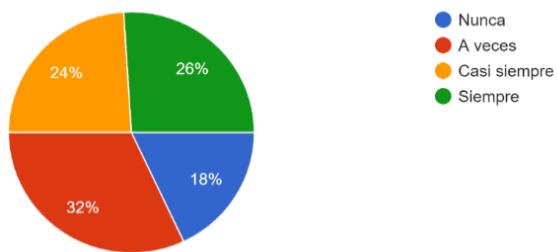
Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

Los resultados muestran que la gran mayoría de los encuestados (98%) fomenta un ambiente de respeto y aceptación hacia la diversidad en su aula, ya sea siempre o casi siempre. Esto es muy alentador, ya que indica un compromiso sólido por parte de los docentes para crear un entorno inclusivo

donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

El alto porcentaje de respuestas "siempre" sugiere que estos docentes priorizan activamente la promoción del respeto hacia la diversidad como parte integral de su práctica educativa. Sin embargo, el pequeño porcentaje de respuestas "a veces" (2%) sugiere que aún hay espacio para mejorar en algunos casos

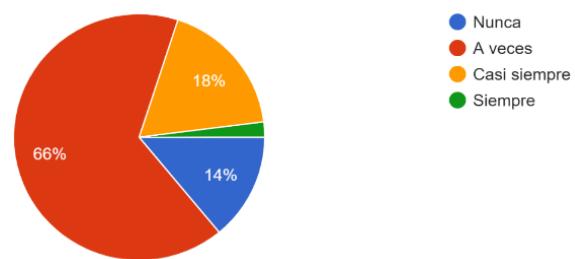
Figura 6: ¿Colaboras con otros profesionales (psicopedagogos, terapeutas, etc.) para apoyar a los estudiantes con necesidades especiales?



Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

Los resultados sugieren que hay una diversidad en la colaboración con otros profesionales para apoyar a los estudiantes con necesidades especiales. Aunque un porcentaje significativo de los encuestados (50%) informa que colabora siempre o casi siempre con otros profesionales, aproximadamente la mitad (50%) de los encuestados reporta que a veces o nunca colabora con ellos.

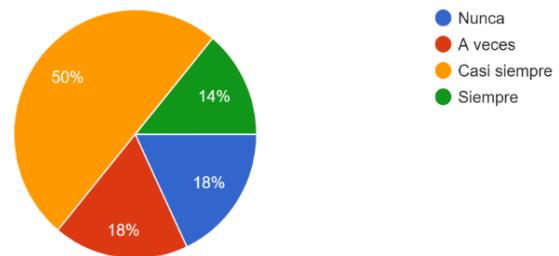
Figura 7: ¿Te sientes inseguro/a al enfrentar desafíos relacionados con la inclusión en el aula?



Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

La mayoría de los encuestados (84%) a veces o nunca se sienten inseguros al enfrentar desafíos relacionados con la inclusión en el aula. Esto puede ser indicativo de un nivel de confianza generalizado entre los educadores para abordar estos desafíos de manera efectiva. Sin embargo, es importante destacar que un porcentaje significativo de los encuestados (20%) informa sentirse casi siempre o siempre inseguros frente a estos desafíos.

Figura 8: ¿Has implementado estrategias de evaluación diferenciada para atender las diversas necesidades de tus estudiantes?

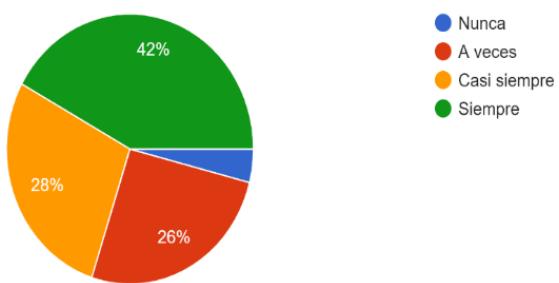


Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

A través de estos resultados se puede demostrar que la mayoría de los encuestados (64%) implementa estrategias de evaluación diferenciada para atender las diversas necesidades de sus estudiantes siempre o casi siempre. Esto sugiere un compromiso significativo con la adaptación de la evaluación para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar su aprendizaje de manera equitativa, independientemente de sus habilidades y necesidades individuales.

Sin embargo, es importante destacar que un porcentaje considerable de los encuestados (36%) a veces o nunca implementa estas estrategias. Esto puede indicar una oportunidad de mejora en la práctica educativa para garantizar que se estén utilizando enfoques de evaluación inclusivos y equitativos en todos los contextos de aprendizaje.

Figura 9: ¿Buscas involucrar a los padres y tutores en el proceso educativo de sus hijos, incluyendo aquellos con necesidades especiales?

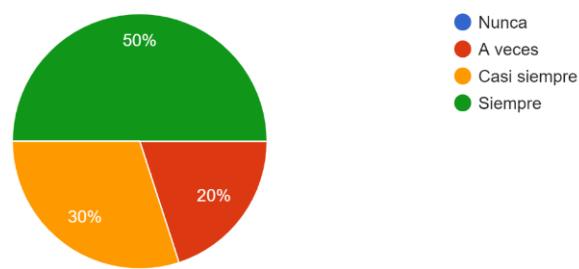


Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

Estos resultados indican que la mayoría de los encuestados (70%) busca involucrar a los padres y tutores en el proceso educativo de sus hijos, incluyendo aquellos con necesidades especiales, siempre o casi siempre. Esto sugiere un reconocimiento generalizado por parte de los educadores de la importancia de establecer una colaboración sólida y continua con los padres y tutores para apoyar el desarrollo académico y social de los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades especiales.

Sin embargo, es importante señalar que un porcentaje significativo de los encuestados (30%) a veces o nunca busca involucrar a los padres y tutores en el proceso educativo.

Figura 10: ¿Reflexionas sobre tus prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva?



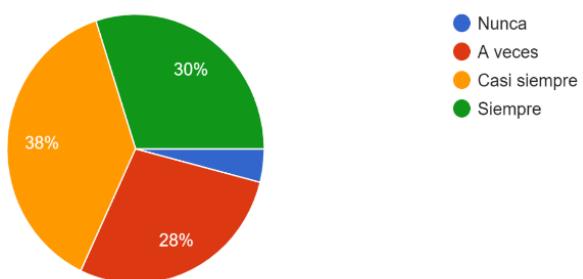
Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

La mayoría de los encuestados (80%) reflexiona sobre sus prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva, ya sea siempre o casi siempre. Esto sugiere un compromiso significativo por parte de los

educadores para evaluar y adaptar su enfoque pedagógico para asegurar que sea inclusivo y equitativo para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Sin embargo, el hecho de que un 20% de los encuestados a veces reflexione sobre sus prácticas docentes desde esta perspectiva indica que aún hay un número significativo de educadores que podrían beneficiarse de una mayor atención a la inclusión en su práctica educativa.

Figura 11: ¿Participas activamente en una clase inclusiva?



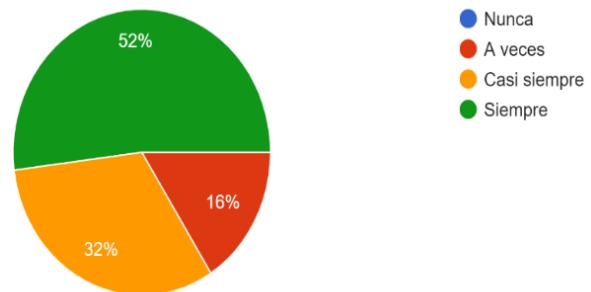
Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

Hay una variedad en el nivel de participación activa en una clase inclusiva entre los encuestados. La mayoría de los encuestados (68%) informa que participa activamente en una clase inclusiva siempre o casi siempre, lo que sugiere un compromiso significativo con el proceso de aprendizaje y la creación de un entorno de aula inclusivo.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que un porcentaje considerable de los encuestados (32%) a veces o nunca

participa activamente en una clase inclusiva.

Figura 12: ¿La Formación en enseñanza inclusiva impacta en el desarrollo profesional del futuro docente?

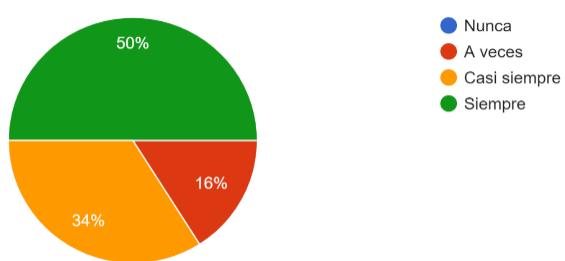


Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

Los resultados muestran que la formación en enseñanza inclusiva tiene un impacto significativo en el desarrollo profesional del futuro docente, según la percepción de los encuestados. La mayoría de los encuestados (84%) informa que la formación en enseñanza inclusiva siempre o casi siempre impacta positivamente en su desarrollo profesional.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que un porcentaje pequeño pero significativo de los encuestados (16%) informa que la formación en enseñanza inclusiva solo a veces impacta en su desarrollo profesional.

Figura 13: ¿Utilizas estrategias de aprendizaje más efectivas para fomentar un ambiente inclusivo en el aula?



Fuente: Datos recogidos por la autora.
Año: 2024.

Los resultados muestran que la mayoría de los encuestados (84%) informa que utiliza estrategias de aprendizaje más efectivas para fomentar un ambiente inclusivo en el aula siempre o casi siempre. Esto sugiere un compromiso significativo por parte de los educadores para emplear enfoques pedagógicos que promuevan la equidad y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades y necesidades individuales.

El hecho de que un porcentaje menor de los encuestados (16%) solo a veces utilice estas estrategias podría indicar áreas de oportunidad para mejorar la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

DISCUSIÓN

Es importante reconocer que cada estudiante es único y puede beneficiarse de enfoques de enseñanza diferenciados que tengan en cuenta sus habilidades y preferencias de aprendizaje. Esto puede incluir variedad en los métodos de enseñanza, recursos didácticos diversos y

oportunidades para la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

Por lo tanto, es fundamental seguir trabajando para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a los recursos necesarios y a seguir trabajando para garantizar que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial académico.

Esto resalta la necesidad de que las instituciones educativas prioricen y fortalezcan capacitación en este ámbito para garantizar que todos los docentes estén debidamente preparados para promover la inclusión y atender a la diversidad en el aula.

Además, seguir fomentando la sensibilización y la formación en inclusión para garantizar que todos los docentes estén equipados para crear entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos y respetuosos.

Aún hay espacio para mejorar la colaboración interprofesional en el apoyo a los estudiantes con necesidades especiales. La colaboración entre diferentes profesionales, como psicopedagogos y terapeutas, puede ser fundamental para proporcionar un apoyo integral y personalizado a estos estudiantes. La colaboración interprofesional puede ayudar a identificar las necesidades individuales de los estudiantes y desarrollar estrategias efectivas para abordarlas. Es importante fomentar una cultura de colaboración y comunicación entre todos los profesionales involucrados en la educación para garantizar un apoyo óptimo a los estudiantes con necesidades especiales.

Esto puede indicar la necesidad de proporcionar más apoyo y recursos a estos educadores para que se sientan más seguros y capacitados para abordar la diversidad en el aula. Promover el desarrollo profesional continuo y ofrecer oportunidades de capacitación específicas en inclusión podría ser beneficioso para abordar estas preocupaciones y fortalecer la capacidad de los educadores para crear entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos.

La implementación de estrategias de evaluación diferenciada puede ayudar a los educadores a identificar las fortalezas y áreas de mejora de cada estudiante de manera más precisa, lo que a su vez puede mejorar la retroalimentación y promover un aprendizaje más efectivo y significativo.

Esto puede indicar una oportunidad de mejora en la práctica educativa para fortalecer la colaboración entre la escuela y el hogar. La participación activa de los padres y tutores en el proceso educativo puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades especiales. Por lo tanto, es fundamental fomentar y apoyar esta colaboración para maximizar el éxito educativo de todos los estudiantes.

Es fundamental que los educadores continúen reflexionando sobre sus métodos de enseñanza, evaluando su efectividad y haciendo ajustes necesarios para garantizar que estén respondiendo adecuadamente a

las necesidades de todos los estudiantes y promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y de apoyo.

La importancia de fomentar la participación activa de todos los estudiantes en un entorno inclusivo y brindarles las herramientas y el apoyo necesarios para que se sientan cómodos contribuyendo al proceso de aprendizaje. Esto podría incluir estrategias para promover la participación, fomentar un clima de confianza y respeto, y proporcionar oportunidades equitativas para que todos los estudiantes se involucren en el aula.

Esto podría indicar áreas donde la formación podría ser mejorada o ampliada para abordar las necesidades y preocupaciones específicas de los futuros docentes. En general, estos resultados destacan la importancia de la formación en enseñanza inclusiva en la preparación de los futuros licenciados para abordar la diversidad en el aula y promover el éxito académico y socioemocional de todos los estudiantes.

Es importante que los educadores continúen reflexionando sobre sus métodos de enseñanza y estén abiertos a la exploración de nuevas estrategias y enfoques que puedan mejorar aún más la inclusión en el aula.

Conflictos de interés: El autor declara no tener conflicto de interés.

Kalyva, E. y Michaelides, M.P. (2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2005). Desarrollo de escuelas inclusivas: ¿cómo mejorar la equidad y la calidad educativa? Madrid: Narcea.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf#page=20

Declaración de la CRES 2018. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Elizondo, C. (16 de octubre de 2017). Plan de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. <https://coralelizondo.wordpress.com/>.

Elizondo, Coral. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. Pedagogías de la inclusión.

Hopenhayn, M. (2011). «Educación para la cohesión y la movilidad social». En *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate*. Santiago de Chile: CEPAL / Fundación cidob, pp. 119-157. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

Inclusión y diversidad en la educación: una La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. (n.d.) Recuperado Julio 5, 2023, de zenodo.org/grabar/8014835

LaRusso, M. D., Romer, D., y Selman, R. L. (2008). Los maestros como constructores de climas escolares respetuosos: implicaciones para las normas de uso de drogas en adolescentes y síntomas depresivos en la escuela secundaria. *Revista de Juventud y Adolescencia*, 37(4), 386-398. DOI: 10.1007

UNESCO. (2006). Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos. París: UNESCO.

Unesco. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París. Recuperado el 5 de junio de 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO (2005). Directrices para Inclusión: Garantizar el acceso a la Educación para Todos. París: UNESCO.

UNESCO (2010). Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. París: UNESCO.

UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción. UNESCO; Incheon, República de Corea. Consultado el 18 de octubre de 2022. <https://uis.unesco.org/sites/default/f>

iles/documents/education-2030-

incheon-framework-for-action-

implementation-of-sdg4-2016-

Vélez, L. (2011). La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes. Proyecto de investigación doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mejoramiento de la lectura y escritura en escuelas de práctica profesional con acompañamiento de estudiantes maestros-carrera Educación Escolar Básica.

Improvement of reading and writing in professional practice schools with the support of student teachers - Bachelor's Degree in Basic School Education.

 Rodríguez de Delgadillo, Griselda Beatriz ¹

 Lezcano Duarte, Darío Casildo ¹

 Marín Cuevas, Jorge Raúl ¹

 Araujo de Benítez, María Concepción ¹

 Domínguez de Rondelli, Norma Vicenta ¹

 Galiano Casco, Celeste Milagro ¹

1. Universidad Nacional de Concepción, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Docentes FHyCE Concepción - Paraguay.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo: Analizar el mejoramiento de la lectura y escritura en escuelas de práctica profesional con el acompañamiento de estudiantes maestros de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica, Universidad Nacional de Concepción, año 2024. Esta investigación surgió en respuesta a la creciente preocupación por los resultados académicos de los alumnos de 1° y 2° ciclos en las 7 (siete) escuelas de prácticas seleccionadas. La metodología incluyó tres momentos claves: Primero, se aplicó un pretest para detectar los niveles de lectura y escritura de los alumnos; segundo, se identificaron las áreas débiles y se planificaron prácticas profesionales utilizando estrategias efectivas para mejorar estas habilidades; y tercero, se aplicó un postest para verificar el mejoramiento en los niveles de lectura y escritura. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de corte transversal, y se utilizó un diseño cuasi-experimental sin grupo de control. La muestra intencional incluyó a 400 alumnos con dificultades en lectura y escritura, seleccionados de las siete escuelas de prácticas mencionadas. Se utilizó el test de lectura y el test de escritura, ambos estandarizados y validados por el Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay como instrumento de recolección de datos. Las prácticas profesionales fueron realizadas por los estudiantes maestros del 3 año carrera EEB, quienes aplicaron estrategias efectivas como lectura en voz alta, diario de lectura, club de lectura entre otras durante sus prácticas. Los resultados mostraron que los alumnos con dificultades en lectura y escritura pudieron utilizar adecuadamente los recursos disponibles y aplicaron las estrategias trabajadas, logrando un mejoramiento moderado significativo en sus niveles de lectura y escritura. Se evidenció la importancia de la planificación de la enseñanza y la sistematización de las prácticas en el proceso educativo. Estos hallazgos subrayan la relevancia del acompañamiento en la formación de futuros educadores y en la mejora de las competencias lectoras y escritoras de los alumnos.

Palabras clave: MEJORAMIENTO DE LECTURA Y ESCRITURA, ESCUELAS DE PRÁCTICA PROFESIONAL, ESTUDIANTES MAESTROS.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Rodríguez de Delgadillo, G., Lezcano Duarte, D., Marín Cuevas, J., Araujo de Benítez, M., Domínguez de Rondelli, N., Galiano Casco, C. Mejoramiento de la lectura y escritura en escuelas de práctica profesional con acompañamiento de estudiantes maestros-carrera Educación Escolar Básica. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):158-167.

Fecha de recepción: 8 de noviembre del 2024. Fecha de aceptación: 19 de diciembre del 2024

*Autor de correspondencia: Rodríguez de Delgadillo, Griselda Beatriz. email: griseldarodriguez@fhyce.edu.py

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the improvement of reading and writing in professional practice schools with the support of student teachers from the Bachelor's Degree in Basic School Education, National University of Concepción, year 2024. This research arose in response to the growing concern about the academic results of students in the 1st and 2nd cycles in the seven selected practice schools. The methodology included three key moments: First, a pretest was applied to detect the reading and writing levels of the students; second, weak areas were identified, and professional practices were planned using effective strategies to improve these skills; and third, a posttest was applied to verify the improvement in reading and writing levels. The research approach was quantitative, cross-sectional, and a quasi-experimental design without a control group was used. The intentional sample included 400 students with difficulties in reading and writing, selected from the seven mentioned practice schools. The reading test and the writing test, both standardized and validated by the Ministry of Education and Sciences of Paraguay, were used as data collection instruments. The professional practices were carried out by third-year student teachers from the Basic School Education program, who applied effective strategies such as reading aloud, reading journals, and reading clubs during their practices. The results showed that students with difficulties in reading and writing were able to adequately use the available resources and apply the strategies worked on, achieving a significant moderate improvement in their reading and writing levels. The importance of teaching planning and the systematization of practices in the educational process was evidenced. These findings underscore the relevance of support in the training of future educators and in the improvement of students' reading and writing competencies.

Key words: READING AND WRITING IMPROVEMENT, PROFESSIONAL PRACTICE SCHOOLS, STUDENT TEACHERS.

INTRODUCCIÓN

La capacidad de leer y escribir de manera efectiva es fundamental para el éxito académico y el desarrollo personal de los alumnos en la Educación Escolar Básica (EEB). Sin embargo, numerosos estudios han identificado que un porcentaje significativo de los alumnos enfrenta dificultades en estas áreas, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico y su autoestima. Estas dificultades pueden manifestarse de diversas formas, como dificultades en la decodificación de palabras, comprensión lectora limitada, problemas de ortografía y expresión escrita deficiente. En este sentido,

los estudiantes maestros de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica son un componente fundamental, ya que, a través de sus pasantías y prácticas profesionales, son ellos quienes observan y aplican estrategias efectivas en sus prácticas docentes en las aulas de las escuelas de prácticas profesionales.

Este artículo presenta un estudio acerca el problema de las dificultades en la lectura y la escritura de los alumnos del 1º y 2º ciclos de la EEB. Estas dificultades se manifiestan en el aula de diversas formas; como falta de decodificación de palabras, comprensión lectora limitada, errores ortográficos

frecuentes y expresión escrita deficiente. Estas dificultades no solo afectaron el desempeño académico de los alumnos, sino que también influyeron en su autoestima, motivación y participación en el proceso educativo. Una vez aplicada las estrategias efectivas adecuadas se pudo lograr el mejoramiento de la lectura y la escritura en las escuelas de práctica profesional con el acompañamiento de los estudiantes maestros de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica de la UNC.

A pesar de la amplia investigación realizada sobre este tema, aún persisten interrogantes importantes sin contestar. Se desconoce la prevalencia exacta de las dificultades en la lectura y la escritura en la EEB en diferentes contextos geográficos y socioeconómicos. Además, es necesario comprender en mayor profundidad los factores individuales, familiares, escolares y socioculturales que pueden contribuir a que se den estas dificultades, así como identificar estrategias efectivas para abordarlas. Por lo tanto, surgió la necesidad de llevar a cabo una vez más una investigación exhaustiva que permita comprender mejor el problema de las dificultades en la lectura y la escritura en la EEB.

Este informe consta de cuatro partes esenciales que facilitan la presentación y comprensión de la investigación realizada: Introducción, que incluye el marco teórico, la justificación y los objetivos. Materiales y métodos, que describe qué y cómo se hizo el estudio. Resultados, que muestran los datos colectados estadísticamente. Discusión,

donde se comparan los hallazgos, se plantean conclusiones y recomendaciones.

Smith (2022), enfatiza que la lectura y la escritura son habilidades fundamentales que sirven como cimientos para el éxito académico y el desarrollo intelectual de los niños. Destaca que la capacidad de leer les permite acceder a información, comprender conceptos complejos y desarrollar su pensamiento crítico. Además, señala que la escritura no solo les permite expresar sus ideas de manera efectiva, sino que también fortalece su capacidad para organizar y comunicar información de manera clara y coherente. También Smith (2022), resalta que fomentar el hábito de la lectura y la escritura desde una edad temprana no solo mejora el desempeño académico de los niños, sino que también contribuye a su desarrollo personal y social, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo moderno con confianza y habilidades sólidas.

Según García y Pérez (2023), la lectura y la escritura tienen un impacto significativo en el desarrollo cognitivo de los niños en edad preescolar, facilitando la adquisición de habilidades lingüísticas y promoviendo el desarrollo del pensamiento abstracto. Esta referencia proporciona información sobre cómo la lectura y la escritura afectan específicamente el desarrollo cognitivo en una etapa temprana de la vida, lo que puede ser relevante para comprender su importancia en el proceso educativo.

En este estudio el tema central gira sobre el mejoramiento de la lectura y la escritura en las escuelas de prácticas, lo que supone la aplicación de un conjunto de estrategias efectivas, programas y prácticas pedagógicas diseñadas para desarrollar y fortalecer las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita de los alumnos de 1º y 2º ciclos de la EEB.

Para mejorar las habilidades de lectura y escritura en alumnos de 6 a 12 años con dificultades en dichas áreas, se pueden implementar diversas estrategias efectivas. Estas estrategias efectivas abarcan desde la creación de un ambiente propicio para la alfabetización hasta métodos específicos de enseñanza para la lectura y la escritura. A continuación, se describen algunas de esas estrategias, de las más relevantes.

-Lectura en voz alta: El maestro selecciona un cuento o un fragmento de una novela adecuada para la edad de los alumnos. Durante la lectura, se anima a los alumnos a hacer preguntas y a predecir lo que sucederá a continuación. Esto fomenta la participación activa y la comprensión del texto (Trelease, 2013).

-Mapas conceptuales: Después de la lectura, los alumnos crean un mapa conceptual que resuma las ideas principales del texto. Esto les ayuda a organizar la información y a visualizar las conexiones entre los conceptos (Novak & Cañas, 2006; Gonçalves, 2004).

-Escritura colaborativa: Los alumnos trabajan en grupos para escribir una

continuación de la historia leída. Cada grupo puede aportar ideas y construir la narrativa de manera conjunta. Esto no solo mejora su escritura, sino que también fomenta el trabajo en equipo (Pérez, 2018; Cruz, 2015).

-Diario de lectura: Se pide a los alumnos que mantengan un diario de lectura donde registren sus pensamientos, emociones y reflexiones sobre los libros que leen. Esto les ayuda a desarrollar una conexión personal con la lectura y a practicar la escritura de manera regular (Gómez, 2018).

-Club de lectura: Se organiza un club de lectura donde los alumnos pueden compartir sus libros favoritos y discutir sobre ellos. Esto promueve el amor por la lectura y les da la oportunidad de expresar sus opiniones y escuchar las de sus compañeros (Miller, 2009).

Estas estrategias no solo mejoran las habilidades de la lectura y la escritura, sino que también hacen que el aprendizaje sea más dinámico y divertido.

METODOLOGIA

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo, de corte transversal y de diseño experimental; específicamente el diseño cuasi-experimental de investigación sin grupo de control, con un nivel o alcance explicativo de conocimientos, así como lo argumentan Hernández-Sampieri et al. (2014) y Hernández-Sampieri & Mendoza (2018).

La población seleccionada dentro del sistema de estudio de casos múltiples, donde se trabajó con las 7 (siete) instituciones educativas consideradas como escuelas de prácticas profesionales con convenio con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; un total de 400 alumnos (6 a 12 años) con dificultades en lectura y escritura según diagnóstico realizado por los maestros de cada grado según se especifica en la Tabla 1, todos matriculados en el periodo académico 2024, y con el acompañamiento de los 75 estudiantes maestros del 3º año de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Concepción.

Se aplicaron sendos test de lectura y test de escritura en la modalidad de pretest y postest, ya que el estudio se extendió entre los meses de marzo a septiembre del corriente año. En medio del cual se llevaron a cabo las prácticas profesionales aplicando diversas estrategias efectivas para el mejoramiento de la lectura y la escritura de los alumnos en dichas escuelas seleccionadas, dentro de la modalidad de intervenciones didácticas atendiendo que la investigación tomó diseño cuasi experimental.

La siguiente tabla, detalla las escuelas de práctica profesional y la cantidad de alumnos con dificultades en cada una de ellas.

Nº	Escuelas de Práctica Profesional	Población alumnos	Muestra intencional
1	Escuela Básica N°179 Prof. Arminda Samaniego	135	135
2	Escuela Básica N°186 Prof. Jorge S. Miranda	126	126
3	Escuela Básica N°185 José de Antequera y Castro	35	35
4	Escuela Básica N°1.073 Priv. Subv. Inmaculada Concepción	34	34
5	Escuela Básica N°4.908 Priv Subv. San Roque González	27	27
6	Escuela de Aplicación Pdte. Franco – anexa CREC	26	26
7	Escuela Básica N°14.986 Juan Diego	17	17
Total		400	400

Tabla 1. Especificaciones de población y muestra.

La siguiente tabla, describe los indicadores para detectar los niveles de lectura.

Niveles	Características de los Niveles
Nivel 1: Lectores Iniciales	No lee lo escrito en los textos. Se apoya en los dibujos para comprender los textos.
Nivel 2: Lectores Emergentes A	Lee palabras por palabras. Lee sin entonación. No se da cuenta de los errores que comete.
Nivel 3: Lectores Emergentes B	Lee en pequeñas partes las oraciones con poca entonación. Al leer se auto corrige sus errores.
Nivel 4: Lectores Transicionales A	Lee varias palabras seguidas de una oración con algo de entonación. Auto corrige algunos errores.
Nivel 5: Lectores Transicionales B	Lee más palabras seguidas de una oración. Ajusta la entonación al contexto de lectura. Auto corrige casi todos los errores importantes.
Nivel 6: Lectores Avanzados	Utiliza una velocidad lectora adecuada. Comienza a explorar una entonación que refleja el estado de ánimo, tensión, suspensos, sentimientos, etc. Auto corrige todos los errores.

Tabla 2. Niveles de lectura

La siguiente tabla, indica los indicadores para detectar los niveles de escritura.

Nivel 1 (Pre-silábico)		Nivel 2 (Pre-silábico)		Escuela Básica N°185 José de Antequera y Castro						
Escribe garabatos. Dibuja. Escribe seudo letras. Escribe números al azar.		Escribe su nombre. Dibuja y rotula sus dibujos. Copia palabras de la sala textualizada. Escribe palabras que sólo tiene una letra correcta. Escribe números correctamente.		1er 2do	Nivel 1: Lectores Iniciales. Nivel 3: Lectores Emergentes B.	Mejora	Nivel 2: Pre-silábico. Nivel 3: Silábico.			
Nivel 3 (Silábico)		Nivel 4 (Silábico Alfabético)				Escuela Básica N°1.073 Priv. Suv. Inmaculada Concepción				
Escribe oraciones incompletas, no relacionadas entre sí. Usa espacios entre palabras. Comienza a relacionar sonidos de sílabas con una letra. Las letras poseen valor silábico.		Escribe oraciones relacionadas entre sí. Usa un vocabulario más variado. Corresponde más de una letra por sílaba, pero su uso es inconsistente. Usa mayúscula en forma inconsistente.		1er 2do	Nivel 4: Lectores Transicionales A. Nivel 5: Lectores Transicionales B.	Mejora	Nivel 3: Silábico. Nivel 3: Silábico.			
Nivel 5 (Nivel Alfabético 1)		Nivel 6 (Nivel Alfabético 2)				Escuela Básica N°4.908 Priv. Subv. San Roque González				
Escribe oraciones relacionadas entre sí. Escribe y desarrolla un tema a lo largo del texto. Logra correspondencia entre el sonido del habla y su correspondiente grafema. Usa un vocabulario variado. Trata de usar signos de puntuación: punto seguido y punto aparte. Todavía comete algunos errores en el uso de mayúsculas.		Escribe una historia o desarrolla un tema que incluye un comienzo, un desarrollo y un final. Usa vocabulario muy variado. Usa mayúsculas y signos de puntuación en forma consistente. Aún debe aprender la ortografía convencional de letras que tienen un mismo sonido: s-c-z-v-b, etc		1er 2do	Nivel 1: Lectores Iniciales. Nivel 5: Lectores Transicionales B.	Mejora	Nivel 5: Alfabético 1. Nivel 5: Alfabético 1.			
Escuela de Aplicación Pdte. Franco – anexa CREC										
1er 2do	Nivel 4: Lectores Transicionales A. Nivel 4: Lectores Transicionales	Igual	Nivel 3: Silábico. Nivel 5: Alfabético 1.	Nivel 5: Alfabético 1.			Mejora			
Escuela Básica N°14.986 Juan Diego										
1er 2do	Nivel 3: Lectores Emergentes B. Nivel 3: Lectores Emergentes B.	Igual	Nivel 4: Alfabético 1. Nivel 4: Alfabético 1.	Nivel 4: Alfabético 1.			Igual			
Tabla 3. Niveles de escritura										
RESULTADOS										
<p>A continuación, se presentan los datos en relación al pretest y postest aplicado, comparando los resultados en las 7 (siete) escuelas de prácticas profesionales seleccionadas con el acompañamiento de los estudiantes maestros-carrera de EEB.</p>										
Semestre	Resultado Test de Lectura por Institución Educativa	Estado	Resultado Test de Escritura por Institución Educativa	Estado	Escuela Básica N°179 Prof. Arminda Samaniego					
1er 2do	Nivel 3: Lectores Emergentes B. Nivel 4: Lectores Transicionales A.	Mejora	Nivel 3: Silábico. Nivel 4: Silábico Alfabético.	Mejora						
Escuela Básica N°186 Prof. Jorge S. Miranda										
1er 2do	Nivel 2: Lectores Emergentes A. Nivel 3: Lectores Emergentes B.	Mejora	Nivel 2: Pre-silábico. Nivel 3: Silábico.	Mejora						
Tabla 4. Resumen de resultados del mejoramiento en niveles de lectura y escritura										
DISCUSIÓN										
<p>Los resultados de los tests de lectura y test de escritura aplicados en diversas instituciones educativas muestran variaciones significativas en los niveles de alfabetización de los estudiantes, lo que evidencia una diversidad en los procesos de desarrollo de competencias lecto-escritoras. Este hallazgo coincide con los modelos de adquisición de la lectoescritura propuestos por Ferreiro y Teberosky (1979), quienes sostienen que los estudiantes atraviesan fases progresivas, desde etapas pre-silábicas hasta la alfabetización convencional. En este</p>										

estudio, se identificaron casos de estudiantes en diferentes niveles, destacando la importancia de atender a las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, la Escuela Básica N°186 Prof. Jorge S. Miranda presenta una distribución de estudiantes entre los niveles pre-silábico y silábico en escritura; y entre niveles lector emergente A y emergente B, lo que sugiere que una proporción significativa de sus estudiantes se encuentra en etapas iniciales de desarrollo lecto-escritor. Estos resultados concuerdan con lo observado por autores como Goodman (1996), quien argumenta que factores como el contexto socioeconómico y el apoyo pedagógico desempeñan un papel crucial en la evolución de las habilidades lecto-escritoras. De manera similar en la Escuela Básica N°179 Prof. Arminda Samaniego se nota mejoras de lector emergente B a lector transicional A, y en relación de escritura de silábico a alfabetico 1.

En el caso de la Escuela Básica N°4.908 Priv. Subv. San Roque González, se observa un amplio rango de desarrollo, con estudiantes en niveles que van desde lectores iniciales hasta el nivel lectores transicionales B, sin embargo, refleja una notable heterogeneidad en las competencias escritoras con nivel alfabetico 1. Esta variabilidad sugiere la coexistencia de diferentes ritmos de aprendizaje, un fenómeno también señalado por Cassany (1999), quien enfatiza que la alfabetización es un proceso no lineal y dependiente de múltiples factores, incluyendo las

oportunidades de interacción con textos y la calidad de las intervenciones pedagógicas.

Un avance relevante se observó en la Escuela de Aplicación Pdte. Franco - anexa CREC, donde la mayoría de los estudiantes han pasado del nivel silábico al alfabetico 1, lo que indica un progreso hacia la alfabetización plena, pero en cuanto a lectura permaneces en el mismo nivel ambos semestres. Según Solé (1997), el nivel silábico-alfabetico implica un entendimiento más profundo de las relaciones fonológicas y gráficas, así como el inicio del desarrollo de la comprensión lectora crítica. Este nivel es crucial, ya que facilita el paso a etapas más avanzadas de interpretación y producción textual, como se observa en algunos estudiantes de la Escuela Básica N°14.986 Juan Diego, quienes alcanzaron el nivel 3 de lectura (lectores emergentes B) en ambos semestres y nivel 4 (alfabetico 1) también mantuvieron en cuanto a escritura. Este nivel, como indica Goodman (1996), implica que los estudiantes no solo decodifican el texto, sino que también realizan interpretaciones críticas y reflexivas del mismo.

En términos comparativos, las instituciones privadas subvencionadas, como la Escuela Básica N°1.073 Priv. Subv. Inmaculada Concepción, presentan resultados más consistentes, con estudiantes distribuidos entre los niveles lectores emergentes A y B y se mantienen en el nivel silábico de escritura. Esto respalda las conclusiones de Jiménez y Ortiz (2000), quienes sostienen que las escuelas con

mayores recursos y mejores condiciones pedagógicas tienden a favorecer un desarrollo más equilibrado de las competencias lecto-escritoras. Sin embargo, la presencia de estudiantes en niveles iniciales dentro de estas instituciones sugiere la existencia de factores externos, como el contexto familiar y las experiencias previas, que podrían estar influyendo en el ritmo de aprendizaje de algunos estudiantes.

A pesar de los avances observados en varias instituciones, es importante señalar algunas limitaciones en este estudio. En primer lugar, el tamaño de las muestras y las condiciones específicas de cada escuela pueden variar considerablemente, lo que afecta la posibilidad de generalizar estos resultados. Además, no se abordaron de manera directa variables contextuales como el nivel socioeconómico de las familias, que, como señala Delgado (2002), es un factor clave en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras. Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones incorporen un análisis más detallado de las condiciones socioeconómicas y del entorno educativo, así como una evaluación longitudinal que permita observar la progresión de los estudiantes a lo largo del tiempo. En Paraguay, los desafíos en el ámbito de la alfabetización son evidentes, especialmente en las áreas rurales y en comunidades con menores recursos educativos. Según datos del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), una parte significativa de los estudiantes de los primeros niveles educativos muestra

dificultades en la adquisición de competencias básicas de lectura y escritura. Estas dificultades se ven influenciadas por factores como el acceso desigual a recursos pedagógicos, la formación docente y las diferencias socioeconómicas. Aunque en las últimas décadas ha habido un progreso notable en la tasa de alfabetización, aún persisten brechas en cuanto a la calidad de la enseñanza y la equidad educativa, lo que resalta la necesidad de intervenciones pedagógicas diferenciadas y políticas públicas más inclusivas (MEC, 2021). A nivel curricular, Paraguay ha implementado reformas para fortalecer el enfoque en el desarrollo de las competencias lecto-escritoras, sin embargo, los resultados varían considerablemente entre las instituciones públicas y privadas, y entre las zonas urbanas y rurales.

Los resultados sugieren que las diferencias en los niveles de alfabetización están influenciadas por una combinación de factores pedagógicos, socioeconómicos y contextuales. Estos hallazgos resaltan la necesidad de diseñar estrategias educativas diferenciadas que respondan a las necesidades de cada grupo de estudiantes. La identificación temprana de las dificultades en los niveles de pre-silábico y silábico podría permitir la implementación de intervenciones focalizadas que faciliten el avance hacia una alfabetización plena. Asimismo, se sugiere continuar investigando el impacto de las políticas educativas y los recursos pedagógicos disponibles en cada institución, con el fin de promover un

desarrollo más equitativo de las competencias lecto-escritoras.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Paidós.

Cruz, A. (2015). La escritura en grupo: Teoría y práctica.

Delgado, R. (2002). El contexto sociocultural y su impacto en la educación inicial. *Revista Educación y Sociedad*, 15(2), 34-45.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.

García, A., & Pérez, M. (2023). Impacto de la lectura y la escritura en el desarrollo cognitivo de los niños en edad preescolar. *Revista de Psicología Educativa*, 8(1), 23-37. <https://doi.org/10.1234/rpe.2023.8.1.23>

Gómez, M. (2018). Diarios de lectura: Una herramienta para la reflexión y el aprendizaje.

González, M., & López, A. (2020). Factores asociados a las dificultades en la lectura y la escritura en estudiantes de tercer grado de educación escolar básica. *Revista de Psicología Educativa*, 5(1), 78-92. <https://doi.org/10.1234/rpe.2020.5.1.78>

Gonçalves, A. C. (2004). Mapas conceptuales: Una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje.

Goodman, K. S. (1996). El proceso de lectura: consideraciones psicolingüísticas para una enseñanza crítica. Ediciones del Sol.

Hernández, S., & Díaz, P. (2019). Intervención pedagógica para mejorar las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de educación escolar básica con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación Especializada*, 12(2), 110-125. <https://doi.org/10.5678/rees.2019.1.2.2.110>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6^a ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (2000). Aspectos cognitivos en el desarrollo de la lectura. *Aprendizaje y Desarrollo*, 18(4), 123-136.

Martínez, R., & Gómez, E. (2021). Dificultades en la lectura y la escritura en estudiantes de primer grado de educación escolar básica: Un estudio exploratorio. *Revista de Investigación Educativa*, 10(2), 45-60. <https://doi.org/10.1234/rie.2021.1.0.2.45>

Miller, D. (2009). El susurrador de libros:

Despertando al lector interno en cada niño. Jossey-Bass.

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). Mapas conceptuales: Una herramienta para el aprendizaje y la comunicación.

OCDE (2023), Resultados de PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación. PISA, Publicaciones de la OCDE, París.
<https://doi.org/10.1787/53f23881>.

OCDE (2023), Resultados de PISA 2022 (Volumen II): Aprendizaje durante ~ y de ~ la interrupción. PISA, Publicaciones de la OCDE, París.
<https://doi.org/10.1787/a97db61c>.

Pérez, R. (2018). Colaboración y escritura: Un enfoque pedagógico.

Solé, I. (1997). Estrategias de lectura. Graó.

Smith, J. (2022). La importancia de la lectura y la escritura en el desarrollo educativo. Revista de Educación, 15(2), 45-60.

Smith, J. (2022). Destaca la importancia crucial de la lectura y la escritura en el desarrollo educativo de los niños.

Trelease, J. (2013). El manual de la lectura en voz alta (7^a ed.). Penguin Books.

Liderazgo escolar y pedagógico en las instituciones educativas.

School and pedagogical leadership in educational institutions.

 Fernández Silva, Victor Dario ¹
 Núñez De Ortiz, Celia De Belén ²
 Erben Jara, Sonia Analia ³

1. Universidad Nacional de Concepción, Concepción - Paraguay.
2. Universidad Nacional de Concepción, Concepción - Paraguay.
3. Universidad Nacional de Concepción, Concepción - Paraguay.

RESUMEN

En las instituciones educativas de la educación escolar básica se pone más énfasis en el liderazgo administrativo dejando de lado su principal función que es el liderazgo pedagógico, en esto radica la investigación del liderazgo escolar y pedagógico presentado, pudiendo visualizar la presencia o ausencia de estos tipos de liderazgo; que tuvo como objetivo: "Determinar la medida de liderazgo escolar y pedagógico en las instituciones de Educación Escolar Básica perteneciente a la Supervisión Educativa Área N° 01 – 07", cuyo diseño fue cuantitativo de nivel descriptivo, con las variables: Liderazgo escolar y pedagógico. El método utilizado fue, la encuesta auto administrada, el instrumento, una guía con ítems de respuestas de escala de Likert de forma ascendente de 1 - 5; como población y muestra se tuvo docentes de 8 escuelas de la Educación Escolar Básica de la Supervisión Educativa Área 01-07, como muestra, 45 docentes, tomando el 100% de la población por la cantidad. A partir de los datos estudiados se llegó a la conclusión que los liderazgos escolar y pedagógico se implementan efectivamente en las instituciones de Educación Escolar Básica bajo la Supervisión Educativa Área N° 01 – 07. Esta práctica de liderazgo no solo contribuye al desarrollo profesional de los docentes, sino que también fomenta un ambiente educativo más colaborativo y centrado en el aprendizaje de los estudiantes. La presencia de estos tipos de liderazgo es fundamental para mejorar la calidad educativa y promover una cultura institucional que valore la innovación y el compromiso con el aprendizaje.

Palabras clave: LIDERAZGO INSTITUCIONAL, LIDERAZGO DIRECTIVO Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Fernández Silva, V., Núñez De Ortiz, C., Erben Jara, S. Liderazgo escolar y pedagógico en las instituciones educativas. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):168-176.

ABSTRACT

In the educational institutions of basic school education, more emphasis is placed on administrative leadership, leaving aside its main function, which is pedagogical leadership, in this lies the investigation of school and pedagogical leadership presented, being able to visualize the presence or absence of these types of leadership; which had the objective of "determining the measure of school and pedagogical leadership in the institutions of Basic School Education belonging to the Educational Supervision Area No. 01 - 07", whose design was quantitative at a descriptive level, with the variables: School and pedagogical leadership. The method used was the self-administered survey, the instrument, a guide with Likert scale response items ascending from 1 - 5; As a population, there were teachers from 8 schools of the Basic School Education

Fecha de recepción: 8 de noviembre del 2024. Fecha de aceptación: 19 de diciembre del 2024

*Autor de correspondencia: Fernández Silva, Victor Dario. email: vicfer1980jos@gmail.com

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

of the Educational Supervision Area 01-07, as a sample, 45 teachers, taking 100% of the population by quantity. From the data studied, it was concluded that school and pedagogical leadership are practiced in the Basic School Education institutions belonging to the Educational Supervision Area No. 01 ~ 07.

Key words: INSTITUTIONAL LEADERSHIP, MANAGERIAL LEADERSHIP AND PEDAGOGICAL LEADERSHIP.

INTRODUCCIÓN

Las teorías de los rasgos conductuales del liderazgo fueron intentos por encontrar el mejor estilo en todas las situaciones. Una teoría sostiene que el liderazgo es una explicación a las teorías que gozan de un valor práctico porque se utiliza para entender mejor, predecir y controlar el liderazgo exitoso, según Lussier y Achua (2021).

Al respecto, menciona Cásares, (2021) que la educación es uno de los tres pilares sobre los cuales se construye una nueva sociedad y que el rol del director es fundamental para la transformación educativa, de la misma forma; la relación director-maestro-alumno-comunidad resultan esenciales para la construcción de los sistemas y modelos educativos del siglo XXI.

EL liderazgo escolar en el Paraguay, es uno de los puntos pendientes a analizar en los foros regionales, puesto que constituye uno de los intereses primordiales de la vida institucional. Cada institución oficial debe fomentar un tipo de liderazgo acorde a su contexto situacional y debe ser de esa manera sin que la política latente pueda tener cabida en ella, sino solamente la política educativa, ya que “el líder educativo

se basa en la efectividad y en el entorno institucional, en los intereses generales de la comunidad educativa y la pluralidad de actores sociales” (Araiza & Jardines Garza, 2022, p. 11).

El liderazgo, como fenómeno universal, parte del instinto gregario del ser humano, de la necesidad de agruparse, organizarse y conducir sus actividades profesionales, familiares y sociales en beneficio de una convivencia que garantice una mejor calidad de vida. Lussier y Achua (2020), refieren que el tema de liderazgo ha generado emoción e interés desde la antigüedad. Cuando se piensa en el término: liderazgo, se asocia casi inmediatamente con imágenes de individuos dinámicos y poderosos quienes dirigen ejércitos victoriosos, modelan sucesos de las naciones, crean religiones o dirigen imperios corporativos; sin embargo, mencionan los autores, que no existe una definición universal del liderazgo porque éste es complejo y se analiza en distintas formas, las cuales requieren de diversas definiciones, siendo una de ellas “el proceso de influencia entre líderes y seguidores para lograr los objetivos organizacionales por medio del cambio” (p. 6). En el ámbito educativo, el liderazgo es un elemento que lleva a la

calidad y competitividad escolar ya que existe una tendencia mundial a reformar la educación, motivada por la necesidad que tienen las universidades para reflejar los requerimientos futuros de la sociedad y para asegurar que los estudiantes adquieran aptitudes apropiadas para ejercer su profesión con calidad (Boelen, 2020, citado por Elizondo Montemayor, 2021).

Las administraciones educativas tienen la responsabilidad de crear las mejores condiciones para que los centros sean lugares donde todos los alumnos convivan, aprendan y tengan éxito en sus objetivos académicos. La realidad muestra que en muchas ocasiones existe una desconexión entre los intereses y necesidades de la administración y los del profesorado, alumnado y familias (Abad, 2020, p. 5). El liderazgo institucional pasa por conectar las exigencias sociales con las necesidades de docentes y alumnos.

La implantación de un modelo de gestión de calidad dentro de las organizaciones educativas necesita un impulso institucional y el estímulo y determinación del equipo directivo, pero también exige un liderazgo capaz de ofrecer seguridad sobre el terreno que pisa, así como la habilidad de gestionar los procesos de participación. A este tipo de liderazgo Abad (2020, p. 13), lo denomina liderazgo pedagógico y su principal objetivo es facilitar la creación de redes de trabajo orientadas a la mejora de la convivencia. El liderazgo pedagógico promueve, por tanto, la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones y la responsabilidad

en la puesta en marcha de las medidas de mejora. Se trata de un verdadero liderazgo compartido. A diferencia de los liderazgos institucional y directivo, el autor refiere que en el caso del liderazgo pedagógico no queda inicialmente definido sobre qué estructura o personas debe recaer dicha función.

Garbanzo y Orozco (2020, p. 18), mencionan que las organizaciones educativas son los espacios en donde se concreta el proceso de enseñanza – aprendizaje y que además de desarrollar las capacidades cognitivas de los estudiantes, también potencializan su formación integral, no sólo a través del conocimiento, sino también por medio de la ética, estética, moral y valores. Dada toda esta complejidad, el liderazgo, mediante el cual se gestan las organizaciones educativas, debe trascender de un corte tradicional a un liderazgo renovador, sobre todo en las instituciones en donde la formación debe manifestarse en el ámbito humano, es decir, en la cultura y por ende en la sociedad. De lo anterior, surge la investigación, “Determinar el liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Escolar Básica de la Supervisión Educativa Área N° 01 ~ 07, trabajo con el que se diagnosticó de forma cuantitativa la práctica del liderazgo escolar y la gestión pedagógica en las Instituciones Educativas de la E.E.B.; de lo anterior, las preguntas de investigación que se generaron fueron:

¿En qué medida es practicado el liderazgo escolar y pedagógico en las instituciones de Educación Escolar Básica

perteneciente a la Supervisión Educativa Área N° 01 – 07.

¿En qué grado el liderazgo escolar es practicado en las Instituciones de Educación Escolar Básica perteneciente a la Supervisión Educativa Área N° 01 – 07?

¿En qué nivel se practica el liderazgo pedagógico en las Instituciones de Educación Escolar Básica perteneciente a la Supervisión Educativa Área N° 01 – 07?

Dada la relevancia del tema sobre el liderazgo escolar y pedagógico en las instituciones educativas de la educación escolar básica de la Supervisión Educativa Área 01-07 perteneciente a la zona rural de la ciudad de Concepción, surgió el presente trabajo.

La teoría que ostenta es que el liderazgo escolar y pedagógica debe de primar en las instituciones de la educación escolar básica, sin embargo, existió una fundada sospecha de que esto no ocurre. Estas hipótesis hicieron surgir el interés por el tema, lo cual permitió argumentar las razones que hacen relevante al proyecto de investigación.

Los investigadores sostenían que los resultados de la investigación darán una visión más veraz sobre el tema-problema, ofreciendo así, una sistematización de conocimiento pertinente y actualizado sobre el tema.

Además, los procedimientos e instrumentos aplicados fueron de gran ayuda para explorar y describir la situación abordada.

Por consecuente, en la parte práctica, los resultados servirán también para los que tomen decisiones a nivel supervisión e institucional, para introducir correctivos y conseguir mejoras en el liderazgo que serán puntuales para el manejo institucional.

En fin, por lo expuesto anteriormente se justifica fielmente este trabajo, ya que sus resultados serán de gran utilidad educativa; y que además fue viable y factible su realización, ya que los investigadores cuentan con los recursos humanos, técnicos y financieros para llevar adelante la ejecución del proyecto de investigación.

METODOLOGIA

Teniendo en cuenta los antecedentes estudiados en relación al liderazgo directivo, se visualizó la confrontación en los resultados que arrojó la literatura con el contexto de las instituciones públicas que fueron objetos de investigación, cuyo diseño fue cuantitativo de nivel descriptivo, con las variables: Liderazgo escolar y liderazgo pedagógico, cuya hipótesis será:

La población en estudio fue constituida por 45 docentes de las instituciones de la E.E.B. de la zona rural de la Supervisión Educativa Área 01 -07 del distrito de Concepción. El marco muestral está compuesto por individuos, específicamente docentes de 8 instituciones oficiales de la E.E.B. de la zona rural.

El estudio se realizó en las Escuelas oficiales pertenecientes a la Supervisión Educativa Área N°01 - 07 del departamento de Concepción de las zonas rurales, fueron válidas las conclusiones que se obtuvieron

como resultado, lo cual incluye los elementos o unidades (directores y docentes) involucrados en la investigación (Morales, 2020, p. 17)

La técnica que se utilizó para la recolección de datos fue la encuesta autoadministrada de fuente primaria humana (Gómez, M. (2019, p. 7)); con preguntas estructuradas policotómica ascendentes cerradas de la escala de Likert, en donde (1)= Totalmente en desacuerdo, (2)= En desacuerdo, (3)= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4)= De acuerdo, (5)= Totalmente de acuerdo.

Se utilizó como instrumento de recolección de datos reelaborado por Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2023, p. 60) ajustado de Abad (2020) “Liderazgo educativo”, quienes mencionan que el Liderazgo Educativo debe ir enfocado a tres variables: Liderazgo Institucional, Liderazgo Directivo y Liderazgo Pedagógico; por lo que en virtud de esta clasificación se elaboraron 23 reactivos auto administrados tipo Likert, con lo que se dio forma al cuestionario para su validación y confiabilidad. Complementando lo anterior, Martín Martín, Cabero Moran y De paz Santana (2020), mencionan que para realizar este análisis es regla general que exista el mayor número de observaciones posibles o bien 4 o 5 por reactivo.

Medidas estadísticas que fueron utilizadas: medidas de tendencia central: media, mediana y moda. Que pretenden resumir en un solo valor a un conjunto de valores (MEDWUAVE, 2020, P. 68.)

Para el procesamiento informático y representaciones gráficas se utilizaron el Programa SPSS versión 2.0 y Excel 2013.

Se realizó una prueba piloto de 10 encuestados, la cual se analizó y finalmente, en relación con la confiabilidad, se obtuvo la validación del instrumento a través del Alfa de Cronbach, por medio del software estadístico SPSS 21.0, reportando los datos expuestos:

Tabla 1. Resumen de procesamiento de casos.

		N	%
Casos	Válido	10	2,5
Excluido ^a		385	97,5
Total		395	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 2. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,910	14

En todos los casos la confiabilidad es mayor a .7 de acuerdo con Morales, (2020), los valores mayores a .7 son aceptables para investigaciones exploratorias. De lo anterior, se atestigua que el instrumento diseñado para la presente investigación es válido y confiable para ser aplicado.

Procedimiento de recolección de datos (aplicación del instrumento)

La recolección de datos para el desarrollo de la presente investigación se llevó a cabo por medio de la aplicación del cuestionario: “Liderazgo escolar y liderazgo pedagógico”, siguiendo las actividades a continuación numeradas:

1. Identificación de las Instituciones de Educación Escolar Básica perteneciente a la Supervisión Educativa Área N° 01 - 07.
2. Ubicación de contactos por escuela para gestionar permiso de aplicación de los cuestionarios y así entregarlos.
3. Entrega de cuestionarios a docentes.
4. Auto-aplicación de los cuestionarios.
5. Codificación computarizada de los datos en Excel.
6. Examinación por medio del software estadístico SPSS 21.0
7. Análisis y diagnóstico de resultados.

RESULTADOS

Liderazgo escolar

De acuerdo al resultado arrojado por el instrumento, la media de la variable, Liderazgo Escolar es de 4.07 con una desviación estándar de .618, lo que significa que la curva de datos se encuentra entre las puntuaciones: 4.07 y 4.62, indicando que la mayoría de los encuestados respondió estar “casi siempre” con las prácticas realizadas para esta variable, no obstante, hubo un mínimo de docentes que también respondieron en las ponderaciones menores a 4 en función a una escala Likert de 4 puntos en donde el indicador 3, es “Casi

siempre”; como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Liderazgo escolar

VARIABLES	S	CS	AV	N
Construcción de conocimiento y habilidades	58%	10%	24%	8%
Influencia en organismos de participación	44%	13%	12%	31%
Solución de forma creativa e innovadora	9%	18%	23%	50%
Motivación y compromiso	79%	11%	6%	4%
Adaptación a cambios	6%	20%	24%	50%
Referente como persona	11%	24%	16%	49%
Relaciones interpersonales	33%	9%	20%	38%
Excelente comunicador	34%	16%	40%	10%
Administrador de obligaciones institucionales	10%	19%	31%	40%
Evaluá los trabajos realizados	13%	9%	28%	50%
Generar estructuras participativas	28%	11%	36%	25%
Visionario y estratégico	23%	9%	32%	36%
Clima organizacional reflejado	32%	26%	32%	10%
Condiciones de trabajo docentes	26%	21%	21%	32%

En la tabla precedente se puede observar mejor las variables que recibieron mayor porcentaje respondiendo al objetivo de investigación “conocer el grado de liderazgo escolar practicado en las Instituciones de Educación Escolar Básica perteneciente a la Supervisión Educativa Área N° 01 – 07”, que según la escala Likert se encuentran entre (4) “siempre”, las descripciones de los docentes de sus directores en cuanto a la dimensión Liderazgo escolar, siendo estas:

Construcción de conocimiento y habilidades, Influencia en organismos de participación, Clima organizacional reflejado, Condiciones de trabajo docentes, todas ellas recibieron alto respuestas a la encuesta, que dan a entender de que los docentes están de acuerdo con las funciones que realizan los directivos de las instituciones investigadas, tal como lo describe Crow, Day y Møller, (2020, p. 5), el ejercicio del liderazgo ayuda que todos los miembros de la comunidad estén suficientemente comprometidos con la misión y el proyecto de la institución, objeto de estudio.

Liderazgo Pedagógico

Para la última de las variables: Liderazgo Pedagógico, la estadística muestra que en una escala de 5 puntos (donde 5 es la puntuación de mayor grado de aceptación “Totalmente de acuerdo”), con una media de 4.58, una desviación estándar de .499, lo que indica que la curva se encuentra entre las puntuaciones 4.11 y 4.58 siendo esto “De acuerdo” positivamente con la función de liderazgo pedagógico del director; encontrándose un ítem con una media de 4.58, siendo este el mejor calificado de todo el instrumento.

	Liderazgo Pedagógico			
	Casi Siempre	A siempre	A veces	Nunca
Compromiso con los logros académicos	67%	7%	16%	10%
Trabajo en equipo	78%	21%	1%	0%
Preocupación por el proceso de enseñanza – aprendizaje	52%	29%	15%	4%
Directrices claras	63%	37%	0%	0%

Como podemos observar en la tabla más arriba, en la dimensión pedagógica, las variables que recibieron mayor porcentaje de aceptación por parte de los docentes son: compromiso con los logros académicos 67% y trabajo en equipo 78%, ambos recibieron según la escala de Likert (4) “siempre”, en tal punto menciona Abad (2020, p. 18), que “el liderazgo pedagógico se vuela sobre el trabajo grupal y destina una parte importante de su energía a crear estructuras participadas por el alumnado y profesorado”.

DISCUSIÓN

El estudio revela que el liderazgo escolar se practica de manera efectiva en las Instituciones de Educación Escolar Básica pertenecientes a la Supervisión Educativa Área N° 01 – 07. Los resultados obtenidos a través de la escala Likert indican que los docentes valoran positivamente las funciones desempeñadas por sus directores en diversas dimensiones, como la construcción de conocimiento y habilidades, la influencia en organismos de participación, el clima organizacional y las condiciones de trabajo. Estas altas calificaciones reflejan un consenso entre los docentes sobre la importancia del liderazgo en el fortalecimiento del compromiso de toda la comunidad educativa con la misión institucional. Al alinearse con las afirmaciones de Crow, Day y Møller (2020), se evidencia que un liderazgo efectivo no solo mejora el ambiente laboral, sino que también potencia el desarrollo integral de los estudiantes y el éxito del proyecto educativo. Por lo tanto, es fundamental

seguir promoviendo y fortaleciendo estas prácticas de liderazgo para garantizar una educación de calidad.

El análisis de los datos obtenidos sobre el nivel de práctica del liderazgo pedagógico en las Instituciones de Educación Escolar Básica de la Supervisión Educativa Área N° 01 – 07 revela resultados significativos. Las variables con mayor porcentaje de aceptación por parte de los docentes, como el compromiso con los logros académicos (67%) y el trabajo en equipo (78%), indican que existe una sólida práctica de liderazgo pedagógico en estas instituciones. La calificación "siempre" en la escala Likert sugiere que los docentes valoran positivamente la influencia de sus directores en fomentar un ambiente colaborativo y orientado a resultados. Esto se alinea con la afirmación de Abad (2020), quien destaca que el liderazgo pedagógico se centra en el trabajo grupal y busca crear estructuras participativas que involucren tanto a alumnos como a profesores. Por lo tanto, es evidente que el liderazgo pedagógico no solo está presente, sino que también es un factor clave para impulsar el rendimiento académico y fortalecer la cohesión del equipo docente, lo cual es esencial para mejorar la calidad educativa en estas instituciones.

Conclusión general: el estudio ha permitido determinar que tanto el liderazgo escolar como el pedagógico se practican de manera efectiva en las Instituciones de Educación Escolar Básica pertenecientes a la Supervisión Educativa Área N° 01 – 07. Los

resultados obtenidos a través de la escala Likert reflejan una valoración positiva por parte de los docentes hacia las funciones desempeñadas por sus directores, destacando aspectos cruciales como la construcción de conocimiento, la influencia en organismos de participación, y un clima organizacional favorable. Estas percepciones indican un fuerte compromiso de la comunidad educativa con la misión institucional y subrayan la importancia del liderazgo en el desarrollo integral de los estudiantes.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad Reyes, SF (2020). La gestión educativa y el liderazgo pedagógico en la Escuela Superior de Música Pública "José María Valle Riestra" de Piura, 2018.

Achua, C. y Lussier, RN (2020). Liderazgo efectivo. Aprendizaje Cengage.

Achua, C., & Lussier, R. N. (2021). Liderazgo. Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades.

Araiza, V., & Jardines Garza, F. J. (2022). El Liderazgo Educativo y Las Competencias Tecnológicas Como Generadores del Cambio (Educational Leadership and Technological Skills as Drivers of Change). Daena: International Journal of Good Conscience, 7(3), 82-87.

Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2023). Liderazgo en las instituciones educativas: Una

revisión de líneas de investigación. Revista fuentes.

Carrera Campos, M. (2021). Estilo y orientación de liderazgo administrativo según percepción del nivel directivo y operativo de enfermería.

Cheong Cheng, Y. (2021). Hacia el liderazgo escolar de la 3ra ola.'Hacia el 3er paradigma del liderazgo de la escuela'. RIE: revista de investigación educativa.

Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2020). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277.

Day, C., & Hong, J. (2020). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher education*, 59, 115-125.

Ferreira, R. I. (2021). El liderazgo directivo en la gestión escolar. Comparación de casos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7219-7238.

Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., & Farran, N. H. (2020). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518.

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2020). Una revisión de la investigación del liderazgo escolar transformacional 1996-2005. Liderazgo y política en las escuelas , 4 (3), 177-199.

Morales, OLA (2020). La gestión de recursos humanos y la construcción de subjetividades en las nuevas condiciones de la economía. *Universitas Psychologica* , 17 (1).

Otero Regino, W., Gómez, M. A., & Castro, D. (2019). Carcinogénesis gástrica. *Revista colombiana de Gastroenterología*, 24(3), 314-329.

Robinson, VM, Hohepa, M. y Lloyd, C. (2020). Liderazgo escolar y resultados de los estudiantes: identificar qué funciona y por qué (Vol. 41, págs. 1-27). Winmalee: Consejo Australiano para Líderes Educativos.

Vargas, G. M. G., & Delgado, V. H. O. (2020). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29.

Weick, KE (2021). El liderazgo como legitimación de la duda.

Características del docente universitario innovador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción.

Characteristics of the innovative university teacher of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of Concepción.

Carvallo Peña, Pablo Javier ¹
Narváez, Gregorio Antonio ¹
Ovelar Gómez, Celso Isidro ¹
Aquino de Sosa, Verónica María ¹
Fernández González, Mirta Antonia ¹
Ortiz Romero, Beatriz ¹
Cristaldo Servín, Águeda Liz ¹
Cordone Suárez, Fátima María ¹
Cordone Suárez, José Saúl ¹
Rojas, Aldo Javier ¹
Araujo, Ignacio David ¹
Araujo Arguello, Alex Aquiles ¹

1. Estudiantes del programa de Doctorado en Educación con énfasis en Gestión Educacional de la Universidad Nacional de Concepción. Periodo 2021-2024.

RESUMEN

Objetivo: Determinar las características del docente universitario innovador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción. Método: Estudio de tipo cuantitativo, de nivel descriptivo y diseño no experimental. La población lo conforman 97 docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNC. La muestra fue probabilística y estuvo conformada por 50 docentes seleccionados al azar. El nivel de confianza establecido para seleccionar la muestra fiel del 90% y el error muestral 10%. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario con opciones cerradas. Los mismos fueron analizados en el programa estadístico SPSS versión 24. Los resultados se presentan en tablas de frecuencia. Resultados: Como resultados principales se evidenció que las características innovadoras están presentes en 19 docentes, evidenciados en acciones como brindar oportunidad a los alumnos para que planteen interrogantes, fomentar el trabajo autónomo, investigar nuevas ideas, participar de congresos, comprender situaciones de sus alumnos entre otros..

Palabras clave: DOCENTE INNOVADOR, METODOLOGÍA, INVESTIGACIÓN, ACTITUDES.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Carvallo Peña, P., Narváez, G., Ovelar Gómez, C., Aquino de Sosa, V., Fernández González, M., Ortiz Romero, B., Cristaldo Servín, A., Cordone Suárez, F., Cordone Suárez, J., Rojas, A., Araujo, I., Araujo, A.. Características del docente universitario innovador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1):177-191.

Fecha de recepción: 8 de noviembre del 2024. Fecha de aceptación: 19 de diciembre del 2024

*Autor de correspondencia: Carvallo Peña, Pablo Javier. email: pablocarvallo@fhyce.edu.py

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

ABSTRACT

Objective: To determine the teachers with innovative skills of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of Concepción, year 2022. Method: Quantitative study, descriptive level and non-experimental design. The population is made up of 97 teachers from the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the UNC. The sample was probabilistic and consisted of 50 randomly selected teachers. The confidence level established to select the faithful sample of 90% and the sampling error 10%. The data was collected through a questionnaire with closed options. They were analyzed in the statistical program SPSS version 24. The results are presented in frequency tables. Results: As main results, it was evidenced that innovative characteristics are present in 19 teachers, evidenced in actions such as providing an opportunity for students to ask questions, promoting autonomous work, investigating new ideas, participating in congresses, understanding situations of their students, among others..

Key words: INNOVATIVE TEACHER, METHODOLOGY, RESEARCH, ATTITUDES.

INTRODUCCIÓN

Para que la educación superior asuma un papel protagónico en responder a las necesidades emergentes de la sociedad actual, es imperativo la mejora del desempeño docente (Aponte 2009). Para ello es fundamental la implementación de innovaciones (García Peñalvo, 2016, UNESCO, 2016, Jerez y Silva, 2017), desde su forma de enseñanza (metodología), sus actitudes hacia los nuevos lineamientos y su rol de docente investigador.

Al respecto, Castell (1999), indica que uno de los principales rasgos de la sociedad del conocimiento es la capacidad de innovar, porque a través de ella se transforman los procesos y se introducen los cambios. Además la UNESCO (2020), recalca la innovación como uno de los atributos de un docente con perfil acorde a las exigencias actuales. En tal sentido, hoy en día con la instalación por parte de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la

Educación Superior (ANEAES) de los procesos de evaluación para el logro de la calidad educativa, se exige el fortalecimiento de la labor docente a través de los criterios de calidad como la pertinencia y eficacia de procesos de enseñanza aprendizaje, de las técnicas evaluativas y de los planes de capacitación y perfeccionamiento del docente.

En efecto, es innegable que los procesos de mejoramiento de la calidad educativa en la educación superior demandan una práctica pedagógica renovada por parte de los docentes con el propósito de incrementar el aprendizaje de los futuros profesionales.

El presente artículo está orientado a profundizar sobre las características que posee un docente innovador, a fin de valorar la innovación en la praxis pedagógica, teniendo en cuenta el dinamismo del rol docente (Yagoub, 2015). Se aborda el tema desde las dimensiones concernientes al

dominio de metodologías didácticas innovadoras, capacidades investigativas y actitudes, para lo cual se toma como unidad institucional de estudio a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHYCE).

La mencionada institución cuenta con 13 años de trayectoria en el norte del país, se proyecta a la comunidad para impulsar la formación integral y el perfeccionamiento de los recursos humanos que se requieran para el desarrollo local, regional y nacional. Pretende el logro de la excelencia académica para lo cual los Proyectos Académicos se desarrollan bajo el enfoque pedagógico por competencias, lo que exige que los docentes implementen metodologías didácticas innovadoras, desarrollos capacidades investigativas y demuestren actitudes que apunten a la calidad. A trece años de implementación del primer proyecto académico y a siete años de la implementación del enfoque por competencias, resulta un buen momento para valorar las características innovadoras de los docentes que ejercen su labor en dicha Unidad Académica, pues se supone que al ser por competencias la modalidad de trabajo, las características rutinarias, verticalistas, rígidas, promotoras de actitudes pasivas, acríticas o las deficiencias metodológicas ya no deben formar parte de la acción educativa del educador.

El eslogan de la FHYCE es “Educación y Compromiso” y para hacer honor al mismo, la institución ha dado grandes avances para

mejorar e innovar continuamente, lo que se ha reflejado en la acreditación de una de sus carreras. No obstante, el trabajo realizado y los esfuerzos puestos en marcha para lograr la excelencia no siempre son indicativos de que la innovación sea propia de la gestión docente, cuestión que con esta investigación se pretende clarificar.

Respecto a lo mencionado en las líneas precedentes, la revisión de la literatura, evidencia que un docente innovador considera en su práctica “estrategias novedosas, diferentes y eficaces, que redundan en la mejora continua de la calidad del proceso educativo, facilitando el aprendizaje y la construcción del conocimiento en situaciones reales” (Vargas et. al., 2016, p. 71).

En relación al uso de metodologías didácticas innovadoras, el trabajo de Vargas, et. al (2016) evidenció que las innovaciones tienen impactos positivos en las prácticas pedagógicas de los docentes y en los aprendizajes del alumnado, a través de la aplicación de metodologías didácticas dinámicas, novedosas y motivadoras. En este apartado también se menciona la metacognición como potenciador de la capacidad de aprender de los estudiantes (Vázquez Chaves, 2015).

En relación a las capacidades investigativas, como característica de un docente innovador, esta se constituye en un pilar fundamental para la gestión pedagógica docente, ya que la misma Ley 4995/2013 de Educación Superior en su

artículo N° 23, establece como uno de los fines de las universidades la investigación en las diferentes áreas del saber humano.

Respecto a lo indicado en las líneas precedentes, un estudio realizado por Rizo Rodríguez (2017), destaca la importancia de la investigación en el nivel superior, ya que es un elemento esencial para la generación de conocimientos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo indica que dicho componente contribuye al desarrollo del país y la sociedad en general, lo que exige a las instituciones educativas redefinir su actuar con los actores implicados en el quehacer educativo a fin de formar profesionales con ideas para indagar, descubrir e innovar, lo cual permitirá que se generen cambios en ellos y en su entorno.

Otro punto, quizás menos abordado, pero fundamental en todo proceso educativo es lo referente a las actitudes del docente. Al ser la educación una ciencia humana, el relacionamiento y las actitudes se yerguen como puntos neurálgicos de una praxis pedagógica innovadora. Al respecto, un estudio realizado por Ríos (2004), sobre los rasgos de personalidad de profesores innovadores destaca que docentes con rasgos de persistencia, autonomía, orden, cambio y logro, tienden más a la realización de prácticas innovadoras en el aula.

En consecuencia, a todo lo mencionado anteriormente, se puede apreciar que, para responder a las necesidades de la sociedad actual, se requiere de docentes con

características innovadoras, abiertos al cambio, dinámicos, investigadores, con actitudes proactivas que ayuden al alumnado a formarse para encarar las exigencias sociales actuales. A decir de Vargas et. al. (2016, p. 69) esto significa “redefinir la gestión de las organizaciones educativas y, por tanto, las prácticas pedagógicas”. En consonancia con dicha idea Ibarra (2015), expresa que desarrollar capacidades innovadoras en la práctica pedagógica trata de una actitud profesional e intelectual que implica una disposición docente a revisar y mejorar lo que se está haciendo, no perdiendo de vista el mundo en que se vive, los sujetos de la formación, los contenidos, los contextos de la enseñanza-aprendizaje y el tipo de ciudadanos y profesionales evocados en la misión.

Con base en el planteamiento anterior, se establece el siguiente objetivo general: Determinar las características del docente universitario innovador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción.

A partir de lo expuesto esta investigación es relevante y su aporte en el campo educativo es fundamental, pues los resultados permitirán promover que el docente dedique más tiempo a su formación y actualización, asista a eventos científicos donde pueda socializar resultados de su práctica que le lleve a una reflexión constante. Igualmente, que en su praxis se refleje la utilización de estrategias flexibles, creativas, inclusivas, haciendo uso de la

tecnología y el trabajo colaborativo para que sus educandos logren aprendizajes autónomos, válidos y pertinentes. Si los docentes y la universidad son innovadores, se conseguirán estudiantes y egresados innovadores.

METODOLOGIA

La investigación corresponde a un estudio cuantitativo (Corbetta, 2007), de nivel descriptivo, de diseño no experimental (Sierra Bravo, 2001). La población de estudio estuvo conformada por 97 docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción. La muestra estuvo formada por 50 docentes, seleccionados al azar. Para determinar la muestra se consideró el 90% de nivel de confianza y 10% de error muestral. La fórmula utilizada para la determinación de la muestra finita fue de César Bernal (2016), en su obra Metodología de la Investigación, cuarta edición. La variable principal del artículo es características del docente universitario innovador.

Se consideró las dimensiones mencionadas por Vargas et.al. (2016), que son: uso de metodologías didácticas innovadoras y actitudes. La dimensión relacionada a capacidades investigativas se incorpora atendiendo la Ley 4995/13 de Educación Superior en Paraguay.

Para la recolección de datos se aplicó una encuesta (Tamayo y Tamayo, 2008), instrumentalizada con un cuestionario

estructurado con preguntas cerradas (Hurtado, 2008). El mencionado instrumento fue elaborado por los investigadores a partir de la revisión de la literatura de autores como Vargas et. al. (2016), Ríos (2004) e Ibarra (2015).

El análisis de fiabilidad del cuestionario aplicando a la muestra de docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Concepción, es la siguiente:

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,805	26

En el contexto de la población bajo estudio, el resultado obtenido con el Alfa de Cronbach indica que el cuestionario tiene una alta fiabilidad.

RESULTADOS

Tabla 1. Datos sociodemográficos

		f	%
Sexo	Femenino	37	74,0
	Masculino	13	26,0
	Total	50	100,0
Antigüedad	Menos de 5 años	4	8,0
	Entre 5 y 10 años	16	32,0
	Más de 11 años	30	60,0
Total	Total	50	100,0
	Licenciatura	3	6,0

Nivel máximo de formación	Especialización	8	16,0	El promedio de edad de la muestra encuestada es de 49 años, siendo el de menor edad 32 y el de mayor edad 73 años.
	Maestría	34	68,0	
	Doctorado	5	10,0	
	Total	50	100,0	

El 74% de los docentes encuestados son del sexo femenino, y el 26% del sexo masculino. En relación a la antigüedad de los docentes universitarios el 60% tienen más de 11 años de ejercicio, 32% entre 5 y 10 años, y el 8% menos que 5 años. En este punto se visualiza que más de la mitad de los docentes ya están ejerciendo la profesión por más de 11 años, lo que de por sí implica mucha experiencia ganada en gestión áulica. En cuanto al nivel máximo de formación alcanzado el 68% de los docentes cuentan con maestría, el 16% especialización, el 10% doctorado, y el 6% con la licenciatura. Se visualiza que en el grupo de encuestados la gran mayoría ya poseen un buen recorrido formativo, puesto que solo el 6% están aún con la titulación de grado y el resto ya con una formación en postgrado. Este dato es muy interesante porque uno de los aspectos para innovar y lograr el mejoramiento de la calidad educativa es la formación constante (Herrera, 2019).

Tabla 2. Edad

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	50	32	73	49,22	9,679
N válido (por lista)	50				

Tabla 3. Dimensión 1. Metodología didáctica innovador

	Siempre (S)	Casi siempre (CS)	A veces (AV)	Nunca (N)
Interrogantes	56	40	4	0
Debate, la mesa redonda y/o Phillips 66	30	38	28	4
Trabajo autónomo	70	28	2	0
Ensayos	34	34	30	2
Estudio de casos	30	28	38	4
Producción escrita	46	38	14	2
Autoevaluación	48	38	14	0
Coevaluación	38	44	16	2
Metacognición	32	58	8	2
Estilos de aprendizaje	54	38	6	2
Entornos digitales	50	28	11	0
Promedio	44,4%	37,5%	15,5%	1,6%

Vargas, et. al (2016) expresa que las innovaciones tienen impactos positivos en las prácticas pedagógicas de los docentes y en los aprendizajes del alumnado, a través de la aplicación de metodologías didácticas dinámicas, novedosas y motivadoras tales

como las planteadas a la población de estudio. En ese sentido, los resultados obtenidos evidencian que el 44,4% de los docentes encuestados presentan características innovadoras pues utilizan *siempre* metodologías didácticas dinámicas y novedosas como el uso de interrogantes, trabajos autónomos, debates, producción escrita entre otros en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Existe otro grupo docente, que utilizan eventualmente las metodologías mencionadas. Al respecto, evidentemente, es un desafío aún para el sistema educativo desprenderse de prácticas consideradas tradicionales, centradas en la pasividad y en la figura del docente. Enseñar no es solo explicar conceptos o brindar nuevos significados, es planificar y promover situaciones en las que el alumno organice experiencias, estructure ideas, analice procesos y exprese pensamientos (Monereo y otros, 1995), lo que se puede lograr con las metodologías didácticas innovadoras.

Tabla. 4. Dimensión 2. Investigación

	S	CS	AV	N
Ponente en congresos, etc.	12	18	46	24
Auditorio en congresos, etc.	58	30	12	0
Publicación de Artículos científicos	14	50	36	0
Investigación como estrategia de clase	28	44	22	6

Producción intelectual	28	38	32	2
Investiga nuevas ideas.	58	34	8	0
Promedio	33	36	26	5

La investigación es una característica del docente universitario innovador, pues implica estar a la vanguardia en la gestión y producción del conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Al respecto, los resultados de este estudio indican que las características innovadoras referentes a la investigación están presentes en el 33% de los encuestados, pues *siempre* participan en congresos como ponentes o como auditorio. Igualmente, utilizan la investigación como estrategia de clase, investigación sobre nuevas ideas para aplicar en su proceso de enseñanza y tienen ciertas producciones intelectuales. El porcentaje indicado, evidencia que en esta dimensión 17 docentes de los 50 encuestados, cumplen con las características de un docente innovador.

Existe también otro grupo de docentes que solo en cierta medida cumplen con las condiciones planteadas para ser innovador en lo que respecta a la investigación. Al respecto resulta pertinente mencionar a Rodríguez (2017) quien expresa que es necesario que las instituciones educativas redefinan su actuar con los actores implicados en el quehacer educativo a fin de formar profesionales con ideas para indagar, descubrir e innovar, lo cual

permitirá que se generen cambios en ellos y en su entorno, en otras palabras, es necesario formar a más docentes universitarios con características investigativas.

evidencian que siempre consideran las situaciones de los alumnos y busca llegar a acuerdos antes que imponer su opinión. El porcentaje mencionado corresponde a 17 docentes con actitudes consideradas innovadoras.

También los datos recolectados clarifican que existen docentes a quienes les cuesta aún reconocer la crítica de los alumnos y actuar con cierta empatía ante algunas situaciones por las que todo estudiante pasa en algún momento de su formación. En este punto, es interesante mencionar la idea de Ríos (2004), quien destaca que el docente innovador presenta rasgo de personalidad caracterizado por la persistencia, la autonomía, el orden, el cambio y el logro, además añade que estos rasgos fortalecen más la realización de prácticas innovadoras en el aula.

Al ser la educación una ciencia humana, el relacionamiento y las actitudes se yerguen como puntos neurálgicos de una praxis pedagógica innovadora.

Tabla 6. Promedio general para determinar las características del docente universitario innovador

En lo que se refiere a las actitudes innovadoras, se puede apreciar que el 33% de los encuestados presentan características innovadoras pues han indicado que siempre están en condiciones de admitir sin problemas opiniones contrarios a las suyas, en aceptar la evaluación de su gestión con autonomía y autocrítica. Igualmente,

	S	CS	AV	N
Metodología innovadora	44,4	37,5	15,5	1,6
Investigación	33	36	26	5
Actitudes	33	36	26	5
Promedio	37	37	23	12

En líneas generales se observa que un 37% de los docentes encuestados presentan características de docente innovador en lo que respecta a la utilización de metodologías innovadoras, desarrollo de competencias investigativas y actitudinales. Dicho porcentaje indica que son 19 docentes lo que reúnen los requisitos preestablecidos en las dimensiones estudiadas.

Si bien la cantidad indicada es menor al 50% de la población encuestada, es un dato que evidencia un paso adelante, indica que se está instalando nuevas formas de enseñar a conocer, a hacer y ser. Al respecto, es importante comprender que un proceso de enseñanza y aprendizaje innovador es aquel proceso que genera cambios significativos al utilizarse novedosas metodologías didácticas, al estar a la vanguardia en la generación de conocimientos y al actuar con una actitud abierta y transformadora, con estas características se obtendrá un valor agregado a la gestión pedagógica del docente universitario.

Tabla 7. Relación entre sexo y admitir opiniones contrarias

Tabla cruzada Sexo*20. ¿Le resulta fácil admitir opiniones de los estudiantes contrarias a las suyas, en la interpretación de los contenidos de su asignatura?

20. ¿Le resulta fácil admitir opiniones de los estudiantes contrarias a las suyas, en la interpretación de los contenidos de su asignatura?

Nunca A veces Casi Siempre siempre

	Sexo	F	1	3	9	24	37
		M	0	0	4	9	13
	Total		1	3	13	33	50

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,587 ^a	3	,662
Razón de verosimilitud	2,585	3	,460
Asociación lineal por lineal	,620	1	,431
N de casos válidos			50

a. 5 casillas (62,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,26.

Al cruzar las variables cualitativas sexo y facilidad para admitir opiniones contrarias se puede apreciar que no existe relación entre ambas variables, pues *p* valor es mucho mayor a 0,05. Esto implica que los resultados entre ambas variables se deben más al azar que a una relación significativa.

Tabla 8. Relación entre edad y uso de entornos virtuales

Descriptivos

Edad	N	Media	Desviación estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Min.	Max.
				Error estándar	Límite inferior		
A veces	11	46,7	5,96	1,79	42,72	50,74	39
Casi siempre	14	51,2	5,46	1,46	48,13	54,44	45
Siempre	25	49,1	12,4	2,48	44,02	54,30	32
Total	50	49,2	9,67	1,36	46,47	51,97	73

ANOVA					
	Edad				
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	128,181	2	64,091	,675	,514
Dentro de grupos	4462,39	47	94,945		
Total	4590,58	49			

De acuerdo a los datos visualizados la significación es mayor a 0,05 por lo que se concluye que no existe diferencia significativa entre la edad y el nivel de uso de los entornos virtuales. Es decir, no existe diferencia entre aquellos docentes que usan siempre, casi siempre o a veces los entornos virtuales y el promedio de edad.

DISCUSIÓN

Vargas et. al. (2016) mencionan que el docente innovador desarrolla su gestión pedagógica con metodologías novedosas, diferentes y eficaces, que apuntan a la mejora continua de la calidad del proceso educativo, logrando de esta manera que los estudiantes construyan su conocimientos, por lo que es fundamental que el docente desarrolle su praxis pedagógica con una actitud abierta, comprometida y reflexiva.

Con respecto a lo indicado por los autores citados, los resultados de esta investigación resultan interesantes al abordar las características del docente universitario innovador desde tres pilares: la metodología

didáctica innovadora, la investigación y las actitudes.

En lo que respecta a la metodología didáctica, las características innovadoras planteadas están presentes en el 44,4% de los docentes encuestados. Los datos revelan que este grupo siempre utilizan como metodologías didácticas los interrogantes, el debate, el trabajo autónomo entre otros, durante su proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, en un estudio realizado por Vázquez, Pleguezuelos y Mora (2017) se ha encontrado que el debate como metodología innovadora genera oportunidades para el ejercicio del pensamiento crítico, capacidades argumentativas y habilidades para el trabajo en equipo y que su implementación han derivado a un mayor interés por parte de los estudiantes así como a una mayor asistencia y participación en clase. Se aprecia que es una herramienta innovadora que se puede utilizar, pero penosamente no todos los docentes de la FHYCE han expresado utilizarlo con asiduidad.

Así también, otro estudio realizado por Rascón (2016) referente al trabajo autónomo ha evidenciado una baja disposición estudiantil para el autoaprendizaje, no obstante, los estudiantes consideraron que el autoaprendizaje es una metodología valida si se realiza con acompañamiento y buena orientación.

Los resultados de las investigaciones señaladas coinciden con los obtenidos en este trabajo, pues solamente en cierta

medida las características innovadoras están presentes en el ejercicio del docente universitario. En efecto, para aplicar metodologías, didácticas innovadoras es necesario que el docente sea constante, a la vez que tenga un conocimiento sólido de cómo aplicarlas, y no solo plasmar en su planificación semestral lo que se pretende realizar, para luego llegar a la clase y regresar a la forma tradicional de enseñar, ese es el desafío que se debe encarar en el marco de la innovación.

En lo referente a la investigación, como característica del docente innovador se ha determinado que las características de un docente innovador con competencias investigativas están presentes en el 33% de los encuestados, ya que son el grupo cuya actividad educadora no se limita solo a lo pedagógico sino también se forman en el campo de la investigación.

El porcentaje mencionado son los que siempre participan en congresos como ponentes o como auditorio cuando este es organizado; son los que siempre innovan la clase incorporando la investigación como transversal de su proceso didáctico. Igualmente son los que indagan sobre nuevas ideas y tienen ciertas producciones intelectuales derivadas de su gestión docente. Al respecto, la Ley 4995/2013 otorga a las universidades como una de sus funciones la investigación. Esta actividad, si bien se sabe que es importante, no se le da tanta prioridad en las instituciones de educación superior, sino a la docencia. Sin

embargo, ésta debe estar unida a la investigación en la que se involucren docentes y estudiantes para generar conocimientos que pueden ser difundidos y aplicados no sólo para trasformar la acción del aula, sino para propiciar cambios en los contextos extra institucionales.

En esta misma línea, el estudio realizado por Hernández (2009), demuestra que los docentes más innovadores son los que proporcionan a los estudiantes las herramientas necesarias para conocer, interpretar y comprender la compleja realidad en la que viven. Para trabajar estos aspectos en los estudiantes, primero el docente debe formarse para enseñar dichas cualidades intelectuales.

Al respecto, Páez (2019) en su trabajo titulado “La investigación universitaria y la formación del profesorado latinoamericano” ha concluido que es necesario que existe un debate profundo desde el propio seno universitario sobre la investigación y la formación del docente universitario, de modo a animar a compartir experiencias, a reconocer debilidades y fortalezas para fomentar la investigación como proceso integral del quehacer docente universitario.

Indudablemente, queda mucho camino por recorrer en lo que respecta a la competencia investigativa como factor innovador en las universidades, pero ya se tiene un trayecto andado, por más pequeña que sea. De hoy en más, como lo expresan Terrazas y Silva (2013) se hace necesario

promover con más intensidad el interés por el conocimiento, por la lectura y el desarrollo intelectual. Es necesario formar para construir conocimiento y responder a los retos de la sociedad. Se trata de comprender y reconocer que el recurso más valioso es el conocimiento.

En lo que se refiere a las actitudes innovadoras, dicha característica se evidencia en el 33% de los docentes encuestados, ya que son los que han indicado predisposición y apertura para admitir siempre opiniones contrarios a las suyas así como para aceptar la evaluación de su gestión con autonomía y autocrítica. Este porcentaje es reducido y representa a la minoría de los docentes. Existe un grupo mayor que aún tienen dificultades para aceptar la opinión de los demás y son reacios a la autocrítica. En este sentido, el resultado es coherente con el obtenido por Ríos (2009) donde se ha demostrado que la mayoría de los docentes perciben de sí mismas una serie de características personales que limita su labor docente, como un cierto grado de inflexibilidad respecto a los pensamientos y planteamientos de otros, principalmente de colegas, y presencia en algunas ocasiones de un comportamiento irascible frente a los alumnos, sobre todo en relación con la indisciplina de éstos.

No obstante, también está el grupo de docentes que se destaca por su actitud positiva hacia los otros, en especial hacia los estudiantes y sus necesidades.

Por último, dando respuesta al objetivo general del trabajo que buscó determinar los docentes con competencias innovadoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se concluye que un 37% de los docentes encuestados presentan características innovadoras lo que representa 19 docentes que cumplen con los parámetros pre establecidos en las dimensiones estudiadas.

Esta situación podría contribuir a generar políticas de formación permanente del profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para realizar innovaciones y para despertar en ellos una mayor conciencia sobre la importancia de generar cambios positivos como camino hacia la calidad de la educación superior.

En suma, es innegable que la sociedad actual requiere de docentes universitarios competentes e innovadores, cualidades que deben converger en la formación de estudiantes capaces de hacer frente a un escenario cada vez más exigente y competitivo.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aponte, E. (2008). Accesibilidad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y retos. Documento presentado en el XXIX Pleno Nacional de Bienestar

Universitario, Asociación Colombiana de Universidades, Cali, Colombia: ASCUN.

Aponte, E. (2009). Formación académica y vida universitaria: tendencias y retos de la era del conocimiento para construir sociedades del conocimiento. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, (24), 19-46.

Castells, M. (1999). La era de la información. Traducción de Carmen Martínez Gimeno. Volumen I: La sociedad red. México: Siglo XXI Editores.

Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234, e-ISSN: 1315-883X. Disponible en:

García-Peña, F. J. (2016). En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje. Paper presented at the I Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa, CITIE 2016, Arequipa, Perú. Disponible en: <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/689>.

Hernández Arteaga, I., (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1-21.[fecha de Consulta 16 de Noviembre de 2022]. ISSN: 0124-5821.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432011>

Herrera, J. (2019). Formación docente a nivel de postgrado en Latinoamérica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2). 97-108.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102311>.

Ibarra Rius, N. (2015). Investigación e innovación en educación superior. *Publicaciones de la Universidad de Valencia (PUV)*. <https://www-digitaliapublishing-com.ezproxy-cicco.conacyt.gov.py/a/44371>

Jerez, O. y Silva C. (eds.) (2017). Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017, 1, Gestión curricular y desarrollo de la docencia. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

Larraín, A. M. & González, L. E. (2006). Formación universitaria por competencias. Chile: CINDA.

Ley N° 4995/2013 de Educación Superior. (En Línea) Consultado el 04/08/2022.
<https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/4401/ley-n-4995-de-educacion-superior>

OECD. (1996; 2004). *Measuring what people know: Human capital, accounting for the knowledge economy*. Paris: Organization for Economic and Cultural Development.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Disponible en:

http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf <https://relatec.unex.es/article/view/479/389>

Páez Veracierta, J. G., (2010). La investigación universitaria y la formación del profesorado latinoamericano. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (47) 1-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950243004>

Rascón, C. (2016). El aprendizaje autodirigido en la educación superior. <http://hdl.handle.net/10803/404297>

Ríos Muñoz, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34, 2, pp. 95-112. DOI: ISSN: 0185-1284 <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034205.pdf>

Rizo Rodríguez, M. (2017). Importancia de la investigación en la educación superior. *Revista Multi-Ensayos*, 3(5), 9-14. <https://multiensayos.unan.edu.ni/index.php/multiensayos/article/view/15>

Rodríguez, A.; García, E.; Ibáñez, R.; González, J. y Heine, J. (2009). Las TIC en la educación superior: estudio de los factores interviniéntes en la adopción de un LMS por docentes innovadores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8, 1, pp. 31-51. DOI: ISSN 1695-288X

Rossi Cordero, A. S., y Barajas Frutos, M. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22, 3, pp. 317-339. DOI: ISSN 1138-414X <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53397/8004-22427-1SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz, R., & Tesouro, M. (2013). Beneficios e inconvenientes de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del alumno. Propuestas formativas para alumnos, profesores y padres. *Revista Educación y Futuro Digital*, 7, 17-27, e-ISSN: 1695-4297. <http://hdl.handle.net/11162/118963>

Terrazas Pastor, R.; Silva Murillo, R. (2013). La educación y la sociedad del conocimiento. *PERSPECTIVAS*, (32) 145-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425941262005>

UNESCO. (2016). Texto 1: Innovación Educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>

UNESCO. Global Partnership for Education. (2020). What Potential Role for the Global Partnership for Education? (January).

Varela Pinedo, L. F.; Ortiz Saavedra, P. J.; Livia Segovia, J. (2009). Predegree

medicines student and teachers attitudes towards the active methodology of education student and learning. Revista Médica Herediana, 20(3), 162-168.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2009000300008&lng=es&tlng=en

Vargas- D'uniam, J.; Chiroque Landayeta, E. y Vega Velarde, M. V. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. Educación, 25, 48, pp. 67-84. DOI: 10.18800/educacion.201601.004.

Vázquez. G. B., Pleguezuelos Saavedra, C.; Mora Olate, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. Revista Universidad y Sociedad, 9(2), 134-139.

Vázquez-Chaves, A. (2015). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. Revista Electrónica Educare, 19(3), 1-20, e-ISSN: 1409-4258.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994007>

Yagoub, O. M. (2015). A comparison of Teacher's Traditional and Innovative Roles. Journal of Human Science, 16 (4), 197-211.