

CONSEJO NACIONAL  
DE CIENCIA  
Y TECNOLOGÍA

CONACYT  
DECLARADO DE INTERÉS CIENTÍFICO POR CONACYT RES N° 151/2022



EDUCACIÓN PARA EL  
**DESARROLLO  
SOSTENIBLE**  
UNAE #2022



**ISEDE**  
INSTITUTO SUPERIOR DE  
EDUCACIÓN DIVINA ESPERANZA

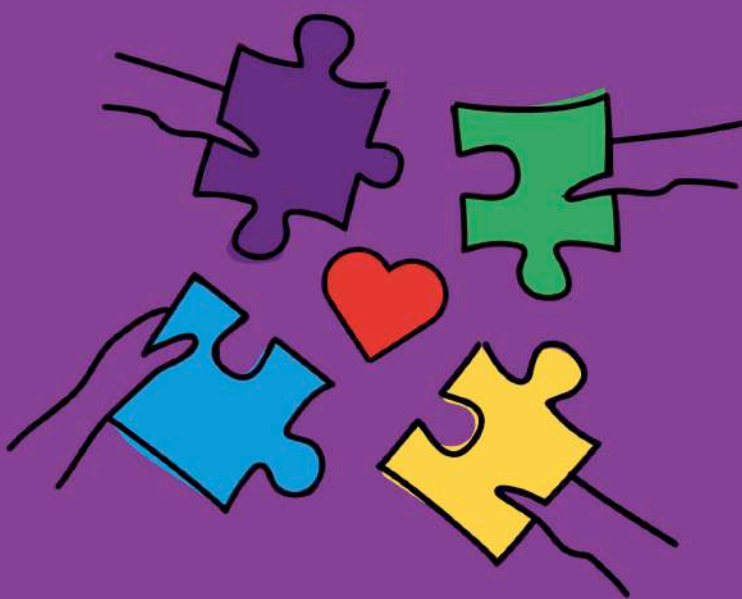


UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE  
ENCARNACIÓN



MEMORIA DEL  
**V CONGRESO DE  
EDUCACIÓN Y  
PSICOPEDAGOGÍA**

*Educación inclusiva: todas las piezas encajan*



03-04 Junio 2022  
ENCARNACIÓN - PARAGUAY

## Autoridades Institucionales

**Rectora Complejo Educativo UNAE:**

Dra. Nadia Czeraniuk

**Vicerrector Administrativo:**

Mag. Helmut Schaefer

**Secretario General:**

Mag. Francisco Cantoni

**Directora Académica General:**

Mag. Rita Thiebeaud

**Directora Unidad de Postgrado e Investigación:**

Mag. Analía Enriquez Tischler

**Coordinador Centro de Investigación y Documentación:**

Mag. Matías Denis

**Decano Facultad Ciencias Jurídicas Humanas y Sociales:**

Mag. Abog. Yonny Flick

**Decana Facultad Ciencias Empresariales:**

Dra. Laura Arévalos

**Director Arquitectura:**

Dr. Roberto Cañete

**Director Análisis de Sistemas Informáticos:**

Lic. Gabriel Sotelo

**Directora Diseño de Modas y Diseño Gráfico:**

Dis. Graf. Martha Estatuet

**Directora Farmacia:** Farm. Valeria Ocampos

**Directora Veterinaria:** Dra. Vet. Karen Aguirre

**Dirección Académica ISEDE:** Mag. Rocío Palacios

**Coordinación ISEDE:** Mag. Verena Schaefer

**Secretaría Académica ISEDE:** Mag. Cristina Raychakowski

## Comité Científico

**Dra. Nadia Czeraniuk.** Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).

**Dra. María del Carmen Paredes Argüello.** Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).

**Dnda. Analía Enriquez.** Doctoranda en Educación y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).

**Dnda. Elba Beatriz Núñez Ibáñez.** Doctoranda en Educación y Desarrollo Humano. Universidad Nacional de Asunción (Paraguay).

**Mag. Ángela Sofía Olmedo Franco.** Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Asunción (Paraguay).

**Mag. Verena Schaefer.** Magíster en Psicopedagogía. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay).

**Mag. Carolina Segovia.** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).

**Mag. Matías Denis.** Magíster en Psicopedagogía. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).

**Mag. Cristina Raychakowski.** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay).

**Esp. Diana Elizabet Acuña Olmedo.** Especialista en Gestión Pedagógica y Curricular. Colegio Nacional de Jesús (Paraguay).

**Lic. Graciela Lezcano de Giménez.** Licenciada en Pedagogía. Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay).

**Lic. Mirta Lebedich.** Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).

**Lic. Henry Chávez.** Licenciado en Psicopedagogía. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).



MEMORIA DEL  
**V CONGRESO DE  
EDUCACIÓN Y  
PSICOPEDAGOGÍA**

*Educación inclusiva: todas las piezas encajan*

Esta publicación es del Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación. Su objetivo principal es la difusión de las conferencias magistrales, resúmenes de las distintas actividades realizadas en el marco del Congreso y resúmenes seleccionados de experiencias, innovaciones e investigaciones.

**Edición general y corrección de estilo:** Matías Denis

**Corrección de estilo:**  
Mariane Wiesenhütter

**Diseño de tapa, contratapa y  
diagramación:** Karina Ramírez

**Prensa:** Hernán Schaefer, Erwin Cueva,  
Edgar Paiva

cidunae@unae.edu.py  
www.unae.edu.py

**Centro de Investigación y Documentación  
Universidad Autónoma de Encarnación (CIDUNAE)  
Padre Kreusser c/Independencia Nacional - Encarnación, Paraguay.  
+595-71-205454**

Las opiniones expresadas en todos los textos publicados  
son responsabilidad de sus autores.



**ISBN : 978-99989-910-5-7**  
**Primera edición: Junio 2022**

**Cómo citar un texto de esta Memoria:**

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (2022). Título del texto. En Memoria del V Congreso de Educación y Psicopedagogía (pp. inicio-fin del texto). Encarnación, Paraguay: CIDUNAE

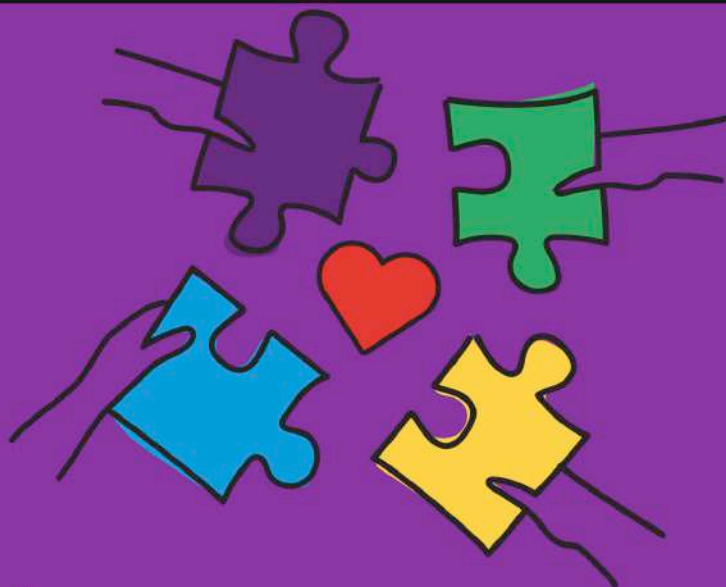


UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE  
ENCARNACIÓN




## V CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

*Educación inclusiva: todas las piezas encajan*



03-04 Junio

Modalidad híbrida

En vivo a través de CONECTA  

CONECTA   
UNAE

[www.unae.edu.py/educacion](http://www.unae.edu.py/educacion)



V CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

Educación inclusiva: todas las piezas encajan

Declarado de interés científico por conacyt Res N° 151/2022



03-04 Junio 2022

Modalidad híbrida  
En vivo a través de CONECTA

PROGRAMA

VIERNES  
03/06

17:00 h	<b>Acreditaciones.</b>	Hall Auditorio Central UNAE
18:00 h	<b>Inicio V Congreso de Educación y Psicopedagogía.</b>	
18:05 h	<b>Palabras de bienvenida y objetivos del congreso.</b>	
18:15 h	<b>Conferencia:</b> Atención a la diversidad en todas sus formas. <b>Dra. Alexandra Vuyk.</b>	
18:45 h	<b>Conferencia:</b> Proyecto Pedagógico para la Inclusión: Incluir en Contextos de vulnerabilidad. <b>Mgter. Myrian Baez (Arg).</b>	Auditorio Central UNAE
19:15 h	<b>Conferencia:</b> Proyecto "AULA PYAHU". Diagnóstico inicial. <b>Dra. Valentina Canese.</b>	
19:45 h	<b>Conferencia:</b> Diagnóstico sobre violencias sexuales contra niñas, niños y adolescentes. <b>Lic. Camila Corvalán.</b>	
20:15 h	<b>Conferencia:</b> Formación intercultural de docentes para el fortalecimiento de los aprendizajes en escuelas de los Pueblos Maskoy, Nivacle y Mby'a Guarani. <b>Dr. Dominique Demellenne.</b>	
20:45 h	<b>Conferencia:</b> Perfil del docente para una educación inclusiva. <b>Mgter. Rocío Florentín.</b>	
21:15 h	<b>Espacio de preguntas.</b>	

SÁBADO  
04/06

07:30 h	<b>Acreditaciones.</b>	Hall Auditorio Central UNAE
08:00 h	<b>Presentación de comunicaciones:</b> Aprobadas por el Comité científico.	
09:00 h	<b>UNAE VERDE:</b> Plantación de 500 árboles nativos	

ACTIVIDADES PRESENCIALES EN SIMULTÁNEO

10:00 h	<b>Workshop:</b> Altas capacidades. <b>Mgter. Liz Barrios y Dra. M. Alexandra Vuyk.</b>	Sala 3B
	<b>Workshop:</b> AULA PYAHU. Grupo focal con docentes en ejercicio sobre necesidades formativas. <b>Dra. Valentina Canese.</b>	Sala 4A
	<b>Workshop:</b> Entrenando mini atletas (2 a 7 años). <b>Prof. Sofia Esteche.</b>	Sala 2A
	<b>Seminario:</b> Guía para trabajo grupal sobre derechos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. <b>Mgter. Fabio Franco.</b>	Sala 2B
	<b>Workshop:</b> Redacción de informes en el Nivel Inicial. <b>Mgter. Fátima Agüero.</b>	Sala 7A
	<b>Workshop:</b> Primeros Auxilios que todo docente debe saber. <b>Bombero Moisés Valenzuela.</b>	Sala 8A
	<b>Workshop:</b> Ajustes razonables NO significativos como primer paso para la inclusión. <b>Dra. María del Carmen Paredes.</b>	Sala 3A
	<b>Workshop:</b> Creando redes de comunicación en niños autistas. <b>Mgter. Paola Mendoza.</b>	Sala 9A
	<b>Seminario:</b> Educar, mirar y sentir en espacios vulnerables. <b>Mgter. Karen Baukloh (Arg).</b>	Sala 10A
	<b>Workshop:</b> Integración de la cosmovisión en la construcción de propuestas interculturales con énfasis en comunidades indígenas. <b>Dr. Dominique Demellenne.</b>	Sala 11A
	<b>Workshop:</b> El magisterio como camino de inclusión educativa y profesional de las mujeres en el Paraguay. Un análisis a partir de fuentes primarias. <b>Mgter. David Velázquez Seiferheld.</b>	Sala 7B
12:00 h	<b>Clausura del V Congreso de Educación y Psicopedagogía</b>	

# Tabla de CONTENIDOS

<b>Conferencias:</b>	12
■ <b>Proyecto Aula Pyahu. Diagnóstico inicial</b>   <i>Dra. Valentina Canese</i> – Paraguay.	28
■ <b>Violencias sexuales contra Niños, Niñas y Adolescentes en Paraguay: Limitaciones trasversales a las respuestas institucionales para su abordaje integral</b>   <i>Lic. Camila Corvalán</i> – Paraguay.	41
■ <b>Formación intercultural de docentes para el fortalecimiento de los aprendizajes en escuelas de los Pueblos Maskoy, Nivacle y Mby'a Guarani</b>   <i>Dr. Dominique Demellenne</i> - Paraguay.	52
■ <b>Atención a la diversidad en todas sus formas</b>   <i>Dra. Alexandra Vuyk</i> – Paraguay.	53
■ <b>Proyecto Pedagógico para la Inclusión: Incluir en Contextos de vulnerabilidad</b>   <i>Mag. Myrian Baez</i> – Argentina.	54
■ <b>Perfil del docente para una educación inclusiva</b>   <i>Mag. Rocío Florentín</i> – Paraguay	
<b>Workshops y seminarios:</b>	
■ <b>Workshop “Aula Pyahu”. Grupo focal con docentes en ejercicio sobre necesidades formativas</b>   <i>Dra. Valentina Canese</i> .	55
■ <b>Workshop “Ajustes razonables NO significativos como primer paso para la inclusión”</b>   <i>Dra. María del Carmen Paredes</i> .	57
■ <b>Workshop “Altas capacidades”</b>   <i>Mag. Liz Barrios y Dra. María Alexandra Vuyk</i> .	58
■ <b>Workshop “Entrenando mini atletas (2 a 7 años)”</b>   <i>Prof. Sofía Esteche</i> .	59
■ <b>Seminario “Guía trabajo grupal sobre derechos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad”</b>   <i>Mag. Fabio Franco</i> .	60
■ <b>Workshop “Redacción de informes en el Nivel Inicial”</b>   <i>Mag. Fátima Agüero</i> .	61
■ <b>Workshop “Primeros Auxilios que todo docente debe saber”</b>   <i>Bombero Moisés Valenzuela</i> .	62
■ <b>Workshop “Creando redes de comunicación en niños autistas”</b>   <i>Mag. Paola Mendoza</i> .	63
■ <b>Seminario “Educar, mirar y sentir en espacios vulnerables”</b>   <i>Mag. Karen Baukloh</i> .	64
■ <b>Workshop “Integración de la cosmovisión en la construcción de propuestas interculturales con énfasis en comunidades indígenas”</b>   <i>Dr. Dominique Demellenne</i> .	65
■ <b>Workshop “El magisterio como camino de inclusión educativa y profesional de las mujeres en el Paraguay. Un análisis a partir de fuentes primarias”</b>   <i>Mag. David Velázquez Seiferheld</i> .	66
<b>Resúmenes:</b>	
■ <b>Evidencias para la reducción del abandono educativo</b>   <i>Francesc J. Hernández</i> . Universidad de Valencia (España).	68
■ <b>Percepciones de los profesores en formación: competencias interpersonales y multiculturales.</b>   <i>Ana Milena Mujica Stach</i> . Universidad de Los Lagos (Chile).	69
■ <b>Experiencias en la implementación de la estrategia escuela saludable durante la pandemia del covid-19. Escuela Pública. San Lorenzo 2021.</b>   <i>Rosa Daniela Ovelar Pereira</i> . Universidad Privada María Serrana (Paraguay).	70
■ <b>Deserción de los estudiantes de la carrera de licenciatura en administración de la Universidad Nacional de Canindeyú en tiempos de pandemia, año 2021.</b>   <i>Derlis Daniel Duarte Sanchez</i> . Universidad Nacional de Canindeyú (Paraguay).	71
■ <b>Universitarios trabajadores y rendimiento académico, un análisis de su relación.</b>   <i>Laura Isabel Ozuna Flores</i> . Universidad Nacional de Pilar (Paraguay).	72

<b>■ Acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes trabajadores de comunidades de alto Paraná en el contexto de la pandemia del covid-19.</b> <i>Elba Beatriz Núñez Ibáñez Julia Cardozo</i> , Asociación Callescuela (Paraguay).	72
<b>■ Educación Inclusiva: Evaluación de Intervenciones de Matemáticas y Lecto-escritura para Estudiantes con Discapacidad Intelectual y Autismo en Países en vías de Desarrollo.</b> <i>Ronaldo Luis Rodas Jara</i> . Universidad Santa Clara de Asis, Caaguazú (Paraguay).	74
<b>■ Percepción de estudiantes del bachillerato técnico en hotelería y turismo del colegio Nacional San Isidro, sobre oportunidades laborales en turismo responsable en Encarnación, año 2022.</b> <i>Elba Beatriz Núñez Ibáñez, Lisandri Godoy Avalos, Silverio Benítez Gaona, Francisco Valdez, Fátima Martínez, Ruth Dahiana Morel Díaz, Fátima Cabrera.</i> ". Instituto. Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay).	75
<b>■ Los entornos de aprendizajes en el área de historia y geografía en cuanto a la estrategia autónoma con la utilización del debate como técnica, en el tercer curso del colegio nacional capitán Nicanor Torales.</b> <i>Alejandra Báez Duarte</i> . Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay).	76
<b>■ Tecno-Emotion.</b> <i>Cecilia Ayelen Meza Acevedo</i> . Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay).	77

#### Reflexiones ensayísticas y proyecto de innovación educativa/buenas prácticas:

<b>■ Aportaciones desde el aula para la inclusión educativa y la promoción de los derechos de las personas con discapacidad.</b> <i>Aida del Carmen San Vicente Parada</i> . Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Westhill (México).	80
<b>■ La inequidad educativa en contextos vulnerables del Paraguay.</b> <i>Marlene Diana Santander Cáceres</i> . University College London (Inglaterra).	82
<b>■ Levantamiento de información sobre el estado socioemocional de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Bernardo O'Higgins.</b> <i>Paula Beatriz Mena Rojas</i> . Universidad Bernardo O'Higgins (Chile).	88
<b>■ ¿De qué nueva normalidad hablamos?.</b> Gloria Emilse Fernández, Alejandra Beatriz Lell y Nadia Tabarini. Universidad Nacional de Misiones (Argentina).	95
<b>■ Importancia de las evaluaciones psicopedagógicas en el marco de las prácticas supervisadas, para la elaboración de ajustes razonables a estudiantes con dificultades en el aprendizaje en instituciones públicas.</b> Fátima Carolina Segovia y Gabriela Vera. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).	100
<b>■ La educación inclusiva. un desafío social.</b> Nuria Raquel Rojas Villalba. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).	117
<b>■ Relación entre educación y pedagogía.</b> Sandra Mariela Rojas Villalba. Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).	120
<b>■ La inclusión como clave de una educación en un entorno multicultural.</b> <i>Maida Ferreira de Arredondo</i> . Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay).	123
<b>■ Desarrollo, metaverso y la caverna.</b> Agustín Nahuel Moreira. Universidad Abierta Interamericana (Argentina).	127

# Presentación General



La oportunidad de compartir sobre un tema de vital importancia en el ámbito educativo, como la inclusión, se vincula estrechamente con el compromiso de la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) con la excelencia educativa. La educación inclusiva como derecho universal y tema central en la Agenda 2030, refleja la visión de la UNAE de proporcionar una formación integral que enfoque la diversidad y promueva sociedades más equitativas.

La definición desafiante de educación inclusiva como un proceso busca reflejar la equidad mediante medidas prácticas que conecta directamente con la misión de la UNAE de formar profesionales de la educación capaces de tratar las complejidades de la enseñanza en entornos diversos. Este enfoque no solo se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sino que también resuena con el compromiso de la universidad de fomentar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En este contexto, la Memoria del Congreso destacada de la UNAE, desempeña un papel crucial al difundir investigaciones y contribuir al diálogo sobre la educación inclusiva. La colaboración activa de todos los actores involucrados y promovida por la UNAE, refuerza el compromiso con la transformación social a través de la educación.

El énfasis en que la educación no debe



**Dra. Nadia Czeraniuk**  
Rectora de la UNAE



**Dra. Rocío Palacios**  
Directora Académica



**Mgtr. Cristina Raychakowski**  
Directora Académica



**Mgtr. Verena Schaefer**  
Coordinadora Académica



**Máster Matías Denis**  
Coordinador del Centro de Investigación y Documentación de la UNAE



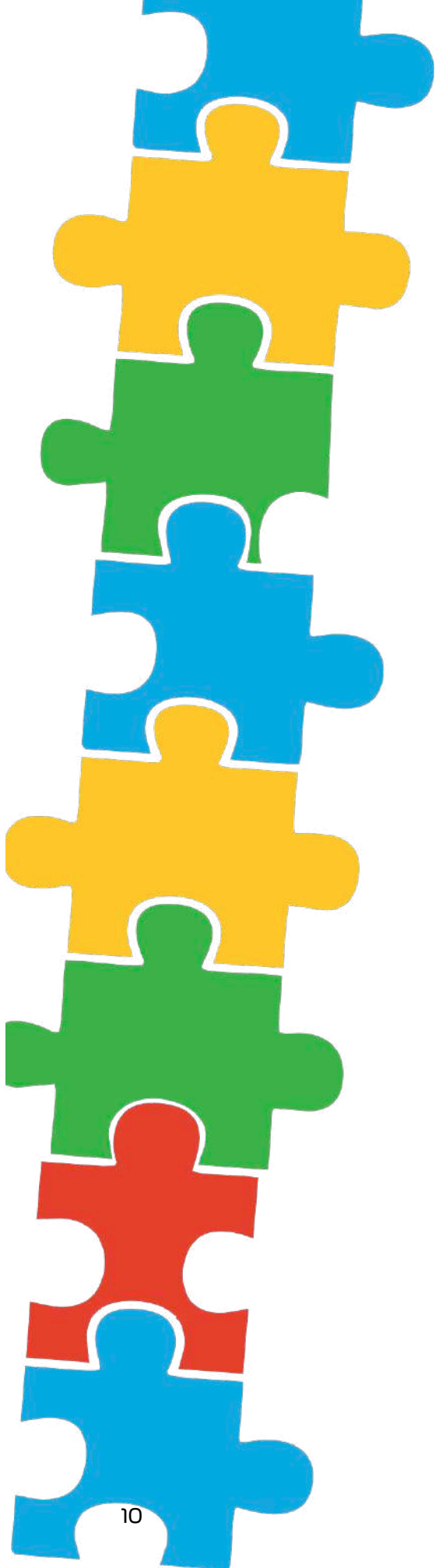
# Presentación

ser vista como caridad, sino como justicia y derecho con el enfoque integral hacia la formación de profesionales conscientes de su papel en la construcción de sociedades más justas. Este compromiso se refleja en los objetivos planteados para el Congreso que buscan generar espacios de formación, intercambio y difusión del conocimiento en entornos educativos inclusivos y eficaces.

La oportunidad de compartir sobre un tema de vital importancia en el ámbito educativo como la inclusión, es valiosa. La educación inclusiva no solo es un concepto crucial en la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sino que también se erige como un derecho universal. A pesar de su complejidad, es esencial para alcanzar los ODS y construir sociedades más equitativas. La inclusión no se limita a ser un término, es un proceso que busca reflejar la equidad a través de medidas prácticas, atendiendo a la diversidad, fomentando un sentido de pertenencia y reconociendo el potencial único de cada individuo.

Sin embargo, la educación no es solo una oportunidad, es mucho más, pues encierra el potencial de transformar vidas. Por eso, la educación inclusiva debe ser considerada como justicia, derecho y obligación, no como caridad. No se trata solo de incluir a niños con discapacidad en escuelas ordinarias que no están preparadas, apoyadas o responsabilizadas para lograr la inclusión, se trata de pensar en la educación de todos los alumnos con y sin discapacidad.

Los objetivos de este Congreso siguen los lineamientos del Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 de la Agenda 2030 y responden a generar espacios de formación, capacitación, intercambio y difusión del conocimiento,



la práctica e innovación en el ámbito educativo y psicopedagógico mediante producto de las experiencias enriquecedoras y la investigación en el ámbito educativo y psicopedagógico, apoyando, fortaleciendo y consolidando la política educativa nacional en entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces a partir del contacto entre educadores y futuros docentes desde distintas instituciones de la región, país y exterior.

Asimismo, asegurar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover la sostenibilidad a partir de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Analizar el complejo proceso de enseñanza - aprendizaje de la actualidad y las técnicas didácticas necesarias para innovar la práctica docente atendiendo a la educación personalizadora, equitativa, inclusiva, democrática y social. Abordar las nuevas demandas sociales y educativas de estudiantes, docentes y familias ante las desigualdades sociales, aumentadas por la pandemia que dificultan el desarrollo social sostenible por medio de una educación inclusiva y equitativa.

La educación inclusiva promueve sociedades en las que las personas pueden convivir y se celebra la diversidad. Es un prerrequisito para la educación en y para las democracias basadas en la justicia y la equidad (Slee, 2020) Debemos reconocer y dismantelar las barreras para las poblaciones vulnerables, siguiendo el principio de que: cada educando importa y es importante por igual.

La promoción de sociedades inclusivas, celebrando la diversidad, no solo es un ideal respaldado por la UNAE, este compromiso se traduce en acciones continuas de apoyo y promoción de la investigación científica, tecnológica y artística reconociendo que cada educando es importante por igual.

Cabe resaltar que la educación inclusiva trasciende las aulas, es un deber con la transformación social, pues para lograrlo se necesita la colaboración activa de todos los actores involucrados. Por ello, la Memoria del Congreso destaca trabajos importantes, desempeña un papel crucial al difundir investigaciones y contribuir al

diálogo sobre la educación inclusiva como un derecho inalienable.

Por ende, es evidente a través del compromiso con la formación integral, diversidad y promoción de sociedades más equitativas. Este enlace fortalece la posición de la UNAE como un agente clave en la construcción de un futuro educativo inclusivo y transformador para la sociedad.

En cada aula, la diversidad es nuestra fuerza y la inclusión es nuestra brújula. Como alumnos de la UNAE, somos arquitectos del futuro educativo, transformando vidas y construyendo un mundo donde cada uno, con sus dones únicos, es fundamental ¡Juntos, estamos escribiendo la historia de una educación inclusiva, equitativa y llena de posibilidades para todos! #Un Nuevo Comienzo.

**Dra. Nadia Czeraniuk**  
**Rectora UNAE**

## **El evento en números**

Participantes: 426

Disertantes internacionales: 1

Disertantes nacionales: 5

Comunicaciones totales recibidas: 21

Media de Participación en vivo: 150

Reproducciones a la fecha de publicación: 590

# CONFERENCIAS CENTRALES



## PROYECTO "AULA PYAHU". DIAGNÓSTICO INICIAL

Ph.D. Valentina Canese

Ph.D. en Currículum e Instrucción. Universidad Nacional de Asunción. Coordinadora General Operativa del Proyecto Aula Pyahu.

[vcanese@rec.una.py](mailto:vcanese@rec.una.py)

Mag. Margarita Sanabria

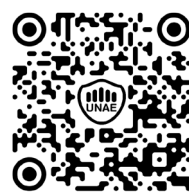
Magíster en Educación. Consultora Nacional del Proyecto Aula Pyahu. Universidad Nacional de Asunción.

[sanabria.margarita@gmail.com](mailto:sanabria.margarita@gmail.com)

Lic. Carolina Dohmen

Licenciada en Psicología. Consultora Nacional Asistente del Proyecto Aula Pyahu. Universidad Nacional de Asunción.

[caroldohmen@gmail.com](mailto:caroldohmen@gmail.com)



Enlace a la  
conferencia

<https://info.unae.edu.py/3U0Zs0B>

## 1. Introducción:

El siguiente escrito está basado en el “DIAGNÓSTICO COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LOS IFD DE GESTIÓN OFICIAL DESDE LA VOZ DE SUS ACTORES: Claves para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores” (UNA, 2021). Este diagnóstico se enmarca dentro del proyecto Formación Inicial docente y desarrollo de las capacidades de los profesionales de la Educación (FORMACAP- Aula Pyahu), promovido desde una alianza entre Paraguay y la Unión Europea. El Proyecto FORMACAP inició oficialmente en el mes de julio de 2021 y el diagnóstico colaborativo desarrollado entre todas las IES socias constituye el primer producto comprometido. Este estudio tiene el propósito central de servir de línea de base para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores de los IFD de gestión oficial.

Así, el objetivo general del diagnóstico fue el de construir colaborativamente un análisis de las necesidades y potencialidades del sistema de formación docente inicial para rescatar claves de cara a la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores. A partir de este objetivo, se definieron los siguientes objetivos específicos: 1) Caracterizar organizacional y académicamente a los IFD de gestión oficial; 2) Esbozar un perfil personal y académico de directores, docentes y estudiantes, analizando sus percepciones sobre cuestiones relevantes de la formación docente en el país; 3) Examinar la oferta actual de servicios educativos para formadores de formadores en el país en el ámbito universitario ofrecidas por la IES socias; 4) Describir el mecanismo de ingreso a un programa de formación

docente inicial identificando puntos críticos y aciertos; 5) Describir el mecanismo de ingreso al ejercicio de un cargo docente en el sistema oficial; 6) Explorar mecanismos de seguimiento a estudiantes para su permanencia y la culminación oportuna de los estudios aplicables a la FD; 7) Explorar experiencias nacionales e internacionales de articulación entre programas de formación docente (pregrado) y programas de grado; 8) Describir el estado de la investigación en los IFD de gestión oficial identificando aspiraciones con respecto a la creación de un observatorio y de un centro de investigación que recoja y sistematice información sobre la formación docente en el país para promover y producir nuevos conocimientos.

## 2. Metodología

El diagnóstico se basó en un diseño cuali-cuantitativo que combinó mesas de discusión y sistematización, revisión colaborativa de la literatura y aplicación de encuestas. La planificación inició en julio y concluyó en diciembre de 2021. Los métodos aplicados se enfocaron en el proceso de formación docente en los IFD de gestión oficial. El análisis se guió por un sistema de categorización formulado participativamente a partir de las mesas de discusión con base en la formulación del proyecto.

Entre octubre y noviembre de 2021, los cuestionarios fueron aplicados por vía digital sucesivamente a directores y otros directivos de todas las instituciones de interés (la encuesta a directivos fue censal y participaron 37 directivos de las 40 instituciones encuestadas) 189 docentes (muestra con 90 % de confianza estadística) y 747 estudiantes (muestra con 96 % de confianza estadística) de todos los IFD de gestión oficial del país, distribuidos en 15 departamentos y el distrito capital.

Se realizaron las siguientes actividades de recolección de datos:

- Mesas de discusión y sistematización entre las IES socias.
- Revisión colaborativa de la literatura.

Batería de encuestas:

1° Cuestionario dirigido a directores de IFD de gestión oficial en el cargo.

2° Cuestionario dirigido a formadores de docentes.

3° Cuestionario dirigido a estudiantes de último año en programas de formación inicial.

Se realizó un análisis cualitativo de contenido a partir de las revisiones de literatura y la sistematización de las entrevistas realizadas. Así también, se realizó un análisis cuantitativo descriptivo para determinar las principales necesidades de formación expresadas por los participantes de los IFD.

### 3. Análisis de los resultados

#### 3.1. Perfil de los participantes

Primeramente, se realizó una caracterización del perfil actual de los principales actores de la formación docente inicial en IFD de gestión oficial. Participaron de las encuestas 38 instituciones mayormente en zona urbana. Las más recientes empezaron a funcionar en el 2000, en distritos como Capital, Central, Cordillera, Itapúa y Caazapá que tienen casi el 61 % de los estudiantes reportados. Los directores comunicaron un total de 751 formadores de docentes (85 % mujeres) y cerca de 4.000 escuelas y colegios en su área de influencia, con quienes los IFD implementan proyectos de colaboración, la mayoría consistentes en escuelas de práctica.

La mayoría tienen hasta seis

programas activos, el más frecuente es el profesorado en educación escolar básica. Existe un déficit de docentes para el nivel inicial, en ciencias matemáticas para el tercer ciclo y la educación media, pues no hay instituciones de formación docente indígena y recursos humanos con formación para el trabajo curricular y acompañamiento de instructores de formación profesional (MEC, 2021). Según comunicación de la Dirección General de Formación del Educador Profesional del MEC, la proyección de ofertas educativas en el marco de la formación inicial de docentes para la cohorte 2022 - 2024 incluyen diez profesorados: Educación Inicial; Educación Escolar Básica para el 1° y 2° ciclo; Lengua y Literatura Castellana para el 3° ciclo de la EEB y EM; Lengua y Literatura Guaraní para el 3° ciclo de EEB y EM; Lengua Inglesa para el 3° ciclo de EEB y EM; Matemática para el 3° Ciclo de la EEB y EM; Ciencias Sociales para el 3° Ciclo de la EEB y EM; Ciencias Naturales para el ° Ciclo de la EEB y EM, Artes para el 3° Ciclo de la EEB y EM; y Educación Física.

Las ofertas para la formación docente en servicio para el año lectivo 2022 incluyen cinco programas de Técnico Docente en Gestión Educativa, Evaluación Educativa, Primera Infancia, Integración Pedagógica de las TIC y Educación Inclusiva. Además, se ofrecen cinco programas de Formación Específica por Área, comprende Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Artes, Lengua Castellana y Matemática para el 3° ciclo de la EEB y EM. Por último, se ofrece el programa de Habilitación Pedagógica para Egresados de Educación Superior.

Por otra parte, participaron de la encuesta 37 directivos de IFD de gestión oficial de 16 departamentos del país y del Distrito Capital, cabe destacar que más del 10 % de los encuestados trabajan media

jornada y el 86 % desarrollan clases en su IFD, tienen un promedio de antigüedad de ocho años en el cargo y de 17 años promedio como funcionarios de IFD. Asimismo, todos tienen formación docente, de los cuales 21 de ellos hasta en tres áreas, lengua guaraní y lengua castellana son las más indicadas y 18 expresaron tener formación docente en educación escolar básica y el 24 % restante indicaron tener formación en Educación Media.

Sobre las capacitaciones específicas para la dirección, el 73 % de los encuestados indicaron haber recibido del MEC ya que cuentan con formación de grado universitario, 26 de estos tienen título de licenciatura en ciencias de la educación y más de la mitad de estos títulos fueron obtenidos en programas de articulación. También la mayoría posee formación de posgrado y referente al nivel académico, 15 de los participantes fueron de maestría y 7 de doctorados, cabe destacar que casi todos tienen especialización en gestión educativa.

Igualmente se encuestó a 189 docentes de 26 IFD, 46 hombres y 143 mujeres con edad media de 42 años (la mayoría reside en Central e Itapúa) El 43 % tiene profesorado en EEB en 1º y 2º ciclo, 21 % profesorado en EEB en 3º ciclo y 12,7 % no tiene título de IFD. El 99 % posee título de grado mayormente en Ciencias de la Educación y otras áreas de formación universitaria tales como Lengua Guaraní, Matemáticas, Psicología, Pedagogía y Derecho, más del 70 % tienen posgrado con nivel de maestrías y especializaciones, y el 8,5 % cuentan con título de doctorado, por lo general tienen formación específica en tres o más áreas relacionadas a la educación.

El área más indicada es la de gestión educativa, seguida por educación inclusiva, TIC y didáctica específica en su materia, solo 6 indicaron estar cursando un



curso de formación en servicio, puesto a que la mayoría enseña tanto en programas de formación inicial como en programas de formación en servicio y casi ninguno enseña en la universidad, pero los que sí lo hacen, enseñan en programas de grado.

Finalmente participaron 747 estudiantes con promedio de 27 años, 136 hombres y 611 mujeres que cursan el último año de formación docente inicial de 21 IFD, originarios de todos los departamentos del país y Distrito Capital. El 71,2 % cursan el Profesorado en EEB en 1º y 2º ciclos, 13,4 % cursan el Profesorado en EI, cohorte inusual puesto que las actividades se desarrollaron durante la pandemia y esto obligó desenvolverse en la modalidad casi exclusivamente virtual, incluido en muchos casos para el ingreso. Se pudieron acceder a los profesorados luego de un examen de ingreso, luego de entre uno y tres meses de cursillo y otro examen de ingreso a la carrera. Esto describe al mecanismo de admisión a programas de formación docente establecido en el marco de la Nueva Formación Docente, diseño curricular renovado y aplicado a partir de 2019 en toda institución formadora de docente cuya titulación está a cargo del MEC.

A continuación, se presenta un resumen de las expectativas y necesidades sobre cursos de perfeccionamiento según las características ideales de los formadores de docentes desde la perspectiva de directores, docentes y estudiantes. Primeramente, todos los directores creen que sus docentes necesitan formación de posgrado. Seguidamente los docentes opinaron que un docente de IFD debería tener mínimamente una especialización (indicado por 34%) o grado (indicado por otro 34%) y consecutivamente el 66% de los estudiantes consideraron que el nivel que deberían de tener sus docentes es de especialización o al

menos de grado, finalmente los encuestados comentaron que los formadores de docentes deben ser personas autónomas, autodidactas, innovadoras y creativas con competencias tecnológicas y de investigación, estabilidad emocional y conciencia de la responsabilidad social. El 87,4% de los estudiantes contestaron que imitaría a alguno de sus docentes de IFD cuando se desempeñen como docentes.

A partir de estas expectativas, los participantes expresaron las necesidades de formación de los formadores de docentes en los IFD encuestados. Primeramente, todos los encuestados coinciden en que las competencias didácticas son las que más necesitan reforzamiento entre los docentes de sus IFD. Indicaron en menor proporción necesidades de reforzamiento en el dominio de los contenidos de las asignaturas, la mayoría de los estudiantes se mostraron conformes con la enseñanza de sus docentes, 57 % opinaron que estos no necesitan reforzamiento de ningún tipo. Las áreas educativas transversales indicadas como más deficitarias entre los formadores son la investigación, elaboración de proyectos, TIC y didáctica específica de la asignatura.

El diagnóstico también indaga sobre las preferencias de los usuarios de cursos de formación docente en servicio, consultado a los directores y docentes sobre los tipos de programas de formación en servicio de preferencia en los próximos tres años. Los directores priorizaron las pasantías internacionales y capacitaciones, los docentes, la formación específica por área y tecnicatura. Directores y docentes no tienen preferencia por una modalidad en particular, pero 61 % de los estudiantes prefieren la modalidad presencial y 29 % de ellos, la híbrida. Sobre la cantidad de horas que debería ocupar un curso de formación para docentes en servicio consideran en promedio



de 15 horas semanales como máximo, la mayoría prefieren cursos a la noche, cerca de la mitad prefieren cursos a la mañana y solo una minoría los escogería a la tarde.

### **3.2. Oferta actual de cursos de formación para docentes**

Durante el diagnóstico, las instituciones socias construyen colaborativamente una base de datos de la oferta de cursos de formación para docentes desarrollados en las universidades e institutos superiores, vigente al año 2021. Participaron de la provisión, recolección, análisis y sistematización de estos datos las once IES socias del proyecto FORMACAP: Universidad Nacional de Asunción, Universidad Nacional del Este, Universidad Nacional de Itapúa, Universidad Nacional de Concepción, Universidad Nacional de Canindeyú, Universidad Nacional de Caaguazú, Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, Universidad Nacional de Pilar, Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma de Encarnación y el Instituto Nacional de Educación Superior.

Se analizaron 226 cursos de formación docente inicial reportados por 10 IES socias a través de 16 unidades académicas, de los cuales hay una gran concentración en Central y Asunción, seguidos por Itapúa, Concepción y San Pedro, en los demás departamentos se ofrecen entre 2 y 8 cursos. Se verificaron ofertas de formación desde 1948, entre 1985 y 1999, se implementó en media un nuevo curso de formación docente inicial por año, entre 2000 y 2009 se pasó a siete nuevos cursos anuales, entre 2010 y 2019 se llegó a un promedio de 10 nuevos cursos anuales.

Se registran 176 cursos en funcionamiento, 43 no activos y 5 con implementación prevista para años venideros,

194 de los 226 son presenciales y todas las carreras de grado están habilitadas por el CONES, 12 cuentan con Acreditación Nacional y 10 están en evaluación. Las maestrías y doctorados cuentan con Acreditación Nacional, los costos varían según el nivel. En cuanto al costo, cuestan en media G. 17.228.645 por estudiante, posgrados G. 11.144.707 y pregrados G. 6.812.501. Los cursos de grado duran aproximadamente 53 meses, doctorados poco más de 26 y las maestrías 23 meses. La UNAE ofrece 16 de los 17 cursos de pregrado examinados, la UNA ofrece 70 de los 226 cursos de formación docente inicial, en su mayoría dirigidos a egresados de la educación media y la mayoría de los cursos no se dan en el marco de programas articulados.

Muchos de los cursos ofrecidos por las IES se corresponden con recomendaciones de los estudiantes encuestados a los planes de estudio de sus IFD, las áreas menos frecuentes como educación inclusiva, guaraní y bilingüismo, TIC, lengua castellana, lengua extranjera son en realidad las más frecuentemente mencionadas como deficitarias en el plan de estudios de los IFD.

Todos los cursos ofrecidos plantean objetivos en un contexto de necesidades educativas nacionales, apuntan a suplir la demanda nacional insatisfecha de capital humano altamente calificado para la docencia, producir y aplicar conocimientos en áreas específicas y gestionar espacios educativos, y de los 19.192 egresos reportados, el mayor porcentaje pertenece al grado seguido por la especialización.

### **3.3. Mecanismo de ingreso a formación docente**

A partir del diagnóstico se buscó

indagar sobre el mecanismo de ingreso a la formación docente inicial debe ser evaluado sistemáticamente como herramienta para la mejora de la calidad de la formación docente. Cada instituto superior y universidad puede establecer sus propios mecanismos de acceso a las ofertas de grado de formación docente, a diferencia del acceso a formación docente inicial, completamente regulado por el MEC.

La Nueva Formación Docente contempla un mecanismo de ingreso con el objetivo de mejorar el perfil de ingreso de los estudiantes de formación docente inicial, con una estrategia basada en el filtro. El plan propedéutico prevé contenidos relacionados a las lenguas oficiales y al pensamiento lógico matemático con una carga de 600 horas. Establece la realización de dos pruebas estandarizadas, una prueba de entrada al CPI y una de salida, los postulantes deberían llegar mínimamente al nivel II de las competencias básicas: comprensión lectora inferencial y solución de problemas matemáticos cotidianos, aplicando algoritmos de las operaciones básicas (MEC, 2019).

En la encuesta diagnóstica se consultó a los actores cómo deberían seleccionarse a jóvenes que desean estudiar programas de formación docente, de los cuales directores, docentes y estudiantes se mostraron bastante concordantes, especialmente con la importancia de evaluar no solo los conocimientos, sino que las actitudes y aptitudes que describen un perfil vocacional ideal para el ejercicio de funciones docentes. La mayoría de los directores y docentes estaban de acuerdo en que el perfil ideal de un docente en formación no incluye solo aptitudes matemáticas y lingüísticas, sino también una fuerte motivación hacia la carrera, interés por los estudios, responsabilidad, capacidad de liderazgo, participación en actividades en

su comunidad. En cuanto a los estudiantes, si bien un primer grupo estaba de acuerdo con el mecanismo de ingreso y rescataba las fortalezas de su propia experiencia, un segundo grupo sugirió que este necesita una mayor adecuación contextual a los ejes temáticos y al mismo tiempo sugirieron mantener la eliminación durante el proceso, pero no el plan de mejora, ya que no lo consideraron efectivo. Finalmente, un grupo más numeroso manifestó desacuerdo con el proceso de ingreso destacando la necesidad de que todos tengan las mismas oportunidades para estudiar sin necesidad de un curso de ingreso y teniendo en cuenta solamente la limitación de los cupos. Asimismo, consideraron que el proceso debería ser más sensible a la predisposición para el estudio, que se debería reformular los ítems de la prueba y que las orientaciones deben ser más exactas y precisas, puesto que en algunos casos tuvieron incluso que contratar a profesores particulares. Los tres grupos coinciden en que el proceso requiere darse en modalidad presencial y que sería fundamental aplicar un test psicotécnico para dar mayor importancia a los atributos actitudinales de los postulantes.

### **3.4. Seguimiento para la permanencia y culminación oportuna de estudiantes.**

El cumplimiento acciones referidas al mecanismo de seguimiento para la permanencia y culminación oportuna de estudiantes a escala nacional requiere de un incremento significativo de la inversión estatal. Actualmente no existe un sistema de seguimiento para la permanencia y culminación oportuna en los IFD de gestión oficial del país, si bien existen ciertos recursos humanos y técnicos, estos no resultan suficientes para la cantidad de estudiantes se debe atender, ni para abarcar la complejidad

de esta tarea ya que implica un monitoreo periódico y el manejo de una gran cantidad de datos.

El diagnóstico exploró perspectivas sobre sistemas de seguimientos a egresados. Se recabó primeramente información sobre déficits que los estudiantes reconocen en su formación, los encuestados se mostraron conformes con los conocimientos adquiridos y las prácticas realizadas, se sienten muy preparados para iniciar la docencia. Respecto a áreas transversales en que consideran necesitar mayor formación, más del 60 % indicaron necesitarla en idioma extranjero, casi el 40 % consideran la educación inclusiva como pendiente de refuerzo en su formación. Otras áreas frecuentemente indicadas son las TIC, competencias de bilingüismo y la planificación didáctica. La mayoría consideró al plan de estudios cursado muy bueno e incluso excelente, pero les hubiese gustado que se hubiera previsto más clases demostrativas, pues sintieron que les faltaban competencias específicas para hablar frente a un grupo de personas. Otros contenidos constantemente mencionados se dan en el área de inglés y otros idiomas extranjeros, psicología infantil y competencias para la enseñanza del guaraní. Sin embargo, se mostraron muy conformes con la evaluación formativa y retroalimentaciones realizadas en su IFD con la capacidad de los exámenes para desafiarlos a estudiar.

Los docentes encuestados apuntan a la inclusión en el PEI de unidades encargadas de seguimiento, extensión estudiantil, sistematización de datos, recordaron que muchos IFD ya cuentan con encargados del acompañamiento pero que es necesario un equipo, una plataforma institucional, sinergias interinstitucionales y recursos. Coinciden en unificar indicadores a nivel nacional, pero con mecanismos propios de cada IFD, debe

hacerse un monitoreo aleatorio bi o trianual en los primeros años de egreso realizando reuniones para identificar necesidades de formación. La estrategia más citada es la encuesta a actores clave incluyendo a alumnos de egresados, otras son la observación con retroalimentación, entrevistas, contacto personal directo y recorridos institucionales.

Los estudiantes manifestaron la necesidad de reforzar contenidos de áreas donde hubo deficiencias, prevén que necesitarán cursos de actualización y capacitación continua. Propusieron un sistema de convalidaciones que facilite los estudios posteriores a su título de profesorado e indicaron que deberán contar con tutores para consultas que vayan surgiendo a medida que dan sus clases, en este aspecto las respuestas deberán ser dadas en la brevedad de forma oportuna y con profundidad, también comentaron la posibilidad de seguir usando los recursos del IFD y rescataron la necesidad de contar con espacios para compartir experiencias entre pares.

### **3.5. Mecanismos de ingreso a la profesión docente**

El mecanismo de acceso a un cargo docente en el sector oficial guarda congruencia con la definición del Sistema Educativo Nacional (SEN) para el cual es preponderante la figura y funciones del educador profesional. La Ley 1624 reconoce el carácter profesional de educadores, definido por el egreso de centros de formación docente, institutos superiores o universidades con reconocido comportamiento ético e idoneidad comprobada. El Estatuto del Educador establece que, en el caso de no contar con personal titulado en educación, podrán designar interinamente a personas de reconocida solvencia intelectual, previo

cumplimiento de lo establecido en la selección de personal. El acceso a cargos docentes a los IFD no está taxativamente dispuesto en esta ley y su aplicación no es obligatoria en las instituciones de gestión privada, el estatuto regula el ejercicio de la profesión de educador solo en los niveles de educación inicial, escolar básica y media.

En un contexto atravesado por problemas estructurales, administrativos, financieros, aún se registra un gran número de docentes que ingresan por vías diferentes al concurso y es frecuente la selección de docentes según criterios no institucionales como la política partidaria, las relaciones de parentesco, entre otras vías irregulares. Existen dificultades institucionales importantes para ajustar los requerimientos técnicos con la cantidad de docentes disponibles que cumplan con el perfil adecuado (MEC 2021). Se pueden identificar entre los docentes en ejercicio a docentes ad honorem, personal interino, suplentes, contrataciones por FONACIDE, contrataciones por reemplazo y nombramientos sin concurso, cabe destacar que hasta la fecha del diagnóstico no se habían realizado concursos públicos de oposición para acceso a cargos docentes en IFD.

Sin embargo, el MEC aplica concursos públicos de oposición para cargos docentes desde 2005. Los docentes de nacionalidad paraguaya pueden inscribirse en la Comisión Nacional de Selección de Educadores o en la Comisión Regional de Selección de Educadores. La inscripción y el proceso del concurso no posee costo para el postulante y se realiza vía web. La evaluación de los inscriptos contempla la certificación documental, la evaluación de competencias y, finalmente, la publicación de resultados.

El INEE implementa el sistema de evaluación de la calidad de la educación en sus

diferentes componentes, en él se encuentran la Dirección de Acceso a la Carrera Docente y Evaluación de Desempeño del Educador que implementan las evaluaciones para el acceso a la carrera, confirmación en el cargo y ascensos, y las evaluaciones de desempeño con fines diagnósticos y formativos. Para el acceso constan de una evaluación escrita de saberes generales y una evaluación oral con el nivel de exigencia del 70 % para su aprobación, por su parte, las evaluaciones de desempeño involucran a diversos actores e incluyen diferentes dimensiones de acuerdo con un marco de criterios preestablecidos. Otro importante actor en este proceso es la Dirección General de Gestión de Personas del MEC, le compete convocar a los CPO y definir los perfiles de cargos, inscribe a los postulantes y recibe los documentos una vez concluida la evaluación, también expide la matrícula de educador y la constancia de certificación documental.

Según datos del SIGMEC hasta 2019 el 14 % de los nombramientos de rubros de docente de aula fue por concurso y solo 27 % tiene al menos un rubro obtenido por concurso. En los últimos años se han realizado esfuerzos por disminuir nombramientos por vías diferentes al concurso, el 42 % de los docentes que ingresaron al sistema en los últimos cinco años cuenta con al menos un rubro al que ingresó por concurso (MEC, 2021).

### **3.6. Mecanismo de articulación entre IFD, Universidades e Institutos Superiores**

En educación, articulación se refiere a la integración sistémica entre los diferentes niveles, actores, instituciones y políticas de un sistema educativo. El SEN actual definido desde la reforma educacional del 92, ubica a las instituciones formadoras de docentes de gestión oficial o privada como integrantes de

la educación superior, último nivel previsto que acoge a institutos superiores, universidades e institutos profesionales de tercer nivel.

Las dos primeras están bajo gestión del CONES con potestad de ofrecer carreras de pregrado, grado y postgrado, los institutos profesionales del tercer nivel están bajo gestión del MEC que otorga título académico de tercer nivel. La educación técnica superior brinda cursos a nivel terciario no universitario, de dos y más años con estructura curricular modular y acento en el sector terciario de producción (servicios).

Los IFD pertenecen a esta tercera categoría, sin embargo, la evaluación y acreditación de la calidad institucional y de sus programas corresponden a la ANEAES. En contrapartida, los institutos superiores y universidades que ofrecen programas de formación docente de pregrado, a pesar de ser autónomos, deben habilitarlos por el MEC y sujetarse a sus normativas sobre la aplicación del programa nacional de formación docente, el mecanismo de ingreso, las pruebas de estado y otros. Desde hace algún tiempo van surgiendo iniciativas que dirigen a poner en diálogo estos niveles en pro de la mejora continua de docentes en el país y desde 2011, el ISE propone un diseño curricular de carrera de grado con 2 años de duración, basado en el currículo con la formación docente inicial que pretende reconocer y profundizar los conocimientos de la especialidad de cada profesorado. El plan de estudio se organiza por asignaturas e incorpora contenidos de Ciencias de la Educación.

Entre los principios de la Nueva Formación Inicial de Docentes se menciona el propósito de construir un currículum que posibilite la articulación con la formación de grado de modo que los docentes egresados puedan proseguir su formación en instituciones de educación superior y que

reconozcan sus competencias adquiridas. Una de las características del nuevo currículo es el estudio por créditos de modo a facilitar la movilidad y transferencia en nivel nacional, regional o internacional (MEC, 2019a) Además de estas menciones, no se profundiza en la articulación.

Las propuestas de articulación entre el nivel de pregrado y las carreras de grado en las universidades se surgieron hace aproximadamente 30 años, todas ellas se enmarcan dentro de un régimen de reconocimiento del trayecto formativo, entre ellas se encuentran las experiencias de la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (UTCD), la Universidad Autónoma de Asunción (UAA), la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), anteriormente denominado ISE.

Según la perspectiva de los estudiantes, docentes y directores participantes del estudio de diagnóstico, hay acuerdo en que la articulación debe darse en el contexto de un sistema unificado de programas y proyectos que tengan una interrelación desde su propio diseño y en su ejecución por parte de los IFD y las universidades. Este pensum interinstitucional debería formalizarse mediante la firma de convenios, podría haber un plan común de formación y planes específicos a ser seguidos posteriormente. El paso de un nivel a otro debe ser gradual, práctico para el docente en formación y con secuencias bien definidas, es necesario que los cursos universitarios relacionados a formación docente consideren los años de formación docente inicial o convaliden los módulos en función a carreras que los docentes en formación quieran seguir posteriormente al IFD.

El tiempo de estudio universitario que consideraron para alcanzar la licenciatura

varía entre uno y tres años de refuerzo de las materias o de las áreas según el énfasis de los cursos. Propusieron trabajar mediante un sistema de créditos común entre programas de formación docente y programas universitarios complementarios según las áreas, puesto a que los estudiantes ponen más énfasis en las cuestiones de practicidad, plantearon reducir tiempos de los cursos y otras recomendaciones sobre los horarios y hay una expectativa de poder realizar en simultáneo los dos niveles. Los docentes por su parte, sugirieron la posibilidad de ofrecer becas específicas en el marco de una articulación entre formación docente y universitaria. También mencionaron en la investigación como vía de articulación y recomendaron formatos más breves de cursos tales como actualización docente, encuentros de seminarios y otros espacios para el intercambio de experiencias pedagógicas, asimismo presentaron alternativas de articulación entre formación docente y las universidades.

### **3.7. Producción de información y conocimiento en la formación docente**

En 2021 el MEC aprobó una agenda de investigación a partir de las discusiones participativas realizadas en el marco del diagnóstico para su plan nacional de transformación educativa, y estas discusiones ponen a la investigación en los IFD como una de las principales tareas a emprender y la posiciona como fundamental para el desarrollo profesional del educador (MEC, 2021b y 2021d) La Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) impulsó la conformación de unidades de investigación en IFD oficiales, no obstante, 64 % de los IFD encuestados para este estudio aún no cuenta con una unidad de investigación. La encuesta registró 12 IFD que cuentan con estas unidades en funcionamiento y una que

se encuentra en proceso de gestión, además 35 % de los IFD participantes afirmaron que su institución recibe asistencia de la DGIE, que tiene entre sus funciones incentivar la investigación educativa y creación de dependencias para tal fin.

En los 37 IFD participantes, 55 docentes son identificados como investigadores, otros 24 IFD sin unidades de investigación que afirmaron contar con la fuerza técnica capaz de realizar investigación, de 11 IFD con líneas de investigación definidas, 7 tienen unidades de investigación y 26 IFD no cuentan con líneas de investigación, por ende, 10 artículos fueron publicados por los IFD en los últimos 5 años, de los cuales 8 por IFD con unidades de investigación, y de estos 8 uno fue producido por un IFD con financiamiento para investigación. Por su parte, 32 % de los docentes publicaron artículos en los últimos 5 años con un total de 102 artículos publicados. A la mayoría de los docentes encuestados les gustaría investigar sobre temas pedagógicos, formación docente y una minoría investigaría temas propios de su asignatura.

De 17 proyectos de investigación acción reportados, 15 se implementaron en IFD sin financiamiento. Los principales beneficiarios de estos proyectos son escuelas y colegios de aplicación y docentes que allí realizan sus prácticas. En relación a la investigación como eje transversal del plan curricular, 14 de los 37 IFD solo mencionan la investigación educativa como asignatura que desarrolla esta actividad, 11 mencionan a la práctica educativa, 7 asignaturas en torno a la metodología de la investigación social y solo 3 reconocen a las competencias de investigación como eje transversal a todas las asignaturas.

En relación a la creación de un observatorio de formación docente como línea de acción para generar un sistema

de información e investigación sobre la formación del educador en el país, servirá como herramienta en la toma de decisiones informada para políticas públicas en el sector educativo. Uno de los principales desafíos para la generación de información sistematizada es la disponibilidad de fuentes de información. Entre las fuentes primarias existentes se destacan los registros administrativos del MEC, los provenientes de instituciones de educación superior y de formación docente. Entre las secundarias, la principal proviene del Instituto Nacional de Estadística que es la Encuesta Permanente de Hogares Continua (EPHC).

Con respeto a las percepciones sobre espacios de información sobre formación docente presentadas en los foros del PNTE 2030 promovidos por el MEC, expertos en educación apuntan a que la investigación en los programas de formación docentes es vista como actividad de dominio reservado, secundaria en el quehacer docente y no como su fundamento ni como una herramienta para el mejoramiento de las estrategias en aula. Manifestaron que se debería mejorar la formación inicial en metodología de la investigación.

La encuesta realizada en el marco del diagnóstico exploró a los involucrados sobre la construcción de un espacio de recolección, análisis y socialización pública de información sobre la formación docente en el país y tanto estudiantes como docentes expresaron que es altamente prioritario emprender acciones al respecto, especialmente en los primeros.

La mayoría identificó muchas ventajas para el desarrollo de la formación docente por tratarse de una cuestión de interés público e involucrar el derecho ciudadano de acceso a la información, consideraron que sería una forma eficiente y válida para crear planes de mejora e inversión

con base en evidencia y que constituirá una referencia para planificar estrategias de formación continua y acompañamiento en la transferencia de lo aprendido en el aula, además sería una oportunidad para unificar a nivel nacional criterios de calidad sobre la formación docente.

Otra ventaja reconocida por la mayoría de los encuestados tiene que ver con la socialización del desarrollo de proyectos y programas de formación docente en el país, como modo de valorizar la carrera, oportunidad para dar a conocer los esfuerzos y experiencias exitosas que se desarrollan, esto sería a su vez un incentivo para los nuevos maestros y los que están en servicio para la mejora de sus prácticas. Los estudiantes agregaron que un espacio así tiene el potencial de informar sobre las competencias, en las que como colectivo podrían mejorar durante sus estudios y compartir vivencias docentes entre pares en diferentes zonas del país.

#### **4. Conclusiones**

A diferencia de otros tipos de institución de educación superior (IES) del país, los IFD no son autónomos, su dependencia del MEC limitan sus actuaciones, pero es lógico que el Estado se posicione como el principal responsable por garantizar la formación de maestros ya que debe garantizar la calidad de la formación docente. Desde la reforma educacional del 92, el MEC desplegó acciones de aseguramiento de la calidad para contrarrestar la masificación de IFD.

El licenciamiento y acreditación de un IFD implica que estos cumplen con los requerimientos de calidad esenciales para formar docentes y para estos el punto crítico en este proceso es la escasez de recursos para los planes de mejora, investigación e incorporación de docentes, así como la falta de autonomía para formular sus propias

ofertas. Todavía se atribuye a los títulos de IFD un menor valor que los de otras IES, aun cuando adquiere estatus de grado a través de programas articulados.

Históricamente los maestros fueron formados por otros maestros con formación más bien para ejercer en escuelas y colegios y en los últimos años, la formación académica de docentes y directores de IFD muestran mejoras. La proporción de docentes con formación de grado es casi total, también es frecuente la formación de posgrado, en cuanto a las necesidades de mejora se identifican principalmente en aspectos didácticos pero el análisis en detalle muestra que necesitan además actualización disciplinaria.

Los IFD de gestión oficial están distribuidos mayoritariamente en la zona urbana de la región oriental y prácticamente no existen en la región occidental. La oferta se concentra en el primer y segundo ciclo de la EEB en detrimento de la educación inicial, el tercer ciclo de la EEB y la educación media, media técnica, indígena, educación para personas con discapacidades, formación de técnicos pedagógicos, áreas fundamentales como ciencias naturales, física, química, matemática, castellano, guaraní, idioma extranjero y en temas transversales.

La incursión de las universidades e institutos superiores en la formación docente inicial es una tarea en progreso. El consorcio compuesto por 11 IES para el desarrollo de FORMACAP es la primera experiencia de trabajo colaborativo hacia la concreción de una política pública de formación de formadores, sobre las relaciones entre niveles académicos la mayoría de los cursos de grado no se desarrollan en el marco de programas articulados. La oferta identificada es fecunda para la formación inicial en el área de ciencias de la educación, psicología, ciencias

sociales, psicopedagogía, sin embargo, la oferta de formación en servicio es limitada, pues es imperioso que las IES generen dentro de programas articulados nuevas ofertas formativas que respondan a las necesidades y focos de interés manifestados y alineadas a las líneas estratégicas del Proyecto de Transformación Educativa 2030.

Hay experiencias exitosas y desafíos en la articulación entre formación docente inicial y estudios de grado y posgrado, pero esta articulación no está estructurada como un itinerario formativo acordado donde estén establecidas las capacidades a ser desarrolladas propiamente en el pregrado y en el grado. Hay una tendencia a convertir los mismos programas de pregrado en licenciaturas en formación docente agregando más tiempo de estudio y complementando los contenidos. Los encuestados no mencionaron al proceso de acreditación como una posible vía de articulación siendo que uno de los objetivos del mecanismo es la articulación con el sistema universitario (ANEAES, 2019), pese a que no se puede negar el aporte de los profesionales universitarios en la formación media y en la media técnica, los involucrados subrayan que la universidad no garantiza la formación pedagógica de la formación docente, y que se debe seguir trabajando con los IFD. En concordancia con la encuesta realizada en el diagnóstico Elías y Misiego (2017) dicen que los actores clave de la formación docente se muestran escépticos sobre la capacidad de la universidad para formar docentes y a su sensibilidad hacia las realidades educativas, iniciativas hacia una mejor estructuración e integralidad del mecanismo de ingreso a la formación docente inicial vienen siendo desarrolladas.

En 2019 el MEC empieza a aplicar la «Nueva Formación Docente», nuevo procedimiento de ingreso que apunta a



mejorar el perfil de los estudiantes mediante una estrategia basada en el filtro. El acceso a la formación docente inicial en el nivel de grado responde a las políticas establecidas por cada Institución. La ANEAES no cuenta con criterios explícitos sobre mecanismos de acceso a la formación docente inicial y como pudo verse, los encuestados tienen diversas opiniones sobre estos mecanismos que incluye la autonomía de institutos superiores y universidades sobre sus formas de admisión, que puede afectar la calidad ya que en el proceso debe ser presencial y debe evaluar con mayor prioridad las actitudes y aptitudes de un perfil vocacional ideal para el ejercicio docente.

Es preciso formalizar mecanismos de seguimiento a docentes en formación, la permanencia y culminación oportuna de los estudios es una meta del Plan Nacional de Educación 2018 - 2024 para lo cual se vienen desarrollando acciones. El MEC plantea la reconversión de los IFD en centros de formación de desarrollo personal y profesional con la implementación gradual de la carrera profesional del educador. Se identificaron experiencias internacionales y nacionales de seguimiento, apoyo en grado y posgrado para la permanencia, la culminación oportuna, así como de monitoreo y seguimiento a egresados docentes en servicio, en ese sentido la participación en redes internacionales de innovación docente es una estrategia que ocupa a las IES.

Los mecanismos de acceso a la carrera docente que estimulen el desarrollo continuo de competencias son necesarios. Desde el 2005 el MEC opera un mecanismo para el nombramiento de docentes que fue evolucionando pero que todavía presenta limitaciones. El gremio docente presenta demandas respecto a la pertinencia y calidad de los indicadores de evaluación aplicadas

por el INEE que con fondos de la cooperación internacional y del FEEI trabaja actualmente en bancos de ítems para las pruebas de conocimientos sobre pedagogía, didáctica y legislación nacional a fin de potenciar el valor predictivo de las pruebas. No existe un mecanismo explícito para la selección de formadores de formadores, ni queda claro si el estatuto del educador sea aplicable a esta población excluida del estatuto como sujeto de aplicación y hasta la fecha en la encuesta aplicada, no se habían realizado concursos específicos para Formación Docente, por lo que solo el 23 % de los docentes participantes en el estudio declararon haber accedido al cargo docente en el IFD por la vía del concurso, ya que mayoritariamente el acceso es el interinazgo.

La producción de conocimientos y creación de un observatorio son vías hacia un mayor estatus académico de la formación docente inicial. La agenda de investigación del MEC en 2021 estableció líneas sobre calidad de la formación docente, estrategias en la práctica docente, condiciones laborales y expectativas de la carrera docente y políticas de calidad. Actualmente la DGIE asiste a 11 IFD de gestión oficial que cuentan con unidades de investigación, aún para estas son escasos los recursos para sustentar sus producciones. En los IFD se mantiene una concepción de formar sólo para enseñar, la mayoría de los entrevistados no vio la investigación como transversal a todo un plan de estudios, sería interesante pensar en un sistema de desarrollo de las competencias investigativas desde la fase de estudiantes hasta la de formador de formadores. El desarrollo de estas competencias también depende de mecanismos de articulación entre IFD y otras IES. El desarrollo del sistema nacional de formación docente, en especial el científico requiere de herramientas y espacios de información que permitan una

visión integral del mismo a escala nacional, un observatorio que sistematice y socialice información permanente, cumpliría con estas condiciones y dotaría al sistema de formación docente inicial la transparencia que por ley es debida a la ciudadanía.

#### 4.1 Recomendaciones finales

A partir de las conclusiones, se presentan las siguientes recomendaciones:

Analizar los resultados del diagnóstico desde una perspectiva global, integral y particular según productos comprometidos en el proyecto.

Profundizar en el diagnóstico específico de cada línea de trabajo y productos asociados respondiendo a las preguntas emergentes en este estudio y las que se recojan de los interesados en el tema y durante el transcurso del diseño de estos.

Articular acciones con otros componentes del Programa de apoyo a la transformación del Sistema Educativo en Paraguay con financiamiento de la Unión Europea (resultados de aprendizajes y educación técnica profesional y sistema nacional de calificaciones) para potenciar los resultados e impactos.

Alinear las acciones del proyecto a las políticas, objetivos y líneas estratégicas del Plan de Transformación Educativa 2030 haciendo foco en las 4 políticas sustantivas y considerando las políticas instrumentales.

Fortalecer la alianza entre el MEC e IES socias del proyecto.

Sistematizar la metodología, experiencia de trabajo colaborativo entre las IES socias por tratarse de la primera experiencia en el Paraguay de un consorcio

de Instituciones de educación superior y el MEC para incidir en políticas públicas en el sector educacional.

#### 5. Referencias bibliográficas

Elias, R y Misiego, P. (2017). La situación de la formación docente en Paraguay. Dossier ponencias internacionales: Investigación y Políticas de Formación Docente en Paraguay, Argentina y Brasil, 45-87.

MEC (2019a) Diseño curricular de la Nueva Formación Docente. Profesorado para 1.º y 2.º ciclo de la EEB. Viceministerio de Educación Superior y Ciencias Dirección General de Formación Profesional del Educador. Paraguay

MEC (2019b). Transformemos la Educación. PlandeAcciónEducativa2018-2023.Paraguay. Recuperado de ([https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/15500?1570024727](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15500?1570024727)) [25 de noviembre 2021]

MEC (2019c) Resolución N° 6526 / POR LA CUAL SE APRUEBA EL ORGANIGRAMA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS, 6 (2019). Recuperado de ([https://www.mec.gov.py/cms\\_v4/6526-2019-PETTA.pdf](https://www.mec.gov.py/cms_v4/6526-2019-PETTA.pdf)) [3 de setiembre de 2021]

MEC (2019d) Procedimientos de acceso a la formación docente inicial. Paraguay. Recuperado de (<https://enef.edu.py/>: <https://enef.edu.py/wp-content/uploads/2020/02/PROCEDIMIENTOS-DE-INGRESO-A-LA-FORMACIO%CC%81N-DOCENTE-INICIAL.PDF.pdf>) [10 de octubre 2021]

MEC (2021a) Resultados de la encuesta a DGIE sobre ruta de transformación para el eje de evaluación e investigación. PNTE2030: eje evaluación e investigación. Paraguay.

MEC (2021b) Primer acuerdo para el diseño de la estrategia de la transformación educativa

Paraguay 2030. Documento para Consulta Pública. PNTE2030. Paraguay.

MEC (2021c) Análisis del Sistema Educativo Paraguayo. Diagnóstico técnico para contribuir al debate sobre educación en Paraguay, como parte del proceso de transformación educacional 2030. Eje: Desarrollo profesional docente. PNTE2030. Paraguay.

MEC (2021d). Análisis del Sistema Educativo Paraguayo. Diagnóstico técnico para contribuir al debate sobre educación en Paraguay, como parte del proceso de transformación educacional 2030. Eje: Evaluación e Investigación. PNTE2030. Paraguay.

MEC (2021e) Resolución N° 310/POR LA CUAL DE APRUEBA LA AGENDA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN.

UNA (2022). Diagnóstico colaborativo de la formación docente inicial en IFD de gestión oficial desde la voz de sus actores en el marco del proyecto Aula Pyahu. Proyecto Aula Pyahu (UE). <https://aulapyahu.una.py/wp-content/uploads/2022/04/DiagnosticoAulaPyahu.pdf>.

## 6. Agradecimientos

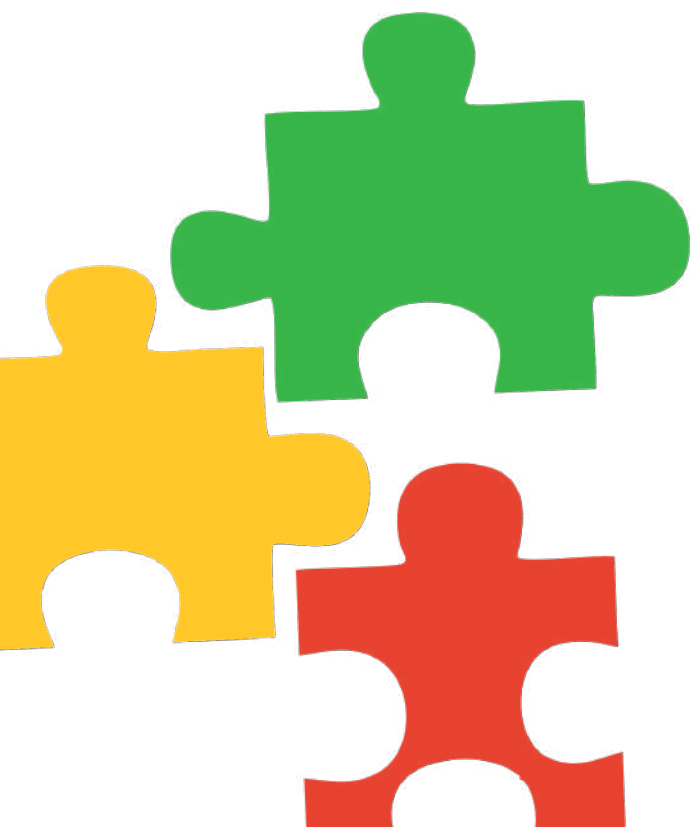
Se reconoce la contribución de todo el equipo de coordinadores del consorcio quienes contribuyeron en la elaboración compartida del diagnóstico asumiendo compromisos en la validación de todos los instrumentos diseñados.

A las autoridades del MEC, en particular a las de la DGFPE por el apoyo brindado para acceder a datos y propiciar el contacto con directores, docentes y estudiantes de los IFD participantes en el estudio.

A los directores de los IFD de gestión oficial por su interés y activa participación en este estudio, por la labor desplegada para facilitar la participación de docentes y estudiantes sus instituciones en el llenado de las encuestas del trabajo.

Al equipo consultor nacional por el conocimiento y la experiencia en el tema en estudio puesta al servicio del consorcio, la capacidad de coordinar el trabajo colaborativo entre las diversas IES, la capacidad de diálogo en las discusiones para la redacción final del documento y apertura para la mejora.

A la Unión Europea y su representación en Paraguay por el acompañamiento cercano, las extraordinarias y expeditas diligencias para facilitar la gestión y el respeto demostrado por el trabajo diagnóstico.



# VIOLENCIAS SEXUALES CONTRA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN PARAGUAY: LIMITACIONES TRASVERSALES A LAS RESPUESTAS INSTITUCIONALES PARA SU ABORDAJE INTEGRAL

Lic. Camila Corvalán

Licenciada en Sociología por la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, cursando la Especialización Estudios sobre violencia por razones de género contra las mujeres del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Responsable del área de estudios y publicaciones de la Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (CDIA).

estudios@cdia.org.py

## 1. Introducción

El derecho de niños, niñas y adolescentes (NNA) a no ser expuestos a ningún tipo de violencia se encuentra garantizado en diversas normas a nivel internacional, entre ellas la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención Belém Do Pará) y la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (CDPD).

**Enlace a la conferencia**

<https://info.unae.edu.py/3U0Zs0B>



Siguiendo estos marcos, las violencias sexuales contra NNA constituyen una vulneración de sus derechos humanos, siendo una de las peores formas de violencia contra ellas, este tipo de violencia incluye actos de naturaleza sexual no consensuados que involucren o no el contacto sexual –realizado o intentado–, explotación o trata con fines sexuales y acoso o explotación por internet (Unicef, 2021a) por ende, se considera que en estos casos “el consentimiento no existe o no puede ser dado, independientemente de si el niño, niña o adolescente entiende la naturaleza sexual de la actividad e incluso cuando no muestra signos de rechazo” (Unicef, 2021b, p. 20).

Algunas de las agresiones que constituyen vulneraciones enmarcadas en lo comprendido como violencias sexuales contra NNA son el abuso sexual, acoso, los contactos bucogenitales, la explotación sexual en la prostitución, obtención de material pornográfico, el grooming y la exposición a material de contenido pornográfico (Pérez, Millón & Santillán Jun, J., 2021), sin embargo, esta lista puede ser más extensa .

Las situaciones de violencia sexual pueden tener lugar en diversos ámbitos: en el hogar o entorno familiar, instituciones, escuelas o lugares de trabajo, instalaciones dedicadas al viaje y turismo, en albergues destinados a resguardo en emergencias o en espacios comunitarios. La creciente relevancia que han tomado el uso de internet y las tecnologías digitales ubica el acceso y la exposición de NNA a los entornos cibernéticos como un nuevo ámbito de ocurrencia que ha generado nuevas necesidades de protección, demanda y estrategias innovadoras para prevenir la violencia sexual digital.

Las evidencias señalan que las violencias sexuales afectan mayormente a las niñas o adolescentes mujeres (27%) que

a los niños o adolescentes varones (14%) a nivel mundial (Andrews et al. en Ezzati et al., 2004), y que están estrechamente vinculadas con valores, normas y prácticas culturales que respaldan la idea de que los hombres son superiores a las mujeres y tienen derecho a controlar su sexualidad (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2016), esto indica que un factor clave para la vulnerabilidad frente a las violencias sexuales es la aceptación social de la violencia y reproducción de estereotipos de género. Por otro lado, la presencia de cualquier discapacidad aumenta el riesgo de padecer alguna forma de violencia sexual (Jones et al., 2013).

El “Manual para el tratamiento de niños, niñas y adolescentes víctimas sobrevivientes de agresiones sexuales” (Unicef, 2021b) afirma que las consecuencias de la violencia sexual pueden presentarse a corto o largo plazo y que los alcances de ellas dependen de diferentes factores, entre ellos de “las estrategias y recursos de afrontamiento, como el tratamiento psicológico y la resiliencia” (p. 29). Por ello, resulta fundamental establecer líneas de acción sólidas –pero no inflexibles– para brindar una atención holística e integral a NNA que hayan sufrido este tipo de violencias.

Para hacer frente a la compleja problemática de las violencias sexuales contra NNA resulta indispensable que los Estados nacionales partan de un análisis certero sobre los factores que las rodean, desde una perspectiva situada en determinados contextos como fundamento para el diseño de políticas públicas que incluyan de manera simultánea tanto la prevención de la ocurrencia como la atención integral a las víctimas.

Esta ponencia busca identificar algunos de los elementos que constituyen

limitaciones transversales a las respuestas del Estado para el abordaje integral de las violencias sexuales en Paraguay, analizando los marcos legales de políticas públicas, sistemas de información y el presupuesto público. Aquí se presenta parte de los resultados de un estudio realizado en seis países de América Latina publicado bajo el título “Diagnóstico regional de situación sobre violencias sexuales contra niños, niñas y adolescentes” (Pérez, Millón & Santillán Jun, J., 2021).

El diseño metodológico utilizado para este estudio incluyó la implementación de una estrategia cualitativa de investigación, de tipo exploratorio, que se valió de tres herramientas aplicadas entre los meses de abril y junio de 2021:

Matriz de recopilación de normativas nacionales, políticas públicas vigentes, registro de datos oficiales y presupuestos fueron incluidos, datos obtenidos a partir del relevamiento de fuentes secundarias y pedidos de información pública.

Formulario de encuesta en línea dirigido a informantes clave involucradas/os en procesos institucionales de atención o restitución de derechos de NNA víctimas de violencias sexuales, su uso involucra la identificación de un mapa de actores intervinientes tanto del sector público como de OSC, a quienes les fue solicitada su participación voluntaria. En la consulta participaron 29 personas (24 mujeres y 5 varones), en su mayoría (24 casos) las personas informantes describieron su rol como personal técnico de organismos o entidades del Estado (OEE).

Casos testigos de análisis, estos fueron construidos a partir de casos paradigmáticos y/o situaciones acompañadas sistemáticamente por las organizaciones de

la sociedad civil (OSC) de la red de cada país.

El proceso de análisis se enfocó en tres elementos: a partir de los datos relevados en la matriz de recopilación que fue delineado en contexto situacional de la niñez y la adolescencia en Paraguay y una aproximación a la situación de los tipos de violencia en estudio, la misma fuente permitió elaborar sobre el marco legal y políticas públicas en vigencia.

Las limitaciones transversales presentes en los desarrollos normativos y programáticos vinculados al abordaje de las situaciones de violencia sexual en el país y las brechas en la implementación en cada etapa específica de intervención fueron informados tanto por la matriz mencionada como por los resultados de la aplicación del formulario en línea y a la luz de los casos testigo de análisis.

## 2. Desarrollo

### 2.1. Limitaciones transversales en el abordaje de las violencias sexuales

Desde la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña (CDN) han sido sostenidas las acciones de fortalecimiento institucional en materia de niñez y adolescencia, en el sentido de la adopción de los tratados internacionales, las homologaciones locales de acuerdos e instrumentos de protección, la infraestructura y los mecanismos de coordinación para la implementación de políticas públicas .

A partir de la promulgación del Código de la Niñez y Adolescencia fueron varias las instituciones que incorporaron equipos especializados, por otro lado, fue establecido el Sistema Nacional de Protección y Promoción Integral de la Niñez y la Adolescencia (SIPPINA) que regula e integra los programas

y las acciones a nivel nacional, departamental y municipal. Sin embargo, la persistencia de altas cifras de ocurrencia marca una urgencia por atender los obstáculos en el abordaje de las violencias sexuales y aumentar las estrategias para enfrentarla.

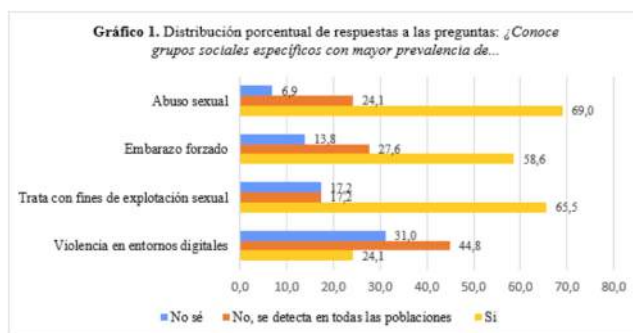
Datos del Ministerio Público dan cuentas de que en promedio, al menos 12 denuncias de hechos punibles contra la autonomía sexual de NNA fueron atendidas por la entidad en cada día del año 2020, la cifra más alta de denuncias registradas fue de casos de abuso sexual (que afectan a NNA de 0 a 13 años) y la mayor parte de las violencias sexuales tenían como víctimas a niñas y adolescentes mujeres .

Por otro lado, observando los reportes de violencia sexual recibidos por el servicio Fono Ayuda 147 del MINNA, la mayor cantidad de denuncias que tenían como víctimas a niñas o adolescentes mujeres se concentra en la etapa de la adolescencia, mientras que, en el caso de los varones, la cantidad de denuncias decrece a medida que el rango de edad aumenta (MINNA, 2021).

## 2.2. Factores estructurales: desigualdades económicas, sociales y culturales

Las circunstancias de exclusión de determinados grupos sociales en Paraguay, entre ellos, NNA con identidades contextualmente menos privilegiadas, no solo impide el igual desarrollo entre las personas, sino además agravan las condiciones de vulnerabilidad e incrementan las posibilidades de exposición a ciertos factores de riesgo que ocasionan las violencias, lo cual afecta de manera diferenciada a NNA (Serafini, 2019).

Al ser consultadas sobre su conocimiento respecto a una mayor incidencia de las violencias sexuales en estudio en grupos sociales específicos según clase, etnia, estatus migratorio, identidad sexual y género, la mayoría de las personas participantes contestó que reconoce una influencia de estos rasgos de identidad en la prevalencia de tres de las formas de violencia sexual analizadas (Gráfico 1) Los factores para esta mayor prevalencia identificados por mayor porcentaje de participantes fueron por un lado, la condición de bajo ingreso económico en la familia del NNA (39,8%) y por otro, su pertenencia étnica a un pueblo originario (34,6%) (Gráfico 2).



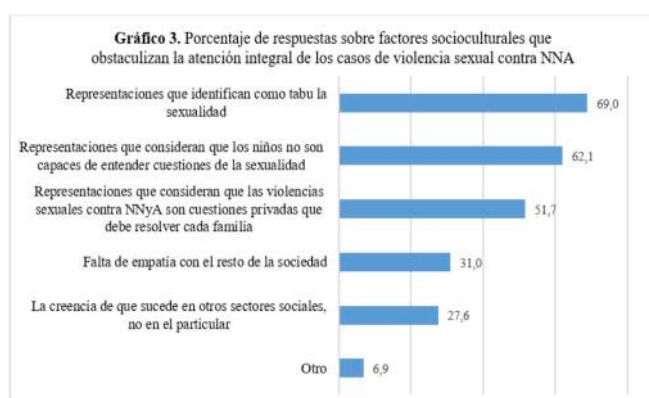
*Fuente: Resultados de aplicación de formulario de encuesta en línea.*



*Fuente: Resultados de aplicación de formulario de encuesta en línea.*

Respecto a la consulta sobre cuáles son los factores socioculturales que

obstaculizan la atención integral de NNA que han sufrido violencia sexual, las personas informantes del estudio reconocieron las representaciones que identifican la sexualidad como tabú (69%) y consideraron que NNA no son capaces de entender temas vinculados a la sexualidad (62,1%), asimismo más de la mitad (51,7%) señaló a aquellas que indican que las violencias sexuales son cuestiones privadas, que deben resolverse en la familia (Gráfico 3).



*Fuente: Resultados de aplicación de formulario de encuesta en línea.*

Sobre la opción con mayor cantidad de respuestas, cabe destacar que el Estado paraguayo ha sido observado reiteradamente por órganos de tratado del Sistema de Naciones Unidas, así como en los sucesivos Exámenes Periódicos Universales (el último de ellos en 2021), por la falta de implementación de una política pública de educación integral de la sexualidad (EIS), así como por el insuficiente acceso universal a servicios de salud sexual y reproductiva (Moragas, 2021; Naciones Unidas, 2019).

En los casos testigo analizados se destaca que estas circunstancias inciden en la detección y atención oportuna y adecuada de las violencias sexuales, pues las actitudes y creencias tradicionales respecto al género y la sexualidad, sustentan como sexistas o

discriminatorias hacia niñas y adolescentes, así como a personas de identidad sexual diversa.

En este sentido, es factible señalar que Paraguay no cuenta con instrumentos legislativos que aborden en profundidad la temática de la diversidad sexual en NNA, a pesar de que algunas instituciones han dado pasos en su reconocimiento como el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social y el Ministerios de la Defensa Pública.

Debido a ello, los abordajes institucionales que respetan las manifestaciones sexuales o de género no heteronormadas resultan reducidos y presentan dificultades para el relevamiento de datos estadísticos oficiales que visibilicen a esta población. La negación de la existencia de esta diversidad en el ámbito público podría conllevar la reproducción de estigmas hacia NNA, profundizar brechas discriminatorias en el acceso a servicios y exponerlos a situaciones de maltrato.

Por otro lado, es de notar la escasa atención que se le otorga a la influencia de los estereotipos respecto a las masculinidades en el análisis y el abordaje de las violencias sexuales. La considerable diferencia en las cifras oficiales de denuncias que tienen como víctimas a niñas y adolescentes mujeres de aquellas que afectan a niños y adolescentes varones podría dar un indicio de que estos estereotipos podrían influir en el sub-registro.

En otro orden, cabe arrojar luz sobre el concepto del adultocentrismo para analizar que “las representaciones que consideran que NNA no son capaces de entender temas vinculados a la sexualidad” hayan sido señaladas como el factor sociocultural que obstaculizan la atención integral de NNA de mayor relevancia (Gráfico 3) Este concepto



hace referencia a la jerarquía en las relaciones sociales que tiene lugar entre las personas adultas y las infancias o adolescencias por razón de su edad.

Al respecto, el 65,5 % de las personas encuestadas en el estudio señaló como un factor individual que obstaculiza la atención integral de NNA, el hecho de que las personas adultas cuidadoras de NNA nieguen o desvaloricen su palabra, y cuando el adultocentrismo y los mitos sobre la autonomía progresiva de NNA impactan en los agentes de intervención, estas prácticas pueden exponer a NNA a situaciones de desestimación de sus alertas o conducir al abordaje inadecuado de las violencias sexuales.

El adultocentrismo también interviene en la capacidad de influir en la niñez entendida como una identidad grupal diferenciada en los procesos de elaboración de decisiones que las involucra, y en la oportunidad de que ellos y ellas tomen parte en las acciones políticas alrededor del combate a las violencias sexuales.

Finalmente, sobre las representaciones que consideran a las violencias sexuales como cuestiones privadas que deben resolverse en la familia, es de relevancia señalar que la violencia contra las mujeres, niñas y adolescentes ha comenzado a verse cuestionada hace apenas unas décadas y muy lentamente va dejando de ser vista como un tema privado. Aun así, y a pesar de los avances que han significado el reconocimiento de la violencia contra las mujeres y niñas en los marcos normativos nacionales, es un fenómeno que todavía goza de mucha impunidad, aceptación social y legitimidad.

### 2.3. Marco legal

A lo largo de los últimos 20 años, ha tenido lugar un aumento progresivo en la cantidad y calidad de las normativas vinculadas a las violencias sexuales que además de adecuaciones en el ámbito penal, impulsan avances en el reconocimiento de diversas formas de violencia y, en consecuencia, ajustes para fortalecer el sistema de protección.

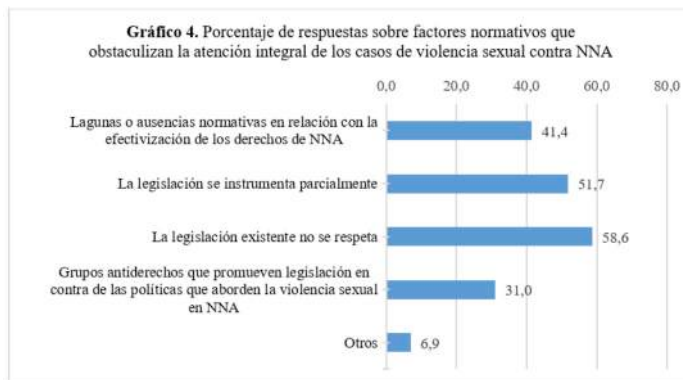
Se observa que esta ampliación no necesariamente se traduce en una respuesta más efectiva por parte de las personas que operan los sistemas de protección y de justicia, lo que visibiliza la afirmación de que: la legislación existente no se respeta del 58,6 % de las respuestas relevadas para el estudio (Gráfico 4).

En este sentido, se han identificado obstáculos en la diseminación eficaz de los ordenamientos, pues las capacitaciones y actualizaciones para los operadores estatales son poco frecuentes y cuando tienen lugar no suelen alcanzar la totalidad del territorio nacional. En la encuesta realizada, 4 de cada 10 informantes manifestaron que existen capacitaciones para los agentes estatales respecto a la aplicación de los protocolos nacionales o locales establecidos para la detección de las violencias sexuales. El 77 % de este total afirmó que el espacio de tiempo entre las capacitaciones que reciben los agentes públicos no suele ser de menos de un año.

Por otro lado, la aplicación efectiva de las disposiciones legales aún adolece de limitaciones vinculadas a la actuación de los agentes a causa del desconocimiento de las normativas específicas sobre el abordaje adecuado de las violencias, la tolerancia hacia los abusos por la alta aceptación social y reproducción de estereotipos de género

discriminatorios.

La Ley N.º 6202/2018 que aborda la prevención del abuso sexual fue una de las más reconocidas en la temática de las violencias sexuales por parte de los servidores públicos en el relevamiento de este estudio, sin embargo, ella también es objeto de un obstáculo identificado con frecuencia por las personas encuestadas (51,7%): la instrumentación parcial de las leyes. Si bien en el cuerpo de la ley se establecía un plazo para su reglamentación y hasta la fecha ésta no ha sido dictada. En este sentido, se reconoce que la promulgación de leyes suele iniciar procesos como la elaboración de documentos o creación de dispositivos que no son sostenidos hasta ponerlos en funcionamiento efectivo. (Gráfico 4).



*Fuente: Resultados de aplicación de formulario de encuesta en línea.*

Por otro lado, aunque ha sido reconocido en menor medida por los participantes de la encuesta, una limitación que se ha visto de manera reiterada en el análisis del marco legal es el sistemático vaciamiento de perspectiva de género que sufren las normativas desde la elaboración de los proyectos de ley hasta su aprobación .

## 2.4. Políticas Públicas

Las perspectivas reveladas indican que la diversidad de instrumentos de políticas

públicas orientadas al abordaje de las violencias sexuales tiene una implementación parcial, esto se debe a que las intervenciones estatales cubren de manera inequitativa a las etapas, generando un abordaje incompleto. Si bien las intervenciones de promoción, prevención, detección, denuncia y atención inmediata han conseguido ganar relativa institucionalidad, aquellas de protección especial son implementadas con importantes desafíos y las de restitución de derechos son las menos impulsadas.

Por otra parte, varios de los programas o servicios no son de acceso universal, considerando sus limitaciones de alcance geográfico. A pesar de que el SIPPINA debería de articular una respuesta descentralizada y coordinada en todos los niveles de gobierno, las iniciativas del gobierno central, en cualquiera de las etapas de la ruta, no alcanzan siempre a enlazarse con las gestiones y actores locales. Solo 2 de cada 10 personas encuestadas consideraban que las políticas públicas y/o programas para la atención de las violencias sexuales son efectivamente implementadas en todo el territorio (17,2 %), mientras que siete reconocía una implementación parcial (69,0 %).

También ocurre que los programas no son adecuados y aplicables a todas las realidades territoriales de las poblaciones en situación de mayor vulnerabilidad para las que pueden resultar inefectivas al no tener en cuenta formas de vulnerabilización particulares, o al no dialogar con prácticas culturales vernáculas o autóctonas.

La información recogida a través del formulario aplicado evidencia que los protocolos para del abordaje de casos de

violencia sexual hacia NNA se encuentran dispersos entre las áreas de funcionamiento del SIPPINA, es decir, cada institución involucrada cuenta con una ruta de acción diferenciada, lo cual favorece la ocurrencia de situaciones de descoordinación, estas pueden verse agravadas en las áreas rurales donde el sistema resulta más frágil. La reciente elaboración de la “Ruta interinstitucional para la atención integral del abuso sexual hacia NNA” se avizora como un avance para la superación de este obstáculo.

En otro orden, el análisis de las fuentes utilizadas para este estudio da cuenta de que se ha logrado visibilizar la acuciante situación de crecimiento de las cifras de abuso sexual contra NNA y se alienta a las personas adultas a denunciar, no se reconocen acciones que impulsen cambios estructurales sobre las raíces de esta situación que contemplen la transformación de los modelos de socialización que sostienen y legitiman relaciones de desigualdad entre géneros. Al respecto, el Comité CEDAW ha reconocido como una esfera de preocupación la regresión en la promoción de la igualdad de género en Paraguay por influencia de grupos anti-género .

Aun en este contexto desfavorable, muchos de los programas que involucran la atención de situaciones de violencia sexual han sido redactados con este enfoque y de las personas encuestadas, el 79 % indicaron que las políticas o programas de abordaje de las violencias sexuales que identificaron cuentan parcialmente con esta perspectiva. A pesar de las profundas y persistentes brechas, entre lo que plasman las normativas que consideran este enfoque y la efectiva puesta en práctica, en algunos ámbitos como el de salud o la defensa pública puede observarse una mayor consistencia en el abordaje de las violencias desde una orientación acorde a los principios



que plantea el enfoque.

Finalmente, cabe destacar como una limitación la falta de mecanismos de evaluación de la efectividad de las políticas públicas. Al momento, no es común que existan estudios que revelen el impacto de las acciones implementadas desde el Estado, o si los hay, estos procesos de balance no resultan sistemáticos.

**2.5. Decisiones basadas en evidencia: registro y análisis de datos**

A pesar de las múltiples recomendaciones recibidas desde diferentes Comités de las Naciones Unidas, se mantiene una brecha en la producción de datos y accesibilidad a registros oficiales. La falta de un sistema de indicadores mensurables, comparables y trazables en el tiempo que sean suficientes y adecuados, es un obstáculo para tomar decisiones informadas al momento de establecer reformas normativas, diseños de planes o programas públicos y compromisos intersectoriales (CDIA, 2020).

Específicamente, en lo relativo al registro de las violencias sexuales, es de relevancia mencionar la recomendación del Comité CEDAW de “establecer un sistema unificado, coordinado y coherente de obtención de datos sobre la violencia de género y asignar los recursos suficientes para su funcionamiento [...]” (Naciones Unidas, 2017) Por su parte, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha solicitado al Estado paraguayo incluir en su próximo informe periódico datos sobre denuncias y resoluciones a favor de personas con discapacidad, víctimas de explotación, violencia y abuso (Naciones Unidas, 2013) La inexistencia de un registro unificado hace imposible realizar un seguimiento a las intervenciones estatales y analizar los datos para el monitoreo, la evaluación y el ajuste de



las estrategias de abordaje.

Aunque se ha avanzado en la desagregación de datos estadísticos por sexo, edad y ubicación geográfica en los registros administrativos, la recolección de datos sin autoidentificación étnico-racial, por condición de discapacidad o identidad sexo-genérica, no permite medir cómo se manifiestan las violencias sexuales en grupos sociales determinados. La “invisibilidad” de estas poblaciones en las estadísticas imposibilita generar indicadores de resultado y deja al margen el análisis de las experiencias de ciertas NNA que comparten algunos rasgos de identidad.

La aplicación de instrumentos cualitativos que tengan en cuenta las características socioeconómicas de las poblaciones como nivel de escolaridad, pertenencia étnica, situación de discapacidad, entre otras y sean culturalmente apropiados por parte de OEE, también podrían facilitar nuevos enfoques analíticos en miras a comprender con mayor precisión los perfiles de exclusión que derivan en los casos de violencias sexuales y las tendencias de su prevalencia, lo cual podría contribuir a prevenir los factores de riesgo asociados tanto a su perpetración como a su victimización.

Si bien los datos deben ser manejados siempre con criterios de privacidad y confidencialidad, es importante avanzar en la disposición de bases de datos que permitan que la ciudadanía, academia, movimientos sociales, periodistas, etc., puedan contribuir a los estudios sobre la violencia y desde su experiencia, estos agentes pueden visibilizar problemas que no están siendo percibidos por el Estado.

## 2.6. Presupuesto público

Aunque es necesario formular mecanismos sensibles en la niñez y adolescencia e impulsar que los recursos disponibles sean utilizados de manera eficiente, mejorar la calidad del gasto público, también es fundamental invertir más, incrementar la cantidad de recursos asignados al gasto público orientado a la niñez y la adolescencia, proteger esta inversión a través de marcos legales y desafectar los recortes del gasto público producido por las situaciones de crisis o por desajustes en la recaudación fiscal.

Sobre el primer punto, a lo largo de los años persisten las recomendaciones para Paraguay, específicamente del Comité de los Derechos del Niño sobre la importancia de contar con sistemas de información y mecanismos de monitoreo de datos que permitan fundamentar los cursos de acción y utilización de forma adecuada y eficiente del presupuesto público (Naciones Unidas, 1997; Naciones Unidas, 2011; Naciones Unidas, 2010) Si bien la Ley N.º 5282/2014 “De libre acceso ciudadano a la información pública y transparencia gubernamental” ha constituido un avance para el monitoreo de la inversión social, todavía es difícil lograr medir los esfuerzos del Estado en la inversión de recursos públicos para garantizar los derechos de NNA.

El monitoreo de las políticas públicas en cuanto a sus progresos, estancamientos o retrocesos, cobertura de proyectos ejecutados, pertinencia de la inversión y calidad, resultan difíciles de ser medidos debido a la falta de datos públicos que documenten el vínculo plan y presupuesto. Otro obstáculo relevante es la fragmentación de los registros, ya que según las funciones de las diversas instituciones dificultan las asociaciones entre sus sistemas de información para visualizar cómo los

derechos de la niñez y la adolescencia están contemplados en el gasto público.

La aplicación de políticas públicas suele ser financiadas con fondos de origen diverso en cuanto a clasificadores, por lo cual las partidas presupuestarias difícilmente reflejan el direccionamiento preciso de los recursos a acciones determinadas. De esta forma, la incorporación de las acciones planificadas queda invisibilizada en las ejecuciones presupuestarias, pues existe una brecha en la comunicación entre el lenguaje del enfoque de derechos de las políticas públicas y el de la clasificación contable de las finanzas.

Conocer las líneas presupuestarias por objeto de gasto de los subprogramas de cada organismo o entidad del Estado sí es posible cuando estos están identificados dentro del esquema presupuestario. Sin embargo, al existir una desconexión entre los planes y los presupuestos, es posible tomar decisiones políticas de contingencia en la ejecución de los proyectos que no se condigan con los objetivos programáticos, sin que esto sea evidente. Así, la forma de organización del presupuesto implica un escollo para tornar visibles las áreas de inversión y transparentar el uso de recursos públicos.

Así, es difícil que la ciudadanía pueda saber a ciencia cierta si existen presupuestos orientados a grupos etarios o específicamente, por ejemplo, al abordaje de las violencias sexuales contra NNA. En la encuesta llevada adelante, la mitad de las personas participantes, agentes estatales y referentes de OSC en contacto con la temática, desconocía la existencia de partidas presupuestarias específicas para el abordaje de las violencias sexuales (48,3 %), mientras que el 24,1 % afirmó que sí existen y el 27,6 % que no se cuenta con estos recursos.

Respecto a la asignación de una cantidad adecuada de recursos, el análisis de las normativas realizado para este estudio evidencia que una limitación en la implementación de las leyes tiene que ver con que, en su gran mayoría, las regulaciones no comprometen el origen de los fondos para desarrollar las acciones que estipulan y, por lo tanto, puede caer en la desfinanciación. Un caso que resalta por su excepcionalidad respecto a la designación de fuentes de financiamiento es el de la Ley N.º 4788/2012 “Integral contra la Trata de personas”.

Es importante destacar que en lo que se refiere a la financiación de las estrategias de acción, es una constante que las campañas y los proyectos sean financiados por la cooperación internacional de manera directa a través de las OSC. Esta dependencia de formas de financiación externas debería ser superada a través de una inversión decidida y prioritaria en la promoción del derecho a vivir una vida libre de violencias, y el fortalecimiento de los entornos familiares mediante la protección social, sostenibilidad de la atención a NNA y restitución de sus derechos vulnerados.

Además, las políticas de austeridad que conllevaron recortes del Presupuesto General de la Nación (PGN) 2020 a los distintos OEE del sistema de protección social agravan las debilidades que tiene Paraguay en la garantía de los derechos de toda la población, obstaculizando la continuidad de sus avances y poniendo en riesgo derechos básicos. Estas condiciones sociales de marginalización y exclusión social incrementan los factores de riesgo para la perpetración de violencias hacia niñas, niños y adolescentes.

### **3. Reflexiones finales**

El abordaje integral de las violencias sexuales contra NNA se encuentran con

obstáculos transversales sostenidos por la persistencia de factores estructurales como la inequidad económica, el adultocentrismo, la desigualdad de género y discriminación étnico-racial que pueden generar riesgos y desventajas para determinados grupos sociales. Las acciones que planteen cambios estructurales en favor de la erradicación de las violencias contra la niñez y la adolescencia son todavía insuficientes. La EIS no puede seguir siendo un tema de posgrado y urge que sea abordado como proceso de diálogo y aporte a la formación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

El análisis sobre los marcos normativos ha permitido observar que en el país se han sostenido acciones de fortalecimiento institucional de los marcos legales y en cierta medida los programáticos desde la ratificación de la CDN. Sin embargo, se identifican dificultades para lograr que la legislación existente sea respetada y que los desafíos para la implementación de intervenciones contemplen acciones desde la promoción de derechos hasta la reparación de daños.

La garantía del derecho de NNA a vivir una vida libre de violencias resulta imposible en cuanto al cumplimiento legal, ya que el cuerpo de leyes desarrollado en las últimas décadas no refleja su aplicación efectiva y para lograr este objetivo, es necesario dotar a las instituciones de presupuesto adecuado tales como, la magnitud del desafío, equipos técnicos especializados y recursos materiales suficientes para el desarrollo eficaz de programas que cuenten con un enfoque territorial. Además, es necesario descentralizar las acciones del Sistema de Promoción y Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (SIPPINA) y mejorar la formación de los operadores de justicia.

Por ende, se hallan marcadas las

limitaciones en la asignación presupuestaria y calidad del gasto social, urge optimizar la organización interna de los OEE para aprovechar al máximo su capacidad técnica y mejorar los sistemas de monitoreo de la inversión y acciones implementadas por el Estado. Por último, para ajustar las estrategias de abordaje de las violencias, también es necesario contar con sistemas de información que permitan, por un lado, conocer a cabalidad las características del fenómeno que se busca atender y por otro, el impacto de las acciones vigentes. Al respecto, es imprescindible avanzar en la producción de datos oficiales implementando un sistema unificado de datos sobre la violencia de género.

#### 4. Referencias bibliográficas

*Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989.* <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

*Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (2020). Informe alternativo de sociedad civil presentado al Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas. Examen Periódico Universal. Tercer Ciclo, <http://bit.ly/InformeAlternativoEPU-Py>*

*Ezzati, M. et al. (Eds.) (2004). Comparative quantification of health risks: global and regional burden of disease attributable to selected major risk factors. WHO.*

*Jones, L, M. A. Bellis, S. Word, K. Hughes et al. (2013). Enfoque: violencia contra las niñas y niños con discapacidad", en El estado mundial de la infancia 2013: niñas y niños con discapacidad. Unicef.*

*MINNA (2021) Informe sobre casos de violencia en niños, niñas y adolescentes, reportados a*

la línea 147 Fono Ayuda del Ministerio de la Niñez y la Adolescencia durante los años 2019 y 2020. <https://bit.ly/3H0xXdg>.

Moragas, M. (2021). "Obligaciones internacionales del Estado paraguayo con relación a la educación integral de la sexualidad, 10 de diciembre de 2019, Japolí. <https://bit.ly/3wp1zLP>

Naciones Unidas, Comité de Derechos Humanos "Observaciones finales sobre el cuarto informe periódico del Paraguay", CCPR/C/PRY/CO/4 (20 de agosto de 2019). <https://bit.ly/33BTJph>.

Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño. "Examen de los informes presentados por los Estados parte con arreglo al artículo 44 de la Convención. Observaciones finales: Paraguay", CRC/C/15/Add.75 (18 de julio de 1997), <https://bit.ly/3guxFIG>.

Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño "Examen de los informes presentados por los Estados parte con arreglo al artículo 44 de la Convención. Observaciones finales: Paraguay", CRC/C/15/Add.166 (6 de noviembre de 2001), <https://bit.ly/3pQiXXx>.

Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño "Examen de los informes presentados por los Estados parte con arreglo al artículo 44 de la Convención. Observaciones finales: Paraguay", CRC/C/PRY/CO/3 (10 de febrero de 2010), <https://bit.ly/3pQk4Xd>.

Naciones Unidas, Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) "Observaciones finales sobre el séptimo informe periódico del Paraguay", CEDAW/C/PRY/CO/7 (22 de noviembre de 2017), <https://bit.ly/2RPzWMX>.

Naciones Unidas, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad "Observaciones finales sobre el informe inicial del Paraguay", CRPD/C/PRY/CO/1 (15 de mayo de 2013),

<https://bit.ly/33XWd12>.

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Cómo responder a niños, niñas y adolescentes que han sufrido abuso sexual. Directrices clínicas de la OMS*. Washington, Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud.

Organización Panamericana de la Salud (2016) *Manual INSPIRE. Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas*. OPS. <https://bit.ly/34uy6qX>.

Pérez, M., Millón, E. & Santillán Jun, J. (2021). *Diagnóstico regional sobre violencias sexuales contra niñas, niños y adolescentes en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay y Venezuela*. Red de Coaliciones Sur.

Serafini, V. (2019). *La protección social en el Paraguay. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030*. <https://bit.ly/3rvlMNB>.

Unicef (2021a) *Violencia familiar y sexual en la primera infancia. Guía para la detección temprana en los centros de desarrollo infantil*. Unicef. <https://uni.cf/3AKG6Zw>

Unicef (2021b) *Manual para el tratamiento de niños, niñas y adolescentes víctimas sobrevivientes de agresiones sexuales*. Unicef. <https://uni.cf/3bhNw5b>



# FORMACIÓN INTERCULTURAL DE DOCENTES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES EN ESCUELAS DE LOS PUEBLOS MASKOY, NIVACLE Y MBY'A GUARANI”

Dr. Dominique Demelenne

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, Investigador PRONII nivel II CONACYT,  
Investigador en Políticas Educativas y Transformación de prácticas educativas.

dominique\_demelenne@hotmail.com

## Introducción:

Esta ponencia tiene como objetivo analizar los procesos realizados por la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI) que tiene entre sus misiones definidas por la Ley de Educación Indígena diseñar e implementar currículums específicos para cada Pueblo Indígena y sobre todo formar docentes indígenas.

Primeramente, explicaremos lo que son los Currículum y conocimientos indígenas. Intentaremos entender porque deben ser distintos del Curriculum “paraguayo”, pero también que lo “distinto” no implica el aislamiento de los Pueblos Indígenas, sino que se basa en una perspectiva de diálogo definida desde la perspectiva de la interculturalidad. Eso nos obligará a explicar lo que son saberes y aprendizajes en contextos interculturales y de esta forma explicar lo que sería el perfil y trabajo de un docente que enseña en contextos multiculturales.

Podemos entender la complejidad de este tipo de enseñanza y de la necesidad de diseñar propuestas educativas que integren diferentes culturas y formas de ver el mundo. Abordaremos la cuestión de saber qué capacidades deben tener estos docentes y cómo



ormarlos.

En la reflexión final nos preguntaremos si solo los docentes que enseñan en escuelas indígenas deben recibir una formación intercultural, o si este desafío de la interculturalidad debería ser parte de la formación de todos los docentes del siglo XXI.

Antes de iniciar debemos diferenciar la educación indígena comunitaria de la educación escolar indígena. La educación comunitaria indígena o educación propia se define como:

(...) un sistema dinámico, un conjunto de conocimientos que está en la organización social, política y religiosa con los valores de cada Pueblo, los cuales son transmitidos por el saber cultural de los sabios/as, líderes religiosos/as, políticos/as, madres y padres de familia (...) se desarrolla desde los lugares sagrados de cada Pueblo (MEC-OEI, 2013).

Mientras que la educación escolar indígena o educación institucional puede entenderse como:

Un proceso de aprendizaje orientado y transmitido por docentes y apoyado por la comunidad indígena, donde se articulan dos sistemas de enseñanza. Estos son el indígena y el nacional (...) es específico y diferenciado, con identidad propia. Potencia la identidad, el respeto a la cultura y normas consuetudinarias, además de asegurar la defensa de los intereses de los Pueblos Indígenas y la participación activa en la vida nacional en igualdad de condiciones (MEC-OEI, 2013).

## 2. Desarrollo

2.1. La esencia: Formas distintas de ver el mundo y la educación

Las culturas indígenas a través de sus sabios han transmitido durante siglos su cosmovisión, entendida ésta como una forma particular de ver el mundo con relación a la naturaleza, al hombre y a lo trascendente. De hecho, en todas las sociedades lo que enseñamos a través del currículum son formas de ver y entender el mundo, también nuestra cultura “moderna” tiene sus grandes relatos y formas de explicar cómo funciona el mundo.

El principio fundamental del pensamiento indígena es que desde su cosmovisión siempre hay una constante, la cual es la relación a la naturaleza y espiritualidad que se traduce por el carácter sagrado de la naturaleza del universo. Este principio es la base de su cultura y de una educación Holística (que ve y enseña el mundo como un todo).

Para entenderlo podemos utilizar lo definido en el Plan Nacional de los Pueblos Indígenas Paraguay (PNPI) Este Plan adoptado por el gobierno paraguayo como marco rector para diseñar e implementar las políticas sociales en contextos indígenas hace referencia a valores y principios. Los valores son elementos propios relacionados a la cosmovisión, mientras que los principios son valores similares a los que encontramos en los fines de la educación paraguaya o lo que también podemos llamar valores universales que encontramos a través de los marcos legales y convenios internacionales. Podemos entender que los valores son propios a la cultura y los principios son los elementos que regulan su relación con las otras culturas. De esta forma, según lo expresado a través de los procesos de construcción de los currículums, un niño/a o joven indígena debe aprender valores y principios (derechos).



El PNPI explica que:

Los valores son elementos claves definidos desde las cosmovisiones indígenas con una perspectiva holística donde cada uno de estos elementos se relaciona con los otros para formar un todo.

La cosmovisión de los Pueblos Indígenas es la sabiduría, las creencias y los conocimientos que se generan a partir de relaciones particulares con la naturaleza, con el espacio y el tiempo, cómo ven y cómo entienden el mundo y sus procesos. (PNPI, 2021, p. 37)

## 2.2. Valores

**Territorio:** “espacio geográfico, espiritual y cultural” vinculado a las prácticas culturales, a los procesos históricos, a la alimentación y parte del pueblo mismo.

**Recursos naturales:** utilizados para la curación, la alimentación, educación, vivienda y el arte. A su vez, los recursos naturales tienen una relación estrecha con la espiritualidad.

**Espiritualidad:** es un estado de relación directa con el gran espíritu, esta situación se vive y se visualiza de manera material e inmaterial, en todo momento de la existencia de la cultura que se transmite de

generación en generación y de acuerdo a la realidad de cada Pueblo Indígena.

**Identidad:** es el autoreconocimiento de ser indígena en su diversidad, se funda en la relación con el territorio, la cultura, espiritualidad, lengua e historia ancestral de cada Pueblo.

**Reciprocidad:** es el compartir utilizando los recursos de los cuales dispone la comunidad en forma equilibrada y solidaria.

**Organización propia y derecho consuetudinario:** cada Pueblo Indígena desarrolla su propio sistema organizativo de acuerdo a su cultura y realidades, el cual se transmite de generación en generación.

## 2.3. Principios

Los principios son las pautas básicas en las cuales debe basarse el relacionamiento con las comunidades y Pueblos Indígenas, se basan en los principales derechos como: no discriminación, interculturalidad, diálogo intercultural, autodeterminación, pluralismo jurídico, participación; consulta y consentimiento libre, previo, informado y de buena fe; información y comunicación.

Son perspectivas distintas, pero hoy día complementarias. El sentido del Territorio es distinto al derecho a la tierra, la Espiritualidad que implica un estado de equilibrio es distinta al derecho al desarrollo que se basa en el cambio permanente, la Reciprocidad basada en el compartir comunitario es distinta al derecho a una educación basada en la competencia, la Identidad (comunitaria) es distinta al derecho a la identidad que es más bien individual.

Desde esta mirada, la educación indígena parte del SER para después desarrollar el convivir, el compartir, el hacer para llegar finalmente al conocer. El conocer

no es visto como un proceso aislado, sino como el resultado de una interacción y formación integral. Las nuevas propuestas educativas deben asumir que la Educación parte de la emoción y la interacción con los demás, lo cual implica darle una nueva dimensión al ámbito socioemocional revisando los objetos, tiempo y espacios de la educación (MEC OEI 2013, p. 13-14) Los componentes fundamentales de esta educación son: el ser, convivir, compartir, hacer y conocer.

Podemos ver la importancia de tener en cuenta la cosmovisión de los indígenas en relación a la educación, cumplir con el propósito de la Ley de Educación Indígena que reconoce el derecho a un currículo propio para los diferentes Pueblos indígenas en Paraguay, pues implica primero reconocer sus pautas culturales y cosmovisión.

## 2.4. Curriculum Indígena: Un camino en la búsqueda de la esencia

Aceptar la idea de un currículum indígena específico para cada Pueblo no es fácil e implica renunciar a una cierta visión de igualdad que defiende la necesidad de un solo currículum para todos los alumnos/as del Paraguay: ¿Tener programas de estudios no sería una forma de discriminación? ¿Cómo las políticas educativas enfrentan la diversidad de los mundos indígenas?

Para entenderlo utilizaremos la siguiente tabla basándonos en el tipo de relación entre el Estado y los Pueblos Indígenas.

	Curriculum	El alumno	El docente	Relación al conocimiento
<b>Asimilar</b>	Un Curriculum homogeneizante	Asimila contenidos	Enseña - adecua	Conocer
<b>Dialogar</b>	Programas interculturales e inclusivos	Reconoce lo diferente y lo valora	Articula	Re-conocer
<b>Autonomía</b>	Curriculum flexible o propio	Aprende a aprender	Educa desde la convivencia y colaboración	Convivir

El primer tipo de relación corresponde al Enfoque Asimilista: se basa en el hecho que los grupos dominantes quieren que todos los que no pertenecen a “su cultura (dominante)” sean asimilados. En esta perspectiva, los Ministerios de Educación y otros sistemas obligaban de una u otra manera a conformarse con una lengua, cultura e historia, tenía como objetivo consolidar el Estado Nacional a través de la instrucción pública; enfoque dentro del cual el estudiante asimila y el docente enseña el curriculum y a veces lo adecua. El foco es el conocimiento académico.

Otro tipo de relación se basa en un Enfoque Integracionista: parte de la visión de la

existencia de comunidades o grupos sociales con características socioculturales y lingüísticas distintas y a través de este reconocimiento oficial busca integrarlos. Este enfoque encontró muchas trabas en su implementación: existen debates y dificultades para definir la diversidad o interculturalidad y para implementar estas políticas integracionistas o interculturales, y en muchos casos fue rechazado por algunos grupos o reducido a un instrumento de asimilación, de esta manera se reconoce y valora la diferencia como una riqueza social, el docente busca articular las diferentes culturas y saberes, el foco está en la importancia de reconocer el otro desde sus diferencias.

En algunos países el Estado reconoce la autonomía de ciertas comunidades, Pueblos o Naciones a través de un Enfoque Plurinacionalista que propone un cambio de paradigma basado en el reconocimiento del Ser Indígena en un mismo nivel que las otras Naciones. La autonomía no es sinónimo de independencia o aislamiento, es el reconocimiento de la posibilidad y capacidad de administrar temas (como educación, salud, derecho, etc.) de acuerdo a sus formas de vivir y culturas. Desde la autonomía se construyen nuevos tipos de relaciones entre las Naciones buscando la convivencia. En los enfoques educativos que promueven la autonomía, el alumno aprende a aprender y el docente promueve espacios de convivencia y colaboración.

## 2.5. No existe un solo mundo: existen muchos mundos (a explorar)

El enfoque intercultural se basa en el reconocimiento que los Pueblos Indígenas tienen otra forma de vivir, otra cultura y cosmovisión. Tradicionalmente la educación busca más bien uniformizar, homogeneizar, socializar a partir de normas comunes. La educación intercultural nos obliga a una revisión profunda del sentido de la educación y no solo de su Currículum. Desde esta perspectiva la educación intercultural se percibe como un diálogo que busca promover el respeto a la diversidad cultural y la convivencia, pues de la calidad del diálogo depende la posibilidad de incluir y construir una educación plural que respete los diferentes tipos de saberes y de ser, debe entenderse como una propuesta experimental capaz de revertir miradas basadas en el individuo y la competencia.

Construir una educación plural que respete los diferentes tipos de saberes y de ser, debe entenderse como una propuesta experimental capaz de revertir miradas basadas en el individuo y la competencia, capaz de pasar del “uno contra el otro al uno para el otro” (Honneth, 1997) donde se valora el logro de objetivos colectivos considerados como relevantes.

No solo debemos cambiar de paradigma sino diseñar nuevas herramientas pedagógicas.

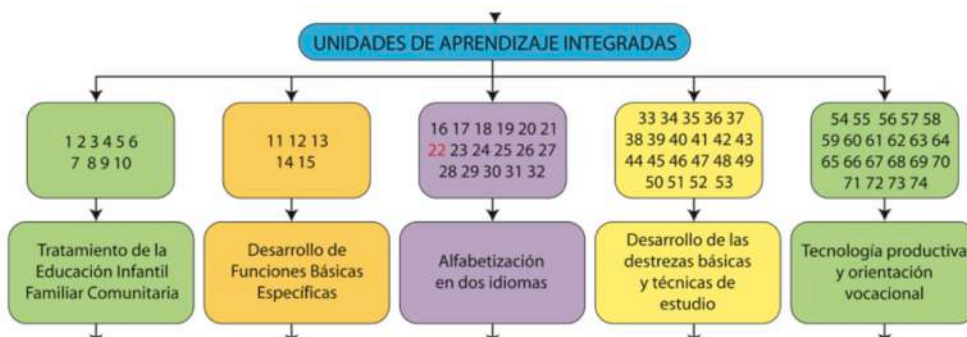
Herramientas de la escuela moderna	Herramientas de educación intercultural
Curriculum	Marcos de referencia
Centradas en los contenidos	Centradas en las interacciones que permiten el acceso al conocimiento
Proyecto	Diálogo

Tecnologías de enseñanza-aprendizaje	Experimentación colaborativa
Evaluación control - certificación	Sistematización - autonomía
Competencias profesionales	Bienestar y armonía
Participación	Convivencia

Las herramientas de educación intercultural son más flexibles para integrar la diversidad, priorizan las relaciones que permiten llegar a los conocimientos, en este sentido se centran en el diálogo. En esta propuesta educativa se llega al conocimiento a través de la observación, investigación y experimentación colaborativa. La evaluación busca reconstruir y entender los procesos para fomentar la autonomía de los estudiantes. La meta de una educación intercultural es el bienestar y la armonía.

### 2.6. Ejemplo de Implementación curricular en contexto intercultural

Con el apoyo de la DGEEI los diferentes Pueblos Indígenas están diseñando sus currículos en forma participativa. En otros países como Ecuador encontramos propuestas ya implementadas.

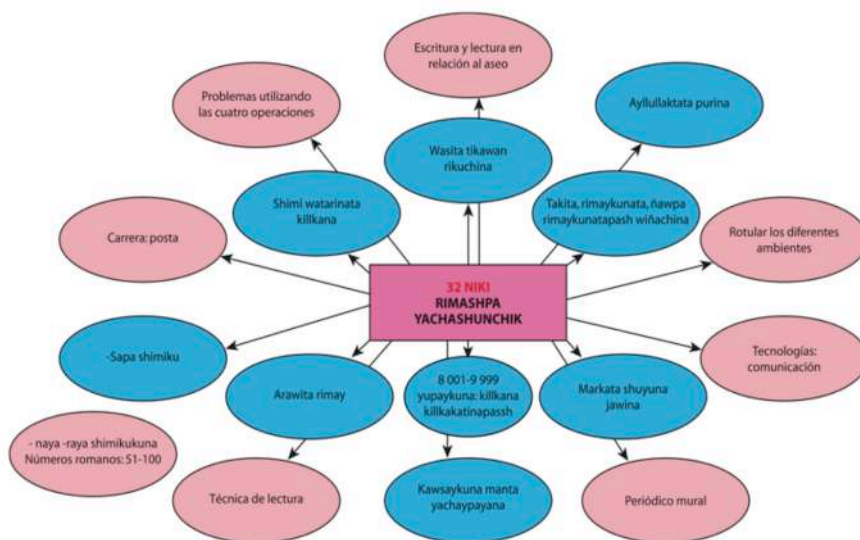


En el Programa de Educación Intercultural Bilingüe aplicados en los Centros Educativos Indígenas de la Amazonia Ecuatorial se aplica un modelo curricular que combina el diseño por unidades de aprendizaje y el enfoque global.



El diseño por unidades de aprendizaje viene del enfoque de la educación activa en Paraguay se aplicó a través del Programa Escuela Activa en las escuelas plurigrado rurales, mientras que en el caso de Ecuador las unidades se inician desde la concepción del niño hasta el tercer ciclo, es decir, que articula educación familiar con educación escolar. Las 10 primeras unidades se desarrollan desde la familia y corresponden a la primera infancia, son actividades de cuidado y estimulación del niño durante el embarazo hasta los 3 años más o menos.

A partir del inicio de la escolaridad (Preescolar) las unidades se plasman en guías de aprendizaje, cada niño recibe una guía de acuerdo a su proceso y va desarrollando las actividades en forma autónoma con el apoyo del docente y de los compañeros. El proceso escolar no se divide por grado sino por unidades, en un aula por ejemplo hay 5 mesas, cada una corresponde a una unidad, los alumnos van progresando de acuerdo a su ritmo y proceso pasando de una mesa a la otra. Es un proceso de promoción flexible basado en un sistema de autoevaluación y coevaluación con el docente, este sistema permite un uso distinto de los tiempos de aprendizaje, si un niño debe faltar a la escuela durante varias semanas porque su familia se fue a visitar otra comunidad, a la vuelta retoma su proceso en la unidad que dejó.



El segundo aspecto importante de este modelo es el uso del enfoque global y de las ciencias integradas. Este enfoque organiza cada unidad alrededor de un concepto generador, las actividades se desprenden de este tema, se habla de ciencias integradas porque articulan conocimientos académicos con saberes propios acerca de esta idea central, a modo de ejemplo, un tema central puede ser el “aseo”, el estudiante encontrará actividades de comunicación, matemática, etc., pero también otras relacionadas a los saberes y pautas tradicionales de su Pueblo.

En el proceso de inter-aprendizaje, la integración de las ciencias consiste en mostrar al estudiante las cosas y los hechos que se presentan en la realidad, como un todo unificado en forma íntegra a partir de las vivencias.

Con la integración de las ciencias, se trata de poner en juego la pedagogía utilizada por el mundo indígena de acuerdo a su cosmovisión, a su manera de mirar el universo; no en forma lineal, sino de una manera espiral, comparando el estado presente con lo anterior y proyectando hacia el futuro.

La vida en la naturaleza, para el indígena es un todo, un conjunto organizado; en ningún momento la vida es fragmentada, clasificada e individualizada.

Lo que el niño necesita es que sean concretas las situaciones y los problemas para que se impregnen fácilmente en su experiencia y la amplíen (UNICEF, 2011).

## **2.7. Formar o aprender de los docentes indígenas**

Instalar este tipo de propuestas curriculares es algo muy complejo, primero porque existen muy pocos antecedentes y se debe crear casi todo, segundo porque no contamos con expertos curriculares que pueden acompañar estos procesos y finalmente, porque los docentes de educación escolar indígena no están preparados para diseñar sus propios currículum.

Frente a esta situación la DGEEI adoptó la estrategia de formar docentes en la metodología de investigación intercultural. Esta metodología les permite indagar sobre partes de su propia cultura y de esta forma producir materiales que se transforman en herramientas valiosas para desarrollar un currículum propio.

Desde esta perspectiva, el docente debe de ser un investigador de su propia realidad, preocupado del rescate de estos saberes y de articularlos con su plan de

estudio. En este sentido el docente indígena no es solamente alguien que debe formarse, sino que es alguien que tiene conocimientos válidos sobre su propia cultura.

En una primera fase se realizaron talleres de transferencia de esta metodología para iniciar el proceso de elaboración de uno o dos materiales por cada Pueblo. Esta experiencia involucró a más de 60 docentes y técnicos de la DGEI, realmente se comprobó el interés y la pertinencia de construir una propuesta curricular a partir de las ciencias y conocimientos de cada Pueblo. En menos de 6 meses de trabajo de campo se terminaron más de 20 trabajos de investigaciones sobre diferentes pueblos y comunidades. El manual de investigación intercultural editado permite instalar esta práctica en los programas de formación docente y de esta forma se podría expandir a otros grupos culturales, de hecho, todos los docentes deberían tener nociones de cómo investigar su propia cultura con sus alumnos.

La idea inicial era de instalarla en un sistema de formación docente indígena pero esta propuesta todavía no se concretó, se mantienen actividades de rescate de las cosmovisiones y prácticas culturales, aunque eso depende mucho de una comunidad a la otra. En varios casos son todos los integrantes de las comunidades que se convierten en investigadores, otros reciben el apoyo de verdaderos centros de investigación liderados por antropólogos, lingüistas, etc.

La metodología de esta propuesta de investigación está desarrollada en un manual y contempla diferentes etapas:

1. La primera es describir la realidad. Sólo observar y describir lo que se ve. No estamos para inventar nada, sólo registrar lo que vemos, por ejemplo, si nuestra intención es encargarnos de la cacería, escribiremos



desde la hora en que se levanta, los rituales previos que se hacen, qué armas se utilizan, su estado de ánimo...no hace falta complicarse la vida con marcos teóricos, hipótesis, lo que hacemos en este punto es describir la realidad.

2. La segunda es crear teorías sobre esta realidad.

3. La tercera es comprobar estos conocimientos en la comunidad.

4. La última es una perspectiva práctica, los resultados de la investigación deben transformarse en recursos didácticos para el niño o niña, por ejemplo, si nos concentramos en la cacería, hagamos maquetas de trampas para enseñarles el método que utilizamos, si pretendemos detenernos en la cocina típica, hagamos recetas y enseñemos a los niños a cocinar.

Desde una perspectiva conceptual estas prácticas investigativas se centran en los saberes sociales o en el conocimiento colectivo que son conocimientos que mantuvieron y mantienen vivos a los pueblos. No son conocimientos individuales producidos por la persona que los rescata, sino que son de todo un pueblo y de una cultura, son milenarios y pertenecen a la totalidad de una comunidad. En Paraguay tenemos muchos ejemplos como los sistemas de medicina tradicional, el conocimiento de las plantas y de sus poderes curativos, son conocimientos producidos por los Pueblos Indígenas pero que hoy muchas empresas farmacéuticas multinacionales quieren ahora patentar a su nombre.

Uno de los principales desafíos de estos procesos de rescate es valorar las lenguas originarias, cuando estas entran en contacto con otras culturas corren el riesgo de transformarse y de perderse, observamos por

ejemplo que el guaraní paraguayo se impone cada vez más como lengua de comunicación dentro de las diferentes comunidades.

Son muchos los temas que se podrían abordar: la forma de construir las casas, los conocimientos relacionados al cielo y las estrellas, las plantas medicinales, los sistemas de producción y de reciprocidad. Existen sistemas de derecho propios a las culturas indígenas y que tienen que ver con la administración de la justicia. Existen sistemas de comunicación basados en códigos comunicativos, signos y símbolos, cada Pueblo indígena desarrolló sus tecnologías propias para la pesca, cacería, producción y conservación de alimentos, etc., cada Pueblo tiene sus juegos tradicionales, calendarios, historias, mitos, etc.

La calidad de las primeras investigaciones editadas confirma la importancia de estos recursos didácticos, no solo para las escuelas de las diferentes culturas investigadas, sino también para las otras instituciones educativas del país donde poco se sabe y se enseña sobre las ciencias y conocimientos indígenas que son parte de la riqueza de la nación paraguaya.

Ahora es necesario fortalecer esta experiencia: (i) crear y equipar pequeños centros de investigaciones interculturales en diferentes puntos del país, (ii) liberar tiempo para las 5 personas que actuaron de coordinadores de investigación durante esta primera fase para liderar estos centros, (iii) instalar en la DGEI en coordinación con el CIEE del MEC una dirección de investigación que fomente la realización de otras investigaciones, (iv) diseñar un sistema de formación de docentes que incentive este tipo de práctica pero también el uso de los materiales producidos (v) lo que implica, profundizar el diseño de una propuesta curricular integrando estos nuevos

conocimientos, (vi) contar con un equipo de edición de los materiales dentro de la DGEI, este equipo debería incluir a recursos humanos indígenas para respetar los códigos culturales específicos a estas culturas.

Los materiales producidos a través de una biblioteca virtual podrían servir para hacer conocer las culturas indígenas. De hecho, en la perspectiva de una verdadera educación intercultural no sólo los Pueblos indígenas deberían aprender a dialogar con otras culturas, sino que todos los niños de las escuelas del Paraguay deberían descubrir otras culturas.

Desde esta reflexión sobre la interculturalidad surge una última reflexión, debemos diseñar una propuesta de formación de docentes indígenas y/o podemos aprender de los docentes indígenas propiciando espacios de diálogo e intercambio de saberes.

### 3. Conclusiones

La interculturalidad se transforma en un tema central de la educación del siglo XXI, no solo por las características de los pueblos autóctonos o de los migrantes, sino sobre todo por los contactos que se establecen a través de las redes sociales. Hoy día cada alumno conectado a internet tiene la posibilidad de descubrir una Cándida sin fin de mundos, pero la educación debe darle la posibilidad de reconocerlas y de formarse como ciudadanos globales capaces de valerse y así, volvemos a la propuesta del docente Nivacle, no solo debemos aprender a Conocer sino a Reconocer y a Convivir.

Educar desde una perspectiva intercultural no es transmitir contenidos relacionados a diferentes culturas, es trabajar la mirada, escucha y capacidad de relacionarse y poner en relación.

### 4. Bibliografía

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

Ramírez A., Demellenne D. "Manual de investigación intercultural". DGEI MEC – UNICEF, Asunción Agosto de 2010.

Plan Nacional de Educación 2024 "Hacia el centenario de la escuela nueva de Ramón Indalecio Cardozo".

MEC 2011 *La Nueva Escuela Pública Paraguaya y la construcción de una política educativa desde y con los Pueblos Indígenas en Paraguay*

MEC. (2009). *Principales conclusiones del II Congreso Nacional de Educación Indígena*. Ministerio de Educación y Cultura. Asunción. Noviembre, 2009.

Ramírez, A., Demellenne, D. (2010). *Manual de Investigación Inter- cultural*. Asunción. Agosto, 2010.

Ramírez, A. (2006) *Tesis de Maestría. Interculturalidad y Currículo*. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

MEC- OEI, Dominique Demellenne Coordinador (2013) *Propuesta de Educación Escolar Indígena a partir de los conocimientos culturales*. Sistematización. MEC OEI

MEC-CONAPI-UNICEF. *Primer Seminario Nacional de Currículo desde los Pueblos Indígenas en el Paraguay (2013)*. Asunción.

MEC-CONAPI-UNICEF. *Plan Educativo Plurilingüe desde los Pueblos Indígenas en Paraguay 2013-2018*. Asunción.

Demellenne D. (2010) *El docente investigador como herramienta para la construcción de un nuevo currículum de la educación indígena*. Asunción *Revista Paraguaya de Educación* nº1.

Demellenne, D.; Gaona, I. (2014). "Embarazo Adolescente en Comunidades Indígenas del Paraguay. Percepciones desde las cosmovisiones Ayoreo, Ava Guaraní, Qom y Nivaclé". CDIA. Asunción.

DGEEI OEI, Dominique Demellenne Coordinador (2013) Propuesta de Educación Escolar Indígena a partir de los conocimientos culturales. Sistematización. MEC OEI

Elías, Néstor (2010). "Los Pies en el Barro. Diálogos en el Pueblo Qom". 1a ed. Buenos Aires. Corregidor.

Kalisch, Hannes. 2003. Educación y escritura. Algunas consideraciones acerca de la Educación Escolar Indígena. Revista Acción (No 235, pág. 35-37.)

Kovács, S. (2011), Juegos tradicionales del Pueblo Qom. Colección Ciencias y conocimientos de los Pueblos Indígenas del Paraguay. MEC DGEEI.

MEC (2017) Sistematización del Proceso de la Construcción del Currículum Indígena. Sin Publicar.

MEC (2011a) Yoxoñe. Manual Qom de Castellano. Qaelsat.

MEC (2011 b) Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas del Pueblo Qom. Sistematización. Asunción.

MEC (2012) Dalaxaiac Naa'. Asunción.

MEC. (2010a). Programa de Formación Docente Intercultural, Pueblo Paï Tavyterâ. Dirección General de Educación Escolar Indígena. Asunción.

MEC. (2010b). Sistematización del Proyecto de Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas del Pueblo Qom. Dirección General de Educación Escolar Indígena. Asunción

MEC DGEEI (2009). Principales conclusiones del II Congreso Nacional de Educación Indígena. Ministerio de Educación y Cultura. Asunción. Noviembre, 2009.

Ramírez A., Demellenne D. "Manual de investigación intercultural". DGEI MEC – UNICEF, Asunción Agosto de 2010.

Rehnfeldt M. (2022) Educación indígena Desafíos para las próximas elecciones. Ultima Hora 3 de septiembre 2022

Vílchez N., R. (2004) Una revisión y actualización del concepto de currículo. Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales UNIVERSIDAD Rafael Belloso Chacín Vol. 6, No. 2 (2004) 194 - 208, ISSN 1317-0570

UNICEF (2011) Innovaciones educativas. Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en los CECIBs de la Amazonia. EIBAMAZ Ecuador



# ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN TODAS SUS FORMAS

Ph.D. Alexandra Vuyk

PhD. en Psicología, Especialista en Altas Capacidades.  
Investigadora Nivel II - PRONII CONACYT (Paraguay).

alexvuyk@gmail.com



Enlace a la conferencia

<https://info.unae.edu.py/3U0Zs0B>



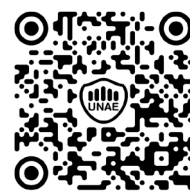


# PROYECTO PEDAGÓGICO PARA LA INCLUSIÓN: INCLUIR EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Dnda. Myrian Baez

Doctoranda en Pedagogía. Profesora en Educación Especial (Argentina).

[baezmyrianmabel\\_pos@ucp.edu.ar](mailto:baezmyrianmabel_pos@ucp.edu.ar)



**Enlace a la  
conferencia**

<https://info.unaep.edu.py/3U0Zs0B>

# PERFIL DEL DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Mag. Rocío Florentín

Magíster en Neuropsicología infantojuvenil. Licenciada en Psicología Educacional. Terapeuta infantojuvenil.

[rfinclusiva@hotmail.com](mailto:rfinclusiva@hotmail.com)



Enlace a la  
conferencia

<https://info.unae.edu.py/3U0Zs0B>



# TALLERES Y SEMINARIOS

## AULA PYAHU. NECESIDADES FORMATIVAS DE AC- TUALES Y FUTUROS DOCENTES

Ph.D. Valentina Canese

Ph.D. en Currículum e Instrucción. Universidad Nacional de Asunción.  
Coordinadora General Operativa del Proyecto Aula Pyahu.

[vcanese@rec.una.py](mailto:vcanese@rec.una.py)

Esta actividad propone la discusión de las necesidades formativas de futuros docentes a partir del “DIAGNÓSTICO COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LOS IFD DE GESTIÓN OFICIAL DESDE LA VOZ DE SUS ACTORES” realizado durante el primer semestre de la implementación del Proyecto AULA PYAHU. Este proyecto es implementado desde la Universidad Nacional de Asunción y el Ministerio de Educación y Cultura, en consorcio con otras 11 instituciones de educación superior del país y el MEC. Se desarrolla dentro de las acciones enmarcadas en los procesos de transformación del sistema educativo del Paraguay a partir de la Ley N° 6659 “QUE APRUEBA EL CONVENIO DE FINANCIACIÓN ENTRE LA UNIÓN EUROPEA Y LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY PARA EL PROGRAMA DE APOYO A LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN PARAGUAY Y SUS ANEXOS”. Este convenio contempla tres componentes que incluyen: 1) Resultados de Formación inicial docente

y desarrollo de las capacidades de los profesionales de la educación, 3) Educación Técnica y Profesional y Sistema Nacional de Calificaciones. También propone la creación de un consorcio de universidades públicas y privadas con experiencia en formación docente para llevar a cabo el Componente 2: “Formación inicial docente y desarrollo de las capacidades de los profesionales de la educación” (FORMACAP) que luego se conoce como AULA PYAHU. Participan del consorcio universidades públicas pertenecientes a la Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP), el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma de Encarnación (Aula Pyahu, 2022).

El diagnóstico mencionado tiene como principal finalidad “analizar colaborativamente las necesidades y potencialidades del sistema de formación docente de modo a rescatar claves para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores”. A partir de los principales hallazgos de este diagnóstico, se establece una mesa de consulta con actores educativos participantes del taller con el objetivo de conocer en mayor profundidad las perspectivas y realidades de los mismos con relación a su formación como docentes. Las principales cuestiones abordadas incluyen: las ofertas existentes de formación que comprenden excesos y déficits, mecanismos de ingresos a la formación y a la carrera docente, carencias de articulación entre pregrado y grado, competencias y contenidos más deficitarios, necesidades de actualización de los formadores de docentes, así como las escaseces de investigaciones en formaciones docentes a partir de la creaciones de observatorios que permitan visibilizar estas actividades.

### Observatorio de formación docente

Con esta actividad se espera recabar información de utilidad para enriquecer los datos recolectados a través del diagnóstico inicial del proyecto, analizar de qué manera pueden las universidades e institutos superiores contribuir en el mejoramiento de los procesos formativos de futuros docentes a través de las actualizaciones propuestas en el proyecto, así como los programas de posgrado a ser desarrollados en el marco del mismo.

Se tiene en cuenta que existen experiencias exitosas y desafíos en la articulación entre formación docente inicial, estudios de grado y postgrado, esta articulación no está estructurada como un itinerario formativo, pues se aguarda poder escuchar propuestas de cómo esperan los actores que se pueda dar esta articulación. Así también, incrementar la información en relación a la manera en que se están desarrollando actualmente los mecanismos de ingreso a la formación y a la profesión docente. Finalmente, se procura profundizar las maneras en que la producción de conocimientos y creación de un observatorio pueden contribuir para la construcción de un mayor estatus académico de la formación docente inicial.





## AJUSTES RAZONABLES NO SIGNIFICATIVOS COMO PRIMER PASO PARA LA INCLUSIÓN

Dra. María del Carmen Paredes

Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Educación.

maricarmen.paredes@unae.edu.py

Se realizó el Workshop con participantes interesados en el área de inclusión dentro del sistema educativo, principalmente los ajustes razonables no significativos como paso anterior para la realización del dictamen pedagógico.

Los ajustes razonables no significativos representan un conocimiento profundo del estudiante, desde sus habilidades, destrezas, capacidad de trabajar con los demás y de manera individual, sus intereses, aptitudes, actitudes, emociones y experiencias en la escuela, es decir, en el contexto general.

Los docentes lo realizan de manera procesual, ya que las sugerencias enmarcadas dentro de los lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay (MEC, USAID y SARAHI, 2018) garantizan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en un tiempo que no puede considerarse a corto plazo, pues es absurdo pensar que se llevaría a cabo todo este proceso en meses de clases.

En este contexto, surgió este workshop con el objetivo de analizar las sugerencias de los ajustes razonables no significativos como primer paso imprescindible antes de emprender los ajustes razonables significativos, por más

que se cuente con evidencias claras de su realización. La importancia siempre radica en potenciar todas las habilidades, destrezas, capacidades, hábitos, aptitudes y actitudes de los estudiantes dentro de la sala de clases y por supuesto fuera de ella.

Los resultados del workshop demostraron el interés por realizar los ajustes no significativos y de poner en práctica por más que se tenga el dictamen pedagógico, ya que esto supone un amplio conocimiento del niño o de la niña, así como de las buenas prácticas en educación.



# ALTAS CAPACIDADES

Liz Barrios

Directora de Alianzas de Aikumby, Centro de Altas Capacidades y Creatividad.

[lizaurorabarrios@gmail.com](mailto:lizaurorabarrios@gmail.com)

PhD. María Alexandra Vuyk

PhD. en Psicología, Especialista en Altas Capacidades. Investigadora Nivel II - PRONII CONACYT (Paraguay)

[alexvuyk@gmail.com](mailto:alexvuyk@gmail.com)



# ENTRENANDO MINI ATLETAS (2 A 7 AÑOS)

Prof. Sofía Esteche

Coordinadora del programa Atletas Jóvenes (Olimpiadas Especiales Paraguay)

olimpiadasespecialesdelpy@gmail.com



# GUÍA TRABAJO GRUPAL SOBRE DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACI- DAD

Mag. Fabio Franco

Magister en Atención Integral a Personas con Discapacidad y Licenciado en Psicología Comunitaria.

franco.pacua@gmail.com



# REDACCIÓN DE INFORMES EN EL NIVEL INICIAL

Mag. Fátima Agüero

Magíster en Educación y Desarrollo Humano y Especialista en Educación Inclusiva.

[fatima.aguero@unae.edu.py](mailto:fatima.aguero@unae.edu.py)



# PRIMEROS AUXILIOS QUE TODO DOCENTE DEBE SABER

Moisés Valenzuela

Capitán General, Bombero Voluntario (comandante), Instructor en Primeros Auxilios, Instructor en Prevención y Combate de incendios e incidentes con Materiales peligrosos.

valenzuela12moises@gmail.com



# CREANDO REDES DE COMUNICACIÓN EN NIÑOS AUTISTAS

Mag. Paola Mendoza

Magíster en Neuropsicología y Licenciada en Psicología  
lic.paola.mendoza@gmail.com

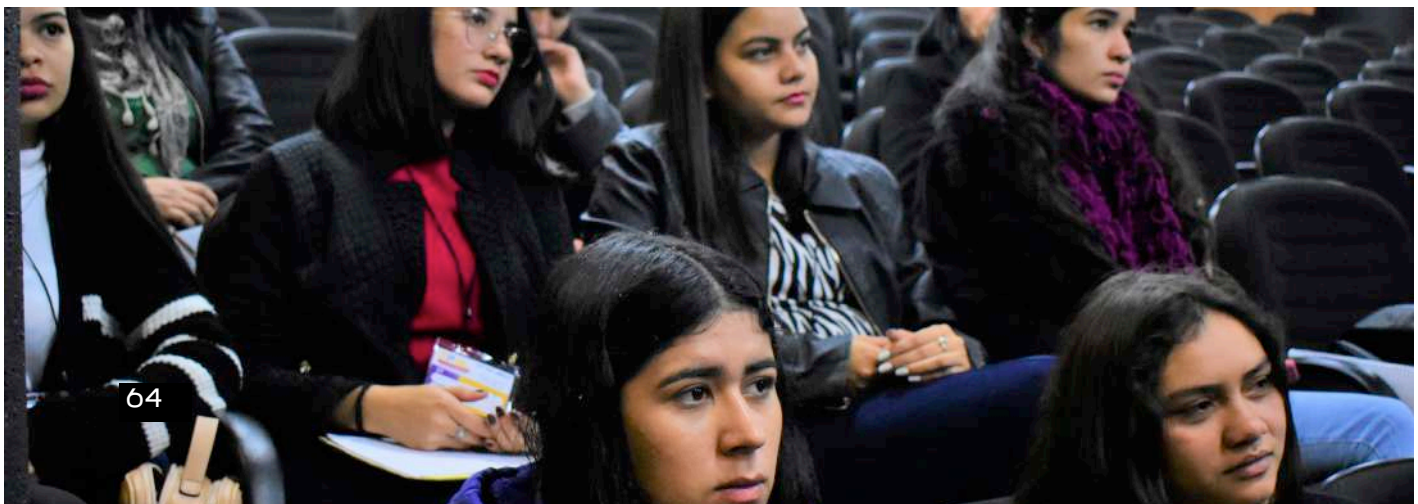


# EDUCAR, MIRAR Y SENTIR EN ESPACIOS VULNERABLES

Mag. Karen Baukloh

Magister en Abordaje Familiar Integral, Licenciada en Psicopedagogía, Especialista en familia y educación en contexto de encierro, Directora Ejecutiva de Fundación Emocionar, Investigadora y Docente

karen.baukloh@unae.edu.py







# INTEGRACIÓN DE LA COSMOVISIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS INTERCULTURALES CON ÉNFASIS EN COMUNIDADES INDÍ- GENAS

Dr. Dominique  
Demellenne

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, Investigador PRONII nivel II CONACYT, Investigador en Políticas Educativas y Transformación de prácticas educativas.

[dominique\\_demellenne@hotmail.com](mailto:dominique_demellenne@hotmail.com)



# EL MAGISTERIO COMO CAMINO DE INCLUSIÓN EDU- CATIVA Y PROFE- SIONAL DE LAS MUJERES EN EL PARAGUAY. UN ANÁLISIS A PAR- TIR DE FUENTES PRIMARIAS

David Velázquez  
Seiferheld

Historiador - Académico. Correspondiente de la  
Academia Paraguaya de la Historia.

velazquezd@hotmail.es





# RESÚMENES

## Resúmenes:

En este apartado encontrará las comunicaciones. Estos textos fueron seleccionados por un prestigioso comité científico mediante una evaluación doble ciego, siguiendo los indicadores de evaluación para este tipo de presentaciones disponibles en el Manual de Investigación del Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación. Los artículos científicos completos fueron sometidos a evaluación para su publicación en la Saeta digital Educación y Psicopedagogía.

# EVIDENCIAS PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO

Francesc J. Hernández

Doctor en Sociología. Universidad de Valencia.

Francesc.J.Hernandez@uv.es.

Véase artículo completo en la revista digital "Educación y Psicopedagogía". <https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/educacion/issue/archive>

## Resumen:

La presente investigación tuvo por objeto Este texto trató sobre la determinación del abandono educativo, ya que aportó y presentó un estudio basado en una serie de datos europeos y relaciona el fenómeno con otras variables educativas y sociales. Se considera abandono educativo al porcentaje de población entre 18 y 24 años que cumplen dos características: (a) no dispone de certificación de enseñanza más allá de la educación obligatoria y (b) tampoco está realizando actividad formativa en el mes anterior a la encuesta. Para medir el bajo rendimiento educativo, la Unión Europea considera las sucesivas tandas de las pruebas PISA, el porcentaje de estudiantado en los dos grupos inferiores de calificación (de un total de cinco) se considera bajo rendimiento. Además, el riesgo de pobreza se muestra como un indicador de desigualdad en la medida que también presenta una comparación entre el promedio de ingresos y el porcentaje de población que queda por debajo de un determinado umbral. El trabajo fue un análisis documental de estadísticas de la Unión Europea y de otros Estados proporcionados

por Eurostat. En cuanto a los resultados se evidenció que la correlación estadística más importante se establece con la desigualdad social, por lo que la reducción del abandono no puede reducirse a actuaciones pedagógicas o didácticas. Por tanto, el problema del abandono educativo es en primera instancia un asunto socioeconómico en mayor medida que pedagógico - didáctico. Reducir su tratamiento a cuestiones de instrucción o enseñanza es ignorar las evidencias estadísticas y el peso de los distintos factores donde predominan los sociales. El secreto de la enseñanza es muy simple y se puede resumir, en una palabra: igualdad.

**Palabras clave:** Abandono educativo - abandono temprano - desigualdad social.

# PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN: COMPETENCIAS INTERPERSONALES Y MULTICULTURALES

Ana Milena Mujica-Stach

Doctora en Educación. Universidad de Los Lagos, académica del Departamento de Educación.

ana.mujica@ulagos.cl

## Resumen:

Dentro del campo de la formación inicial docente el aprendizaje basado en la competencia implica una transformación en el ámbito universitario, el cual presume la incorporación de la ética, desarrollo social, emocional y personal para favorecer una educación más colaborativa e inclusiva, centrada en el desenvolvimiento de habilidades interpersonales para ser y saber en diferentes contextos. El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones de los profesores en formación, referente al desarrollo de las competencias interpersonales y multiculturales de las carreras de Educación Física, Educación Parvularia y Educación Diferencial de la Universidad de Los Lagos y la Universidad de La Serena en Chile, orientado hacia la comprensión e interpretación de la esencia del fenómeno emergente entre la concreción de las categorías, competencias interpersonales y multiculturales. Para ello, se empleó el método cualitativo, constituido por tres planos de aproximación y concreción de la siguiente manera: (a) descripción, (b) categorización y (c) teorización. Además, en la estrategia de recolección de la data se emplearon grupos focales constituidos por las cuatro (4)

carreras administradas de las universidades mencionadas. Cabe mencionar que, al desarrollar competencias interpersonales y multiculturales en el estudiante en formación inicial, el docente permitirá el dominio de comportamientos sociales y hábitos referidos a mejorar en las relaciones personales. De allí que tenga competencia para: (a) resolución de conflictos, (b) liderazgo, (c) trabajo en equipo y (d) habilidades comunicativas. Desde esta realidad el desarrollo de competencias multiculturales supone desde la propia racionalidad universitaria el diseño de estrategias para lograr: (a) la integración social, (b) la comunicación desde la comprensión del idioma y (c) la contextualización cultural del individuo para así comprender las formas de vida y la cosmovisión del individuo. Los hallazgos presumieron la necesidad de generar nuevos elementos y visiones curriculares que actualicen los modelos para la formación docente. También, se percibió la imperiosa necesidad de que el sistema de formación inicial docente en Chile sea revisado desde sus currículos para actualizar sus elementos de acción y formación docente orientados hacia el sentido inclusivo, respeto a la diversidad, lenguaje multicultural, trabajo colaborativo, comunicación asertiva, resolución de problemas, mediación y el liderazgo docente.

**Palabras clave:** Universidades - Competencias del docente - Multiculturalismo.

## Agradecimientos:

*La presente ponencia es parte del Concurso Incentivo a la Investigación en Educación CM-FID DI-ULA N°126/2021 de la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos. Titulado: "Actitudes hacia las matemáticas de los profesores en formación en las carreras de pedagogía".*

# EXPERIENCIAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA ESCUELA SALUDABLE DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19. ESCUELA PÚBLICA. SAN LORENZO 2021

de preguntas a docentes. El análisis de los datos se realizó mediante la codificación de categorías y subcategorías de análisis y los datos fueron presentados en tablas. Los principales resultados mostraron que la implementación de la estrategia escuela saludable fue fundamental y de gran ayuda para la aplicación efectiva de los protocolos sanitarios durante la pandemia del COVID-19.

**Palabras clave:** Experiencias - Escuela Saludable - COVID-19.

Rosa Daniela Ovelar  
Pereira

Doctor en Educación. Universidad Privada María Serrana.

Ovelar.rosa@gmail.com

## Resumen:

La pandemia causada por el coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en el ámbito escolar con cierres masivos de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. La estrategia de Escuelas Saludables surgió como iniciativa para desarrollar habilidades de promoción de la salud dentro de comunidades educativas de forma proactiva y la implementación dependió en gran manera de un equipo de gestión destinado para el efecto, acompañado por personal de salud de nivel local. El objetivo del estudio fue caracterizar las experiencias en la implementación de la estrategia de escuela saludable durante la Pandemia del COVID-19 en una institución escolar. El enfoque fue cualitativo, diseño fenomenológico. La muestra estuvo comprendida por Directivos y Docentes de la Escuela Pública, la técnica de recolección de datos fue entrevista con informantes clave y entrevista semi estructurada con una guía

# DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CANINDEYÚ EN TIEMPOS DE PANDEMIA, AÑO 2021

**Derlis Daniel Duarte Sánchez**

Doctorando en Contabilidad y Auditoría UNAE. Profesor en la Universidad Nacional de Canindeyú – Paraguay.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6717-2873>.

[derlisduarte@facem.edu.py](mailto:derlisduarte@facem.edu.py)

**Víctor Ariel Ramírez Girett**

Doctorando en Contabilidad y Auditoría UNAE. Profesor en la Universidad Nacional de Canindeyú – Paraguay.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-2789-7420>

[arielsalto@gmail.com](mailto:arielsalto@gmail.com).

## Resumen:

El objetivo de este estudio fue analizar la deserción de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Administración en tiempos de pandemia en el periodo lectivo 2021. Se utilizó una metodología de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, nivel descriptivo y de corte transversal. La recolección de datos fue de modalidad documental al igual que el análisis, para ello se comparó la cantidad de estudiantes en los periodos 2019, 2020 y 2021, el instrumento fue la ficha bibliográfica y la población de estudio fueron los estudiantes de la carrera

de Licenciatura en Administración. Como resultado se obtuvo que de los 114 estudiantes del periodo académico 2021, el 51 % son de sexo femenino y 49 % de sexo masculino, en relación a la deserción se observó que el principal causante fue la pandemia COVID-19, cabe resaltar que entre los años mencionados hay una diferencia de 38 alumnos entre el 2019 y 2021. En el año 2021 se obtuvo que la deserción fue del 8 %, debido a que el 92 % de los educandos que estaban cursando en el año 2020 volvieron a estudiar el siguiente año, el 8 % de la deserción correspondió a estudiantes que no estaban de acuerdo con las clases virtuales, además otros motivos fueron económicos y familiares. Por ende, se recomienda realizar investigaciones con la finalidad de estudiar la forma de reducir las deserciones universitarias.

**Palabras clave:** Acceso a políticas – salud – servicios públicos – COVID-

## UNIVERSITARIOS TRABAJADORES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO, UN ANÁLISIS DE SU RELACIÓN

Laura Isabel Ozuna

Máster en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Pilar.

lau.ozu@gmail.com

### Resumen:

En los últimos tiempos se observa con frecuencia la existencia de estudiantes universitarios que trabajan y estudian a la vez. En este trabajo se realizó una aproximación teórica para determinar si esta dualidad genera impacto negativo o positivo en el rendimiento académico que obtienen en la universidad. La metodología utilizada fue de revisión teórica cuyo acceso se dio por medio de la plataforma de Google Académico y CICCOC de CONACYT Paraguay empleado por palabras claves. La revisión bibliográfica se delimitó durante los últimos cinco años, no obstante, por la relevancia e índice de citación de uno de los textos, se incluyó pese al límite temporal establecido. Los resultados refieren que el hecho de trabajar y estudiar a la vez no genera impacto negativo en el rendimiento del estudiante, por el contrario, aporta al desarrollo de las competencias profesionales y le permite abrirse en el mercado laboral.

**Palabras clave:** Rendimiento académico - Estudiantes Universitarios - Trabajo.

## ACCESO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES DE COMUNIDADES DE ALTO PARANÁ EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Elba Beatriz Núñez Ibáñez

Magíster en Ciencias Políticas. Asociación Callescuola. Miembro e Investigadora principal.

enunez.py@gmail.com

Julia Cardozo

Estudiante de Licenciatura de Trabajo Social Último año, Universidad de Integración Latinoamérica (UNILA) Brasil. Asociación Callescuola.

Miembro y Coordinadora del Proyecto Escuelas sin Muros.

cardozojulia237@237gmail.com

### Resumen:

La educación es un derecho humano fundamental y por ello debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptable, debido a que forma parte de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el Objetivo 4, al cual el Paraguay se ha comprometido en cumplir. Los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNATs) enfrentan obstáculos para el acceso y permanencia en la educación conforme a factores socioeconómicos e institucionales, sin embargo, carece de estudios los efectos de la pandemia del COVID-19 en el acceso y permanencia de los NNATs en el sistema



educativo. El estudio fue parte del Proyecto Escuelas sin Muros apoyado por BICE. La investigación inició con la pregunta: ¿Cuáles son los factores de vulnerabilidad que enfrentan los y las NNATs para el acceso y goce del derecho a la educación en sus comunidades? y tuvo como objetivo identificar situaciones de vulneración de los derechos, así como los obstáculos que enfrentan los NNATs para el acceso y goce al derecho a la educación. La metodología fue de carácter cualitativo, se aplicaron diez entrevistas semiestructuradas y dos grupos focales a niños, niñas y adolescentes trabajadores de las comunidades de Esmeralda II de Presidente Franco y Los Comuneros de Minga Guazú del Departamento de Alto Paraná según los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Los resultados principales indicaron que la educación virtual resultó ineficaz para el aprendizaje de los niños que quedaron rezagados del sistema educativo en el contexto de la pandemia, ya que el acompañamiento pedagógico, las carencias económicas, brechas de acceso a las TIC y el escaso acceso a internet resultaron las limitaciones. A modo de conclusión, se reveló que el contexto de la crisis por COVID-19 agudizó la situación de vulnerabilidad que enfrentaron los y las NNATs de las comunidades estudiadas. La situación de aislamiento sumado a la imposibilidad de interactuar con sus pares y recibir apoyo pedagógico directo de sus docentes tuvo efectos psicológicos en los NNATs, asimismo a pesar de que existen leyes que protegen a las niñas y adolescentes de la expulsión del sistema educativo por situaciones como embarazo, cabe resaltar que algunas adolescentes refirieron que la imposibilidad de compatibilizar tareas de cuidado y estudio durante la pandemia se vieron obligadas a abandonar sus estudios.

**Palabras clave:** : Acceso a la educación - Niñas, niños y adolescentes trabajadores - Derecho a la educación - Situación de vulnerabilidad - Covid-19.

# EDUCACIÓN INCLUSIVA: EVALUACIÓN DE INTERVENCIONES DE MATEMÁTICAS Y LECTO-ESCRITURA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y AUTISMO EN VÍAS DE DESARROLLO

Ronaldo Luis Rodas Jara

Investigador, Psicólogo Educacional, Especialista en Educación Inclusiva. Universidad Santa Clara de Asís, Profesor de la Facultad de Ciencias de la Salud, Caaguazú, Paraguay.

ronaldo.rodas@mec.gov.py

## Resumen:

Los docentes son un elemento fundamental en la intervención y estimulación de los estudiantes con Trastornos de Neurodesarrollo (Autismo y/o Discapacidad Intelectual). Desde el inicio de los años 70 se plantean principios que remarcan el valor de las intervenciones educativas para alumnos con autismo y/o discapacidad intelectual, y a modo de ejemplo Shearer y Shearer (1977) mencionan sobre la importancia de que el aprendizaje de los estudiantes con una condición ocurra en el entorno inclusivo y las ventajas del entrenamiento de los docentes para este fin. El contenido que se propone en este estudio está basado en investigaciones de la tesis doctoral en Educación y Psicología de la University of Warwick del Reino Unido 2021, abarca principios de la teoría del aprendizaje social, el análisis conductual aplicado y teorías sustentadas en el desarrollo

de las intervenciones psicoeducativas para que los docentes puedan emplear y enseñar a sus estudiantes matemáticas, lecto-escritura y otras asignaturas con pedagogías innovadoras y eficaces en el aula inclusiva. Los componentes principales a ser desarrollados son: psicoeducación que incluye información sobre el desarrollo infantil, las causas de los retrasos en el desarrollo y los trastornos del desarrollo, el rol de los docentes y la comunidad, los derechos de los niños con trastornos del desarrollo. Además, se tienen en cuenta estrategias para promover interacciones óptimas y mejorar la comunicación emocional y social del niño a través del juego y la comunicación responsiva. También incluye la disseminación de los principios del análisis conductual aplicado a contextos cotidianos para mejorar la comunicación social y habilidades metalingüísticas del niño, generalización del uso de estrategias y habilidades aprendidas por los padres en distintos espacios. Estrategias para reducir la conducta disruptiva del niño a través de la mejoría de

habilidades de manejo conductual y la comunicación de límites. Estrategias para reconocer, entender y modificar las creencias relacionadas con los niños que presentan trastornos del desarrollo y con las atribuciones respecto de conductas disruptivas a través de intervenciones cognitivas con los docentes. Estrategias para que los docentes puedan ayudar a sus estudiantes a mejorar las habilidades de resolución de problemas, por último, estrategias de intervenciones psicoeducativas utilizando prácticas basadas en evidencias. El trabajo aún no cuenta con resultados ni conclusiones debido a que sigue en proceso de investigación.

**Palabras claves:** Educación inclusiva - Evaluación de Intervenciones - Discapacidad intelectual - Autismo.

# PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO TÉCNICO EN HOTELERÍA Y TURISMO DEL COLEGIO NACIONAL SAN ISIDRO, SOBRE OPORTUNIDADES LABORALES EN TURISMO RESPONSABLE EN ENCARNACIÓN, AÑO 2022

**Elba Beatriz Núñez Ibáñez**

Magíster en Ciencias Políticas. Instituto Superior de Educación "Divina Esperanza".

elba.nunez41@unae.edu.py

**Lisandri Godoy Avalos**

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Instituto Superior de Educación "Divina Esperanza"

lisandri.godoy40@unae.edu.py

**Silverio Benítez Gaona**

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Instituto Superior de Educación "Divina Esperanza"

silverio.benitez82@unae.edu.py

**Francisco Valdéz**

Licenciada en Teología. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Instituto Superior de Educación "Divina Esperanza"

francisco.valdez@unae.edu.py

**Fátima Martínez**

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias. Instituto Superior de Educación "Divina Esperanza"

Fatima.martinez23@unae.edu.py

**Ruth Dahiana Morel Díaz**

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Instituto Superior de Educación "Divina Esperanza"

ruth.morel45@unae.edu.py

**Fátima Cabrera**

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Instituto Superior de Educación "Divina Esperanza"

fatima.cabrera57@unae.edu.py

## Resumen:

Este trabajo aborda la "Percepción que tienen los estudiantes del bachillerato técnico en hotelería y turismo del Colegio Nacional San Isidro sobre las oportunidades laborales en turismo responsable en Encarnación en el año 2022". Esta actividad es uno de los pilares para el desarrollo de la economía. Los sistemas de desarrollo turísticos tradicionales demuestran altos niveles de insostenibilidad desde el punto de vista medioambiental, económico y sociocultural. El estudio del turismo sustentable tradicional ha pasado desapercibido por las diferentes disciplinas científicas, sin embargo esta puede contribuir directa o indirectamente a todos los objetivos de desarrollo sostenible, dado que es uno de los motores del crecimiento económico y creación de puestos de trabajo decente en el sector turístico. En Paraguay este tema es clave para la mejoría de un determinado territorio en el ámbito económico. A nivel local se tienen escasos estudios de la percepción de estudiantes sobre oportunidades laborales y el conocimiento sobre el tema puede aportar al potencial turístico responsable en el Departamento de Itapúa. El Proyecto de investigación en curso es implementado por estudiantes y la docente de la asignatura de Metodología y Técnica de Investigación Social, también por estudiantes de la Licenciatura del Profesorado en Ciencias Sociales del Instituto Superior de Educación Divina Esperanza

(ISEDE) como parte de una iniciativa inter - cátedra de investigación y extensión. El estudio es de carácter cuantitativo y parte de la pregunta de investigación de ¿cuál es la percepción de los estudiantes del Bachillerato Técnico en Hotelería y Turismo del Colegio Nacional San Isidro sobre las oportunidades laborales en Turismo Responsable en la ciudad de Encarnación, año 2022?, tiene por objetivo caracterizar la percepción de los estudiantes del Bachillerato Técnico en Hotelería y Turismo del Colegio Nacional San Isidro sobre oportunidades laborales de turismo responsable en la ciudad de Encarnación en el año 2022. En cuanto al proceso de investigación, se aplicará una encuesta y la muestra constará de 30 estudiantes del primer, segundo y tercer curso, seleccionada de manera aleatoria, se analizará las dimensiones relacionadas a las oportunidades laborales que ofrecen a los estudiantes el turismo responsable, el grado de compromiso de las instancias públicas para asumir responsabilidades y brindar servicios para el turismo responsable, incluyendo las iniciativas de concienciación implementados en la comunidad para su valoración y finalmente, los beneficios socio económicos y ambientales que perciben y promueven el turismo responsable en la comunidad. El trabajo aún no cuenta con resultados ni conclusiones debido a que sigue en proceso de investigación.

**Palabras clave:** Turismo responsable – oportunidades laborales – formación técnica profesional – concienciación – estudiantes.

## LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJES EN EL ÁREA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN CUANTO A LA ESTRATEGIA AUTÓNOMA CON LA UTILIZACIÓN DEL DEBATE COMO TÉCNICA, EN EL TERCER CURSO DEL COLEGIO NACIONAL CAPITÁN NICANOR TORALES

Alejandra Báez Duarte

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales Instituto Superior de Educación Divina Esperanza.

alejandra.baez68@unae.edu.py

### Resumen:

La investigación tiene como objeto de estudio la estrategia autónoma y la utilización del debate como técnica. Los objetivos son: aplicar la estrategia autónoma con el debate como técnica durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la disciplina de Historia y Geografía en el tercer curso del Colegio Nacional Capitán Nicanor Torales, describir las técnicas implementadas en el proceso de enseñanza aprendizaje por los docentes dentro de la estrategia del aprendizaje autónomo, generar espacios de debate durante el proceso de enseñanza aprendizaje con los contenidos del programa, e identificar el logro adquirido en el aprendizaje, participación y motivación a partir de la aplicación de la estrategia autónoma con el debate como técnica durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Se enmarca una investigación cualitativa, de

tipo descriptiva con el método orientado a la solución de problemas prácticos. La aplicación de la técnica del debate en el proceso de enseñanza aprendizaje fomenta el desarrollo del pensamiento crítico como así también al análisis y reflexión. El trabajo aún no cuenta con resultados ni conclusiones debido a que sigue en proceso de investigación.

**Palabras claves:** Estrategia - Debate - Autónoma - Técnica - Historia y Geografía.

## TECNO -EMO-TION

Cecilia Ayelen Meza  
Acevedo

Estudiante de la Carrera de Relaciones Públicas e Institucionales. Universidad Autónoma de Encarnación.

cecilia.meza@unae.edu.py

### Resumen:

En el trabajo se expusieron los conceptos teóricos sobre el Trastorno del Espectro Autista en forma de concientización sobre las limitaciones en la capacidad de detección e identificación de emociones que crea esta alteración en las personas. La investigación contó con informaciones referentes al trastorno, limitaciones y denominaciones sobre las emociones, también un apartado sobre la visión computarizada y los beneficios del uso de la tecnología asistente para desarrollar la identificación de emociones. Cabe resaltar que el hecho de contar con la tecnología avanzada y de no utilizarla de forma adecuada, pierde las posibilidades de aprovechar este valioso instrumento, de esta manera se propuso la creación, elaboración e implementación de una herramienta tecnológica. Para ello, se formuló una entrevista y fue empleado a profesionales del área, se consultó sobre los métodos particulares que optan para el estudio de emociones y si estos son aplicados con la tecnología. Gracias a las respuestas se obtuvo datos específicos para el proceso y elaboración de una plataforma educativa, utilizando la compleja y avanzada tecnología de la visión computarizada, se implementó una aplicación la cual se desarrolla en forma de juego el aprendizaje para que sea llevadero y dinámico, pues con esto se buscó ayudar y brindar el uso técnico como

soporte estratégico para la identificación de emociones en niños con trastorno del espectro autista.

**Palabras claves:** educación inclusiva  
– trastorno del espectro autista – visión computarizada.

**REFLEXIONES ENSAYÍSTICAS  
Y PROYECTO DE INNOVACIÓN  
EDUCATIVA/BUENAS PRÁCTICAS**



# APORTACIONES DESDE EL AULA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Aida del Carmen San  
Vicente Parada

Maestra en derecho. Institución de procedencia: Universidad  
Nacional Autónoma de México y Universidad Westhill.

acsanvicente@gmail.com

## 1. Innovaciones educativas/ buenas prácticas

### 1.1. Tema - actividad y justificación

El enfoque social en materia de discapacidad promovido por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) nos invita a redibujar una realidad incluyente que tome en cuenta las necesidades de todos con el fin de dignificar la existencia de los seres humanos sin importar su condición. Para lograr tal cometido, es necesario robustecer y homologar el marco legal en materia de derechos de las personas con discapacidad e implementar estrategias para resolver la problemática social de la discapacidad en México. Para ello, en las siguientes páginas estableceremos la necesidad de las políticas públicas para garantizar la accesibilidad e inclusión de las personas con discapacidad y eliminar las barreras que impidan su desenvolvimiento dentro de la comunidad.

Además de lo mencionado, es

necesario capacitar a los profesionales de la educación, padres de familia y público en general para que cuenten con los conocimientos necesarios en materia de derechos humanos, inclusión, accesibilidad y diseño de políticas públicas que permitan abrir espacios dignos para las personas con discapacidad en diversos ámbitos desde el educativo hasta el laboral.

Desafortunadamente en el Plan Nacional de Desarrollo (2019 - 2024) las estrategias para atender a las personas con discapacidad son muy escasas, ya que solamente se aboca a establecer una pensión bimestral para personas con discapacidad. Este apoyo resulta insuficiente y no hace efectivo el derecho a la inclusión, pues es una política derivada del enfoque de beneficencia, lo que contraviene con los compromisos legales asumidos por México como signatario de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad.

Bajo esa tesitura y con la primera generación de la maestría en inclusión educativa de la Universidad Westhill, la asignatura de políticas públicas imparte hacia la inclusión, profesora y alumnos decidieron detectar las áreas de oportunidad y propusieron a través de un coloquio políticas públicas para mejorar la situación de las personas con discapacidad y garantizar de manera efectiva sus derechos. A partir de los derechos analizados en clase, los nuevos criterios jurisprudenciales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y las 5 etapas propuestas para diseñar políticas públicas (Franco, 2020), los alumnos formaron equipos para elaborar y exponer en un coloquio sugerencias de políticas públicas.

Las propuestas fueron muy variadas, desde convenios de colaboración laboral para la contratación de personas con discapacidad hasta estrategias de aprendizaje para que



los alumnos con discapacidad conozcan sus derechos sexuales y reproductivos como una forma de prevenir la violencia sexual que sufren.

La ponencia tuvo como objetivo principal destacar la importancia del estudio del marco legal y de las políticas públicas en materia de educación para los profesionistas que se desenvuelven en el rubro de la educación con el fin de brindarles herramientas que permitan visibilizar, promover y garantizar los derechos de las personas con discapacidad, y como objetivo específico la ponencia presentó propuestas de políticas públicas en materia de inclusión diseñadas por los alumnos.

### 1.2. Procedimiento

A la par del desarrollo de la exposición de los derechos de las personas con discapacidad, se expuso ante los alumnos documentales que demuestran los problemas que sufren las personas con discapacidad con el fin de crear conciencia sobre las necesidades que deben cubrir las políticas públicas.

Una vez culminado, se propuso a los alumnos que formularan políticas públicas de acuerdo con las cinco fases propuestas por Franco (2020) para diseñar políticas públicas y a través de ello, los estudiantes se abocaron a identificar problemas específicos, soluciones, sujetos y a analizar la factibilidad de sus sugerencias para presentarlas en el coloquio. También se valieron de entrevistas, investigaciones de campo y de la técnica documental para elaborar sus propuestas.

### 1.3. Análisis de los resultados

La participación de los educandos cumplió cabalmente con la rúbrica establecida, además con lo mencionado, sus participaciones fueron activas e innovadoras. En la ponencia se compartieron un resumen

de los trabajos más destacados y se resaltó la importancia de la formación jurídica para los profesionistas en materia de educación.

## 2. Conclusiones

El estudio del marco legal de los derechos de las personas con discapacidad permite cambiar la forma en la que se percibe a la incapacidad, cumpliendo así con el enfoque social en el ámbito de la discapacidad, asimismo permite fortalecer los ámbitos de acción de los profesionales en materia educativa, pues al contar con estas herramientas ellos pueden tener una participación más asertiva para incluir a los alumnos con discapacidad, lo que garantiza la accesibilidad.

De esta manera podemos construir progresivamente una cultura en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad, puesto a que brinda difusión al modelo social y a los nuevos criterios interpretativos que buscan instaurar un modelo de asistencia que reconozca plenamente la personalidad jurídica de las personas con discapacidad y esto asegura que sus necesidades sean visibilizadas y atendidas.

## 3. Referencias bibliográficas

*Cámara de diputados. (20 de mayo de 2022). Obtenido de Cámara de diputados: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>*

*Corzo, J. F. (2020). Diseño de Políticas Públicas: Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables. Ciudad de México: IEXE editorial.*

*Organización de las Naciones Unidas. (19 de abril de 2022). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Obtenido de Convención sobre los derechos*

de las personas con discapacidad: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>

# LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN CONTEXTOS VULNERABLES DEL PARAGUAY

Marlene Diana  
Santander Cáceres

Licenciada en Psicología. University College London.

marlenesantander@hotmail.com

## 1. Introducción

El acceso a la educación ha sido un debate en discusión durante los últimos años y el movimiento 'Educación para todos' ha sido el principal objetivo de todas las naciones (Unterhalter, 2021) Sin embargo, la realidad es compleja y existe una brecha que separa significativamente las metas propuestas para el acceso educativo global y el alcance que ha logrado.

Para el logro del acceso educativo para todos, es primordial la creación de políticas educativas realistas y su implementación adecuada, ya que las continuas dificultades en la implementación de las políticas educativas han transformado la educación en el tesoro más inalcanzable. Además de ello, el covid-19 surgió para poner en evidencia las inequidades sociales, financieras y sobre todo educativas.

Este ensayo exploró las inequidades educativas y cómo estas se han incrementado en contextos de pobreza y áreas rurales, se explicó cómo las políticas educativas se elaboran exclusivamente para satisfacer las necesidades políticas y cómo los encargados de crear estas lo hacen en base a experiencias propias.

También, se presentó la situación de Paraguay durante la pandemia y las estrategias que se han implementado para continuar la educación a pesar de inequidades sociales bajo el lema de 'la educación no para' que eventualmente ha conducido al masivo abandono educativo (UNICEF, 2021).

## 2. Desarrollo

A pesar de muchos esfuerzos hechos por los líderes políticos para reducir la brecha de la inequidad educativa, el acceso a la educación aún enfrenta limitaciones en cuanto a la cobertura nacional y la calidad propuesta para la población vulnerable (UNICEF, 2020) La población vulnerable en este ensayo se refiere a las personas que viven en pobreza extrema y zonas rurales. Cabe resaltar que hay muchos motivos por el cual el acceso a la educación de los niños de países en desarrollo podría estar limitado, algunos de ellos son roles de género, trabajo infantil y el lenguaje (UNICEF, 2021).

En 1946 la UNESCO se comprometió a proveer la educación para todos (Unterhalter, 2021), desde entonces, gobiernos y actores internacionales se han enfocado en el movimiento 'educación para todos' para reducir la pobreza y aumentar el desarrollo internacional alrededor del mundo (Unterhalter, 2021) Es decir, las acciones y decisiones de las instituciones públicas y autoridades locales afectan directamente el acceso a la educación. La educación es considerada un derecho humano fundamental, sin embargo, las oportunidades desiguales resultan en la exclusión y aumento de la pobreza en el futuro, es primordial entender las inequidades sociales para elaborar acciones efectivas y lograr el acceso educativo para todos.

Existen muchas maneras de analizar las inequidades, cómo ciertos grupos carecen

de acceso de acuerdo con la geografía, biología y el estatus socioeconómico que pueden definirse como inequidades verticales (Unterhalter, 2021) A pesar de que las inequidades verticales, han llamado la atención alrededor del mundo los países en desarrollo que aún encuentran difícil alcanzar las metas en el reporte anual de Global Education Monitoring (Unterhalter, 2021), esto se debe mayormente por las faltas de acciones específicas para disminuir las inequidades verticales.

Para la UNESCO (2021) la educación de Paraguay para niños en situación de pobreza y de zonas rurales sufre una gran inequidad. El acceso educativo en las áreas rurales es aún bajo en comparación a zonas urbanas y la situación del covid-19 emergió para empeorar las estadísticas. Después de que las escuelas estuvieron cerradas por varios meses, UNICEF (2021) reportó que 2 de 3 niños abandonaron las escuelas en Latinoamérica. Los gobiernos han intentado aplicar la educación en línea a pesar de la carencia de acceso a internet y recursos digitales en las zonas más pobres. La educación a distancia no solamente se ha convertido en un lujo, sino también fracasa en proveer la accesibilidad y soporte para las zonas con más desventaja.

Paraguay es un país que históricamente ha sufrido inequidad en el sector educativo y social, UNICEF (2020) ha reportado que del 75 % de los niños inscriptos en educación primaria, solo el 41 % pudieron culminar la educación secundaria. Alrededor de 26.4 % de niños y adolescentes de 5 a 17 años trabajan debido a la falta de empleo de sus padres, situación que contribuye al abandono educativo (UNICEF, 2020).

De acuerdo con Latchem (2018), niños de áreas rurales tienen el doble de posibilidad de abandonar la escuela en comparación a

niños de zonas urbanas. Las estadísticas son alarmantes y éstas probablemente no son precisas, principalmente debido a la dificultad de obtener datos de personas que residen en áreas remotas o aquellas que no han registrado a sus hijos al nacer. La evidencia sugiere que las localidades urbanas y la clase socioeconómica son determinantes en la vida escolar de los niños (Colclough, 2012).

El Banco Mundial (2017) estima que Paraguay invierte 3,4 % del PIB en educación, la penúltima más baja en la región. Diversas investigaciones han demostrado que invertir mayormente en educación conduce a un desarrollo económico y social para el país, mientras que la poca inversión imposibilita la prosperidad social.

Si bien es cierto que se han realizado diversos cambios y reportado un incremento en el acceso educativo, la inequidad social aún permanece en grupos vulnerables y la pandemia ha expuesto diferencias significativas a través de la educación en línea. El covid-19 ha hecho que se suspendan las clases presenciales afectando a millones de alumnos alrededor del mundo (UNESCO, 2020).

Considerando el caso de Paraguay, el ministro de educación ha adoptado clases en línea para continuar la educación, implementando varios recursos para docentes, alumnos y familias (MEC, 2020) Por otra parte, esta situación ha atentado contra el derecho a la educación, pues solamente el 75 % de la población paraguaya posee acceso a internet (World bank, 2020) El ministro de Educación aplicó diversas estrategias para alcanzar la totalidad de alumnos a través de programas de televisión y recursos gratuitos en línea, sin embargo, el abandono masivo fue inevitable debido a la realidad de los niños que viven en contexto de pobreza y áreas remotas, esta situación evidenció exponencialmente la

inequidad entre ciertos grupos.

El esfuerzo del gobierno por crear oportunidades para todos no ha sido suficiente y la realidad de niños que provienen de contextos vulnerables ha aumentado la brecha del acceso educativo durante y después de la pandemia. La causa de la inequidad ha sido el tema principal de debates entre autoridades, por lo tanto, cabría preguntarse el rol que ejercen las políticas educativas y cómo son elaboradas.

Las políticas educativas constituyen una guía fundamental para el acceso a la educación, y la función del sistema educativo nacional. Adams (2014) expresa que las políticas buscan protección social con leyes y ciertos mecanismos para los individuos.

Las políticas educativas tienen como objetivo proveer a los individuos progresos y cambios en sus vidas. Una perspectiva más amplia sobre políticas educativas ha sido mencionada por Thompsom (2019), quien sugiere que para elaborar políticas educativas eficaces, primero se deben tomar en cuenta las inequidades sociales. Es decir, para brindar acceso educativo se deben fijar objetivos centrados en las principales dificultades relacionadas a la ubicación geográfica de los niños y el estatus socioeconómico familiar. Se ha evidenciado que las políticas direccionadas a estas limitaciones han resultado efectivas, como por ejemplo es el caso del transporte gratuito para asistir a las escuelas y la merienda escolar (Thompsom, 2019) Las inequidades sociales continuamente determinan las oportunidades de la vida de los niños y se consideran cruciales en el acceso educativo.

Por otro lado, se debe mencionar la relación entre el bienestar y la educación. Diversas investigaciones sugieren que la educación es la oportunidad para que familias de contextos vulnerables mejoren

sus condiciones de vida.

El acceso educativo se ha interpretado de diferentes maneras de acuerdo con su definición, para UNESCO es un movimiento global que provee educación básica para todos los niños, jóvenes y adultos, además el artículo 26 de 1948 de la Declaración universal de los derechos humanos establece que todos tienen derecho a la educación.

Muchos gobiernos han participado de campañas para lograr la igualdad, pero la ineficacia de la implementación de políticas se ha convertido en la principal barrera. El Estado influye directamente en las políticas educativas y esto se ha visualizado a través de los años con su incorrecta aplicación. El motivo de esta situación se debe a que, con el término de un gobierno, las políticas se renuevan y esto recrea un ciclo sin fin de nuevas políticas educativas eliminando el avance de otra política anterior. Para Adams (2014), cuando algunos gobiernos comienzan a tener resultados en la implementación, estas son eliminadas por el gobierno sucesor, pues el gobierno entrante debe marcar una diferencia significativa. Sin embargo, esto solo provoca un pobre desarrollo educativo, para Ball (2017) el interés social y económico podría interferir en la política educativa. Gorard (2018) cree que existe un ciclo de políticas educativas donde los actores políticos utilizan las evidencias que más se alinean con sus objetivos de gobierno para poder implementarlas, mientras que aquellas que no se alinean con esos objetivos son ignoradas. Por ejemplo, si un gobierno tiene como objetivo implementar un nuevo lenguaje en el currículo escolar, las políticas educativas se basarán en orientar y contratar nuevos docentes o agregar horas de escolaridad, otro tema referente al currículo no sería tratado y posiblemente sería excluido.

Aunque se han realizado varios

intentos para reducir las inequidades con los indicadores de Desarrollo sostenible y el movimiento 'educación para todos', la pandemia ha evidenciado que existe aún un largo camino para lograr esta meta.

La desigualdad en los entornos educativos presenta una interpretación compleja, las similitudes y diferencias de todos los niños influyen en las experiencias y resultados educativos (Unterhalter, 2021) Algunos niños están a cargo de hermanos pequeños, otros necesitan trabajar para comer, algunos sufren violencia o desigualdad de género como en el caso de las tareas domésticas en las niñas. Todas estas diferencias de división social y la forma en que el gobierno responde a estos problemas afectan el resultado en el acceso educativo.

La desigualdad se aborda comúnmente con educación gratuita y protección social (Unterhalter, 2021), sin embargo, durante la pandemia, el hecho de obligar a los estudiantes a participar en clases en línea ha excluido completamente las limitaciones de la población más vulnerable. Adams (2014) sugiere que las políticas son primordiales en el resultado educativo y que repetidas discordancias entre metas, políticas y prácticas predicen el escenario más catastrófico en el ámbito educativo. Por otro lado, menciona que el gobierno no debería ser el único responsable para lograr esta meta, sino también voluntarios y organizaciones privadas para la implementación, todos somos responsables de crear y ejecutar políticas educativas eficaces para abordar los desafíos de la población vulnerable.

Además, expresa que las políticas educativas deberían ser capaces de mejorar las posibilidades de los niños en recibir educación. Una política educativa que esté centrada en las limitaciones de la población vulnerable, es una oportunidad para mejorar

las condiciones de vida en el futuro.

De acuerdo con las Naciones Unidas (2020), si las políticas educativas adecuadas no son implementadas en el futuro, los niños que han abandonado la escuela durante la pandemia no tendrían condiciones para volver a las escuelas. Sin embargo, se debe mencionar que las políticas educativas no solucionan mágicamente todos los desafíos del acceso educativo, pero es necesario mencionar que si se establecen medidas que gestionen los límites de los estudiantes para acceder a las escuelas, se podría generar un impacto positivo en la educación.

El proceso para crear políticas educativas eficaces es la construcción de perspectivas que involucran la interpretación de todos los actores educativos.

En síntesis, las políticas educativas necesitan diálogo con docentes, padres, directores, alumnos y miembros de la comunidad educativa. El gobierno definitivamente no podría controlar las políticas por sí mismo, pero debería garantizar que se creen estrategias específicas para que todos los niños tengan el mismo acceso educativo. Hudson et al. (2019) sugiere que existe una pobre colaboración en la creación de políticas educativas, principal motivo de su inadecuada orientación para resolver los principales problemas relacionados a la educación. La continua inexactitud entre el plan de acción del gobierno y la realidad ha sido una preocupación principal durante décadas y durante la pandemia las cosas siguieron siendo las mismas. Los efectos de la pandemia en la vida de los niños se pueden ver en el trabajo infantil, reclutamiento y explotación (Naciones Unidas, 2021) y si estos factores son ignorados podrían predecir el peor escenario posible para el acceso educativo en los próximos años.

### 3. Conclusión

En conclusión, la educación es un derecho humano básico que se ha comprometido a defender desde 1946 con la UNESCO, aparte de eso, es el motor clave para reducir la pobreza, aumentar la calidad de vida y determinante para el desarrollo del país.

Además, la educación podría reducir la brecha de género y crear mejores oportunidades para las personas. Sin embargo, para que la educación tenga estos resultados en la sociedad, se debe acceder a ella sin excluir a los grupos más vulnerables. Es esencial proporcionar igualdad de oportunidades, pero desafortunadamente, mientras que los países en desarrollo estaban luchando para alcanzar la igualdad educativa, la pandemia surgió para empeorar el escenario. El impacto de la pandemia en la educación fue devastador, según UNICEF (2021) 2 de cada 3 niños abandonaron la escuela durante la pandemia y existen varios factores que han impactado la educación, algunos de ellos son: la falta de acceso a recursos digitales, el trabajo infantil debido al desempleo de los padres, la brecha de género con las niñas que realizan tareas domésticas y el embarazo precoz.

La evidencia sugiere que la formulación de políticas no es precisa debido a las convicciones y sesgos de los responsables políticos. Algunas políticas educativas se crean exclusivamente para satisfacer las necesidades del gobierno actual en lugar de las necesidades de la población más vulnerable. La creación de políticas debe centrarse en directrices de medidas específicas que aborden las limitaciones y los posibles problemas en la educación.

Por otro lado, la división social crea una brecha más amplia en la accesibilidad a

la educación y pesar de que las desigualdades verticales representan la desigualdad más común, son las más desafiantes. Cuando se crean políticas para proporcionar educación gratuita para todos, no se consideran todas las situaciones como, por ejemplo, el contexto socioeconómico y geográfico de niños y adolescentes. La educación está vinculada sustancialmente al bienestar y, por lo tanto, satisfacer las necesidades básicas constituye el primer paso para acceder a ella.

Cabe mencionar que es crucial seguir una política de objetivos a largo plazo, los intereses personales deben ser ignorados por los políticos y la evidencia debe tenerse en cuenta para la formulación de nuevas políticas.

Siguen existiendo distintos desafíos después de dos años de pandemia, por consecuencia el camino para reducir las brechas de desigualdad en la educación aún debe ser discutido entre los gobiernos. Asimismo, los gobiernos no deben ser los únicos responsables de lograr este objetivo, la formulación de políticas debe tener una fuerte colaboración entre las partes interesadas, autoridades locales y la comunidad para tener éxito. El esfuerzo de crear oportunidades para todos debe ser el compromiso de la nación. Al mismo tiempo, deben crearse y aplicarse nuevas medidas para superar la deserción escolar masiva en los países en desarrollo, tal vez esta sea la oportunidad de abordar los problemas con precisión y descartar las políticas ineficaces del pasado. Los Estados deben velar para que ningún niño se quede atrás, para ello tendrán que analizar quién abandonó la escuela y motivarlos a regresar mediante la creación de políticas eficientes con beneficios sociales y financieros. La educación debe ser vista como indispensable en la vida de un niño. Es un viaje largo, que no debe posponerse más.

#### 4. Referencias Bibliográficas

Adams, P. (2014). *Politics and Education* (1era ed.). Routledge.

Ball, Stephen. (2012) *The More Things Change... Educational Research, Social Class and 'interlocking' Inequalities*. Institute of Education.

Hudson B., Hunter D. & Peckham S. (2019) *Policy failure and the policy-implementation gap: can policy support programs help? Policy Design and Practice*, 2:1, 1-14, DOI: 10.1080/25741292.2018.1540378

Colclough, C. 2012. 'Education, Poverty and Development—Mapping their Interconnections'. *Comparative Education*.

Gorard, S. (2018). *Introduction: themes of the book*. In *Education policy, equity, and effectiveness: Evidence of equity and effectiveness*.

Latchem, C. (2018) *Open and Distance Non-formal Education in Developing Countries*. Springer.

MEC, Ministerio de Educación y Ciencias (2020). *Plan de Educación en Tiempos de Pandemia "Tu Escuela en Casa"* [Ebook] <https://bit.ly/2B8i0oJ>

Parker, S., Gulson, K., & Gale, T. (2017). *Policy and inequality in education* / Stephen Parker, Kalervo N. Gulson, Trevor Gale, editors.

Sabatier P., Jenkins S. & Hank C. (1993) *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach* / Edited by Paul A. Sabatier and Hank C. Jenkins-Smith.

SOS Villages International (2018). *SOS Children's Villages in Paraguay*. <https://www.sos-childrensvillages.org/where-we-help/americas/paraguay>

Thompson, R. (2019). *Education, inequality*

*and social class: Expansion and stratification in educational opportunity. Routledge.*

Unterhalter, E. (2021). *Education and international development: An introduction (2nd ed.)*. Bloomsbury Academic.

UNICEF. (2020, May 14th). *Latin America and the Caribbean COVID- 19 Response Progress Report No. 1, UNICEF Latin America, and the Caribbean Regional Office*. [www.unicef.org/media/79726/file/LACROCOVID19-SitRep-14-May-2020.pdf](http://www.unicef.org/media/79726/file/LACROCOVID19-SitRep-14-May-2020.pdf).

UNICEF (2020). *Latin America and the Caribbean COVID- 19 Response Progress Report No. 1, UNICEF Latin America, and the Caribbean Regional Office*. <https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2020/Paraguay>

UNICEF. (2021, December). *Preventing a lost decade. UNICEF*. <https://www.unicef.org/media/112891/file/UNICEF%2075%20report.pdf>

UNESCO. (2021). *Global monitoring of school closures 2021, distributed by Global Education Coalition*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>.

United Nations Development Programme (UNDP) (2020) . *COVID-19 and human development: Assessing the crisis, envisioning the recovery. 2020 Human Development Perspectives, 2020*. <http://hdr.undp.org/en/hdp-covid>.

World Bank (2017). *The World Bank Annual Report 2017. World Bank*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27986>

World Bank. 2020. *The World Bank Annual Report 2020*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34406>

## LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN SOBRE ESTADO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD BERNARDO O'HIGGINS

**Paula Beatriz Mena Rojas**

Doctora en Sociología de la Educación. Académica Univesidad Bernardo O'Higgins.

[paula.mena@ubo.cl](mailto:paula.mena@ubo.cl)

**Paulina Rebeca Herrera Ponce**

Doctora en Psicología Educacional. Académica Univesidad Bernardo O'Higgins.

[paulina.herrera@ubo.cl](mailto:paulina.herrera@ubo.cl)

### 1. Tema - actividad y justificación

Volver a la presencialidad luego de dos años de encierro por la pandemia del Covid-19 en el mundo, está siendo un proceso complejo para los estudiantes de la educación superior quienes pueden experimentar emociones de angustia, incertidumbre, miedo o tristeza, las cuales son importantes de contener, acoger y entregar posibilidades de apoyo que les permitan enfrentar de mejor forma estos cambios.

Frente a una situación de crisis inesperada puede cambiar la percepción del mundo que los estudiantes tenían hasta ese momento. El entorno se vuelve impredecible, generando muchas veces temor y ansiedad por la incertidumbre de no saber qué sucederá



en el futuro, o cuando se repita otra situación de crisis (MINEDUC, 2020).

Tal como plantea Gallardo (2021), una condición fundamental para el aprendizaje en contextos de emergencia o crisis son las acciones que deben brindar las organizaciones educativas en torno al apoyo psicosocial. Es así como todo proceso de aprendizaje involucra aspectos socioemocionales. Para aprender no basta con que los estudiantes se hagan presentes en las clases, sino que es necesario que tanto el cuerpo como la mente y los afectos de los estudiantes estén disponibles para el aprendizaje y para el esfuerzo que esta actividad demanda (Sebastián, 2016, en Gallardo, 2021).

Para esto, resulta importante considerar que el soporte social que se entrega a los estudiantes debe incluir al menos elementos emocionales, informacionales e instrumentales que les permitan saber que no están solos y que cuentan con las ayudas necesarias otorgadas por la institución y sus profesores.

Por lo tanto, el apoyo en torno al desarrollo socioemocional de los estudiantes ha sido reconocido como un ámbito clave para la recuperación de la actual crisis y la construcción de comunidades educativas resilientes con lazos de cuidado común fuertes, capaces de afrontar los desafíos presentes y futuros (MINEDUC, 2020a; CASEL, 2020; Dorn, 2020, en Gallardo, 2021).

Las instituciones educativas son un lugar de encuentro, son centrales para los vínculos y las relaciones que se establecen en ella. Por eso, ha sido relevante prepararse para el reencuentro luego de un largo periodo de aislamiento y distancia social, por lo que se hace necesario fortalecer su rol protector, brindando seguridad y contención a los integrantes de la comunidad educativa en

momentos de alta incertidumbre (MINEDUC, 2020)

Considerando estos antecedentes la Universidad privada Bernardo O'Higgins de la ciudad de Santiago de Chile, decidió realizar un proceso de apoyo socioemocional a los estudiantes para lo cual, se acordó partir por un proceso de recolección de información sobre las situaciones académicas y de salud mental de los estudiantes desde la perspectiva de sus docentes que permita priorizar los apoyos en torno a las necesidades más urgentes y detectadas. Además, se optó por realizar una experiencia piloto en la Facultad de Ciencias Sociales, la cual se realizó en el mes de mayo del año 2022 luego de dos meses de haber iniciado las clases.

Por lo tanto, el objetivo del proceso de apoyo universitario fue ofrecer a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales posibilidades de apoyo socioemocional que les permitan enfrentarse de vuelta a la presencialidad. Para esto, se realizó la encuesta de recolección de información cuyo objetivo fue conocer la percepción acerca de las personas a las que se imparte clases en este contexto de vuelta a la modalidad presencial, tras casi dos años de docencia telemática. A partir del análisis de los resultados, la Facultad pretendió formular estrategias que faciliten la adaptación de los estudiantes en la vida universitaria. Específicamente, los objetivos específicos de la aplicación de la encuesta fueron:

- Identificar las dificultades de participación, concentración y adaptación al régimen de estudios.
- Pesquisar indicadores de conflictividad, trato entre estudiantes y estudiantes-docente.
- Recoger información sobre manifestaciones emocionales, de estrés

y bienestar estudiantil.

## 2. Procedimiento

La idea de recoger las percepciones docentes sobre el estado socio-emocional de los estudiantes nace de la preocupación por el bienestar de los y las estudiantes que después de dos años deben re-adaptarse a la modalidad presencial.

Esta iniciativa consistió en tres etapas. En la primera etapa, se creó una encuesta piloto en la plataforma de formularios de Google, algunos ítems de esta encuesta requerían respuestas breves, lo que se hizo pensando en obtener insumos para la construcción posterior de ítems estructurados. El formulario piloto se aplicó a los y las docentes de la Escuela de Psicología.

En la segunda etapa, una vez analizados los resultados, se procedió a elaborar un nuevo instrumento totalmente cerrado, a excepción del espacio disponible para observaciones. Esta vez, la encuesta se envió a todos los docentes de pregrado de las cuatro carreras que conforman la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Bernardo O'Higgins, obteniendo una tasa de respuesta de alrededor del 30 %. Para efectos de difusión, el cuestionario registró los correos electrónicos, sin embargo, toda la información fue de manejo exclusivo de una de las personas a cargo del proceso, quien resguarda hasta ahora la confidencialidad de las respuestas.

En la tercera etapa, se escribió el informe correspondiente y se elaboró una presentación a las autoridades de la institución. Nuevamente se omitieron por completo datos que permitieran identificar a los participantes. A futuro, se planea aplicar una encuesta similar y anónima a los y las estudiantes, seguido de un análisis y consecuente difusión de los resultados en las

instancias pertinentes. Específicamente, los ítems que se consultaron fueron:

1. El grado de concentración en clases,
2. Dificultades asociadas al régimen de estudios,
3. El grado de participación en clases,
4. Indicadores de conflictividad,
5. El trato entre estudiantes,
6. El trato hacia el o la docente,
7. Manifestaciones emocionales de los y las estudiantes,
8. El grado de estrés de los y las estudiantes,
9. El grado de bienestar emocional de los y las estudiantes en general.

La encuesta fue respondida por 59 docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Bernardo O'Higgins, específicamente fueron de las carreras de Periodismo: 12, Trabajo Social: 9, Derecho: 20 y Psicología: 18 respuestas.

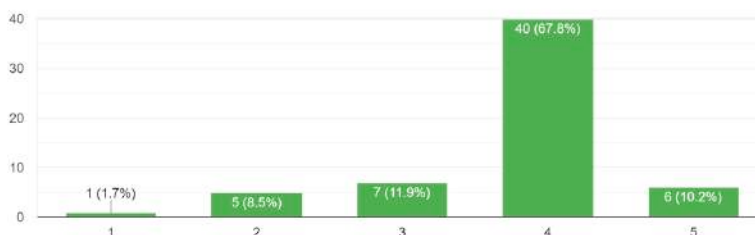
## 3. Análisis de los resultados

El análisis se realizó a partir de la base de datos que arroja Google Forms, registrando los resultados de frecuencias a nivel general y para cada unidad académica.

Los resultados agregados son los siguientes:

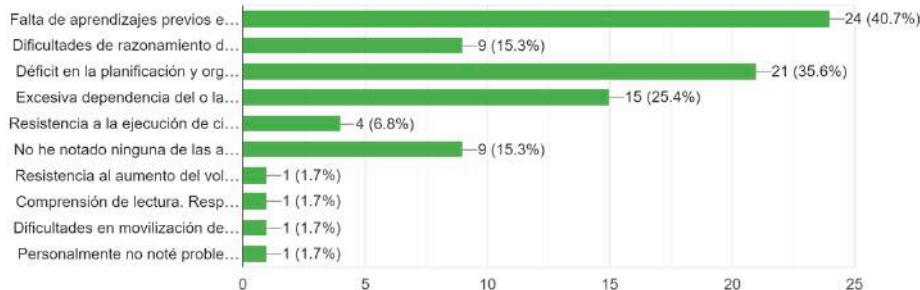
Respecto de los niveles de atención, la suma de las categorías Alta y Muy Alta representan la mayoría de las respuestas.

Qué percepción tiene sobre el grado de atención o concentración de los y las estudiantes durante las clases.  
59 respuestas



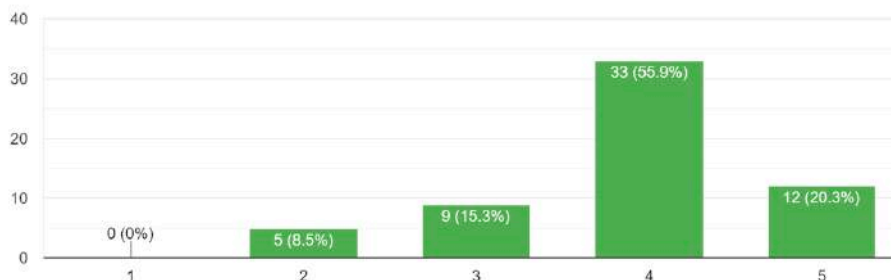
En cuanto a dificultades asociadas al régimen de estudios resaltan la falta de aprendizajes previos y déficit en planificación y organización del trabajo académico.

Cuál de las siguientes dificultades relacionadas con la adaptación al régimen de estudios ha notado durante estas primeras semanas. Puede marcar más de una opción.  
59 respuestas



En cuanto a la participación en clases es Alta y Muy alta en los estudiantes.

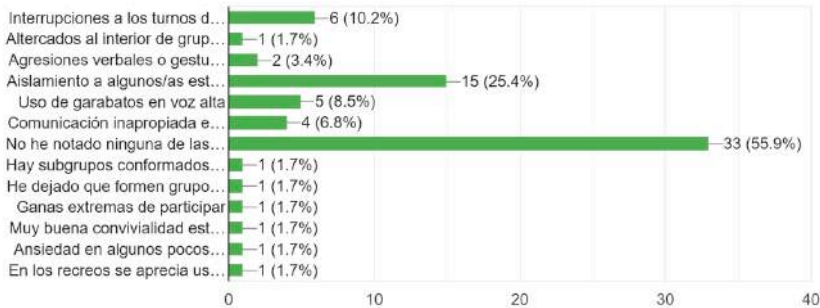
Qué percepción tiene sobre el grado de participación de los y las estudiantes en las primeras semanas del semestre. Ej. intervienen o preguntan d...s directas del profesor, realizan sugerencias, etc.  
59 respuestas



Se notan pocas situaciones conflictivas en la relación entre estudiantes, resaltando sólo el aislamiento de algunos estudiantes.

¿Ha notado algunas de las siguientes situaciones durante las primeras semanas de clases? Puede marcar más de una opción.

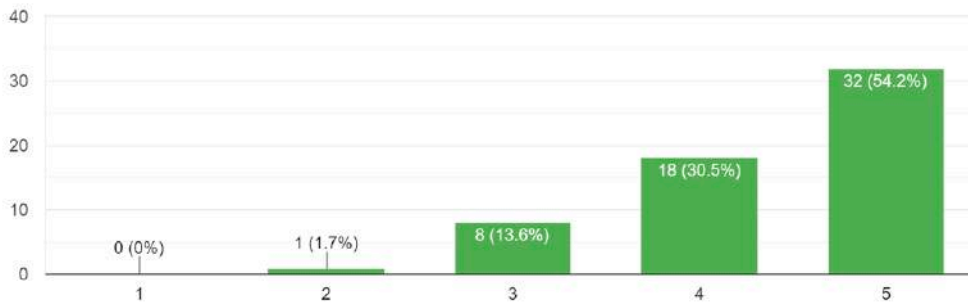
59 respuestas



Se percibe una muy buena y buena relación entre los estudiantes.

Después de responder la pregunta anterior, cómo califica la calidad del trato entre pares.

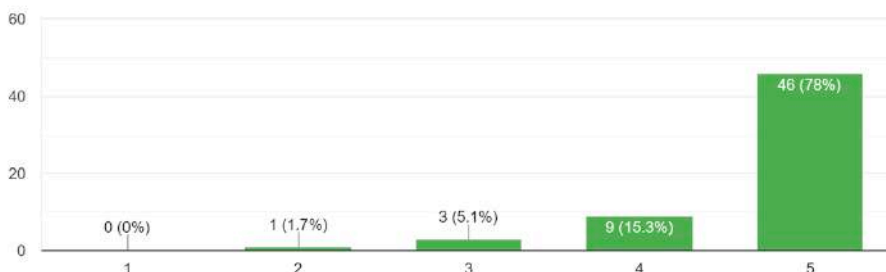
59 respuestas



Respecto al trato hacia el docente esta es percibida como muy positiva.

Cómo califica la calidad del trato hacia el o la docente.

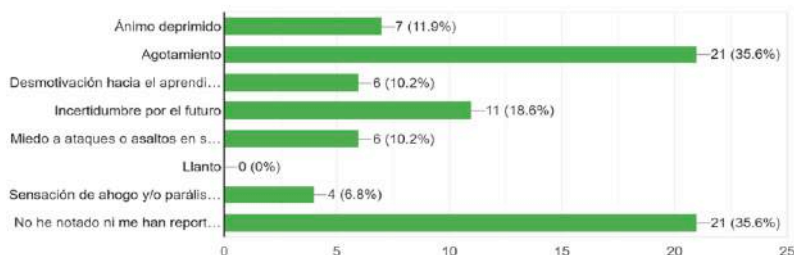
59 respuestas



Los entrevistados reportan en gran medida que no han notado manifestaciones emocionales en los estudiantes, apareciendo solo el agotamiento y en segundo lugar la incertidumbre con el futuro.

Cuál de las siguientes manifestaciones ha notado o le han reportado las y los estudiantes a lo largo de estas semanas. Puede elegir más de una opción.

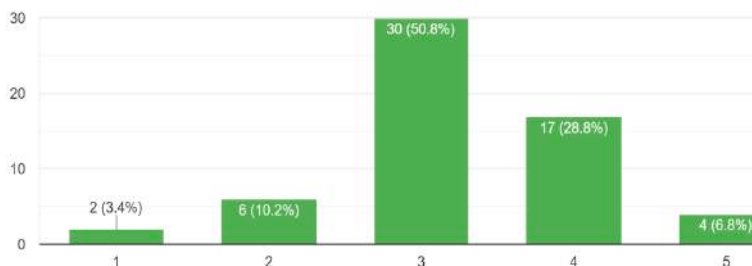
59 respuestas



El grado de estrés es calificado en un nivel Medio y Alto. Si se suma estos puntajes da un 79,6 %.

Cómo califica el grado de estrés de los y las estudiantes.

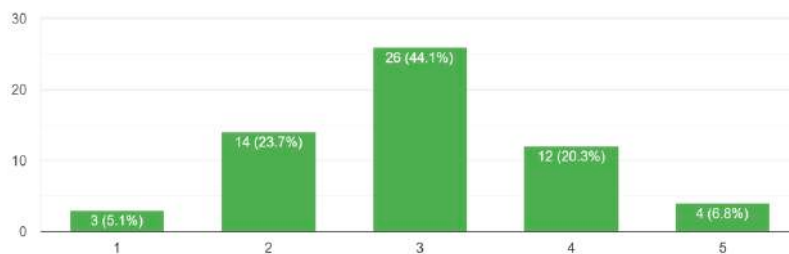
59 respuestas



El nivel de bienestar en los estudiantes es visualizado como Medio y Bajo.

Después de responder a las preguntas anteriores, cuán preocupante le parece el grado de bienestar de los y las estudiantes durante estas primeras semanas de clases.

59 respuestas



#### 4. Conclusiones

La principal conclusión que se puede extraer es que los docentes no perciben mayores

conductas problemáticas o indicativas de expresiones emocionales disruptivas de la dinámica de clases. Por el contrario, sí reportan señales de agotamiento del estudiantado. También notan dificultades en el ítem Adaptación al Régimen de Estudios en donde la respuesta más frecuente concierne a la falta de aprendizajes previos y de organización. No se observan diferencias salientes entre las distintas escuelas que conforman la Facultad.

Es decir, en base al análisis de los resultados obtenidos con la encuesta se puede constatar que desde la percepción de los docentes de la Facultad que respondieron la encuesta no se observan problemáticas graves de comportamiento académico, conflictividad entre estudiantes con el docente y salud mental en los estudiantes en el proceso de vuelta a la presencialidad. Sin embargo, elementos como el agotamiento, nivel de estrés y dificultades en el nivel de bienestar hacen pensar en la importancia de estar atentos a la situación de los estudiantes, pues al parecer la vuelta a la presencialidad ha generado altos niveles de desgaste y cansancio en los estudiantes. También aparece como problemática la falta de ideas previas en los estudiantes que permitieran partir las asignaturas, lo cual puede relacionarse con dos años de educación online por la pandemia.

Una limitación de los resultados es que no se tienen resultados anteriores al tiempo de pandemia que permitiera comparar los resultados y establecer explicaciones para los resultados obtenidos. Otra limitación es que se recoge la situación de los estudiantes desde la percepción de sus profesores, lo cual puede no reflejar necesariamente las problemáticas reales de los estudiantes. Por esto, se aplicará en forma complementaria una encuesta para ser llenada directamente

por los estudiantes.

En base a estos resultados la Facultad y Universidad deberán generar un plan de intervención que posibilite canalizar las necesidades de los estudiantes percibidos por los docentes, lo cual es el aspecto de más relevancia que justifica la realización de este proceso de levantamiento de información.

## 5. Referencias bibliográficas

*Gallardo, G. (2021). Sostener, cuidar, aprender. Santiago: UNICEF.*

*MINEDUC (2020). Preparando el espacio para un regreso a clase socioemocionalmente seguro. Santiago: MINEDUC.*

# ¿DE QUÉ NUEVA NORMALIDAD HABLAMOS?

## Gloria Fernández

Maestranda en educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Especialista en Educación y TIC, profesora investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. U.Na.M. Posadas Misiones.

gloporty@gmail.com

## Alejandra Lell

Licenciada en Educación – UNAM Profesora Investigadora de la Facultad de Humanidades y Cs Sociales.

alejandle@hotmail.com

## Nadia Tarabini

Maestranda en Gestión Pública por la UNAM Profesora investigadora de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales-U.Na.M.

nbtarabini@fhycs.unam.edu.ar

### 1. Introducción

En este trabajo compartimos reflexiones que han surgido a partir de investigaciones realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones durante los dos años de la emergencia sanitaria mundial provocada por el SARC COVID 19.

En Argentina, en el mes de marzo del año 2020 por Decreto N.º 297/2020 se declaró el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en todo el territorio nacional. Lo que inicialmente se pensó en unos pocos días, se prolongó por un año y medio hasta que, en el mes de julio del año 2021, un nuevo decreto nacional permitió la movilidad de los habitantes mediante el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO).

Tiempos desesperantes e inciertos se han vivido en la comunidad educativa en general. Mucho se ha escrito sobre las vicisitudes que tuvimos que pasar tanto estudiantes como educadores en muchos lugares de nuestro país, pero más aún, en las zonas más vulnerables en materia de recursos tecnológicos y conectividad.

Fuimos y somos la generación de docentes que debió volver a imaginar cómo garantizar el derecho a la educación en el contexto de la pandemia y sus consecuencias.

Se desnudó la escuela/institución educativa, se mostró la fragilidad de una institución, pero con ciertas fortalezas que permitieron la continuidad del hacer educativo. Aun cuando quedó en evidencia que, contando con todos los dispositivos tecnológicos, no era garantía la continuidad de la enseñanza y de los aprendizajes de nuevos saberes.

Hoy se afirma que transitamos una “nueva normalidad, presencialidad cuidada” en este contexto, en nuestros ateneos de investigación sigue siendo tema de debates constantes relacionado con interrogantes referidos a ¿cuáles son los sentidos otorgados a este estado de

situación?, ¿que nos enseñó la pandemia?, las prácticas docentes actuales ¿han sido transformadas?

## 2. Desarrollo

La pandemia ha dejado expuestas como nunca las desigualdades presentes en la educación. Los sistemas educativos de la región viven un escenario cada vez más complejo, debido a tres elementos: la incertidumbre sobre el riesgo de contagio en las instituciones educativas, las diversas respuestas dadas por los gobiernos en torno a la reapertura de instituciones educativas y la propagación propia del virus.

Desde el inicio se percibió el efecto que la pandemia tendría en las desigualdades educativas ya existentes, tal como revelan los informes de UNICEF (2021).

Al iniciar el año 2022 las autoridades de educación en la República Argentina, en todos los niveles anunciaban el regreso a las aulas en el marco de una “presencialidad cuidada”, lo cual significó en un principio el mantenimiento del distanciamiento, el uso de barbijos y del alcohol, además se enunciaron protocolos a seguir en casos de sospechas de contagios, pues lo importante era seguir manteniendo el cuidado de las personas, se iniciaba el camino hacia la “nueva normalidad”.

A pesar de la vigencia de protocolos emanados, las medidas fueron respetadas por poco tiempo en distintas instituciones y las escuelas no quedaron al margen del cumplimiento de las mismas.

Frente a las situaciones observadas, es menester replantear qué se entiende cuando hablamos de nueva normalidad, término acuñado por Rich Miller y Matthew

Benjamín (2009) en un artículo publicado por Bloomberg News sobre economía L.Nomen (2021).

Al respecto, Daniel Lew y Francisco F. Herrera (2020) refieren a la Normalidad como 1) Dicho de una cosa que se halla en su estado natural, 2) Habitual u ordinario, 3) Que sirve de norma o regla y 4) Dicho de una cosa que, por su naturaleza, forma o magnitud, se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano (DRAE) Asimismo, exponen que retornar al estado pre-pandemia resulta una configuración de difícil alcance en función de que el daño ocasionado directa e indirectamente por el COVID-19, ha abarcado desde la economía hasta incluso el estado socioambiental. Por ello, “(...) se sostiene que es necesario construir una nueva normalidad” (Prince Torres y Ángel Carmelo, 2021).

Michel Foucault dedicó una parte importante de su obra a reflexionar sobre cómo se constituye en la modernidad lo que denominó una “sociedad de normalización” y qué técnicas están involucradas en ella. Pero fue otro filósofo francés, seguramente menos conocido, quien ya estaba pensando en torno a este concepto, sus lazos con la medicina y la educación. Georges Canguilhem publicó en 1966 una obra titulada: Lo normal y lo patológico. allí afirmó que “una norma extrae su sentido, su función y su valor del hecho de la existencia fuera de ella de aquello que no responde a la exigencia que ella atiende. Lo normal no es un concepto estático o pacífico, sino un concepto dinámico y polémico” (Sieger Diego, 2021).

De acuerdo con estos enunciados, la “normalidad” implicaría una disputa permanente con otras normas que le son extrañas y con lo que se mantiene fuera de ella o en sus márgenes, resistiéndose o siendo ignorado. Hay todo un campo de “anormalidad” resultado de cualquier forma



de normalidad que se imponga en una situación determinada.

Nomen L. (2021) sostiene que cuando se habla de nueva normalidad pueden considerarse dos situaciones diferentes: por un lado, el regreso a un estado previo y por otro, nuevas reglas y normas que regulen la realidad. De acuerdo con sus estudios, coincide con investigadores de distintos países en señalar que la nueva normalidad supone unos cambios significativos, a los que se añade la convivencia con el virus y el desarrollo de nuevos brotes de forma continuada y la esperanza en los avances de las ciencias médicas para lograr una vacuna eficaz que detenga los perjuicios a la salud. Cabe señalar que actualmente en Argentina se han incrementado casos y los Ministerios de salud están en alerta en casos de rebrotes. Se instó a la población a través de distintos medios a completar esquemas de vacunación y extremar los cuidados, de manera que esta convivencia con el virus nos marca un modo de estar en el mundo al que no estábamos acostumbrados.

Evidentemente el mundo cambió, cambiaron las normas para movilizarnos, de trabajos etc., ¿pero cambiaron las dinámicas en las instituciones educativas?, es cierto que previo al COVID 19 cobraron mayor relevancia en el debate público las políticas sobre infraestructura digital, conectividad y brechas existentes al respecto, como así también aquellas políticas respecto a la cultura digital.

Según el documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se analizan las lecciones que se pueden extraer de esta crisis en ámbitos que ya eran contingentes antes de la pandemia y que probablemente lo serán aún más después de ella, incluidas la necesidad de dirigir la transformación digital para minimizar los impactos negativos en los trabajos y sectores,

sin dejar de reflexionar de forma crítica sobre su carácter “esencial” y la necesidad de medidas de política para garantizar la buena gobernanza de los datos sanitarios.

La emergencia mostró los crueles efectos de la interrupción de programas de distribución de equipamiento entre los escolares. El eventual escenario de contingencia en el que se suspenden temporalmente las clases presenciales, obliga al esfuerzo de distribución de computadoras a docentes y estudiantes, junto a ello se vislumbra la necesidad de contar con aulas virtuales, plataformas, campus en todas las escuelas. La producción de contenidos ricos y variados para alimentar los procesos disponibles de manera gratuita desde las plataformas públicas, también se ha mostrado como un elemento central en el proceso. La escuela en su conjunto se reconstruye en este tiempo sobre la idea de que hay que ser visible, estar presentes, acompañando las trayectorias educativas, tal como la dinámica que se entretiene en el mundo contemporáneo.

Sin embargo, si “la nueva normalidad” es el resultado de una transformación estructural de los modos de producción y consumo con el apoyo de las tecnologías digitales que han sido impuestas por los gobiernos para contener el virus (CEPAL, 2021), también es posible pensar en las instituciones educativas con sus dinámicas transformadas.

Esa transformación ocurre, pero no de la manera que se ha imaginado, pensándola y dando un gran paso cualitativo a fin de superar los modelos tradicionales de organización de tiempo y espacio del siglo XIX. En nuestra región, las clases se reducían a explicaciones, actividades y tareas en el mejor de los casos, pero le faltaba el vínculo y la socialización entre pares y fundamentalmente no había encuentro pedagógico, el enseñar y aprender,

es decir, ese proceso constructivo entre docentes y estudiantes. Cabe destacar que en los sectores más vulnerables la desvinculación fue más profunda. Según la CEPAL “(...) la pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto”. De esta manera, ahora con las escuelas nuevamente abiertas y el DISPO nos vuelve a marcar un modo de estar y habitar los espacios, entonces será prioritario revisar esa lógica de enseñanza previa a la pandemia como también las lógicas del cuidado para no caer en normas rígidas que pueden transformarse en una especie de control de movimientos, porque como se enuncia “cuidar es más que medidas de prevención”.

No obstante, las políticas educativas orientadas por los informes estadísticos como las producidas por el Observatorio Argentino nos muestran una dura y triste realidad sobre el abandono escolar y las secuelas de todo tipo producidas por el largo confinamiento, lo que lleva a los gobiernos jurisdiccionales en Argentina a generar políticas y estrategias que hacen foco en la recuperación de los y las estudiantes que no pudieron continuar con su trayectoria escolar, dejando de lado aquellos aprendizajes valiosos que la virtualidad obligó a aprenderlos.

Si bien se consideró en los primeros momentos que se podría reconstruir ciertas condiciones para provocar aprendizajes según los ritmos individuales, con errores, garantizando la continuidad para evitar el desgranamiento escolar, especialmente en algunos sectores a sabiendas de que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que

repiten son de sectores pobres, no se tomó conciencia de la oportunidad histórica de repensar la estructura escolar burocrática y con reglas de juego perimidas, por ende habría que reflexionar a partir de lo inédito, imprevisible y planificar desde la flexibilidad con guiones que identifiquen los diferentes contextos complejos.

En este sentido existen recomendaciones para los países de América latina y el Caribe en cuanto a que resulta necesario tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafien a los sistemas escolares, centros educativos y docentes. Tal es el caso de los ajustes, las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive a partir del consenso entre todos los actores relevantes (CEPAL, 2022).

Frente a esta serie de consideraciones pareciera que las realidades se perfilan de otra manera. La pedagoga argentina Irene Kit (2022) señala que “desde este 2022, con la vuelta plena a la presencialidad, todo volvió como si nada hubiera pasado, se busca echar un manto de olvido sobre lo sucedido para recuperar la “normalidad” lo más rápido posible. Sin embargo, consideró que aún se está a tiempo de ahondar en cuestiones no trabajadas adecuadamente. Pero debe haber otra forma de hacerlo”. En este sentido, habría que revisar con mayor profundidad que ocurre en las instituciones educativas para brindar las estrategias, herramientas y recursos para mitigar las desigualdades y así avanzar hacia una mayor justicia educativa.

### 3. Conclusión

Al inicio planteamos que una “nueva

normalidad, presencialidad cuidada” es tema de constante debate relacionado a interrogantes que nos llevan a dar sentido a la situación emergente, en un contexto post pandémico propicio para reflexionar acerca de si han sido transformadas las instituciones educativas y las prácticas docentes actuales.

A pesar de avizorar un futuro educativo incierto, aún queda mucho por andar en caminos difusos y emergentes, conscientes que estamos desplegando otros modos de habitar el mundo. En este despliegue, necesitamos resignificar la lógica de ordenación institucional/escolar y del cuidado. Si la idea de una “nueva normalidad” prometía otras formas de habitar las instituciones, entonces nuestra capacidad de disputa a las normas permitidas y capacidad de recrearlas, apartarse de ellas o transformarlas para el bien común, será el camino a seguir.

El ámbito en el que vivimos junto a otros no está simplemente dado, salvo que queramos hacer de la “nueva normalidad” una profecía auto realizadora. También eso incluye la pregunta, por quién es ese “nosotros” al que nos estamos refiriendo desde un comienzo, que de ninguna manera es natural, sino que se constituye en torno a cierta concepción de lo normal.

En realidad, lo que se está transformando es el modo en que percibimos qué es riesgoso y qué no lo es, así como desde qué formas de comprensión leemos y producimos la realidad en la que participamos. Se trata de continuar preguntándonos qué es lo que está en nuestras manos a la hora de normalizar prácticas, hábitos, y principios, a partir de los cuales se toman decisiones éticas, económicas, educativas y políticas para impulsar soluciones colectivas a desafíos urgentes que contribuyan a la transformación estructural del mundo.

En este escenario, es preciso repensar la educación dando prioridad entre los nuevos contenidos a la preparación de las/os estudiantes para comprender la realidad, convivir y actuar en tiempos de crisis e incertidumbre sobre la base del fortalecimiento de relaciones sociales mediante el cuidado de sí mismas y de los demás.

#### 4. Referencias bibliográficas

*Savona M. ¿La “nueva normalidad” como “nueva esencialidad”? COVID-19, transformaciones digitales y estructuras laborales en línea <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46831-la-nueva-normalidad-como-nueva-esencialidad-covid-19-transformaciones-digitales>.*

*CEPAL-UNESCO (2020) Informe COVID 19 La educación en tiempos pandemia de Covid19 en línea [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)*

*Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria.*

*Lew D y Herrera F. Normalidad post-pandemia: ¿una nueva normalidad socio-ambiental o adiós a la normalidad? En línea [https://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev\\_ODC/article/view/53](https://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/53)*

*Nomen, L. (2021). La nueva normalidad y los futuros escenarios en Trabajo Social. Itinerarios De Trabajo Social, (1), 55–61. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.32432>*

*Prince Torres, Ángel Carmelo. (2021). Aulas híbridas: Escenarios para*

*transformación educativa dentro de la nueva normalidad. Podium, (39), 103-120. Epub 28 de junio de 2021. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.7>*

*Singe D (2022). Apuntes sobre la nueva normalidad. En línea <https://archivo.consejo.org.ar/consejodigital/RC59/singer.html>*

*Kit I, España S, Catri, Nistal M y Volman V. Desgranamiento y aprendizajes desiguales: las dos caras de la misma moneda”, Observatorio de Argentinos por la Educación, 2022. en línea <https://prensa.argentinosporlaeducacion.org/trayectorias-escolares-advierten-sobre-el-desgranamiento-y-los-bajos-aprendizajes>*

*Unicef Encuesta de percepción y actitudes de la población. El impacto de COVID-19 en las familias en línea. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/5ta-encuesta-rapida-covid>*

# IMPORTANCIA DE LAS EVALUACIONES PSICOPEDAGÓGICAS EN EL MARCO DE LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS, PARA LA ELABORACIÓN DE AJUSTES RAZONABLES A ESTUDIANTES CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES PÚBLICAS

Fátima Carolina Segovia

Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Encarnación.

[carolina.segovia@unae.edu.py](mailto:carolina.segovia@unae.edu.py)

Gabriela Vera

Estudiante de la Carrera de Psicopedagogía. Universidad Autónoma de Encarnación.

## 1. Introducción

El psicopedagogo es un profesional con conocimientos teóricos y prácticos sobre la intervención del aprendizaje en la cátedra práctica profesional supervisada, en el caso de las estudiantes practicantes realizan la aproximación diagnóstica y seguimiento de un grupo de personas en situación de aprendizaje, cumplimiento in situ jornadas semanales, totales o parciales en el turno más conveniente. Esta tarea es realizada con el fin de abocarse específicamente a la labor

preventiva y orientativa en el área de la Psicopedagogía que aborda diferentes factores de riesgo para constituir problemas de aprendizaje en el futuro inmediato. Uno de los objetivos de la cátedra es el de: seleccionar los instrumentos adecuados a cada situación diagnóstica atendiendo a las variables dadas por la problemática del paciente, el contexto social y marco institucional, la cual se cumple a través del proceso de evaluación psicopedagógica, pues es una valoración emitida del sector que determina si un estudiante requiere de apoyo educativo especial. Asimismo, es un proceso constante a través del cual se observa el grado de desarrollo del alumno y las modificaciones que se producen en este como consecuencia del proceso educativo y de la interacción del niño o niña con su entorno natural y social.

Las prácticas realizadas y supervisadas por las estudiantes de la licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Encarnación consisten en evaluaciones psicométricas y proyectivas a estudiantes que presentan indicadores aparentes de dificultades en el aprendizaje. Estas evaluaciones proyectan el perfil cognitivo del evaluado y permite a los docentes elaborar ajustes razonables con mayor precisión.

Durante el desarrollo de la cátedra mencionada, en el año 2021 se llevó a cabo la implementación de estos procesos y se realizaron siguiendo los siguientes pasos:

1. **Elaboración de notas de permisos para las prácticas en las Instituciones Educativas:** las notas fueron elaboradas y firmadas por el Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas Humanas y Sociales (FCJHS).

2. **Observaciones psicopedagógicas: las estudiantes practicantes contaban con una guía de observación e indicadores que debían marcar a medida que se desarrollaba el proceso y con opciones de respuestas:** siempre, a veces, nunca, y fueron en total 2 (dos) las observaciones hechas a los estudiantes en sus aulas (anexo 1).

3. **Entrevistas a padres y docentes: el proceso de entrevista se llevó a cabo en las Instituciones Educativas.** El cuestionario de preguntas fue semiestructurado, elaborado por las estudiantes practicantes y aplicado a algunos padres y profesores. Este instrumento se implementó con la finalidad de obtener datos sobre el nivel de desarrollo y escolaridad de los educandos, también en esta instancia los padres han firmado la nota de autorización para que los estudiantes practicantes ejecuten las pruebas con sus hijos/as (ver anexo 2 y 3).

4. **Administración y análisis de test psicopedagógicos:** los test administrados fueron:

- Test de Bender (Test Perceptivo Viso-motriz de Bender-Koppitz)

El test de Bender es un instrumento psicotécnico de evaluación psicológica que se emplea para evaluar el funcionamiento visomotor y la percepción visual tanto en niños como en adultos. El test de Bender consiste en la copia de una serie de figuras (9 en total) por tanto, requiere habilidades motoras finas, habilidad de discriminar entre estímulos visuales, capacidad para integrar competencias visuales con motoras y destreza para cambiar la atención del diseño original a la copia (Bender - Koppitz, 2017).

- Test de DFH (Test Proyectivo del Dibujo de la Figura Humana)

Consiste en un test proyectivo en el que se le solicita al niño/a que dibuje “una persona”. En

el caso del análisis madurativo del DFH, los usos a partir de Koppitz (1984) proponen una interpretación cuantitativa que refleja el nivel mental funcional.

- Test de Raven (Test de Matrices progresivas” – Escala Coloreada)

El Test de Matrices Progresivas Avanzadas (MPA) de Raven es una prueba no verbal que evalúa la habilidad intelectual y el razonamiento basado en figuras, miden la habilidad para hacer comparaciones, razonar por analogía y organizar percepciones espaciales dentro de un todo relacionado sistemáticamente (De et al., n.d.).

- Test de Pareja Educativa (Técnica Proyectiva de Jorge Visca)

Investiga: vínculo con el aprendizaje, los compañeros de clase, representación del campo geográfico del aula, ubicación real y deseada de la misma. Se les solicita a los estudiantes que dibujen “una persona que enseña y otra que aprende” (Visca, 2018).

- CUMANIN (cuestionario de maduración neuropsicológica infantil) 3 a 6 años

Es un sistema integrado de exploración neuropsicológica que permite evaluar de forma sencilla y eficaz diversas áreas de gran importancia para detectar posibles dificultades del neurodesarrollo en unas edades que por coincidir con el inicio de la etapa escolar son esenciales en el proceso madurativo de los niños y las niñas (Portellano et al., n.d.).

- CUMANES (Cuestionario de maduración neuropsicológica escolar) 7 a 12 años

El CUMANES permite valorar de un modo extenso el desarrollo cognitivo de los niños entre los 7 y los 11 años, en seis dominios o áreas diferentes: lenguaje, visopercepción, función ejecutiva, memoria,

ritmo y lateralidad, es una prueba de evaluación neuropsicológica, es decir, trata en todo momento de relacionar los resultados obtenidos por cada niño con el funcionamiento del cerebro como centro responsable de la actividad mental superior (Portellano et al., n.d.)

- WISC V (Escala de Inteligencia de Wechsler)

La Escala Wechsler de Inteligencia para Niños de la quinta edición (Batería WISC-V), es un instrumento clínico comprensivo de administración individual para la evaluación de inteligencia de niñas, niños y adolescentes entre los 6 años 0 meses hasta los 16 años 11 meses. Está compuesto por 15 subpruebas y 10 puntajes compuestos, además del CIT lo que permite una mejor comprensión del funcionamiento cognitivo del sujeto (Cedeti, 2022).

- Screening Neuropsicológico para niños de la Universidad de Buenos Aires

SNN-UBA es un instrumento reciente, diseñado para evaluar la madurez neuropsicológica de los niños entre 4 y 9 años. Se trata de una prueba de screening que intenta realizar un despistaje de aquellos niños que podrían experimentar dificultades en el aprendizaje de la etapa escolar, producto de su inmadurez neuropsicológica, cabe destacar que no está diseñada para realizar un diagnóstico psicológico. Aquellos niños que fueran detectados como posibles “casos” en el SNN-UBA requerirán de una evaluación de sus funciones cognitivas en profundidad mediante otro instrumento. Además, consta de 20 tareas sencillas (verbales y pictóricas) y su administración insume aproximadamente 20 minutos. Se obtiene un puntaje de corte que señala si la madurez neuropsicológica del examinado es adecuada o inferior a lo esperado para su edad (SNN, 2021).

#### - Hora de Juego diagnóstica

La hora de juego diagnóstica es un recurso o instrumento técnico que se utiliza dentro del proceso psicodiagnóstico con el fin de conocer y comprender al niño, opera como una unidad y se la debe interpretar como tal. Dentro de un psicodiagnóstico, la hora de juego es precedida por la/las entrevista/as inicial/es a padres, entre otros datos, se indaga sobre qué tipo de juegos suele preferir el niño en el hogar o que juguetes utiliza, ya que de ser posible esa información permitirá incluir ese material de juego en la caja de juguetes que se utilizará para el diagnóstico. Esta técnica cobra todo su sentido diagnóstico en la complementariedad con otras técnicas (gráficas, temáticas, etc.) y en el ámbito de todo el proceso de evaluación. (Teresa et al., n.d.)

Además de las evaluaciones se realizaron actividades lúdicas de estimulación en las áreas que presentaban dificultad como juegos didácticos para lectoescritura, operaciones básicas de matemática, razonamiento lógico y a su vez reforzar las áreas emocionales de los evaluados.

Cabe destacar que no todos los instrumentos fueron administrados a todos los alumnos evaluados, esto se debe a que se analizó la información que se recabó de las entrevistas como ser: edad de los estudiantes, nivel de escolaridad y tiempo de ejecución. Esto quiere decir que las estudiantes practicantes luego de hacer el análisis de cada alumno evaluado y teniendo en cuenta la ficha técnica de cada test, decidieron cual era el recurso más conveniente a la hora de ejecutar.

#### **5. Elaboración de Informes con sugerencias de ajustes.**

Luego de analizar las pruebas que se administraron, las estudiantes practicantes

elaboraron un informe que cumplía con una estructura de formato y redacción que fue la siguiente:

Estructura de formato: identificación, pruebas administradas, análisis de las pruebas, conclusión y recomendaciones.

Estructura de redacción: elaborada en 3era persona, letra Arial tamaño 12, subtítulos en negrita. Los informes fueron supervisados por la profesora de la práctica y firmados por ella y la estudiante practicante responsable (ver anexo 4 ).

#### **6. Devolución y entrega de los informes a las instituciones**

Con una cita previa las estudiantes practicantes asistieron a las instituciones para hacer la entrega del informe con copia, firmada por la docente y/o directora (ver anexo 5) En cuanto a los ajustes razonables:

En el libro de los lineamientos generales para una educación inclusiva en el Paraguay menciona que el MEC (Ministerio de Educación y Ciencias) reconoce al aula como un espacio diverso y heterogéneo, aclara que cada alumno tiene sus propias experiencias, inherentes a su historia escolar y que independientemente de su condición, tendrá su estilo de aprendizaje que requerirá estrategias específicas. Para ello, se cumple un proceso que menciona y que describe el mismo lineamiento que es el de: Adecuación Curricular y este tiene 3 niveles: departamental, institucional y áulico, de ahí que se desprende otro concepto sobre este.

Los Ajustes Curriculares pueden ser significativos y no significativos. En cuanto al primero, son aquellos que tocan el currículum o establecen objetivos según una edad específica. Cuando se hacen adecuaciones significativas se pueden modificar, priorizar, eliminar, cambiar o introducir capacidades,

objetivos y criterios o indicadores de evaluación.

Por otro lado, los ajustes no significativos son aquellos que se hacen para facilitar el acceso y el aprendizaje del currículum pero que no significan cambios sustanciales en el currículo, sino ajustes en la estrategia o en los materiales para garantizar el aprendizaje y la participación.

Teniendo en cuenta que las Instituciones Educativas no contaban con las herramientas necesarias para la elaboración de estos ajustes, es en ese contexto que los estudiantes practicantes realizaron las evaluaciones pertinentes.

## 2. Análisis de los resultados

Haciendo un análisis general de los resultados que obtuvieron, las estudiantes practicantes en el marco de la práctica supervisada evidenciaron las siguientes dificultades:

- Dificultades en la lectura: precisión en la lectura de palabras, velocidad o fluidez de la lectura.
- Dificultad en la expresión escrita: corrección ortográfica.
- Dificultades en la comprensión lectora.
- Dificultades en el razonamiento lógico matemático: sentido de los números, memorización de las operaciones aritméticas, cálculo correcto o fluido, razonamiento matemático fluido.
- Discapacidad intelectual.
- Dificultades en las funciones ejecutivas de organización y planificación.
- Dificultades en el procesamiento de la información en los procesos implicados de: atención, memoria, percepción.
- Cada estudiante ha elaborado los ajustes

necesarios para cada caso en particular atendiendo a las características personales de cada alumno y haciendo énfasis al perfil cognitivo de los mismos. A continuación, se citan algunos de los ajustes presentados a las escuelas:

- Permitir el uso de la calculadora en horas de matemática.
- Juegos por turno para desarrollar la socialización.
- Relacionar imágenes con palabras.
- Juegos con letras.
- Utilizar temáticas que sean de su interés.
- Enseñar el significado de las palabras
- Tareas cortas, entregar copias sin que el alumno deba escribir.
- Evaluaciones orales (para los que no sabían escribir).
- Evaluaciones escritas y/o prácticas (para los estudiantes con dificultades en la expresión oral).
- Verificar la hoja de examen cuando un alumno la entrega a fin de evitar que entregue sin terminar.
- Si hay problemas con la letra, permitir el uso del tipo de letra que mejor utilice el alumno.
- Permitir uso de computadora.
- Dar ánimos, motivar, valorar realizaciones y el esfuerzo.
- Cabe resaltar que para estudiantes con discapacidad intelectual o un retraso muy importante en su aprendizaje se sugieren a las escuelas los ajustes significativos.

## 3. Conclusiones



En la cátedra de práctica profesional supervisada se han analizado textos teóricos de Marina Müller, Alicia Fernández y Ruffina Pearson que desde sus experiencias aportaron algunas herramientas y/o técnicas para utilizar dentro del enfoque clínico y práctico, estos aportes permitieron la elaboración de diferentes estrategias metodológicas para aplicar dentro de las intervenciones psicopedagógicas. También se elaboraron esquemas conceptuales para una mejor estructuración de las prácticas. Con respecto a las evaluaciones se pudo emplear paso a paso cada test, el análisis detallado de estos, elaborado con informes, datos cuantitativos y cualitativos del perfil cognitivo de cada estudiante.

Por otro lado, pudieron ver la importancia del conocimiento epistemológico - teórico de los aportes para la puesta en práctica de la utilización de los instrumentos realizados, conocer la práctica desde los diversos enfoques tanto neuro cognitivos como conductuales y elegir cual es el más acorde conociendo al sujeto desde sus fortalezas y debilidades, asimismo pudieron realizar un manejo de lectura clínica de las entrevistas y el material aportado por la familia y el paciente, formular hipótesis diagnósticas interpretativas del motivo de consulta en y para la familia, seleccionar los recursos, diagnósticos adecuados a la realidad del consultante y evaluar el momento apropiado de administración de estos durante el proceso diagnóstico, además elaborar informes psicopedagógicos adecuados al posible receptor, seleccionar la información relevante a comunicar en la devolución al paciente y a la familia, encarar una devolución personalizada con la institución escolar para favorecer el compromiso en la evolución del paciente y elaborar de manera personalizada los ajustes necesarios para cada caso.

Las instituciones educativas que fueron parte de las prácticas han manifestado la importancia de la ayuda que las estudiantes de psicopedagogía colaboraron con aportaciones fundamentales para la implementación de los ajustes necesarios para que sus alumnos puedan llegar a un mejor rendimiento en sus aprendizajes.

#### 4. Referencias bibliográficas

*Candia, M. R. (2006). La organización de situaciones de enseñanza. Novedades Educativas.*

*Cartes, H. M., Ministro De Educación, J., Raúl, C., Méndez, A., Antonio, P., & Acosta, R. (s/f). Presidente de la República del Paraguay. Usaid.gov. Recuperado el 22 de mayo de 2022, de [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00TNPB.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TNPB.pdf)*

*De Colima, U., De, F., De, C., Educación, L., Alfonso, M., & Uribe, C. (n.d.). TEST DE MATRICES PROGRESIVAS (ESCALA COLOREADA). Retrieved June 20, 2022, from <https://comenio.files.wordpress.com/2007/10/mpc.pdf>*

*De, U., Perú, L., Mayaute, E., Luis, M., Delgado Vásquez, A., & Esther. (n.d.). <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212004.pdf>*

*Evaluación psicopedagógica: en qué consiste, fases y aplicaciones en el contexto escolar. (2020, diciembre 9). UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/evaluacion-psicopedagogica/>*

*Fernández, A. (1991). Los idiomas del aprendiente. Nueva Visión.*

*MANUAL TEST DE BENDER- KOPPITZ.pdf - Free Download PDF. (2017). Kupdf.net. [https://kupdf.net/download/manual-test-de-bender-koppitzpdf\\_597660a6dc0d60bb08043373\\_](https://kupdf.net/download/manual-test-de-bender-koppitzpdf_597660a6dc0d60bb08043373_)*

pdf

5. Anexos

*Manual Del Test De La Figura Humana Dfh De Koppitz.pdf* [9qgoe89d5zln]. (2019). Doku.pub. <https://doku.pub/documents/manual-del-test-de-la-figura-humana-dfh-de-koppitzpdf-9qgoe89d5zln>

5.1. Guía de observación y Práctica psicopedagógica.

Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica/ Educational and Psychopedagogic Formation*. Editorial Bonum.

*Manual-Test-de-Cumanin.pdf*. (2022). *Manual-Test-de-Cumanin.pdf*. Google Docs. [https://drive.google.com/file/d/11\\_YJPI0K97ai84ApIz4I-QXEzEMNTJD/view](https://drive.google.com/file/d/11_YJPI0K97ai84ApIz4I-QXEzEMNTJD/view)

Pearson, R. (2020). *Una forma diferente de aprender: tratamiento psicopedagógico*. Paidós.

Portellano, J., Mateos, R., Martínez Arias, R., & Mateos, R. (n.d.). *CUMANES Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Escolar*. <https://pseaconsultores.com/wp-content/uploads/2020/10/CUMANES-Cuestionario-de-Madurez-Neuropsicologica-Escolar.pdf>

SNN. *Cuadernillo de Administracion y Registro de Respuestas - pdf* Docer.com.ar. (2021). Retrieved June 20, 2022, from Docer.com.ar website: <https://docer.com.ar/doc/nnc05s1>

Visca, J. - *Técnicas Proyectivas... Pareja educativa*. (2018). StuDocu; StuDocu. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-moron/tecnicas-proyectivas-i/visca-j-tecnicas-proyectivas-pareja-educativa/2901993>

WISC-V – cedeti. (2022). Cedeti.cl. [http://www.cedeti.cl/investigacion-y-desarrollo/proyectos-activos/wisc\\_v/#:~:text=La%20Escala%20Wechsler%20de%20Inteligencia,los%2016%20a%C3%B1os%2011%20meses](http://www.cedeti.cl/investigacion-y-desarrollo/proyectos-activos/wisc_v/#:~:text=La%20Escala%20Wechsler%20de%20Inteligencia,los%2016%20a%C3%B1os%2011%20meses)



Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Gdo. /Gpo. \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Profesora: Carolina Segovia

Materia: Práctica Profesional Supervisada II

Estudiante: \_\_\_\_\_

MARCA CON UNA X SEGÚN SEA EL CASO Y COMPLETA LA INFORMACIÓN SI SE REQUIERE

<b>TRABAJO EN CLASE</b>				
	<b>SITUACIÓN</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>A VECES</b>	<b>NUNCA</b>
1	Trabaja solo.			
2	Trabaja pidiendo ayuda a los compañeros.			
3	Trabaja solamente con ayuda directa del maestro.			
4	Muestra interés en la actividad.			
5	Trabaja de manera incómoda.			
6	Es capaz de concentrarse durante el trabajo.			
7	Organiza sus tareas o trabajos.			
8	Prepara sus materiales y útiles con anticipación para ser utilizados.			
9	Está distraído y fuera de su lugar.			
10	Está atento durante la clase.			
<b>RAZONAMIENTO</b>				
1	Aprende solo con ejemplos concretos.			
2	Su aprendizaje es a nivel concreto.			
3	Es capaz de generalizar.			
4	Anticipa resultados.			

5	Entiende reglas, definiciones y clasificaciones.			
6	Es capaz de demostrar conocimientos mediante ejemplos.			
7	Tiene capacidad de invención.			
8	Relaciona conceptos por su función.			
9	Relaciona conceptos por sus características físicas.			
10	Presta atención a detalles en figuras simples.			
<b>AJUSTE DE NORMAS</b>				
1	Cumple con todas sus actividades y tareas.			
2	Realiza las actividades en tiempo y forma.			
3	Es puntual al llegar a la escuela, al aula, formarse, entregar tareas, etc.			
4	Sigue indicaciones generales.			
5	Respeto reglas y compromisos.			
6	Copia la actividad de sus compañeros.			
7	Sus trabajos y tareas son limpias.			
8	Se mantiene en su lugar durante la clase.			
<b>ADAPTACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL</b>				
1	Le gusta el contacto social y procura tener amigos.			
2	Toma parte de las actividades del grupo.			

3	Mantiene relación con sus compañeros.			
4	Se aísla y evita a los compañeros.			
5	Es rechazado por sus compañeros.			
6	Muestra actitud competitiva.			
7	Demuestra confronta y muestra irreverencia frente a la autoridad.			
8	Se le llama continuamente la atención.			
9	Entiende después de llamarle la atención.			
<b>ESTADO DE ÁNIMO, AFECTIVIDAD</b>				
1	Su estado de ánimo sufre frecuentes altibajos.			
2	Es muy sensible ante situaciones emocionales.			
3	Su comportamiento es estable, calmado, pacífico.			
4	Es capaz de identificar sus habilidades.			
5	Es capaz de identificar sus dificultades.			
6	Reacciona ante la agresión.			
7	Es cohibido, introvertido.			
8	Manifiesta demostraciones de afecto.			
9	Exterioriza sus emociones (pacífica, explosiva, no lo hace) Cual, Describa:			
10	Es agresivo sin motivo aparente, pelea, reta, confronta, ofende.			

**RESPONSABLE DE LA ATENCIÓN, LUGAR Y FECHA****Anexo 5.2. Entrevista a la docente.****I. Datos de Identificación**

Nombre de la docente

Grado:

Institución Educativa:

Nombre del Alumno:

Edad:

Fecha de Nacimiento.

**II. Datos relevantes**

Desde que edad asiste a la escuela

¿Le gusta hacer las tareas?

¿Lo hace solito?

¿Es prolijo

¿Muestra interés en alguna área escolar? (Matemática, Comunicación, Artes Ciencias)

Lectura y Cálculo

¿Reconoce todas las letras?

¿Reconoce su nombre o palabras familiares?

¿Reconoce Números?

Reconoce Tamaños, Figuras geométricas.

Expresión escrita

¿Puede escribir todas las letras correctamente?

¿Da vuelta, confunde u omite letras? ¿Cuáles?

¿Escribe palabras diferentes a su nombre?

¿Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o juegos?

¿Da la impresión de no escuchar cuando se le habla o se le da una consigna?

¿Deja tareas sin terminar?

Hiperactividad

¿Se para de su silla cuando se pretende que permanezca sentado/a?

- ¿Corre o salta excesivamente en situaciones inapropiadas?
- ¿Mueve en exceso manos o pies, o se mueve en su silla?
- ¿Actúa como si “estuviera en marcha”, es decir no para o que no se queda quieto nunca?
- ¿Habla en exceso?
- Impulsividad
- ¿Molesta a otros chicos cuando están jugando o en clase?
- ¿Pide que lo atiendan de inmediato o tiene dificultades para esperar?
- ¿Suele dar una respuesta, antes de terminar de preguntarle?
- ¿Tiene dificultades para esperar su turno?
- ¿Interrumpe o se entromete en actividades o conversaciones de otros?

Observaciones:

### **Anexo 5.3. Autorización de Padres para la administración del Test.**

#### **Señores Padres:**

Soy la alumna ..... con CI ..... del 4to año de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Encarnación, por este intermedio solicito su autorización a realizar la administración de Test psicopedagógicos a su hijo/a ..... con CI ..... que asiste al ..... grado turno..... de esta Institución Educativa, la finalidad de estas prácticas es el de fortalecer mi formación como futura psicopedagoga atendiendo las posibles causas de las debilidades que puedan o no evidenciarse en el aprendizaje de su hijo/a, comprometiéndose en hacerle una entrega de informe de devolución de forma escrita de la intervención realizada.

Esperando una respuesta favorable le saludo cordialmente

.....

CI:

AUTORIZO SI: ..... NO: .....

.....

Firma del Padre o Encargado

## **Anexo 5.5. y 5.6. Informe Psicopedagógico.**

Nombre del niño: Alheli Melina Ortiz Tilleria

Fecha de Nacimiento: Edad:

Lugar de Nacimiento:

Escolaridad: Colegio: 08 de agosto del 2011

10 años 3 meses

Encarnación

Cursando el 4to grado de la E.E.B

Escuela Básica N°208 “Contralmirante Ramón Enrique Martino”

### **MOTIVO DE EVALUACIÓN**

Evaluación psicopedagógica realizada en el marco de la materia Práctica Profesional Supervisada II, dentro de la carrera de Lic. En Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Encarnación, como parte del proceso de práctica del estudiante.

### **PRUEBAS ADMINISTRADAS**

Entrevista Inicial o DFH (Dibujo de la Persona Humana)

Test Persona Bajo la Lluvia o HTP (Test casa, árbol, persona) o

Raven (Test de Matrices Progresivas, escala coloreada)

Bender (Test Gestáltico Visomotor de Bender)

Cumanes (Cuestionario de Madurez Neuropsicológica para Escolares)

.....es una niña tranquila y callada, ha colaborado positivamente durante las administraciones de las pruebas, participando con ansias, demostrando amabilidad y buen trato en cada sesión. Se logró un buen vínculo terapeuta-paciente. En muchas de las sesiones demuestra interés en entablar conversaciones.

Las pruebas tuvieron una duración de 6 sesiones de 45 minutos cada una.



## ENTREVISTAS

(Entre comillas “” palabras textuales)

Se ha entrevistado a la Hermana Mayor de la paciente debido a que el padre se encontraba en situación laboral sin término de horario, la madre ha fallecido hace un mes y la hermana se hace responsable del cuidado y bienestar de la paciente.

Durante la entrevista con la hermana mayor de ... ella manifestó que la madre tuvo un embarazo tranquilo y al término no presenta enfermedades ni alteraciones. Al nacer las condiciones del bebé eran normales, en cuanto a su lactancia fue amamantada durante 9 meses, teniendo un desarrollo normal en cuanto al gateo y a la marcha. Comenzó a comunicarse a los 1 años 5 meses, usando oraciones concretas a los 2 años.

Asiste a la escuela desde los 5 años, su hermana expresa: “es una niña muy independiente y comunicativa, se esfuerza mucho por aprender y leer, pues a pesar de su edad conoce todo lo que un adolescente conoce, se ha retrasado mucho en el antiguo colegio y la pandemia la ha dejado un poco ansiosa, aún le cuesta interpretar la muerte de mamá”.

La docente sostiene en la entrevista que la niña asiste a la escuela en este periodo 2021, puesto a que pertenecía a otra institución, no asiste habitualmente a las clases de apoyo que se suelen dictar en el turno tarde. En cuanto a la lectoescritura la misma expresó que copia correctamente y de manera prolija del pizarrón, reconoce las letras, consonantes y sus sonidos, pudiendo armar palabras simples, sin embargo, aún no ha adquirido la habilidad lectora en cuanto a oraciones largas. El área en donde demuestra interés es la de matemáticas, no tiene problemas en la elaboración de operaciones para su edad escolar.

Actualmente las clases se realizan de forma híbrida, 3 veces por semana y 2 de forma presencial.

## DESCRIPCIÓN DE LAS PRUEBAS ADMINISTRADAS

En el test DFH (dibujo de la Figura Humana) obtuvo un puntaje de 4 puntos, correspondiente a un C.I normal bajo a normal. Se evidencian indicadores emocionales en cuanto a: timidez, retraimiento, preocupación con las relaciones con el ambiente y algunos signos de tensión.

El test de la Persona bajo la lluvia ha resaltado puntos proyectivos del paciente, donde se observa timidez, inseguridad y retraimiento, se encuentra representado el instinto materno con rasgos de personalidad alegre y noble, asimismo con gran espíritu maternal, afectivo, sensible e infantil con adaptación y constancia ante las situaciones que lo requiera. Aún se observa dependencia emocional, necesidad de apoyo, sensación de vacío, sintiendo presión y angustia.

El siguiente test fue HTP (test, casa, árbol, persona) considerado un test proyectivo gráfico y se han observado los siguientes aspectos: pasividad, retraimiento con apego al pasado y dependencia. Se denota una mayor aptitud práctica que teórica, al mismo tiempo la necesidad de apoyo con dificultades de aprendizaje. La inmadurez se ve reflejada como la timidez o baja autoestima. Sin embargo, los buenos modales y la amabilidad están presentes.

El test de Matrices Progresivas - escala coloreada (RAVEN) se ha tomado con la intención de medir el factor general de la inteligencia, lo cual se obtuvo 16 puntos correspondiente a un percentil 25, ubicándose en un rango de C.I escasa o lenta.

En el test Gestáltico Visomotor de Bender se detalla que la niña presenta una edad mental equivalente a 5 años y 8 meses, sin coincidir con su edad cronológica de 10 años y 2 meses, pues alcanza un C.I de 56.8, esto demuestra un nivel de madurez medio a bajo, equivalente al 1er grado de E.E.B.

Por medio del cuestionario de Madurez Neuropsicológico para escolares (CUMANES) se concluye que en pruebas de comprensión lectora, velocidad lectora y escritura audio diagnóstica, presenta un nivel de rendimiento bajo, interpretándose como memoria a corto plazo y problemas en la atención sostenida. De esta forma en las pruebas de fluidez semántica y ritmo se puede ver un promedio medio bajo, deduciendo como problemas en la secuenciación y memoria sensorial. En cambio, las pruebas de la comprensión audiovisual y la memoria visual se encuentran en un nivel medio. Se tuvo en cuenta la lateralidad de la niña siendo diestra consistente.

Para finalizar con el informe, gracias a los resultados obtenidos con las diferentes pruebas se puede mencionar que Alheli presenta un Coeficiente intelectual bajo no correspondiendo a su edad cronológica. También se evidencian dificultades en la comprensión lectora, escritura audio diagnóstica y atención sostenida. Por medio de los test proyectivos se observa timidez, retraimiento, dependencia y necesidad de apoyo. Es necesario realizar adecuación curricular significativas en áreas teóricas.

Es mi informe

.....

Estudiante practicante.

Informe Psicopedagógico.

*Nombre del niño:*

Fecha de Nacimiento: 08 de agosto del 2011

Edad: 10 años 3 meses

Lugar de Nacimiento: Encarnación

Escolaridad: Colegio:

Cursando el 4to grado de la E.E.B

Escuela Básica N°208 “Contralmirante Ramón Enrique Martino”

### *ASISTENCIA*

Septiembre: 09, 16, 17, 24, 29 y 30

Octubre: 01, 27, y 28 o Noviembre: 04, 25.

..... asiste a la evaluación desde el 09 de septiembre del 2021, y a través de la indagación con los test administrados se concluye que aún no logra la habilidad lectora en cuanto a oraciones largas. El área en donde demuestra interés es la de matemáticas, no tiene problemas en la elaboración de operaciones para su edad escolar.

.....es una niña amable, respetuosa y colaborativa, demuestra intenciones de mejorar y reconoce sus errores.

### *SUGERENCIAS*

A continuación, se mencionan algunas sugerencias para su mejor desempeño académico: realizar adecuación curricular significativa en áreas teóricas.

o Juegos de adivinanzas con palabras nuevas, se pueden hacer sacando papeles con imágenes, que el grupo adivine qué es el objeto y luego que escriban en el pizarrón.

o Juegos didácticos que ayuden a desarrollar la conciencia fonológica: carteles con dibujos y escrituras, láminas con deletreo de palabras, imágenes ilustrativas de acciones.

o Juegos grupales con intenciones de mejorar la interacción con los pares, comunicación de las emociones experimentadas en cada momento para la escuela o resaltar sus logros en cuanto a su mejoramiento con la lectura.

o Trabajar en el aula de clases conciencia fonológica a través de carteles, tarjetas, adivinanzas y rimas.

o Tener en cuenta la dificultad de unión de sílabas de 3 letras (cla, cra, cha, gla, gra, pla, pra, tra), o se sugiere realizar adecuación curricular significativa en las áreas teóricas, especialmente en el dictado de palabras.

o Las áreas prácticas son su fuerte, conviene añadir más práctica a lo teórico.

Es mi informe,

.....

# LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN DESAFÍO SOCIAL

Nuria Raquel Rojas  
Villalba

Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Encarnación.

carolina.segovia@unae.edu.py

Gabriela Vera

Estudiante de la Carrera de Psicopedagogía. Universidad Autónoma de Encarnación.

## 1. Introducción

La inclusión es un término que afecta a toda la sociedad y no sólo al sector educativo, pues sólo podrá volverse realidad en la medida en que cada miembro de esta modifique su manera de pensar al respecto y se involucre plenamente en el proceso.

El sector educativo es una pieza fundamental en donde se forman los niños y niñas, pero la pieza clave es la familia, tales como familias con situaciones vulnerables y normales, ya que éstas deben forjar en su senda a individuos que no discriminen, sin diferencias o no se sientan superiores a los demás, sino que sean tolerantes, humanos y sepan colocarse en el lugar del otro.

Toda la sociedad debe ser sensible e interesarse por la inclusión educativa para que se pueda implementar satisfactoriamente y se obtengan resultados exitosos. Este ensayo versa sobre el desafío al que se enfrenta la educación ante un tema cada vez más palpable en nuestra sociedad.

## 2. Desarrollo

La educación inclusiva se plantea como

la posibilidad de igualar en condiciones educativas a los niños y niñas del Paraguay. Es la oportunidad en que respetando sus diferencias sean tratados como iguales en el aula y fuera de ella, logrando de esa forma integrar a todos a la comunidad independientemente de sus condiciones físicas, emocionales, culturales o económicas.

El mundo está cada vez más agitado por la ambición, plantea al ser humano como activo mientras es potencialmente productivo en términos económicos, resulta desafiante la creación de escuelas inclusivas que permitan que la educación llegue a todos y todas con el mismo cuidado hacia aquellos que tienen una situación distinta al de la mayoría y se encuentran en condición de vulnerabilidad.

Este desafío no solo se traza en el aula y la comunidad educativa sino que se debería de iniciar en cada hogar, en el seno familiar donde se supone se traspasan los valores más importantes y esenciales, pues es tarea de todos desde pequeños, el poder lograr una sociedad con seres más sensibles, conscientes, empáticos para colaborar y aceptar la realidad del otro y entender que puede incorporarse sin mayores obstáculos mientras el sistema sea flexible, haya abertura del entorno y voluntad política.

Los primeros cambios de pensamiento deben ocurrir en la casa aceptando la situación del niño o niña, buscando su tratamiento y haciendo posible la inserción en el mundo verídico bajo las condiciones reales, además del hecho de lograr que puedan asistir a clases de manera presencial y reciban de primera mano la educación con profesionales educadores competentes con la preparación, paciencia y amor suficientes con compañeritos y compañeritas que no discriminen y que al contrario, ayuden positivamente puesto que es uno de los objetivos más importantes y necesarios para el éxito de este proceso.

En este sentido en Paraguay con la Ley N° 6103/2018 se crea el programa nacional de atención integral a los trastornos del espectro autista (PNAITEA), que establece una política pública de salud y educación que es obligatoria y general para escuelas públicas, privadas y subvencionadas, que fija como responsables de la aplicación y cumplimiento al Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS) y al Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) reglamentado con Decreto N°3624/2020.

Pero si bien la Ley existe y está reglamentada, aún no se ha logrado un gran avance, puesto a que se sigue luchando con los prejuicios, los altos costos de tratamiento y hasta con el silencio de las familias que tienen casos cercanos que según se sabe, cada vez son más frecuentes pero que por diversas cuestiones a veces hasta se demora en detectarlos.

El número exacto de niños con autismo se desconoce. Un informe emitido por los Centros para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC) de los Estados Unidos sugiere que el autismo y los trastornos conexos son más comunes de lo que anteriormente se pensaba, aunque no está claro si esto se debe a una tasa creciente de la enfermedad o a un aumento de la capacidad para diagnosticarla. Este trastorno infantil suele darse preferentemente en niños más que en niñas con una relación 4:1, y se presenta en todo el mundo sin importar etnia o raza. Cabe destacar que con el tiempo su frecuencia ha sufrido una tendencia al aumento (las actuales tasas de incidencia son de alrededor 60 casos por cada 10.000 niños) Debido a este incremento la vigilancia y evaluación de estrategias para la identificación temprana podría permitir un tratamiento precoz y mejorar los resultados (Hernández Cala et al., 2015).

Etimológicamente la palabra autismo

proviene del griego “autos” que significa uno mismo. Los trastornos del espectro autista (TEA), también denominados trastornos generalizados del desarrollo son un conjunto de problemas vinculados al neurodesarrollo con manifestaciones preferentemente cognitivas y conductuales que ocasionan notables limitaciones en la autonomía personal y son una importante causa de estrés en la familia (Ojeda Benítez et al., 2013).

El autismo es un síndrome que afecta la comunicación, relaciones sociales y afectivas del individuo. Es la incapacidad para establecer contacto habitual con las personas, dificultades para hablar, mirar a los ojos, jugar con otros niños, impericia de controlar emociones, soportar los cambios de rutina, tienen movimientos repetitivos con las manos o cabeza, mecen constantemente sus cuerpos, hacen actividades fijas, son distraídos y rutinarios (Hernández Cala et al., 2015) Cuando se observan las siguientes manifestaciones, se debe sospechar del Trastorno del Espectro Autista: alteración de la interacción social (reciprocidad), alteración de la comunicación (lenguaje comprensivo y expresivo), patrones de conducta restrictivos, repetitivos y estereotipados: rutinas, patrones de juego o intereses restringidos, estereotipias motoras, destrezas imaginativas rígidas y restringidas. Dentro del espectro del TEA se encuentran todas las personas que tengan los siguientes diagnósticos: Síndrome de Asperger, Autismo de Kanner, Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado y Trastorno Desintegrativo (Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, 2022).

Por ende, para que la educación pueda ser inclusiva las políticas públicas de salud también deben de serlo, pues en Paraguay el acceso a un sistema de salud digno es muy costoso resultando ser solo para unos pocos y en el caso del Trastorno de Espectro Autista,

el tratamiento posee un costo aproximado de 2 a 3 millones de guaraníes mensuales y con mayor centralización de atención de estos casos en la ciudad de Asunción quedando el resto del territorio en descubierto.

La inclusión es una lucha que afecta a toda la sociedad y nadie está exento a tener un caso cercano, todos merecen un tratamiento médico digno, una oportunidad a estudiar, trabajar, integrarse, a ser miembros y considerados por los demás, sin embargo esto sólo se logrará humanizando al entorno y exigiendo que el Estado brinde las condiciones necesarias en las escuelas, también que los profesores, familias, empresas y cada uno desde donde les toque, aporte a la concreción de este objetivo.

### 3. Conclusión

En concordancia con lo mencionado, ni las leyes por sí solas, ni la obligatoriedad que estas imponen son suficientes, puesto a que si no se las acompaña no se puede cubrir ni la atención médica básica, ya que desde cada casa papá y mamá debe inculcar a sus hijos sobre el hecho de que todos somos iguales aun siendo diferentes, cada uno se merece respeto, aceptación y oportunidades sin importar su condición física o psíquica, nadie está ajeno que debemos humanizarnos más para lograr una sociedad inclusiva. Además, las escuelas solas no podrán con semejante desafío si no cuentan con el apoyo de su entorno con profesionales formados para el efecto, pues toda la sociedad debe involucrarse y el Estado tiene el compromiso de crear condiciones adecuadas para que la educación inclusiva sea un hecho y una mera utopía.

### 4. Referencias bibliográficas

*CIDUNAE. (2020). Manual de Investigación. Apuntes generales para la realización de*

*investigaciones y documentación científica. <http://www.unae.edu.py/cidunae/images/manual-de-investigacion-cidunae.pdf>*

*Hernández Cala, O., Licourt Otero, D., & Cabrera Rodríguez, N. (2015). Autismo, un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1561-31942015000100019](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942015000100019)*

*Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. (2022). Autismo en Paraguay: “un viaje de sueños y barreras por romper”.*

*Ojeda Benítez, A. L., Recalde Giménez, A. A., & Sánchez Bernal, S. F. (2013). Perfil nutricional de niños y adolescentes con trastornos del espectro autista del área metropolitana de Asunción. [http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1683-98032013000200004](http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1683-98032013000200004)*

# RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Sandra Mariela Rojas Villalba

Magíster en Auditoría. Universidad Autónoma de Encarnación.

sanmar\_rojas@hotmail.com

## 1. Introducción

La educación es el proceso mediante el cual el individuo logra adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y valores, además en este procedimiento intervienen múltiples factores y actores.

La pedagogía nace de la necesidad de entender los hechos que intervienen en los procesos formativos de los sujetos, estudia los métodos y técnicas aplicados a la educación, también reflexiona sobre la educación y evoluciona conforme lo han hecho los propios sujetos.

El ensayo trató sobre la educación y pedagogía, pues expone la relación existente entre ambas.

## 2. Desarrollo

Definir la educación puede resultar un tanto complejo debido a todos los matices que engloba a la palabra. La educación es un proceso que atraviesa el ser humano desde su nacimiento y que se extiende a lo largo de toda su vida.

La educación inicial es proveída en el núcleo familiar y es allí, donde se reciben las primeras enseñanzas: se aprende a hablar, adquirir hábitos, modales, costumbres, principios y valores que acompañan a la persona durante todo su crecimiento. La

familia como formadora principal cumple con las tareas de educar en la fe, libertad y el amor basado en un adecuado uso de la autoridad (Villalobos Pérez - Cortés, 2015).

La tarea de educar consecutivamente es derivada a otro estamento: la escuela, en donde empieza con una formación estructurada en el cual intervienen varios agentes para el cumplimiento de su cometido. Esta educación es conocida como formal y se compone básicamente de una educación primaria, secundaria, terciaria y universitaria.

La educación es un proceso mediante el cual la persona adquiere conocimientos y herramientas que son fundamentales para vivir en sociedad y para León (2007) la educación es la preparación y el entrenamiento para investigar sabia e inteligentemente, aumentar el conocimiento, dar claridad de pensamiento, aprender de la experiencia y de los demás.

La educación debe asegurar que las personas puedan desenvolverse con eficiencia sus trabajos, pero también, que sean ciudadanos preparados para la vida en la sociedad, es decir, una formación integral en donde las personas adquieran conocimientos teóricos y logren desarrollar habilidades, destrezas, conciencia ética y sensibilidad.

En el contexto escolar, desde hace tiempo se investigan las formas de lograr una educación de calidad y grandes estudiosos plantearon variadas teorías sobre ello y lo siguen haciendo porque debe entenderse que la educación cambia con la gente y hoy las realidades son diferentes de lo que eran en otros tiempos. La ciencia encargada de reflexionar sobre la educación, formas y evolución es conocida como pedagogía.

En sus inicios la pedagogía era considerada únicamente como el arte de guiar el logro de los aprendizajes, el origen



de la palabra lo denota, puesto que proviene de dos voces griegas que son: “paidos” que significa niño o muchacho y “ago” que es conducir o guiar (Di Caudo, 2013), pero éste concepto ha ido cambiando con el pasar del tiempo y va adquiriendo una definición más significativa.

La pedagogía surge de la necesidad de generar métodos para transmitir los conocimientos, valores, cultura, engloba una serie de formas y recursos que apuntan a materializar el proceso educativo.

La pedagogía se nutre del aporte de muchas otras ciencias tales como la psicología, filosofía, antropología y sociología, las cuales ayudan a comprender al individuo como ser independiente y en interacción con los demás. Di Caudo (2013) señala que la pedagogía necesita relacionarse con otras ciencias que son complementarias, así como la fundamentan.

Para Díaz Villa (2019) la noción de pedagogía está ligada al ambiente comunitario educativo y pedagógico de cada instante histórico, al igual que en contextos en los que emergen nuevos pensamientos y enfoques.

La pedagogía es una ciencia que contiene una teoría sistemática, integrada, armónica y en desarrollo, cuyo objeto de investigación es el proceso de enseñanza de las instituciones educativas, categorías que dirige la educación en general. Es la ley que revela la esencia del proceso educativo y las pone en contexto, tal como los principios que caracterizan las relaciones personales entre los actores (Abreu et al., 2021).

Los beneficios que ofrece la pedagogía son variados y es considerada una herramienta valiosa en la transmisión adecuada de los conocimientos permitiendo de este modo mejorar la calidad de la enseñanza.

El objeto de estudio de la pedagogía es la educación y por ello, se interesa en comprender los procesos que requiere, los cuales son complejos y se encuentran en permanente avance. La evolución de la educación y por ende de la pedagogía, se explica en el hecho de que la humanidad se halla en continuo crecimiento. Además, ambas establecen una relación estrecha en donde una no subsiste sin la otra.

Las necesidades educativas actuales difieren de las que se tenían en años anteriores, puesto que existen un sin número de factores que influyen en el contexto educativo, por ello la pedagogía es una ciencia en constante desarrollo.

### 3. Conclusión

Paulo Freire escribió: “la educación no cambia el mundo; cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. La educación es un proceso antiguo que apunta a influir en la persona para lograr el desarrollo de sus capacidades tanto físicas como cognitivas, juega un papel preponderante en el crecimiento del individuo y de la sociedad.

La pedagogía es una herramienta esencialmente útil en la educación, pues indica la manera más eficaz de cómo enseñar, qué enseñar y cuándo hacerlo. La educación y la pedagogía guardan una estrecha relación, pero son conceptos diferentes.

La educación es el proceso de aprendizaje de la persona y la pedagogía es la encargada de establecer los mecanismos más eficientes para lograr ese aprendizaje y he aquí la relación entre ambas ciencias.

#### 4. Referencias bibliográficas

Abreu, O., Pla, R., Naranjo, M., & Rhea, S. (2021). *La pedagogía como ciencia: Su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. Información Tecnológica*, 32(3). [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07642021000300131](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642021000300131)

Di Caudo, M. V. (2013). *La ciencia pedagógica: Construcciones, disputas, desafíos. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 14, 33-50. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846099003.pdf>

Díaz Villa, M. (2019). *¿Qué es eso que se llama pedagogía? Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-11.pdf>

León, A. (2007). *Qué es la educación. Educere*, 11(39), 595-604. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>

Villalobos Pérez-Cortés, M. (2015). *La familia: Formadora primigenia. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores.*, 54(2), 3-19. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333339872002.pdf>

# LA INCLUSIÓN COMO CLAVE DE UNA EDUCACIÓN EN UN ENTORNO MULTICULTURAL

Maida Ferreira de  
Arredondo

Magister en Educación. Universidad Autónoma de Encarnación.

maidafferreira41@gmail.com

## 1. Introducción

El propósito del ensayo fue presentar un texto reflexivo sobre la Inclusión como Clave de una Educación en un Entorno Multicultural. Desde la década de 1960, la integración es un tema que ha provocado el despertar a favor de los derechos de las minorías y a no ser discriminadas en razón de sus diferencias, asimismo desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las personas y sociedades. A su vez la educación y su vinculación con la cultura y la interculturalidad genera la construcción de conceptualizaciones de diversidad e inclusión que forman parte del debate actual, tanto en la academia como en las políticas públicas.

## 2. Desarrollo

La educación es un proceso humano y por tanto un hecho social, el debate se basa en conceptos que tratan la educación como transmisión, orientada a recrear el principio que organiza la sociedad, en este enfoque la definición de realidad es fragmentario y estático, la transformación es un concepto que reconoce la transmisión, pero también la define como una práctica necesaria

del cambio social. Estos establecen a la educación como un proceso de comunicación que implica relaciones sociales entre actores en diferentes contextos, situaciones de intercambio y modificación mutua, pues estas relaciones se saturan de tensión y conflicto (Bobadilla, 2013).

La concepción que orienta la educación como tarea del Estado supone una visión de la realidad con fines específicos que no siempre responde a las necesidades y expectativas de las entidades y colectivos sociales en contextos multiculturales. En esta dimensión, la educación e institución escolar son los lugares de disputa y la diversidad sociocultural se manifiesta en la escuela y en el aula (Bobadilla, 2013).

El fundamento principal de la educación inclusiva en el mundo es el respeto al derecho y a la diferencia como algo efectivo, ya que valora explícitamente la existencia de la diversidad en las clases, supone un modelo de escuela en el que participan docentes, sacerdotes, alumnos y otros al desarrollar un sentido de comunidad entre todos los participantes que tengan diferentes habilidades, pertenezcan a una cultura o religión diferente (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013).

Desde mediados del siglo XX, los temas culturales han ganado relevancia en las políticas sociales, relacionado con el derecho, la superación de las tendencias excluyentes de toda diferencia a un lugar dado a la vecindad de espacios comunes, en los que la diferencia se origina como valor agregado en grupos, comunidades y naciones. Así también, en la década de 1990, toda referencia a la diversidad cultural se convirtió en uno de los temas de primer orden tanto para el discurso sociopolítico como para los proyectos educativos, especialmente institucionales (Soto Fraga, 2020).

Los términos como la diversidad cultural, interculturalidad y multiculturalidad son formas diferentes de referirse a lo que es diferente y común. La diversidad cultural reconocida positivamente como patrimonio común de la humanidad, se entiende como una forma de existencia de valores, conocimientos, tecnologías, prácticas, innovaciones y formas de organización de las diferentes culturas que alcanzan el mismo valor para el desarrollo y que se enriquecen mutuamente, ya sea en la vida afectiva, moral y espiritual.

La interculturalidad como expresión de la relación recíproca entre grupos culturales a partir de la valoración del otro diferente y el multiculturalismo como particularidad de una región en su diversidad cultural y multicultural como manifestación explícita de la interrelación entre culturas en un mismo espacio, pasó a ser incluido en los programas políticos, en los objetivos de los proyectos sociales y en las iniciativas gubernamentales y no gubernamentales que focalicen la atención y el apoyo a la diversidad étnica, cultural y lingüística que como resultado del cruce de culturas luchan hoy contra el silencio al que fueron condenadas por las culturas hegemónicas (Soto Fraga, 2020).

El multiculturalismo defiende la diversidad cultural y sociedad multiétnica enfatizando el respeto y la tolerancia. Asimismo, si se analizan con detenimiento, el fruto de la posmodernidad y de su inherente relativismo propone que todas las formas de civilización sean cultural y éticamente comparables. La universalidad de los valores debe regir una democracia a saber: los derechos humanos, libertad de prensa, igualdad entre hombres y mujeres, separación de estado y religión, etc., es decir, respeto por el individuo versus la entelequia de los valores colectivos (Díaz, 2009).

El sistema educativo juega un papel clave para lograr la integración entre culturas, cooperando en la lucha contra el racismo y la xenofobia y contra todas las formas de discriminación. Por tanto, la educación intercultural se considera una de las principales esperanzas de futuro en la que la comprensión y solidaridad sean la base de la relación entre las personas tanto hombres y mujeres de diferentes culturas. Es necesario en estas propuestas pedagógicas proponer una reflexión conjunta sobre la cooperación entre diferentes órganos de intervención y garantizar un mínimo de éxito. La escuela siempre se ha caracterizado, al menos como se ha dicho en los últimos años por combatir la intolerancia, condenar el racismo y la xenofobia, pero la institución también debe tener en cuenta que ninguna cultura es a priori mejor que otra, solo así empezamos a construir una sociedad inclusiva e intercultural en la que todos debemos contribuir (Frutos, 2010).

Según el autor Frutos (2010), el fenómeno de la multiculturalidad es producto de diferentes factores claramente identificados: a) la globalización de los mercados con la internacionalización de las relaciones económicas, sociales y culturales, b) la imitación que los países pobres hacen o quieren hacer de los modos de vida y consumo de los países ricos, c) el crecimiento del turismo y desarrollo de los medios de comunicación de masas, d) los desiguales modelos de crecimiento demográfico en el mundo y, e) las grandes diferencias en la distribución de la riqueza en el planeta y otros.

La educación inclusiva es ante todo una forma de acción que se responsabilice de todos los alumnos que integran el sistema educativo, no solo de los alumnos con necesidades educativas especiales,

sino también del carácter intercultural de la escuela inclusiva, es decir, no solo de los alumnos de culturas minoritarias, pues la pedagogía intercultural es para todos los estudiantes. Este es un compromiso con el objetivo de crear espacio para todos, así una de las metas de la educación inclusiva es construir una educación para todos, fomentar el diálogo y la comunicación, incrementando la participación social y académica. Por todo ello, algunas de las estrategias generales en los centros educativos que promueven la educación intercultural e inclusiva pueden ser: presentar varios materiales didácticos y de apoyo, diseñar diferentes cursos de actividades formativas para aprender un mismo contenido, programar diferentes contenidos para conseguir un mismo objetivo, uso de diferentes modos de aprendizaje: trabajos prácticos, encuestas, investigaciones en línea, entre otras, conocer las ideas e interpretaciones previas que conforman el sesgo de cada alumno sobre el tema curricular, expresar y representar referencias propias, destacando elementos que contribuyan a la definición de cualquier tema.

Sin embargo, la educación inclusiva e intercultural significa proponer mucho más que estrategias educativas, pues lo que pretende es sacar a la luz los conflictos que se encuentran en el seno de la sociedad, relacionados con situaciones que se extienden más allá del sistema educativo. Entonces, no es necesario sufrir, al contrario, es claramente hablando, reconocer que no vivimos en un mundo igualitario y ser conscientes de que no solo existen diferencias culturales, además económicas, sociales y políticas, es decir, lo que realmente separa a las personas y no aquellas como de color de piel, religión o idioma, al menos no tanto como las condiciones en las que viven (Frutos, 2010).

Por esta razón, no se puede

argumentar que el sistema educativo acabe con la discriminación. Además, necesitamos desarrollar políticas para mejorar la relación entre la educación escolar, el medio ambiente y la formación en torno a cuestiones multiculturales, dirigidas a los docentes y otros actores en el campo de la educación, principalmente los padres. Por ende significa: a) promover la educación interlingüística que facilite el aprendizaje de la lengua materna y ofreciendo material escolar adicional para la enseñanza de la lengua local, b) considerar los idiomas como herramienta de comunicación y no utilizados como recurso para mantener o promover cualquier dominio cultural o económico, c) introducir nuevas condiciones de trabajo, ya que la formación inicial y continua del profesorado debe incluir planes de formación con proyectos metodológicos específicos y en lo posible, fomentar la contratación de profesores del mismo origen que el alumnado, d) alentar equipos multidisciplinares e incluso emplear mediadores para casos específicos.

### 3. Conclusión

En conclusión, el haber tratado sobre la diversidad cultural no solo fue porque es un tema legítimo sino también por su importancia. Educar en un ambiente intercultural exitoso significa preparar a la persona para vivir en una sociedad exigente y diversificada, ya que se tiene en cuenta el significado intercultural: interacción, solidaridad, reciprocidad, correspondencia, corrección cultural y social, incluso es un conjunto antirracista, anti segregación y tal vez un igualitarismo potencialmente poderoso.

La perspectiva intercultural defiende que, si conocemos la forma de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos a ellas. Por ello, construir una pedagogía de la inclusión es una gran confianza si queremos relaciones de empatía en el aula para acabar

con los fenómenos de insolidaridad y discriminación, debido a que la educación inclusiva presupone mucho más que un método de enseñanza - aprendizaje, el marco escolar para el desarrollo de un conjunto de valores y convicciones democráticas no solo respeta el hecho de las diferencias, sino que las valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad. Por último, como mensaje a los docentes de las diferentes instituciones educativas, el aprender a Educar de manera competitiva e inclusiva presupone formar a los alumnos como personas para vivir en una sociedad donde reina la diversidad de forma legítima y con valor.

#### 4. Referencias bibliográficas

*Bobadilla, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. Ra Ximhai, 9(1), 49–59.*

*Díaz, E. (2009). Multiculturalismo y educación. Cultura y Representaciones Sociales, 4(7), 27–54.*

*Frutos, A. E. (2010). Educación Inclusiva e Intercultural. Red De Revistas Científicas De América Latina.El Caribe, España Y Portugal, 3(1), 411–418.*

*Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusion as key to education for all: A theoretical review. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24(2), 24–36. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>*

*Soto Fraga, M. C. (2020). Apuntes para la práctica de la educación multicultural en Colombia. Revista Conrado, 16 (77), 272–279.*

# DESARROLLO, METAVERSO Y LA CAVERNA

Agustín Nahuel Moreira

Universidad Abierta Interamericana.

agustinmoreira.am@gmail.com

Haydee Scomparin

Universidad Abierta Interamericana.

haydeescomparin@gmail.com

## 1. Introducción

¿Es el metaverso propuesto por Mark Zuckerberg un resguardo de nuestra humanidad? ¿acaso hemos visto lo que hay fuera de la caverna propuesta por Platón y por ello deseamos entrar nuevamente? ¿nos sostienen aún aquellas cadenas que antaños nos mantenían mirando las sombras proyectadas sobre nuestras espaldas? ¿hemos hoy sofisticado hasta tal punto de ser tan solo periféricos de ordenador y gafas de realidad virtual? ¿cómo afecta a nuestro desarrollo y por consiguiente a nuestra vida?

Este ensayo pretende de alguna manera vislumbrar algunas respuestas a estas interrogantes, en relación con la psicología evolutiva, precisamente con nuestro desarrollo.

### Capítulo 1: Realidad

#### 1.1. Un mundo de sensaciones, un mundo de vibraciones

¿Qué es la realidad? Según la física y sin entrar en tecnicismos, la realidad no es más que energía en constante movimiento,

es decir, constantes flujos de vibraciones llamados frecuencias que generan todo a nuestro alrededor, colores, olores, gustos, texturas, etc. La neurociencia expresa que estas frecuencias son interpretadas por el cerebro a través de terminales nerviosos, es decir nuestros sentidos los cuales transmiten la información en forma de pulsos nerviosos hasta el cerebro y este es capaz de interpretarlos dando así un sentido físico a lo que nos interpela.

Ahora bien ¿qué es la realidad para la psicología?, en este caso es imperativo mencionar que la psicología como ciencia nos otorga un “ente rector” más allá de lo físico a lo cual denominamos psique, palabra que tiene su origen etimológico en la antigua Grecia como psychè cuyo significado era “alma humana” y hoy lo conocemos como “mente”. La mente es quien nos gobierna internamente y nos hace interactuar con nuestro entorno, ella es quien ordena (o desordena) toda la información que recibe nuestro cerebro mediante los sentidos, por lo tanto, es ella quien interpreta nuestro entorno y la define. Habiendo dicho esto, la realidad es un conjunto de sucesos físicos interpretados y ordenados por nuestro cerebro y nuestra mente, pero ¿si pudiéramos simular todos estos sucesos? ¿podríamos simular otra realidad? ¿podríamos crear un entorno que se adapte a nuestras necesidades y que nos proporcione seguridad y confort? ¿cómo impactaría todo esto en las futuras generaciones?

### Capítulo 2: Psicología evolutiva, el desarrollo humano

#### 2.1. No podemos ser lo otro sin el uno, ni el uno sin el otro

Cuando hablamos de desarrollo, lo primero que pensamos es en crecimiento y es correcto este primer pensamiento, pero

¿sabemos cómo se da este crecimiento? Podríamos decir que este crecimiento de ahora en más lo llamaremos desarrollo, se da de manera física desde el momento en el que nacemos y conforme van pasando los días vamos aumentando de peso, nuestra vista se aclara y vamos de a poco logrando enfocar imágenes, día a día en nuestro cerebro se van formando nuevas redes neuronales producto de nuestras primeras experiencias en el mundo exterior, nuestros sentidos se afinan y nuestra capacidad motriz mejora continuamente, pasamos de movimientos incontrolados a controlados y enfocados. Esto sucede a lo largo de nuestras vidas, por lo tanto, nuestro desarrollo está intrínsecamente unido a las experiencias que tenemos y obtenemos, formando así una unión entre factores internos tales como buen desarrollo embrional y fetal (que dependerá de nuestra genética y del cuidado que haya tenido nuestra progenitora en el periodo gestacional), buena alimentación y un buen cuidado hasta que podamos valerlos por nosotros mismos.

También existen los factores externos ajenos a nosotros como el entorno en el que nacemos/crecemos, características ambientales y sociales, a modo de ejemplo aquel niño o niña que se desarrolla en un entorno de conflicto bélico, el cual pasa sus días escuchando el estruendo de bombas y sirenas a su alrededor, se desarrollará con ciertas afecciones de índole psicológica en contraste con aquel niño o niña que se haya desarrollado en un entorno de relativa tranquilidad, aunque su desarrollo embrionario y genético haya sido saludable (factores internos), el entorno en el cual se desarrolla (factores externos) será distinto y por lo tanto, su desarrollo psicológico se verá afectado y este a su vez dañará a su desarrollo físico.

Habiendo dicho esto, estamos listos para suponer lo siguiente: ¿si pudiéramos simular nuestro entorno de manera virtual, ajustando este y sus características a nuestras necesidades, pudiendo interactuar en él y con otras personas pero no de manera física, sino de manera virtual, ilusoria, en un entorno en donde simulemos nuestras experiencias al grado tal que parezcan reales, que tengamos sensaciones similares a las de la vida real, que creamos que movemos un brazo pero en realidad estamos quietos y sentados, ¿nuestro desarrollo se vería afectado? ¿qué pasaría si esta realidad simulada se nos antoja más que nuestra vida real? ¿y si decidimos pasar más tiempo en esta que en la otra? Pues, si entendemos que el desarrollo se da a través de factores físicos y mentales, internos y externos, que estos se encuentran unidos entre sí como un todo y que hace al desarrollo ser justamente así, entonces podríamos afirmar que, si uno de estos se ve modificado, indudablemente este modificaría al otro y viceversa, ya que no podemos ser lo otro sin el uno, ni el uno sin el otro.

### Capítulo 3: Qué pasaría si...

#### 3.1. ¿Has soñado despierto alguna vez?

¿Te ha gustado mucho un sueño alguna vez? tanto así que al despertar dices, “hubiera querido seguir durmiendo”, intentas volver a dormirte, pero ya no puedes y te levantas. Has soñado que volabas y que podías ir donde tú quisieras, aunque al levantarte ves que solo fue un sueño, te gustaría volar pues es solo una fantasía, estabas soñando y al levantarte pronto lo olvidas y te preparas el café.

Ahora bien, ¿qué pasaría si tuvieras la posibilidad de volver a entrar en esa fantasía? Redoblemos la apuesta ¿qué pasaría si



tuvieras la posibilidad de entrar a esa fantasía o en la que tu quisieras y en el momento que desearas? Podríamos repetir incontables veces eso que tanto nos agrada, sería tan simple como ponerte un casco de realidad virtual, tan simple como entrar a una caverna.

En el capítulo uno definimos a la realidad como un conjunto de sucesos físicos interpretados, ordenados por nuestro cerebro y nuestra mente. Anteriormente se mencionó que estos sucesos físicos son captados por nuestros sentidos, entonces si en este mundo de fantasía podemos sentir y experimentar, ¿puedo sencillamente tomarlo como una realidad? y si esta pseudorealidad es mucho más agradable que la realidad misma, a tal punto que paso mucho más tiempo en ella que en mi propia vida, ¿puede convertirse sin darnos cuenta en mi realidad principal? ¿puede mi verdadera vida pasar a ser mi realidad secundaria? y si este fuera el caso, ¿qué impacto psicológico sufriría la persona en cuestión?

Ahora pongámoslo más complejo, que pasaría con el desarrollo de un niño el cual ya posee esta tecnología de simulación virtual que pasa sus días conectado a ella, ¿podría siquiera afrontar la verdadera realidad? ¿qué creen?

Muchas veces hemos oído hablar sobre la posibilidad de habitar otro planeta, sobre colonizar Marte como método de escape en caso de que la tierra sea destruida. Ahora les digo, ¿y si nuestra próxima vida no fuera del planeta tierra sino dentro de él? ¿y si en vez de escapar a marte, escapamos a una realidad virtual?

Cabe destacar que se ha planteado varias veces que los humanos somos los verdugos de la tierra que por alguna causa ya sea de guerra nuclear o cambio climático, la terminaremos por destruir y la haríamos tan

inhabitable que no nos quedaría más remedio que irnos a otro lugar y ¿podría el metaverso ser ese lugar? ¿puede el ser humano volver a encerrarse y atarse en la caverna?

## **Capítulo 4: Tus pensamientos, programados están**

### **4.1. Bienvenido a un mundo sin dolor, sin amor, sin imaginación y sin individualidades**

Alguna vez te has preguntado si existe la posibilidad de programar los pensamientos? porque diversos experimentos e investigaciones científicas han demostrado que es posible programar las reacciones y acciones de una persona, pero ¿y los pensamientos?, ¿podríamos controlar lo que piensa una persona?, de ser posible ¿podríamos determinar casi con exactitud su vida?

Para adentrarnos en la búsqueda de alguna respuesta a estas interrogantes primero deberíamos definir qué son los pensamientos, para ello es imperativo decir que estos pueden ser el producto directo o indirecto de los sentimientos y que estos a su vez son el producto de las experiencias. A modo de ejemplo, si experimentamos una relación de fraternidad y cariño con otra persona, a largo plazo y si se dan ciertas condiciones físicas, seguramente logremos sentir amor, esta experiencia y este sentimiento harán que nuestra mente genere un pensamiento y de esta manera genere otros, de forma sucesivamente hasta formar una extensa red de pensamientos interrelacionados entre sí. Asimismo, sucederá a la inversa si sentimos odio o con cualquier otro sentimiento.

No obstante, como sabemos en nuestra vida suceden cosas que no podemos controlar y estas serán el motor que impulsarán nuestro desarrollo. A lo largo de

nuestra vida vamos teniendo experiencias, sentimientos y pensamientos que no solo nos formarán como individuos, sino también a la sociedad en la que habitamos tales como elecciones presidenciales, guerras, comercio, revoluciones, descubrimientos, etc. Todo esto es producto de nuestros pensamientos, sin ellos no seríamos seres autónomos y sociales, pues no seríamos nosotros mismos ¿qué sería de la humanidad sin el pensamiento? Por ende, se imaginan a Sócrates, Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Rousseau, Einstein o Freud sin pensamiento ¿te imaginas a ti mismo sin pensamiento?

Si dijimos que los pensamientos nacen de los sentimientos y estos de las experiencias, que en nuestras vidas suceden cosas que no podemos controlar, entonces ¿podemos decir que si controlamos lo que sucede en nuestra vida, entonces podríamos controlar nuestras experiencias, por consiguiente controlar lo que sentimos y así tener un pensamiento previamente estudiado?

Imaginemos un mundo en donde lo que sucede está completamente controlado, desde la salida del sol, la lluvia y el anochecer, hasta nuestras propias experiencias, asimismo supongamos que en este “nuevo mundo” se quiere eliminar el dolor, puesto a que se regulan nuestras experiencias para que no podamos sentirlo, por este motivo no podemos generar un pensamiento acorde a este sentimiento y, por lo tanto, no se puede crear una red de pensamientos que estén relacionados con el dolor.

En ese sentido, sabemos que los sentimientos pueden generar otros sentimientos tales como del amor provocar odio, miedo, euforia, etc., entonces si en este mundo se busca erradicar el dolor también habría que eliminar los sentimientos que lo ocasiona, ya que se ajustan a nuestras

experiencias al punto tal de evitar que se genere el sentimiento del amor y luego que aparezcan pensamientos relacionados a este. De a poco se eliminan sentimientos, ya que las experiencias están siendo controladas y, por lo tanto, se eliminan ciertos pensamientos. Hasta el momento solo hablamos de la eliminación de pensamientos, pero ¿podríamos hablar de la generación de estos?

Si se regulan las experiencias para evitar ciertos sentimientos y pensamientos, siendo así ¿podríamos regular las experiencias para generar sentimientos y pensamientos? Supongamos que en este “nuevo mundo” quienes lo diseñaron, quieren que sus habitantes tengan un pensamiento favorable de acuerdo al orden y organización de este, por ende se centran en generar ciertas experiencias en los usuarios para ocasionar satisfacción, que luego generará un sentimiento de alegría y creará un pensamiento que sea favorable a esta experiencia y por consiguiente, al entorno en donde puede experimentarla, dado que el usuario estaría de acuerdo con este orden que le permite “ser feliz”.

Entonces les pregunto queridos lectores, ¿creen que existiría el libre albedrío o la libertad en un sitio en donde a cambio de “ser felices” controlan nuestras experiencias, sentimientos y pensamientos? ¿creen que la libertad puede existir en un mundo en donde todo lo que sucede está controlado?

En este lugar, en donde todo es organizado por un gran sistema de información, todos están “programados”, la única diferenciación que exista sea el avatar elegido, reflexionen ¿qué pasaría con nuestra propia individualidad? al caso ¿no sería desterrada? y de ser así, ¿cómo podríamos integrarnos con el otro? si todo “está dado” ¿tendríamos la necesidad de ser seres sociales?

Las diferencias nos hacen ser únicos y sociales, nos ayudan a debatir e integrarnos, formular nuevas ideas y transformar nuestra sociedad, es por ello que la diversidad, la suma de todas las partes es tan importante, sin ella ¿cómo podríamos reconocernos a nosotros mismos?

Como citamos en el capítulo 2 de este escrito, si entendemos que el desarrollo se da a través de factores físicos y mentales, internos y externos, que estos se encuentran unidos entre sí como un todo que hace al desarrollo ser justamente eso, entonces ¿podríamos decir que en este mundo virtual los seres humanos pasamos a ser seres subdesarrollados? ¿acaso nos acercamos a una gran homogeneidad subdesarrollada?

## Capítulo 5: Conclusiones

Pues bien, querido Glaucón, debemos aplicar íntegra esta alegoría a lo que anteriormente ha sido dicho, comparando la región que se manifiesta por medio de la vista con la morada-prisión, y la luz del fuego que hay en ella con el poder del sol; compara, por otro lado, el ascenso y contemplación de las cosas de arriba con el camino del alma hacia el ámbito inteligible, y no te equivocarás en cuanto a lo que estoy esperando (PLATÓN, República, Libro VII, Ed. Gredos, Madrid 1992).

Habiéndose embarcado en búsqueda de algunas respuestas, nos hemos encontrado con más preguntas, lo cual es normal ya que en la búsqueda del conocimiento siempre habrá más interrogantes por responder, lo que es claro es que no hemos terminado de la misma forma en la que hemos comenzado a lo largo de estos cortos capítulos, pues hemos hablado sobre la realidad, el desarrollo humano, los sueños, pensamientos, la libertad y el libre albedrío, siempre relacionados con el metaverso y trazando una línea directa entre la actualidad y la edad antigua.

Nos hemos preguntado y nos hemos respondido para luego volvernos a preguntar ¿cuáles serán los beneficios y riesgos de vivir en dualidad? mejor aún ¿podremos soportar dos realidades paralelas? Lo que queda claro, es que nuestro desarrollo se verá afectado como nuestra psique, sobre todo aquellos niños que interactúen desde una temprana edad con el metaverso, ya que un adulto que se ha formado en la vida real podría diferenciar entre una y otra realidad, pero un niño que interactúe con el metaverso desde los 5 años de edad de manera constante ¿cómo llegaría a la adolescencia? ¿cómo llegaría a la adultez? ¿sería siquiera capaz de vivir en la vida real?, aquel pez que nació dentro de una pecera, ¿sabe siquiera que existe el océano?

El humano, aquel ser que es capaz de auto entenderse, de generar vacunas contra virus microscópicos, de predecir el clima, capaz de auto superarse física y mentalmente, ser que puede realizar todo lo que se propone, que ha sometido a las demás especies y dominado al mundo, ahora parece ser que ha creado su propia jaula para encerrarse, ha decidido dejar de desarrollarse para sub-desarrollarse y evolucionar utilizando para ello la misma llave que utilizó para comenzar su camino: el cerebro. Este órgano rector que le proporcionó lo necesario para ser, es el mismo que le dijo cómo

autodominarse manipulando la experiencia y los sentidos.

El ser humano vuelve a la caverna luego de miles de años, pues lo que había fuera de ella

no lo convenció y prefirió sentarse y ver las sombras proyectadas sobre la pared que tiene enfrente, a diferencia de antes ahora sabe lo que hay allí afuera, pero le han convencido que en la caverna se está más a gusto y como no podía ser de otra manera, nos despediremos con unas últimas interrogantes: ¿podremos elegir en qué mundo vivir? ¿podremos reconocernos dentro de la masividad o llegaremos a olvidarnos de nosotros mismos?

## 6. Bibliografía

*Aldous Huxley.(2014). Un mundo feliz. Debolsillo.*

*Claudio Glejzer.(2017). Las bases biológicas del aprendizaje. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.*

*George Orwell.(2021).1984. Ediciones centauro.*

*Lev Vygotski.(1979).El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.*

*M<sup>a</sup> Ángeles Ruiz Fernández, Marta Isabel Díaz García,Arabella Villalobos Crespo (2012). Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales. Desclée De*

*Brouwer.*

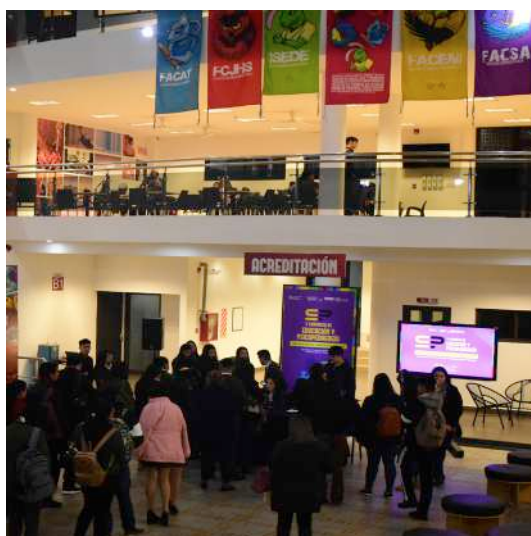
*Platón,(1992). República, Libro VII, Ed. Gredos.*

*Zygmunt Bauman.(2005).Vidas desperdiciadas, la modernidad y sus parias. Paidos.*

*Zygmunt Bauman.(2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Paidos.*

# FOTOGRAFÍAS DEL EVENTO

## ACREDITACIONES



# INAUGURACIÓN DEL CONGRESO

*Inició con palabras de bienvenida de la Dra. Nadia Czeraniuk, Rectora del Complejo UNAE el día viernes 3 de junio. El tema principal fue la educación inclusiva, abordada desde diferentes ejes. La primera jornada se llevaron a cabo 6 conferencias a cargo de expertos.*



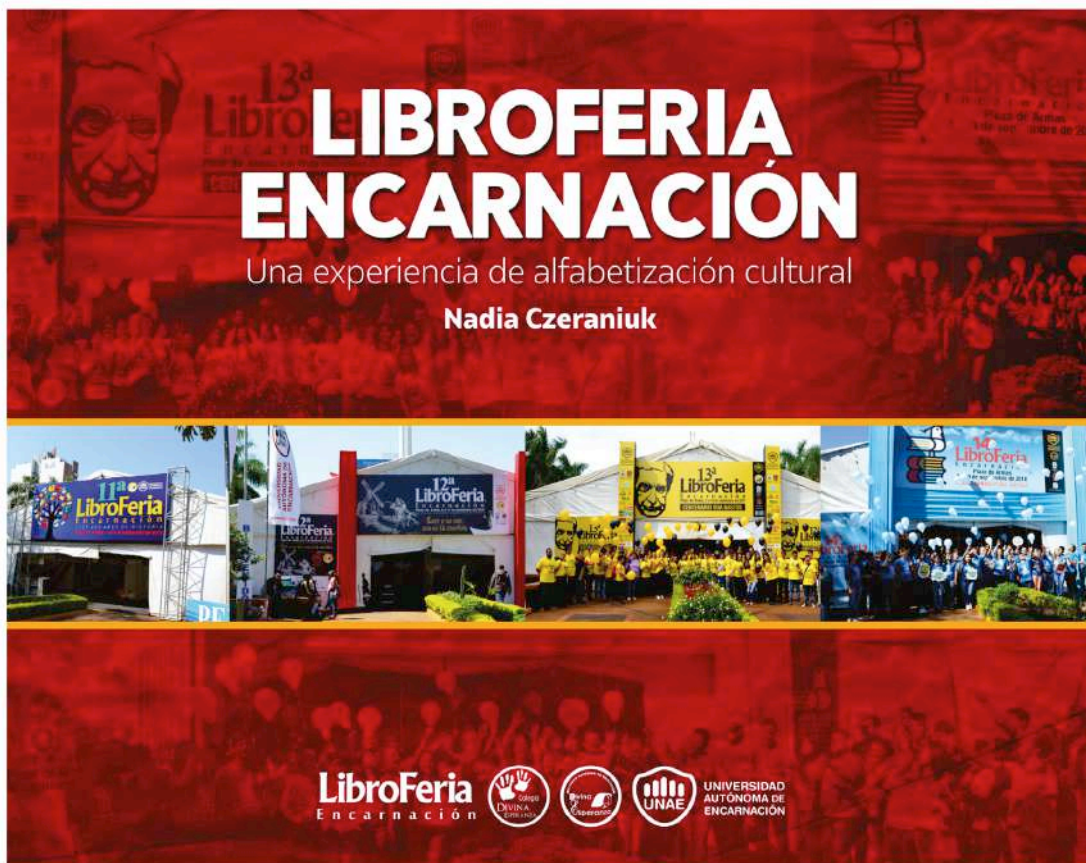
# PRESENTACIÓN DE COMUNICACIONES



# ENTREGA DE CERTIFICADOS







**LIBROFERIA  
ENCARNACIÓN**  
Una experiencia de alfabetización cultural  
Nadia Czeraniuk

13<sup>a</sup> LibroFeria  
12<sup>a</sup> LibroFeria  
11<sup>a</sup> LibroFeria  
10<sup>a</sup> LibroFeria  
9<sup>a</sup> LibroFeria  
8<sup>a</sup> LibroFeria  
7<sup>a</sup> LibroFeria  
6<sup>a</sup> LibroFeria  
5<sup>a</sup> LibroFeria  
4<sup>a</sup> LibroFeria  
3<sup>a</sup> LibroFeria  
2<sup>a</sup> LibroFeria  
1<sup>a</sup> LibroFeria

LibroFeria Encarnación  
UNAE  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENCARNACIÓN

La Universidad Autónoma de Encarnación publica periódicamente libros, revistas científicas, memorias y materiales didácticos. Puede acceder a cada una de nuestras publicaciones ingresando a nuestra biblioteca: [unae.edu.py/biblio](http://unae.edu.py/biblio) o escaneando el código QR adjunto.

El último material publicado es el titulado “LibroFeria Encarnación” que recopila el impacto de este proyecto de extensión universitaria en la comunidad regional.

En palabras de Alcibiades González Delvalle: “Anualmente la ciudad de Encarnación se transforma en el escenario de la cultura nacional. Escritores, editores, libreros, artistas,

profesores, alumnos, etc., dialogan sobre la necesidad de que los libros ocupen un sitio de privilegio en el gusto ciudadano. Sin duda que en 15 años de actividad se habrá obtenido logros impercederos, propios de la lectura.

Hoy ya no es posible concebir Encarnación sin su feria de libros; así como la feria no se puede concebir sin la presencia y el dinamismo de la doctora Nadia. Vayan mis saludos, admiración y gratitud a este emprendimiento que honra a la cultura nacional.”



