

# Revista Científica Multidisciplinar

ISSN (online): 2790-1440

Volumen 5, Número 1, Diciembre 2025

Edición Regular 2

Ciudad del Este, Paraguay



**Unlinter**

*Universidad Internacional Tres Fronteras*

## Revista Científica Multidisciplinar

Volumen 5, Número 1, Diciembre 2025

### Sobre la revista

La Universidad Internacional Tres Fronteras (UNINTER) es una institución de educación superior que tiene como uno de sus objetivos estratégicos fomentar la investigación y vinculación con el medio por medio de investigaciones científicas multi-disciplinarias con impacto en diversos sectores de influencia trinacional (Paraguay, Brasil y Argentina).

La Revista Científica Multidisciplinar es una revista revisada por pares, de acceso abierto y con frecuencia de publicación semestral. La Revista Científica Multidisciplinar es creada desde la Facultad de Postgrado de la UNINTER en 2021 para fomentar la investigación multidisciplinaria en la región trinacional, haciendo énfasis en temas relacionados a Educación, Salud e Innovación.

### Editores

- **D.Sc. Fabio López Pires** (Universidad Internacional Tres Fronteras, PY)
- **Dr. Hugo Daniel Yahari** (Universidad Internacional Tres Fronteras, PY)
- **M.Sc. Andrea Giménez** (Universidad Internacional Tres Fronteras, PY)

### Contacto

[rev-multidisciplinar@uninter.edu.py](mailto:rev-multidisciplinar@uninter.edu.py)

<https://revistas.uninter.edu.py/index.php/multidisciplinar/>

## Índice

Prefacio - Edición Regular 2 .....	4
Implementación del Programa Ñe'êry: Investigación - Acción Participativa en el Contexto del Aula. Experiencias de Cuentos Cortos.....	7
La Nueva Escuela Digital en América Latina: Desafíos y Avances en Paraguay .....	22
Inclusión y Exclusión Digital en Argentina (2017–2024): Impacto en la Movilidad Social y en el Sistema Educativo.....	31
Formación Docente en Competencias Pedagógicas para la Implementación de Estrategias Activas en la Educación Superior: Un Estudio en el Ámbito de la Educación Médica Latinoamericana.....	35
Bilingüismo en la Formación Médica: Experiencias del Taller de Lengua Castellana y Guaraní en la Universidad Central del Paraguay .....	46
Impacto del Estrés Académico en la Salud Mental de los Estudiantes de Medicina de la Universidad María Serrana en 2024 .....	56

## Prefacio - Edición Regular 2

**Fabio López-Pires, Hugo Daniel Yahari, Andrea Giménez**

Universidad Internacional Tres Fronteras

Ciudad del Este – Alto Paraná – Paraguay

coord.fapost.investigacion@uninter.edu.py, direc.academica.asu@uninter.edu.py,  
dinv-uninter@uninter.edu.py

La Edición Regular 2 del Volumen 5 de la Revista Científica Multidisciplinar presenta un conjunto de artículos de investigación provenientes de diversas instituciones académicas, caracterizados por su enfoque multidisciplinar y por abordar desafíos contemporáneos desde perspectivas complementarias. La presente edición integra estudios en educación, tecnología, inclusión digital, pedagogía universitaria, bilingüismo médico y salud mental, reafirmando la misión de esta revista de promover investigaciones rigurosas, pertinentes y orientadas al desarrollo social.

En primer lugar, se introduce el artículo “*Implementación del Programa Ñe’ery: Investigación–Acción Participativa en el Contexto del Aula. Experiencias de Cuentos Cortos*”, donde se documenta una intervención educativa desarrollada en una escuela pública de Asunción. A través de metodologías activas y del enfoque de investigación-acción, el estudio demuestra avances significativos en la comprensión lectora, la narrativa, la expresión oral y escrita en castellano y guaraní, resaltando el valor cultural y pedagógico del bilingüismo en la formación escolar paraguaya.

A continuación, la edición incorpora el artículo “*La nueva escuela digital en América Latina: desafíos y avances en Paraguay*”, un análisis crítico sobre la transformación educativa impulsada por las tecnologías de la información. El estudio examina políticas públicas, conectividad escolar, brechas digitales y formación docente, destacando que el país se encuentra ante una oportunidad estratégica para consolidar un modelo educativo digital inclusivo, equitativo y sostenible.

Seguidamente, el artículo “*Inclusión y exclusión digital en Argentina (2017–2024): Impacto en la movilidad social y en el sistema educativo*” ofrece un estudio exhaustivo basado en microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares. A través de análisis estadístico, regresión logística y modelos de inteligencia artificial explicable, se evidencia una mejora general en la conectividad, aunque persisten brechas estructurales asociadas al nivel educativo y la condición laboral, con efectos directos en la movilidad social y las trayectorias educativas.

En el ámbito de la educación superior, el artículo “*Formación docente en competencias pedagógicas para la implementación de estrategias activas en la educación superior: Un estudio en el ámbito de la educación médica latinoamericana*” desarrolla un análisis documental cualitativo sobre la profesionalización docente en ciencias de la salud. El trabajo identifica avances regionales en programas de formación pedagógica, pero también vacíos

institucionales que dificultan la adopción efectiva de metodologías activas y la consolidación de comunidades académicas centradas en la innovación educativa.

Continuando con la línea educativa, el artículo “*Bilingüismo en la formación médica: Experiencias del Taller de Lengua Castellana y Guaraní en la Universidad Central del Paraguay*” describe una experiencia formativa dirigida a estudiantes mayoritariamente extranjeros. Los resultados revelan una alta satisfacción estudiantil y la importancia del dominio bilingüe para una atención médica culturalmente pertinente, destacando la utilidad del taller en el desarrollo de competencias comunicativas necesarias para la práctica clínica en contextos plurilingües.

Finalmente, esta edición cierra con el artículo “*Impacto del estrés académico en la salud mental de los estudiantes de medicina de la Universidad María Serrana en 2024*”, donde se analizan los niveles de estrés, ansiedad, agotamiento y otros indicadores de salud mental en estudiantes de medicina. Los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer los sistemas de apoyo emocional, optimizar la planificación académica e implementar intervenciones institucionales que promuevan el bienestar integral del estudiantado.

En conjunto, los artículos que conforman esta edición aportan conocimientos fundamentales para comprender la complejidad de los procesos educativos, sociales y tecnológicos de la región. La diversidad temática reafirma el carácter multidisciplinar de la revista y contribuye a generar evidencia valiosa para la toma de decisiones en ámbitos académicos, institucionales y de política pública.

## BIOGRAFÍA DE EDITORES

**Fabio López Pires** es Doctor en Ciencias de la Computación, Máster en Redes y Comunicaciones de Datos e Ingeniero en Informática por la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). Se ha especializado a nivel internacional en Computación en la Nube y Gestión para Ciencias de Datos. Además, cuenta con Certificaciones Internacionales en Gestión de la Innovación, Ciberseguridad y Gestión de Servicios. Desde 2020, se desempeña como Coordinador de Investigación de la Dirección General de Postgrado y Relaciones Internacionales de la Universidad Internacional Tres Fronteras. Su investigación ha sido publicada en importantes congresos científicos en diversos países de América, Europa y Asia, así como también en prestigiosas revistas de alto impacto y libros de investigación. Ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales por sus trabajos de investigación, entre los que se destacan: el Premio Nacional de Ciencias 2018, otorgado por el Congreso Nacional de Paraguay, el Premio Dr. Andrés Barbero 2018, otorgado por la Sociedad Científica del Paraguay, Premios en el Concurso Latinoamericano de Tesis de Doctorado 2018 y en el Concurso Latinoamericano de Tesis de Maestría 2014, otorgados por el Centro Latinoamericano de Estudios en Informática (CLEI) en Brasil y Uruguay respectivamente, así como el Premio al Mejor Artículo Científico en la Conferencia Internacional de Computación en la Nube y Ciencias de Servicios (CLOSER) 2015 en Portugal. Sus líneas de investigación se enfocan en Ciencias Computacionales Interdisciplinares, principalmente en Computación en la Nube, Optimización Multi-Objetivo, Inteligencia Computacional y Aprendizaje Automático, así como también en Interacción Academia- Industria e Incorporación de las TIC en la Educación.

**Hugo Daniel Yahari** es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Candidato doctor en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona, España. Máster Universitario Internacional Especializado del Profesorado por la Universidad Complutense de Madrid, España. Director de Nivel de la Dirección de Investigación dependiente de la Dirección General de Investigación Educativa del Viceministerio de Educación Superior y Ciencias del Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay. Integrante del Grupo de Investigación “Inclusión Educativa, Diversidad y Formación Docente” de la Universidad Autónoma de Madrid (*On-Inclusion*). Director de la Línea de Investigación en Educación Inclusiva y Diversidad de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica (FREI) de Colombia. Ha colaborado como docente, especialista y conferencista invitado con instituciones internacionales. Sus trabajos se centran en la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, la formación del profesorado y el enfoque inclusivo de la educación.

**Andrea Giménez** es Magíster y Especialista en Investigación Científica por la Universidad Nacional del Este, y Farmacéutica Bioquímica por la Universidad Estadual de Maringá, Brasil. Cuenta con un Certificado Internacional sobre Buenas Prácticas en Investigación en Salud. Desde 2018, se desempeña como Directora General de Investigación Científica y Vinculación con el Medio en la Universidad Internacional Tres Fronteras. Sus investigaciones se relacionan con las enfermedades transmitidas por vectores en zona de fronteras, con énfasis en las leishmaniasis, y en la calidad de los ácidos grasos en los alimentos en el área de promoción de la salud. Posee publicaciones nacionales e internacionales. Ha recibido mención de honor en el Premio Dr. Andrés Barbero 2017, organizado por la Sociedad Científica del Paraguay. Es socia fundadora y activa de la Asociación de Investigadores del Paraguay (ADICIP).

# Implementación del Programa Ñe'êry: Investigación - Acción Participativa en el Contexto del Aula. Experiencias de Cuentos Cortos

Francisco Javier Colman Ramírez<sup>1</sup>, Hugo Daniel Yahari<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Ministerio de Educación y Ciencias, Paraguay

<sup>2</sup>Universitat de Barcelona, España

franjavi.1949@gmail.com, shakekuku@gmail.com

**Resumen:** La presente investigación se enmarca en una experiencia de implementación del Programa Ñe'êry del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) en la Escuela Básica N° 142 "María Felicidad González", ubicada en la zona terminal de Asunción, Paraguay. Se llevó a cabo bajo el enfoque de investigación acción con el propósito de fortalecer la competencia comunicativa, la comprensión lectora y la producción textual mediante la narrativa de cuentos cortos. La muestra estuvo compuesta por 198 estudiantes de ambos ciclos: 91 del primer ciclo y 107 del segundo ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB). La intervención pedagógica contempló estrategias activas de lectura, dramatización, reescritura y producción oral en guaraní y castellano, con base en los materiales oficiales del Programa Ñe'êry. Entre los resultados más relevantes se observó una mejora significativa en la participación estudiantil, en el gusto por la lectura y en las capacidades de expresión escrita y oral. Esta experiencia reafirma el valor de las metodologías activas y contextualizadas en entornos educativos públicos. El trabajo concluye con una reflexión sobre la importancia de la lengua como vehículo de identidad y aprendizaje significativo en contextos multilingües.

**Palabras Clave:** programas de educación, narración de cuento, comprensión, enseñanza de la escritura, escolar.

## INTRODUCCIÓN

Adquirir habilidades que permitan fortalecer las competencias lingüísticas de los estudiantes en un contexto bilingüe como en el que se da la Educación Escolar Básica (EEB) paraguaya debe ser considerado un desafío, que demanda un abordaje efectivo. Lo anterior nos lleva a poner el foco en las prácticas pedagógicas escolares. Ante este escenario, el Programa Ñe'êry, impulsado por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), se constituye en una propuesta innovadora para promover el gusto por la lectura y la escritura en ambas lenguas oficiales del Paraguay: el castellano y el guaraní. Esta iniciativa parte de la premisa de que leer y escribir no son únicamente habilidades técnicas, sino prácticas culturales y sociales que

contribuyen a la formación integral del estudiante y a la afirmación de su identidad. A este respecto, la presente investigación se enmarca en la implementación del mencionado programa en la Escuela Básica N.º 142 “María Felicidad González”, una institución de gestión pública ubicada en la capital del país y que atiende a una población escolar numerosa y diversa desde el punto de vista sociolingüístico y cultural. En este contexto, surge la necesidad de comprender de qué manera la implementación del Programa Ñe’êry puede incidir en el desarrollo de habilidades lectoras y narrativas, especialmente en comunidades educativas donde el guaraní es lengua de uso cotidiano, pero muchas veces excluida del proceso formal de enseñanza.

El propósito general de esta investigación es analizar la implementación del Programa Ñe’êry en el aula a través de experiencias con cuentos cortos, al objeto de potenciar la comprensión lectora y la producción textual en estudiantes del primer y segundo ciclo de la EEB. Es decir, se busca responder a la necesidad de generar propuestas contextualizadas que integren el uso funcional del guaraní y del castellano como herramientas cognitivas y expresivas, superando las barreras tradicionales que relegan la lengua materna a espacios informales.

De lo anterior se desprenden las preguntas que guían esta investigación: ¿Qué impacto tiene la implementación del Programa Ñe’êry en el desarrollo de la comprensión lectora y la producción narrativa en estudiantes del primer y segundo ciclo de la EEB? ¿Cómo contribuyen los cuentos cortos del programa Ñe’êry al fortalecimiento de la expresión oral y escrita en contextos bilingües? ¿Qué estrategias metodológicas favorecen la participación estudiante del alumnado en procesos de lectura y escritura desde una perspectiva intercultural? Estas interrogantes emergen no solo de la revisión teórica, sino también de las necesidades percibidas en el contexto escolar observado.

El estudio se desarrolló bajo el enfoque de investigación acción, entendida como una metodología que busca transformar la práctica educativa a partir de la reflexión sistemática de los actores involucrados. La investigación-acción se consolida hoy como una metodología transformadora que permite a los docentes analizar y mejorar su práctica mediante ciclos continuos de reflexión y acción. Storen (2024) destaca que este enfoque fortalece el desarrollo profesional y genera conocimiento situado al promover análisis críticos dentro del propio contexto escolar.videncia que la investigación-acción potencia la competencia investigadora docente, al vincular los problemas reales del aula con procesos sistemáticos de indagación. Asimismo, muestra que los participantes perciben mejoras significativas en su desempeño profesional cuando implementan este modelo, especialmente por el carácter reflexivo y colaborativo que lo caracteriza. En conjunto, estas investigaciones recientes confirman que la investigación-acción es una vía vigente, sólida y efectiva para innovar y transformar la práctica educativa desde dentro (Storen, 2024).

La selección de cuentos breves, propuestos en los materiales del programa, respondió a criterios de pertinencia cultural y lingüística. Los textos trabajados fueron abordados mediante una metodología participativa que integró lectura compartida, dramatización, reescritura y narración oral. Estas dinámicas promovieron la interacción entre pares, el pensamiento crítico y la vinculación afectiva con la lectura.

Entre los objetivos específicos se plantearon: aplicar estrategias metodológicas activas para la lectura y producción de cuentos cortos en castellano y guaraní; valorar el uso del guaraní como lengua de producción narrativa en el contexto escolar; y evaluar los avances en la comprensión lectora y expresión oral y escrita de los estudiantes a partir de la implementación del programa. Estos objetivos se articularon con las etapas de la investigación acción, permitiendo una planificación flexible, con ajustes constantes a partir de la observación directa y la reflexión docente.

El trabajo con cuentos breves representó una vía eficaz para integrar lo literario con lo pedagógico, permitiendo que los estudiantes no solo se familiarizaran con estructuras narrativas básicas, sino que también produjeran relatos propios, a menudo inspirados en su realidad cotidiana. Esta dimensión autobiográfica y cultural fue un factor clave para motivar al alumnado, ya que se sintió reflejado en los textos leídos y validado en su lengua de origen. Así, la propuesta no solo cumplió una función didáctica, sino también identitaria y afectiva.

Asimismo, la participación docente fue un componente esencial del proceso. La investigación acción permitió que los docentes dejaran de ser meros aplicadores de contenidos para convertirse en investigadores de su propia práctica, generando un espacio de co-construcción del conocimiento. Esta perspectiva contribuyó a fortalecer el sentido de comunidad educativa y el compromiso con una educación inclusiva, crítica y culturalmente situada.

En suma, esta investigación se propuso aportar evidencia sobre la efectividad del Programa Ñe'éry en el aula desde un enfoque práctico, reflexivo y participativo, que considera las particularidades del contexto y la riqueza del bilingüismo paraguayo. A través de la lectura, análisis y producción de cuentos cortos, se buscó no solo desarrollar competencias comunicativas, sino también revalorizar la lengua guaraní como vehículo legítimo de pensamiento y creación. Las experiencias sistematizadas en este estudio aspiran a servir como referencia para futuras implementaciones del programa en otros contextos escolares del país.

El desarrollo de la competencia lectora en los primeros niveles del sistema educativo constituye una prioridad en las políticas educativas de América Latina, y Paraguay no es la excepción. En este contexto, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) ha implementado desde 2020 el Programa Ñe'éry, una propuesta que busca fortalecer la lectura y la producción textual en lengua castellana y guaraní, con especial énfasis en los primeros dos ciclos de la Educación Escolar Básica (EEB) (MEC, 2020). El programa parte del reconocimiento del Paraguay como un país oficialmente bilingüe, donde las lenguas guaraní y castellano no solo conviven en lo legal, sino también en lo social, cultural y afectivo. A través de estrategias activas y recursos como cuentos cortos, lecturas compartidas y producción oral y escrita, Ñe'éry se posiciona como una herramienta innovadora para el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas en estudiantes en edad escolar.

La Guía del docente del Programa Ñe'éry para el Primer y Segundo Ciclo resalta que la lectura literaria debe tener sentido para el estudiante y estar vinculada a su entorno, sus emociones y su lengua de uso habitual. En este sentido, se proponen cuentos contextualizados, en castellano y guaraní, que recuperan costumbres, expresiones populares, formas de vida comunitaria y valores culturales presentes en el mundo infantil paraguayo (MEC, 2020). Esta perspectiva está

alineada con el enfoque de formación de lectores desde un paradigma sociocultural, que entiende la lectura no solo como habilidad técnica, sino como práctica cultural, situada y significativa (Suárez, 2025).

Autores recientes sostienen que el uso de materiales literarios pertinentes y emocionalmente cercanos es un factor decisivo en la formación de lectores críticos y autónomos. Según Li et al. (2021), la literatura infantil, especialmente el cuento breve, permite articular la comprensión de estructuras narrativas con el desarrollo de la empatía, el pensamiento simbólico y la expresión oral. El Programa Ñe'êry incorpora esta visión mediante cuentos accesibles, con una estructura clara, vocabulario adaptado y diversidad de temáticas que permiten al docente trabajar el texto desde múltiples dimensiones: estética, lingüística, ética y cultural.

La lectura compartida y las estrategias de producción oral en el aula han demostrado ser eficaces en el fortalecimiento de la comprensión lectora en contextos bilingües. De acuerdo con Quemé (2022), el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos multilingües se potencia cuando se integran la lengua materna y la segunda lengua en situaciones reales de comunicación, como dramatizaciones, juegos de roles, narraciones orales y escritura creativa. Ñe'êry se basa en este principio, ya que promueve una alfabetización bilingüe equilibrada, mediante la alternancia de lenguas en función del contexto y del propósito comunicativo, lo cual respeta las competencias lingüísticas del estudiante y evita la subordinación de una lengua sobre otra (MEC, 2020).

El trabajo con cuentos cortos también responde a criterios pedagógicos y didácticos contemporáneos. Estudios recientes muestran que los cuentos breves favorecen la comprensión global del texto, el reconocimiento de la estructura narrativa y el desarrollo de inferencias (Tambaco et al., 2024). Además, al ser textos breves y significativos, permiten su tratamiento en una o varias sesiones, lo cual se adapta a la organización del tiempo escolar en los primeros niveles. La guía del MEC (2020) propone una secuencia didáctica en torno al cuento que incluye fases de anticipación, lectura guiada, dramatización, conversación literaria y reescritura, lo cual estimula tanto la lectura comprensiva como la producción textual.

La dimensión intercultural del Programa Ñe'êry es otro de sus pilares teóricos. En un país con fuerte presencia de comunidades indígenas, campesinas y urbanas en contacto lingüístico constante, es fundamental que el aula sea un espacio de respeto, valoración y promoción de la diversidad. Según Faltis (2023), una educación intercultural bilingüe efectiva no se basa solo en traducir materiales o enseñar gramática de dos lenguas, sino en fomentar el diálogo de saberes, la expresión libre en ambas lenguas y la integración de referentes culturales propios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ñe'êry incorpora esta lógica al ofrecer cuentos que dialogan con las vivencias y tradiciones locales, permitiendo a los niños verse reflejados en los personajes, conflictos y escenarios de las historias.

Por otra parte, la formación del lector literario exige que los docentes se conviertan en mediadores activos, capaces de orientar la interpretación y producción de textos. González (2020) sostiene que el rol docente es clave para transformar la lectura en una experiencia significativa, mediante preguntas abiertas, actividades creativas, juegos lingüísticos y espacios de diálogo. Ñe'êry contempla este enfoque y propone que el docente deje de ser un transmisor de contenidos para convertirse en facilitador de procesos literarios y comunicativos. Así, la mediación

pedagógica se torna una estrategia central para garantizar que los niños comprendan, disfruten y resignifiquen lo que leen.

La inclusión del guaraní en el aula no solo tiene sentido legal o lingüístico, sino también afectivo y cognitivo. Según Montiel (2024), el uso de la lengua materna en los primeros años escolares fortalece la autoestima del estudiante, mejora su participación y acelera la adquisición de nuevas habilidades cognitivas. Este planteamiento es coherente con el Programa Ñe'êry, que considera el guaraní no como una lengua auxiliar, sino como eje estructurador de aprendizajes y medio de expresión legítimo. Además, el guaraní literario propuesto en los cuentos del programa ayuda a expandir el léxico y a conocer formas expresivas propias del arte verbal paraguayo.

En el contexto de una sociedad cada vez más globalizada, se hace imprescindible que los profesionales de la educación dispongan de herramientas innovadoras que favorezcan aprendizajes significativos y contextualizados (Yahari y Solís, 2022). En esta línea, los perfiles de necesidades y perfiles de clase se consolidan como recursos fundamentales que orientan la planificación docente y promueven enfoques interdisciplinarios entre las distintas áreas curriculares. La presente investigación se enmarca en esta visión, proponiendo el diseño de dichos perfiles como instrumentos diagnósticos aplicables en los diversos niveles del sistema educativo paraguayo (Colman, 2022). Los hallazgos recientes también destacan la urgencia de fortalecer la formación docente con respecto a la apropiación pedagógica de espacios no convencionales, como los museos y centros culturales. Estos entornos, tradicionalmente subutilizados, poseen un enorme potencial didáctico que puede enriquecer las experiencias escolares si los educadores son capacitados para reconocer su valor formativo y estimular su uso desde propuestas concretas (Colman, 2023). En efecto, las demandas actuales del ejercicio docente exigen la implementación de estrategias metodológicas flexibles, motivadoras y centradas en los intereses de los estudiantes, lo cual implica una transformación profunda de la práctica educativa en función de los retos contemporáneos (Colman, 2023).

Uno de los grandes retos de la educación del siglo XXI es garantizar que todos los estudiantes, sin excepción, accedan a experiencias de aprendizaje en condiciones equitativas. En esta línea, la educación inclusiva se presenta como una respuesta que busca eliminar barreras que dificultan la participación plena de niñas y niños, reconociendo y respondiendo a sus diversas necesidades (Yahari, 2022). En el marco de esta investigación, el Programa Ñe'êry se convierte en una estrategia concreta que permite aplicar estos principios, brindando espacios accesibles y afectivos para la lectura, la escritura y la expresión creativa tanto en castellano como en guaraní (Yahari y Solís, 2022). Este enfoque no solo defiende el derecho a una educación de calidad, sino que concibe la diversidad lingüística, cultural y emocional del estudiantado como una riqueza para los procesos formativos (Yahari, 2023). En este contexto, la innovación pedagógica, a través de prácticas como la escritura colaborativa, la autoevaluación emocional y la narración oral, se posiciona como un componente esencial para avanzar hacia entornos escolares más justos, inclusivos y culturalmente relevantes (Yahari y Montané, 2024).

En síntesis, el marco teórico que sostiene esta investigación integra aportes actualizados de estudios sobre literatura infantil, educación bilingüe, pedagogía intercultural y formación lectora. La implementación del Programa Ñe'êry representa una respuesta metodológica sólida,

contextualizada y pertinente a los desafíos de la alfabetización inicial en Paraguay. A través de una propuesta centrada en cuentos breves, estrategias participativas y el uso funcional del castellano y el guaraní, se busca formar lectores competentes, críticos y creativos, respetando su lengua, su entorno y su capacidad de construir sentido.

## MÉTODO

El presente estudio se enmarcó bajo el enfoque de investigación acción participativa (IAP), metodología que articula el proceso investigativo con la transformación de la práctica educativa (Balcazar, 2003). Esta elección respondió a la necesidad de comprender y mejorar las estrategias pedagógicas implementadas a partir del Programa Ñe'êry, con la participación de docentes y estudiantes en la toma de decisiones, el diseño de actividades, la recolección de datos y la reflexión colectiva. La investigación acción es especialmente pertinente cuando se desea generar cambios sostenibles desde el interior de las instituciones educativas, ya que promueve el protagonismo de los actores escolares y el aprendizaje colaborativo (Hernández, 2021; Kemmis y McTaggart, 1988; Zapata y Rondán, 2026).

Se adoptó un diseño metodológico cualitativo-interpretativo, centrado en la comprensión profunda de los procesos pedagógicos desarrollados en el aula, a través de la observación sistemática, el análisis reflexivo y la documentación de experiencias significativas (Vain, 2012). Esta estrategia se tradujo en una serie de ciclos de acción-reflexión, en los que se implementaron secuencias didácticas basadas en cuentos breves en castellano y guaraní, conforme a las orientaciones del Programa Ñe'êry (MEC, 2020). Cada ciclo consistió en una planificación inicial, puesta en práctica en el aula, observación de resultados, registro narrativo, análisis de las respuestas estudiantiles y ajustes metodológicos para el siguiente ciclo.

## PARTICIPANTES

La población participante estuvo conformada por **198 estudiantes**, quienes participan de ambos turnos (mañana y tarde). La distribución se dio de la siguiente manera: **91 alumnos del Primer Ciclo** (de 1º a 3º grado) y **107 del Segundo Ciclo** (de 4º a 6º grado) de la Escuela Básica N.º 142 “María Felicidad González”, ubicada en la zona terminal de Asunción. Esta institución, de gestión pública y con un alto índice de bilingüismo social, fue seleccionada por su trayectoria en proyectos escolares relacionados con la lectura y por su compromiso con el fortalecimiento del guaraní como lengua de instrucción.

## INSTRUMENTOS

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se emplearon instrumentos cualitativos innovadores, entre ellos:

- **Diarios de campo reflexivos**, elaborados por los docentes en cada sesión, con anotaciones sobre la participación, respuestas emocionales y producción oral o escrita de los estudiantes.
- **Mapas narrativos**, en los que se reconstruyó el trayecto de cada grupo a lo largo de los ciclos de lectura, integrando textos, dibujos, frases destacadas y observaciones de los alumnos.
- **Portafolios colectivos**, donde se recopilaron las producciones escritas y creativas de los estudiantes (reescrituras de cuentos, finales alternativos, narraciones propias, dibujos ilustrativos, pequeñas obras teatrales, etc.).
- **Rúbricas de observación**, diseñadas por el equipo docente, para evaluar la comprensión oral, la expresión creativa y la apropiación de los valores culturales presentes en los cuentos.
- **Encuestas abiertas y entrevistas grupales** con los estudiantes, que permitieron conocer sus percepciones sobre la experiencia, sus intereses literarios, emociones evocadas y sentido de identificación con los textos.

Para asegurar la **validez metodológica**, se aplicaron estrategias de **triangulación**, contrastando las observaciones docentes con los registros de los portafolios y las percepciones estudiantiles. Además, se realizaron **reuniones quincenales de reflexión pedagógica** entre los docentes participantes, en las que se discutieron avances, dificultades y ajustes posibles. Este espacio de diálogo profesional fue documentado a través de actas y registros audiovisuales.

La innovación metodológica de este estudio radica en el uso de una **secuencia narrativa didáctica expandida**, que fue diseñada especialmente para este proyecto. Esta secuencia se estructuró en cinco momentos:

1. **Lectura compartida multisensorial**, donde los cuentos eran acompañados con recursos visuales, sonoros o dramáticos.
2. **Conversación literaria guiada**, con preguntas abiertas que invitaban a conectar el texto con las vivencias personales del alumnado.
3. **Reescritura creativa**, en la que los estudiantes modificaban partes del cuento, lo contaban desde otro personaje o lo trasladaban a su realidad cotidiana.
4. **Producción artística asociada**, con elaboración de títeres, collages, historietas, canciones o danzas inspiradas en los cuentos.
5. **Narración libre**, donde los estudiantes contaban sus propias historias, en guaraní o castellano, con el acompañamiento respetuoso del docente.

Este enfoque lúdico, expresivo y lingüísticamente inclusivo, permitió vincular la lectura con la imaginación, la memoria afectiva y el contexto sociocultural de los estudiantes. Se priorizó la **escucha activa**, la **autonomía expresiva** y el **respeto por la diversidad lingüística**, lo que favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas sin forzar la corrección gramatical inmediata, y promoviendo un ambiente seguro de experimentación con el lenguaje. El proceso de análisis de datos fue de tipo inductivo y se realizó a través de la **codificación temática emergente**. Se organizaron las evidencias recogidas en matrices categoriales, atendiendo a dimensiones como: comprensión lectora, creatividad narrativa, uso del guaraní, participación oral y respuesta emocional al texto. Este análisis permitió identificar patrones, singularidades y transformaciones progresivas en el desempeño de los estudiantes a lo largo de la experiencia. En suma, la metodología de esta investigación combina rigor pedagógico, participación, estrategias innovadoras de evaluación y reflexión continua. Se trata de una experiencia formativa y transformadora tanto para estudiantes como para docentes, donde la lectura literaria se convierte en una práctica vivencial, creadora y profundamente vinculada con la identidad cultural de la comunidad educativa.

## RESULTADOS

La presente sección expone los hallazgos obtenidos a lo largo del proceso de implementación del Programa *Ñe'êry* en la Escuela Básica N.º 142 “María Felicidad González”, a partir de una metodología de investigación acción centrada en la lectura y producción de cuentos.

Se presentan los datos organizados en cinco tablas analíticas que resumen las experiencias más significativas, diferenciando entre Primer y Segundo Ciclo de la EEB. Se destacan la cantidad de cuentos producidos, el uso de lenguas, las temáticas abordadas, la evolución de la participación y logros observados en la competencia comunicativa de los estudiantes.

**Tabla 1**

*Cantidad de Cuentos producidos según ciclo y lengua utilizada.*

Ciclo	Total de cuentos	En Castellano	En Guarani
Primer Ciclo	24	23	1
Segundo Ciclo	20	19	1
<b>Total general</b>	<b>44</b>	<b>42</b>	<b>2</b>

Elaboración propia.

Durante el desarrollo del proyecto, los estudiantes de ambos ciclos redactaron un total de 44 cuentos cortos como productos derivados de las actividades del Programa *Ñe'êry*. El Primer Ciclo produjo 24 cuentos, de los cuales 23 fueron en castellano y 1 en guaraní, mientras que el Segundo Ciclo elaboró 20 cuentos, 19 en castellano y 1 en guaraní.

Si bien el uso del castellano fue ampliamente mayoritario, el ejercicio de producción en guaraní tuvo un valor simbólico y pedagógico relevante, ya que implicó un esfuerzo deliberado de parte de los docentes para acompañar a los estudiantes en el uso formal de esta lengua.

La producción en guaraní, aunque incipiente, marca un punto de partida importante en la búsqueda del equilibrio lingüístico propuesto por *Ñe'êry*. La diferencia en la cantidad de cuentos también refleja la intensidad del acompañamiento docente y la madurez escritora de los estudiantes por ciclo.

**Tabla 2**

*Temáticas predominantes en los cuentos producidos por ciclo.*

Tema principal	Primer Ciclo (N = 24)	Segundo Ciclo (N = 20)
Animales / Naturaleza	8	4
Familia / Afectos	6	3
Aventuras / Fantasía	4	6
Escuela / Amistad	3	2
Valores / Solidaridad	3	5

Elaboración propia.

Las producciones reflejan un fuerte vínculo entre los intereses de los estudiantes y sus entornos inmediatos. En el **Primer Ciclo**, predominan cuentos sobre **animales y la naturaleza**, evidenciando una narrativa centrada en el asombro y la exploración del mundo físico. La **temática familiar** también se hace presente como reflejo de las experiencias emocionales cotidianas. En el **Segundo Ciclo**, aumenta la presencia de **aventuras y fantasía**, lo cual es coherente con el desarrollo cognitivo de los niños de mayor edad, que ya pueden estructurar tramas más complejas y creativas. También se observa un mayor énfasis en **valores como la solidaridad y la justicia**, temas trabajados en el aula y proyectados en las historias. Esta distribución temática evidencia la riqueza del cuento como vehículo de expresión emocional, moral y cultural.

**Tabla 3**

*Niveles de participación en las actividades de producción por ciclo.*

Nivel de participación	Primer Ciclo (N = 91)	Segundo Ciclo (N = 107)
Alta (motivación sostenida, iniciativa propia)	58%	73%
Media (participación guiada)	33%	21%
Baja (participación esporádica o resistencia)	9%	6%

Elaboración propia.

Los datos revelan una alta participación generalizada en ambos ciclos. En el **Segundo Ciclo**, el 73% de los estudiantes se mostró altamente motivado, participando con entusiasmo y proponiendo ideas espontáneamente. En el **Primer Ciclo**, si bien también se observa un buen nivel de implicación, el porcentaje con alta participación fue menor (58%), probablemente por el nivel de desarrollo escritural aún en proceso. La participación guiada fue significativa en los más pequeños, lo cual muestra la efectividad del acompañamiento docente. Los porcentajes de baja participación fueron mínimos, lo que indica que la propuesta fue bien recibida y generó un clima favorable para la producción escrita, oral y creativa.

**Tabla 4***Actividades creativas realizadas por los estudiantes a partir de los cuentos.*

Actividad creativa realizada	Primer Ciclo (N = 24 cuentos)	Segundo Ciclo (N = 20 cuentos)
Dibujos o ilustraciones de los cuentos	22	17
Representación con títeres o teatro	16	10
Cómics o historietas	2	8
Carteles o afiches con resúmenes	4	7
Poemas o canciones sobre los cuentos	1	5

Elaboración propia.

En ambos ciclos se realizaron múltiples **actividades artísticas y expresivas** como parte del enfoque metodológico del Programa Ñe'êry. En el **Primer Ciclo**, las más frecuentes fueron **dibujos** que acompañaban a los cuentos y la **representación teatral con títeres**, lo cual permitió a los más pequeños apropiarse de las historias desde su lenguaje corporal y emocional. En el **Segundo Ciclo**, además de ilustraciones, los estudiantes exploraron otras formas como **historietas, afiches y poemas**, demostrando un mayor dominio simbólico y capacidad para representar lo leído de manera creativa. Estas actividades favorecieron la comprensión profunda del texto, la motivación por escribir y el desarrollo de habilidades comunicativas multimodales.

**Tabla 5***Uso de la lengua Guarani en las producciones y actividades.*

Modalidad de uso del guaraní	Primer Ciclo	Segundo Ciclo
Producción escrita de cuentos completamente en guaraní	Alta incidencia (un cuento creado)	Baja incidencia (un cuento creado)
Inserción de frases en guaraní dentro de cuentos en castellano	Frecuente (en más de la mitad de los cuentos)	Moderada (en casi la mitad de los cuentos)
Uso oral espontáneo del guaraní en actividades	Muy frecuente en clases y dramatizaciones	Ocasional, según contexto o estímulo docente
Integración de canciones, versos o expresiones tradicionales	Presente en varias actividades grupales	Presente en algunos grupos
Uso del guaraní en reflexiones o comentarios personales	Observado de forma natural y libre	Observado con menor frecuencia

Elaboración propia.

El uso del guaraní durante el desarrollo del proyecto Ñe'êry fue diverso y adaptado a las características de cada ciclo. En el Primer Ciclo, se observó un uso natural, frecuente y afectivo de la lengua guaraní, tanto en la oralidad como en la escritura parcial. Aunque la producción completa de cuentos en guaraní fue puntual, más de la mitad de los textos presentaron expresiones o frases típicas en esta lengua, lo que evidencia su integración cultural profunda. Las dramatizaciones, juegos de roles y canciones también reflejaron una apropiación espontánea de expresiones tradicionales.

En el Segundo Ciclo, el uso del guaraní fue más intencionado y contextual. Aunque solo se produjo un cuento completo en esta lengua, varios grupos incluyeron fragmentos o diálogos en guaraní en sus narraciones. Las intervenciones orales en guaraní fueron menos frecuentes que en

el Primer Ciclo, pero aparecieron con fuerza cuando se trabajaban temas de identidad, cultura o valores. En ambos ciclos, los estudiantes mostraron una actitud positiva hacia el uso del guaraní, lo que refuerza la necesidad de seguir generando espacios pedagógicos que legitimen su uso escrito y creativo.

Este análisis permite concluir que, si bien el castellano predomina en la producción textual, el guaraní sigue teniendo una presencia significativa en el aula, especialmente como recurso oral y cultural. Para fortalecer su uso como lengua de creación literaria, es necesario acompañar a los estudiantes con propuestas metodológicas que faciliten el tránsito hacia la escritura, sin perder la espontaneidad y el respeto a la diversidad lingüística.

**Tabla 6**

*Percepción de los docentes sobre el impacto del programa Ñe'êry en los estudiantes.*

Aspecto valorado	Nivel de acuerdo (escala de 1 a 5)	Observaciones cualitativas
Mayor motivación de los estudiantes	4,8	"Se mostraban entusiasmados al leer y crear cuentos propios."
Mejora en la expresión oral	4,6	"Participaban con más confianza, especialmente en guaraní."
Desarrollo de la creatividad	4,9	"Sorprendió la variedad de ideas que los estudiantes imaginaron."
Uso espontáneo del guaraní	4,2	"En el primer ciclo fue natural, en el segundo menos frecuente."
Mayor participación en clases	4,7	"Incluso los más tímidos quisieron contar sus cuentos."

Elaboración propia.

Los datos recogidos a través de encuestas, observaciones y diarios reflexivos muestran una transformación positiva en las dinámicas escolares de aula durante la implementación del Programa Ñe'êry. En particular, los docentes valoraron altamente el interés sostenido que demostraron los estudiantes por las actividades vinculadas a los cuentos (promedio 4,9), lo cual refleja un proceso de inmersión emocional y motivacional genuina. Además, se reportó una mejora significativa en la escucha activa y en la calidad de las interacciones orales entre pares, donde se evidenciaba respeto, turnos de palabra y capacidad de análisis de las tramas leídas. También se observó un crecimiento del vocabulario narrativo, con expresiones nuevas, giros de estilo literario y una apropiación gradual del lenguaje propio del relato. En cuanto al uso de las lenguas, si bien predominó el castellano, los docentes destacaron que los estudiantes se sentían cómodos usando el guaraní en fragmentos espontáneos, especialmente al construir diálogos, frases afectivas o nombres de personajes. Finalmente, la cooperación entre pares fue una constante, generando un entorno propicio para el aprendizaje horizontal y colaborativo.

**Tabla 7***Percepción de los docentes sobre sus propias prácticas durante el proyecto.*

Elemento de reflexión profesional	Resumen de respuestas
Adaptación del rol docente como mediador	“Aprendimos a acompañar sin imponer. Guiamos más que dirigimos.”
Incorporación de estrategias innovadoras	“Exploramos nuevas formas como dramatizaciones, historietas y música.”
Desafíos en la escritura en guaraní	“Requiere apoyo técnico y formación continua; hubo miedo a errores.”
Trabajo colaborativo entre pares	“La planificación conjunta fue clave para sostener la propuesta.”
Valoración general del proyecto	“Altamente positiva; debería mantenerse como parte del currículo anual.”

Elaboración propia.

Desde el punto de vista de los docentes, el proyecto no solo transformó la experiencia estudiantil, sino que impactó directamente en su propia forma de enseñar y planificar. En especial, se evidenció un alto nivel de innovación metodológica, ya que se incorporaron dinámicas poco frecuentes como la narración libre, el trabajo con títeres, la musicalización de cuentos y la construcción colectiva de relatos. La planificación conjunta entre grados y ciclos se convirtió en una práctica habitual, lo cual fortaleció la cohesión del equipo docente y permitió integrar los ejes curriculares con mayor coherencia. Si bien la evaluación alternativa mediante portafolios y rúbricas fue valorada positivamente, también se reconoció la necesidad de ajustar criterios de evaluación en contextos narrativos, especialmente para no penalizar errores formales durante procesos creativos. El proyecto también impulsó una práctica reflexiva más sistemática, con espacios quincenales de análisis y toma de decisiones basadas en la observación. Sin embargo, uno de los desafíos más notables fue la enseñanza del guaraní como lengua escrita: varios docentes señalaron que, aunque valoran la lengua, carecen de herramientas didácticas y dominio técnico para guiar la escritura literaria en guaraní, lo que subraya la urgencia de instancias de formación específica.

**Imagen 1***Evidencias visuales del proceso: muestra fotográfica del proyecto Ñe'êry.*



Las imágenes incorporadas a esta investigación constituyen un valioso testimonio visual del trabajo realizado con los estudiantes durante la implementación del Proyecto Ñe'éry. En ellas se observan diferentes momentos pedagógicos: desde las primeras etapas de exploración lectora hasta la producción final de los cuentos cortos en castellano y guaraní. Las fotografías muestran con claridad el compromiso, la concentración y la creatividad de los estudiantes, quienes participaron activamente en la escritura, ilustración y presentación de sus producciones. También se visibilizan espacios de autoevaluación emocional, donde los estudiantes expresaron gráficamente cómo se sintieron al redactar sus textos, utilizando emojis dibujados por ellos mismos, con respuestas como “feliz”, “orgullosa”, “nerviosa” o “me costó, pero lo logré”. Este ejercicio permitió reconocer el proceso emocional y metacognitivo que acompañó la producción narrativa.

Además, se evidencia el uso de recursos impresos personalizados, cuadernos de cuentos ilustrados y paneles expositivos que fueron organizados para socializar los relatos con la comunidad escolar. La estética cuidada de las presentaciones, el diseño de portadas y la selección de personajes, reflejan una aproximación literaria auténtica y significativa, fortaleciendo el vínculo entre lectura, escritura, arte e identidad lingüística. Estas muestras fotográficas no solo complementan los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio, sino que aportan una dimensión vivencial y afectiva que enriquece la comprensión del impacto real del programa en el aula. Son, sin duda, una prueba tangible del potencial educativo del Programa Ñe'éry cuando se implementa con compromiso, creatividad y apertura a la expresión cultural de los estudiantes.

## CONCLUSIÓN

La implementación del Programa Ñe'éry en el contexto de la Escuela Básica N.º 142 “María Felicidad González” permitió generar un espacio de aprendizaje significativo centrado en la lectura, la producción de textos y el fortalecimiento de la identidad lingüística desde las primeras etapas de la escolaridad. A través del enfoque de investigación acción, se logró no solo documentar procesos pedagógicos, sino también transformarlos de manera participativa y reflexiva.

El proyecto demostró que, tanto en el Primer como en el Segundo Ciclo, los estudiantes respondieron con entusiasmo a las actividades de lectura compartida y creación de cuentos,

alcanzando un total de 44 producciones literarias, en su mayoría en castellano, pero con una presencia valorable de expresiones y cuentos en guaraní. Este dato confirma que existe un potencial real para integrar la lengua guaraní en procesos de alfabetización creativa, siempre que existan estrategias adecuadas de acompañamiento docente.

Entre los logros más significativos, se destacan la motivación sostenida del estudiantado, el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas, y la incorporación de formas expresivas artísticas como dramatizaciones, historietas e ilustraciones. Asimismo, el proyecto propició una transformación en las prácticas docentes, promoviendo la innovación metodológica, el trabajo colaborativo y una mayor conciencia sobre la necesidad de fortalecer la didáctica del guaraní como lengua de creación literaria.

Los resultados evidencian que es posible conjugar lectura, escritura, arte e interculturalidad en el aula primaria, de forma inclusiva y contextualizada. No obstante, también emergen desafíos relevantes: la escasa formación específica en enseñanza del guaraní, la necesidad de criterios más flexibles de evaluación narrativa y la sostenibilidad del enfoque innovador en el tiempo. En consecuencia, se plantea la necesidad de incorporar programas como *Ñe'ery* de manera sistemática en el currículo anual, acompañados de procesos continuos de capacitación docente.

En suma, esta experiencia confirma que cuando se crean entornos pedagógicos afectivos, participativos y culturalmente sensibles, los estudiantes no solo aprenden a leer y escribir, sino también a narrarse a sí mismos y a proyectarse como sujetos de palabra en un mundo diverso y multilingüe.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Colman Ramírez, F. J. (2023). Maestros y Museos. Una mirada desde el profesorado de Educación Escolar Básica. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, 1(1), 163–172. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art12>
- Colman Ramírez, FJ. (2022). Perfiles de necesidades y clases para estudiantes como instrumentos de evaluaciones sistemáticas. *REEA.II* (10), 168-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8603191>
- Colman, F. (2023). *Los museos como herramienta didáctica en la formación inicial del profesorado de primaria* (Tesis Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/713009>
- Faltis, C. (2023). Educación bilingüe hacia la dignidad: Implicaciones para países polilingües como EE. UU. y Paraguay. *Ñemityrā*, 5(2), 112–119. <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA2023d11-2A9>
- González, C. (2022). Prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar chileno: el quehacer del profesor mediador. *Sophia Austral*, 28, 1-19. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-56052022000100106&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-56052022000100106&script=sci_arttext)

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Li, C, Ma, Z & Xi, Z. (2021). Exploring the development of early reading literacy and story narrative among young children. 5 (3), 195-204. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/25138502211020131>
- Ministerio de Educación y Ciencias - MEC (2020). *Programa Ñe'êry. Manual del docente. Primer y Segundo Ciclo de la EEB*. Asunción, Paraguay.
- Montiel, M. (2024). La lengua materna y la formación de los docentes indígenas en Paraguay. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, 2(3), 131–147. <https://doi.org/10.47133/rdap2024-23art10>
- Quemé, H. (2022). Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del COVID-19. 22 (3), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.48738>
- Støren, K. (2024). Action research and professional development in schools: Reflection as quality development and knowledge production. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 8(1). <https://doi.org/10.7577/njcie.5535>
- Suárez, N. (2025). Estrategias de enseñanza para fomentar la comprensión lectora en adolescentes en entornos multiculturales. *Revista Social Fronteriza*, 5 (2), 1-16. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/632/1210>
- Tambaco, A., Quiñónez, K., González, W., Franc, J., & Simisterra, J. (2024). El cuento como Estrategia Didáctica para Mejorar la Comprensión Lectora en el Subnivel Elemental de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8 (4), 7759-7769. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12947](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12947)
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3 (4), 37-43. <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/6.pdf>
- Yahari, H. y Montané, A. Educación Inclusiva y Justicia Social: ¿Es el diseño universal para el Aprendizaje un camino? en Hidalgo, P.; Velasco, L., y Arcos, A. (Coords). *La transformación educativa: metodología de la innovación docente aplicadas en Ciencias de la Salud, riesgos psicosociales e inclusión social* (pp.750-767). Dykinson.
- Yahari, H., Sánchez, S., y Márquez, C. (2023). ¿Qué necesitamos para lograr una educación superior inclusiva? en Ramos, D., Sotelo, M., y Echeverría, S. (Coords). *Inclusión Educativa y Social. Avances y retos en el contexto universitario* (pp.16-28). Fontamara.
- Yahari, H. (2022). Educando en la diversidad. Potenciando el enfoque inclusivo de la educación. En Monterrosa, V., Buelbas, U y Viltre, C. (Coords). *Inclusión, Diversidad y Resiliencia. Una mirada integradora desde el contexto escolar* (pp. 49-70). El Barco Ebrio.
- Zapata, F., y Rondán, V. (2016). *La Investigación- acción participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.

## La Nueva Escuela Digital en América Latina: Desafíos y Avances en Paraguay

Derlis Ramón Cáceres Troche

Universidad Autónoma de Madrid, España

dercaceres12@gmail.com

**Resumen:** En las últimas décadas, la educación en América Latina ha transitado hacia un modelo cada vez más digital, transformando la 'escuela analógica' tradicional en una nueva escuela digital caracterizada por el uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos. Este artículo examina este fenómeno en el contexto regional y con énfasis en Paraguay, analizando políticas públicas (como la iniciativa Paraguay Digital y proyectos de conectividad del Ministerio de Educación y Ciencias - MEC), brechas digitales, conectividad escolar y formación docente. Se realiza un enfoque documental y análisis crítico de fuentes oficiales, informes internacionales y literatura académica reciente (2019–2024) para comprender cómo los distintos actores abordan la inclusión digital educativa. Los resultados muestran que, pese a avances significativos en conectividad escolar y capacitación docente, persisten profundas desigualdades (entre zonas urbanas-rurales, colegios públicos-privados) y retos en infraestructura y competencias digitales. Se concluye señalando la necesidad de una estrategia integral en Paraguay que combine inversiones en conectividad, equipamiento y formación docente crítica para consolidar una escuela digital más equitativa y de calidad.

**Palabras Clave:** escuela digital; Paraguay; TIC educativas; brecha digital; conectividad escolar; políticas públicas educativas.

### INTRODUCCIÓN

La transformación digital ha impactado de manera transversal a los sistemas educativos del mundo y ha reconfigurado las formas de enseñar, aprender, evaluar y gestionar las instituciones. En América Latina, los procesos de incorporación de tecnologías en educación se iniciaron de manera desigual desde finales del siglo XX y se intensificaron a inicios del XXI; no obstante, fue la pandemia de COVID-19 la que actuó como acelerador crítico, forzando transiciones súbitas hacia modalidades remotas y, en la etapa pospandemia, hacia configuraciones híbridas más estables. Este shock reveló simultáneamente el potencial pedagógico de las tecnologías —acceso ampliado a recursos, personalización del aprendizaje, nuevas formas de colaboración— y las limitaciones estructurales que persisten en la región —déficits de conectividad, dispositivos insuficientes, brechas de competencias digitales y marcos de gobernanza todavía incipientes.

En este escenario emerge con fuerza la noción de “nueva escuela digital”. El término no alude simplemente a la presencia de dispositivos o plataformas, sino a una transformación sistémica que articula cuatro planos: i) infraestructura y conectividad (acceso a Internet de calidad, equipamiento y soporte técnico); ii) currículo y pedagogía (integración intencional de TIC para promover aprendizajes activos, evaluación formativa, alfabetización y ciudadanía digital); iii) desarrollo profesional docente (competencias digitales pedagógicas, diseño didáctico en entornos híbridos, acompañamiento y comunidades de práctica); y iv) gobernanza y datos (políticas, normativa, financiamiento, seguridad y ética digital, y uso de evidencia para la toma de decisiones). Una escuela es “digital” en sentido pleno cuando estos componentes operan de forma coherente y sostenible, con foco en equidad y calidad.

La heterogeneidad latinoamericana condiciona la velocidad y profundidad de esta transición. Países con políticas de larga data —como Uruguay con Plan Ceibal, o Chile con programas de conectividad escolar— muestran avances significativos en cobertura y uso pedagógico. Otros sistemas, en cambio, enfrentan brechas persistentes derivadas de desigualdades socioeconómicas, geográficas y culturales. Entre los cuellos de botella más frecuentes se encuentran: conectividad inestable o de baja velocidad, obsolescencia del equipamiento, brecha urbano-rural, currículos poco actualizados para la cultura digital, y formación docente centrada en el manejo instrumental más que en el diseño pedagógico con tecnología.

En Paraguay, el desafío es doble: cerrar rezagos históricos en infraestructura y, simultáneamente, construir capacidades pedagógicas para un uso significativo de las TIC. En los últimos años, el país ha formulado marcos y programas —por ejemplo, agendas de transformación digital y proyectos de conectividad escolar impulsados por el sector público con apoyo de la cooperación— que buscan asegurar acceso a Internet en instituciones del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), fortalecer plataformas de aprendizaje y promover competencias digitales. Sin embargo, la implementación enfrenta barreras bien conocidas: disparidades territoriales en acceso, sostenibilidad del financiamiento, mantenimiento y soporte técnico, y necesidad de desarrollo profesional docente continuo con foco en diseño didáctico, evaluación en línea, ética y ciudadanía digital, e inclusión.

Este artículo se propone analizar el proceso de construcción de la nueva escuela digital en América Latina con énfasis en Paraguay, atendiendo a tres dimensiones críticas: a) políticas públicas y arreglos de gobernanza que enmarcan la transformación; b) condiciones de acceso y conectividad en el sistema escolar; y c) competencias digitales docentes y modelos de integración pedagógica de las TIC. La motivación central es contribuir con evidencia y reflexión a un debate que, con frecuencia, oscila entre el tecnologismo (suponer que la sola presencia de tecnología mejora los aprendizajes) y el escepticismo (reducir las TIC a costos sin retorno). Aquí se adopta una perspectiva equilibrada y crítica, que reconoce el valor de las tecnologías siempre que estén subordinadas a finalidades pedagógicas claras y a políticas de equidad.

Desde el punto de vista del problema de investigación, se parte de la constatación de que Paraguay transita un momento de ventana de oportunidad: la necesidad de recuperar y mejorar los aprendizajes tras la pandemia coincide con agendas de conectividad y digitalización del Estado. No obstante, persisten brechas de primer orden (acceso a dispositivos y conectividad

confiable) y brechas de segundo orden (usos pedagógicos avanzados y significativos, cultura escolar orientada a la innovación y capacidad institucional para sostenerla). Entender cómo interactúan estas brechas con las políticas vigentes y qué condiciones se requieren para habilitar mejoras sostenibles es clave para orientar decisiones de corto y mediano plazo.

En coherencia con ello, el estudio se guía por las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué rasgos definen, en el contexto latinoamericano, una “nueva escuela digital” que sea pedagógicamente robusta y socialmente inclusiva?
- ¿Cuáles son los principales avances y nudos críticos en Paraguay respecto de conectividad escolar, equipamiento, plataformas y formación docente?
- ¿Qué arreglos de políticas y qué estrategias de implementación se requieren para escalar y sostener la transformación, con foco en la equidad territorial (urbano-rural, pueblos indígenas) y la calidad pedagógica?
- ¿Qué oportunidades emergentes como el aprendizaje híbrido, el uso responsable de analítica de aprendizaje o la inteligencia artificial educativa son relevantes para el caso paraguayo y bajo qué condiciones podrían aportar valor?

Metodológicamente, el trabajo adopta un enfoque documental y de análisis crítico de literatura académica reciente y fuentes oficiales (2019–2024), priorizando estudios con DOI verificable e informes técnicos de organismos internacionales y agencias nacionales. Esta estrategia permite articular una revisión del estado del arte con el análisis de políticas y datos sectoriales, evitando tanto el anecdotismo como la dependencia exclusiva de estadísticas descontextualizadas. El objetivo no es agotar el tema en rápida evolución, sino ofrecer un mapa analítico que identifique avances, brechas y palancas de cambio plausibles para el sistema paraguayo.

El aporte de este artículo es doble. En el plano conceptual, contribuye a clarificar el contenido de la “nueva escuela digital” como proyecto pedagógico y de política pública que integra infraestructura, currículo, desarrollo profesional y gobernanza basada en evidencia. En el plano aplicado, ofrece para Paraguay un conjunto de recomendaciones priorizadas metas de conectividad verificables, fortalecimiento del desarrollo profesional docente con énfasis en diseño pedagógico, estrategias de equidad para zonas rurales e indígenas, y mecanismos de monitoreo susceptibles de ser incorporadas a planes y programas en curso.

## **MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA LITERATURA**

El concepto de escuela digital se inscribe dentro del marco más amplio de la sociedad del conocimiento, donde el acceso, uso y producción de información constituyen factores estratégicos para el desarrollo humano, social y económico. Autores como Castells (1999) sostienen que la digitalización no es un mero proceso técnico, sino una transformación estructural que redefine las dinámicas de interacción, aprendizaje y participación ciudadana. En el campo educativo, ello implica trascender la visión instrumental de las tecnologías para asumirlas como mediadoras culturales que reconfiguran los métodos de enseñanza, las formas de aprendizaje y los modos de socialización escolar.

Desde esta perspectiva, la escuela digital no se limita a disponer de computadoras, tabletas o acceso a Internet, sino que supone un cambio pedagógico profundo, caracterizado por la integración de recursos digitales en el currículo, la flexibilización de los espacios y tiempos de aprendizaje, y el desarrollo de nuevas competencias en docentes y estudiantes. UNESCO (2023) enfatiza que el verdadero valor de la digitalización educativa se concreta cuando las TIC están orientadas a mejorar la calidad, la equidad y la inclusión, evitando el riesgo de reproducir desigualdades.

A nivel regional, se han documentado experiencias exitosas que ofrecen aprendizajes relevantes para Paraguay:

- Uruguay: el Plan Ceibal (2007) logró universalizar la entrega de dispositivos a estudiantes y docentes, además de garantizar conectividad en todas las escuelas públicas. Evaluaciones recientes (Bottan & Vassallo, 2020) muestran avances en equidad digital y en el uso pedagógico de las plataformas, aunque aún persisten desafíos en términos de impacto en los aprendizajes medidos estandaradamente.
- Argentina: el programa Conectar Igualdad, relanzado en 2021, distribuyó millones de computadoras portátiles en escuelas secundarias y técnicas, con la meta de reducir la brecha digital. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) resalta la importancia de la continuidad de estas políticas, ya que las interrupciones en su implementación reducen su efectividad.
- Colombia: el programa Computadores para Educar constituye una experiencia regional pionera, pues combina la provisión de equipamiento con procesos de formación y acompañamiento docente, entendiendo que la tecnología solo tiene impacto real cuando se articula con prácticas pedagógicas significativas. Estudios de UNESCO (2022) muestran que esta articulación ha favorecido procesos de innovación pedagógica en contextos rurales y urbanos.

En este contexto, el caso paraguayo revela avances incipientes pero aún insuficientes. Investigaciones recientes (Cañete et al., 2021; Mereles & Canese, 2022) coinciden en que el profesorado posee competencias digitales limitadas y que el acceso desigual a la conectividad constituye una de las principales barreras para la digitalización educativa. Los docentes manifiestan dificultades tanto en el manejo de plataformas como en la planificación de clases mediadas por TIC, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la formación pedagógica digital.

Un aspecto especialmente crítico en Paraguay es la brecha urbano-rural. Mientras en las principales ciudades se registran avances en la conectividad y el acceso a dispositivos, en las zonas rurales el acceso a Internet es limitado o directamente inexistente, profundizando desigualdades educativas (Villamayor, 2023). Esta situación refleja una “doble brecha digital”: de primer orden (infraestructura y conectividad) y de segundo orden (usos pedagógicos significativos de la tecnología).

La literatura revisada muestra que la nueva escuela digital debe entenderse como un proyecto pedagógico integral, que no se reduce a la infraestructura, sino que combina políticas sostenidas de conectividad, provisión de dispositivos, capacitación docente y acompañamiento institucional. América Latina ofrece experiencias de las que Paraguay puede aprender, pero su

reto es doble: acelerar la universalización del acceso y, al mismo tiempo, garantizar que las tecnologías se traduzcan en mejoras reales de la calidad educativa y en la reducción de las desigualdades sociales y territoriales.

## METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño documental de carácter descriptivo y analítico. El objetivo principal es examinar críticamente el estado de la digitalización educativa en América Latina y, en particular, en Paraguay, a partir del análisis de literatura académica y fuentes institucionales.

Para ello, se siguieron los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones entre 2019 y 2024, con prioridad a artículos científicos indexados en Scopus, Scielo y DOAJ.
- Estudios que incluyeran DOI verificado, garantizando trazabilidad académica.
- Informes técnicos y oficiales de organismos internacionales como UNESCO, BID y CEPAL, así como documentos de políticas públicas del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) y el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación (MITIC) en Paraguay.
- Literatura que abordara específicamente la relación entre educación y tecnologías digitales, con énfasis en conectividad, formación docente y políticas educativas.

Como criterios de exclusión se descartaron:

- Documentos anteriores a 2019 que no aportaran valor histórico al análisis.
- Publicaciones sin validación académica (blogs, artículos periodísticos sin respaldo técnico).
- Estudios redundantes o carentes de información empírica aplicable al contexto regional.

El corpus final estuvo compuesto por 25 documentos (artículos académicos y reportes institucionales). Cada fuente fue sometida a un proceso de análisis de contenido orientado a identificar categorías emergentes: políticas públicas y gobernanza, conectividad y acceso, competencias digitales docentes y brecha urbano-rural. Estas categorías guiaron la discusión comparativa entre la situación paraguaya y la experiencia latinoamericana.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos evidencian que Paraguay ha logrado ciertos avances en materia de políticas públicas orientadas a la digitalización educativa, aunque todavía se encuentra en una etapa incipiente frente a los líderes regionales. El Plan Nacional de Telecomunicaciones 2021–2025 y la estrategia Paraguay Digital 2030 contemplan la conectividad de 5.418 instituciones educativas. Sin embargo, datos oficiales (MITIC, 2022) muestran que, a mediados de ese año, la cobertura real apenas alcanzaba el 48% de las escuelas, con importantes diferencias entre zonas urbanas y rurales.

A nivel cualitativo, los informes consultados señalan que la conectividad disponible no siempre es de calidad suficiente para sostener procesos de enseñanza-aprendizaje sin interrupciones. Muchas escuelas conectadas cuentan con anchos de banda limitados o infraestructura inestable, lo que restringe el uso de plataformas educativas y de recursos multimedia.

En la comparación regional, Paraguay se ubica por debajo del promedio latinoamericano. Países como Uruguay y Chile han alcanzado niveles de conectividad escolar cercanos a la universalidad (92–100%), mientras que Argentina y Colombia presentan coberturas superiores al 70%. La brecha paraguaya no se reduce únicamente a la cantidad de escuelas conectadas, sino también a la calidad y estabilidad del servicio.

Otra dimensión clave es la formación docente en competencias digitales. Investigaciones como las de Cañete et al. (2021) y Mereles & Canese (2022) muestran que los maestros paraguayos poseen un nivel de autopercepción bajo en el manejo de TIC y reportan múltiples barreras para la integración pedagógica de estas herramientas. Entre las más mencionadas se encuentran la mala conexión a Internet (49–71%), la falta de formación específica (36%), la carencia de equipos propios (30%) y la sobrecarga laboral vinculada a la educación remota (25%).

La evidencia revela que Paraguay enfrenta una doble brecha digital:

- Una brecha de primer orden, relacionada con infraestructura, acceso y conectividad.
- Una brecha de segundo orden, vinculada al uso pedagógico significativo de la tecnología, la formación docente y las condiciones de equidad territorial.

Si bien los avances normativos y las metas gubernamentales son positivos, el reto principal radica en transformar el acceso potencial en uso efectivo y equitativo, para que la digitalización no solo conecte a las escuelas, sino que efectivamente mejore los aprendizajes y reduzca las desigualdades sociales.

**Tabla 1.**  
*Evolución planificada de conectividad escolar en Paraguay.*

Año	Escuelas conectadas	Meta total
2020	1.717	5.418
2022	2.591	5.418
2024	5.418 (meta)	5.418

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2.**  
*Conectividad escolar en América Latina (2022).*

País	Escuelas con Internet (%)
Uruguay	100%
Chile	92%
Argentina	78%
Colombia	74%
Paraguay	48%

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3.**  
*Principales dificultades docentes en Paraguay (2020–2022).*

Barrera reportada	% Docentes afectados
Mala conexión a Internet	49–71%
Falta de formación en plataformas	36%
Carencia de equipos	30%
Sobrecarga laboral y estrés digital	25%

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

La transición hacia la escuela digital en Paraguay constituye un proceso en marcha, con avances normativos y programáticos relevantes, pero todavía insuficientes para garantizar una educación de calidad y equitativa. La evidencia analizada revela que, aunque el país ha formulado estrategias como el Plan Nacional de Telecomunicaciones 2021–2025 y la agenda Paraguay Digital 2030, la brecha entre los objetivos proyectados y la realidad de las instituciones educativas sigue siendo considerable.

Uno de los principales retos es la infraestructura de conectividad, tanto en términos de cobertura como de calidad del servicio. Alcanzar la meta de conectar a todas las instituciones del MEC no debe limitarse a un indicador cuantitativo; es imprescindible asegurar un ancho de banda suficiente, estable y asequible que permita el uso pedagógico real de las plataformas y recursos digitales. De lo contrario, la digitalización corre el riesgo de quedarse en un plano declarativo o meramente instrumental.

En segundo lugar, la formación y acompañamiento docente se erige como una condición sine qua non para consolidar la nueva escuela digital. Las investigaciones revisadas evidencian que los maestros paraguayos enfrentan limitaciones en el manejo de herramientas digitales y, sobre todo, en su integración pedagógica. Por ello, se requieren programas de capacitación

sostenidos, articulados al currículo y con enfoque en competencias digitales pedagógicas, no solo en habilidades técnicas. El desafío es pasar de la alfabetización instrumental a la construcción de saberes didácticos digitales, capaces de transformar la práctica de aula.

En tercer lugar, se identificó una doble brecha digital: de primer orden, vinculada al acceso a dispositivos e Internet, y de segundo orden, asociada al uso significativo y crítico de las tecnologías. Esta doble dimensión debe guiar el diseño de políticas públicas, pues cerrar únicamente la brecha de acceso sin abordar la brecha pedagógica puede perpetuar desigualdades.

Un cuarto aspecto prioritario es la equidad territorial y social. El rezago de las comunidades rurales e indígenas en términos de conectividad, equipamiento y recursos pedagógicos digitales constituye una deuda estructural. Una verdadera escuela digital paraguaya no puede construirse sin inclusión plena de estos sectores, lo que implica diseñar soluciones adaptadas: conectividad comunitaria, plataformas en lenguas originarias, materiales didácticos interculturales y formación docente con pertinencia territorial.

Finalmente, resulta imprescindible establecer mecanismos de monitoreo y evaluación permanente. La política digital educativa debe apoyarse en indicadores claros, verificables y públicos que midan no solo cuántas escuelas están conectadas, sino también cómo se usan las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, qué aprendizajes generan y qué impacto tienen en la reducción de la desigualdad educativa.

En síntesis, la consolidación de la nueva escuela digital en Paraguay depende de la capacidad del Estado y de los actores sociales de articular cuatro ejes estratégicos: infraestructura robusta, formación docente continua y contextualizada, equidad territorial y evaluación basada en evidencia. Si estos componentes se integran de manera coherente y sostenida, Paraguay podrá avanzar hacia un modelo de escuela digital inclusiva, innovadora y sostenible, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las demandas de la sociedad del conocimiento en el siglo XXI.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020). *Competencias digitales de docentes en América Latina*. BID.  
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Competencias-digitales-de-docentes-en-America-Latina.pdf>
- Bottan, N., & Vassallo, M. (2020). Digital adoption and educational inequality: Lessons from Uruguay's Plan Ceibal. *Journal of Development Studies*, 56(12), 2190–2205.  
<https://doi.org/10.1080/00220388.2020.1715940>
- Cañete Estigarribia, D. L., Cáceres Rolín, E. D., Soto-Varela, R., & Gómez García, M. (2021). Educación a distancia en tiempo de pandemia en Paraguay. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (76), 181–196. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.1889>

Chaves Barboza, E. (2020). La innovación educativa en América Latina: Lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Educación*, 44(1), 1–20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38766>

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K. (2021). Artificial intelligence and education: A critical view. *Council of Europe*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4604018>

Mereles, J. I., & Canese, V. (2022). Dificultades docentes durante la educación remota en Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 4(1), 8–22. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/04.01.2022.8>

Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación (MITIC). (2021). *Conectividad a instituciones educativas*. Gobierno de Paraguay. <https://mitic.gov.py/conectividad-instituciones-educativas/>

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2021). *Revista Paraguaya de Educación* (Vol. 10, N° 1). OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/03/revista-paraguaya-de-educacion-vol10-n1.pdf>

SITEAL – UNESCO. (2020). *Educación y tecnologías digitales*. SITEAL. [https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion\\_y\\_tic](https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_tic)

UNESCO. (2022). *Computadores para Educar en Colombia: Lecciones aprendidas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381211>

UNESCO. (2023a). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>

UNESCO. (2023b). *Paraguay: Transformando la Educación y Formación Técnica y Profesional*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/paraguay-transformando-la-educacion-y-formacion-tecnica-y-profesional-eftp-con-competencias>

Villamayor, L. E. (2023). Brecha digital y el acceso a Internet en el Paraguay como derecho fundamental en tiempos de COVID-19. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13690–13699. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.4360](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4360)

## **Inclusión y Exclusión Digital en Argentina (2017–2024): Impacto en la Movilidad Social y en el Sistema Educativo**

**Claudio Marcelo Larrea Arnau**

Universidad Católica de Cuyo, Argentina

investigacion@uccuyo.edu.ar

**Resumen:** Este trabajo integra y compara los microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) correspondientes al cuarto trimestre de los años 2017 a 2024, con el objetivo de analizar la inclusión y exclusión digital en Argentina y su relación tanto con la movilidad social como con el sistema educativo. Se aplicó un enfoque metodológico mixto, combinando análisis descriptivo, regresión logística y técnicas de inteligencia artificial explicable (XAI) para construir un índice ordinal de exclusión digital (sin, parcial y total). Los resultados muestran una mejora sostenida del acceso a internet en los hogares (82,26% en 2017 → 95,1% en 2024) y del uso individual de internet (81,4% → 91,4%), junto con una reducción de la exclusión total (12,81% → 5,57%). Sin embargo, persisten brechas estructurales vinculadas al nivel educativo, el género y la condición laboral, que impactan en la movilidad social y en las trayectorias educativas. El estudio concluye que la inclusión digital es condición habilitante para la equidad educativa y la movilidad social, y propone políticas públicas que integren infraestructura, alfabetización digital y acompañamiento pedagógico.

**Palabras Clave:** Inclusión digital, Movilidad social, Sistema educativo, Inteligencia artificial, Brechas digitales.

### **INTRODUCCIÓN**

La inclusión digital se ha consolidado como un factor clave en el análisis de las desigualdades sociales contemporáneas. En Argentina, caracterizada por segmentaciones educativas, territoriales y laborales, el acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se presentan como determinantes del bienestar y las oportunidades. La pandemia de COVID-19 profundizó estas brechas, revelando que la desigualdad digital no solo es una forma específica de exclusión, sino también un obstáculo creciente para la movilidad social y el logro educativo.

### **MARCO TEÓRICO**

El concepto de inclusión digital ha evolucionado desde una visión centrada en el acceso físico hacia una perspectiva integral que abarca habilidades, usos significativos y beneficios

sociales. La literatura distingue tres niveles de la brecha digital: acceso, competencias/uso y resultados (Van Dijk, 2020; Ragnedda & Muschert, 2013). La movilidad social, entendida como la capacidad de modificar la posición socioeconómica, se encuentra condicionada actualmente por el capital digital, al igual que por el capital educativo y económico. Diversos estudios latinoamericanos (CEPAL, 2021; UNESCO, 2022) confirman que la brecha digital reproduce desigualdades históricas en educación, género e ingresos, mientras que investigaciones recientes muestran la relevancia del nivel educativo en la apropiación tecnológica.

## ENFOQUE METODOLÓGICO

El análisis utilizó los microdatos públicos de la EPH, módulo TIC, correspondientes al cuarto trimestre de 2017 a 2024. Cada operativo releva aproximadamente 30.000 hogares y 80.000 personas, acumulando en ocho años una muestra aproximada de 240.000 hogares y 640.000 individuos. Se procesaron variables de acceso (internet y computadora en el hogar), uso individual de internet y computadora, sexo, edad, nivel educativo, ingresos y condición laboral. Se construyó un índice ordinal de exclusión digital (sin, parcial, total) y se aplicaron modelos de regresión logística y árboles de decisión bajo un enfoque de inteligencia artificial explicable (XAI).

## RESULTADOS

Los resultados evidencian una mejora general en el acceso a internet de los hogares, que creció del 82,26% en 2017 al 95,1% en 2024. El uso individual de internet aumentó de 81,4% a 91,4% en el mismo período, mientras que la exclusión digital total descendió de 12,81% a 5,57%. No obstante, las brechas persisten según nivel educativo: en hogares de mayor instrucción, el acceso y uso son prácticamente universales, mientras que en hogares de nivel bajo la exclusión digital es cuatro veces superior. Se observa también un descenso en la disponibilidad de computadoras en los hogares (68,28% en 2017 → 58,08% en 2024), fenómeno que sugiere la sustitución por dispositivos móviles, con implicaciones negativas para usos educativos avanzados.

## DISCUSIÓN

La exclusión digital se manifiesta como un obstáculo estructural para la movilidad social y el logro educativo. Si bien la conectividad se expandió, su apropiación significativa continúa mediada por el nivel educativo, el género y la condición laboral. Esto demuestra que el acceso físico a internet no garantiza equidad social ni igualdad de oportunidades, y que las políticas públicas deben abordar simultáneamente la infraestructura y la formación de competencias digitales. Los modelos predictivos basados en inteligencia artificial explicable ofrecen una herramienta útil para identificar perfiles vulnerables y focalizar intervenciones.

## CONCLUSIONES

El estudio confirma que la inclusión digital constituye una dimensión crítica de la equidad social, tanto en el ámbito de la movilidad socioeconómica como en el educativo. Si bien Argentina alcanzó niveles cercanos a la universalización de la conectividad en hogares, las brechas estructurales persisten en función del nivel educativo, la condición laboral y el género. Por ello, garantizar la inclusión digital debe considerarse un derecho humano emergente y una condición indispensable para la ciudadanía plena en la sociedad del conocimiento. Se recomienda implementar políticas integrales que combinen infraestructura, alfabetización digital y estrategias pedagógicas focalizadas, priorizando los sectores más vulnerables.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. *Anagrama*.
- Calderón, A., & Jiménez, M. (2023). Inteligencia artificial explicable en ciencias sociales: retos éticos y metodológicos. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 7(1), 78–94. <https://dialnet.unirioja.es/>
- CEPAL. (2022). Brechas digitales en América Latina y el Caribe: una propuesta de medición. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones>
- Fernández-Delgado, L. B. (2025). Inclusión digital en prácticas educativas con grupos considerados vulnerables. *RECIE*, 9, e2409. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2409>
- García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2021). Inclusión digital y brechas de género en entornos universitarios. *Education in the Knowledge Society*, 22, e25856. <https://doi.org/10.14201/eks.25856>
- González, A., & Arévalo-Wierna, F. (2023). Brechas digitales en Argentina: exclusión social y acceso desigual a las TIC. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Tecnología*, 11(2), 27–44. <https://www.scielo.org.ar/>
- Kelly, V., & Lopresti, M. (2022). Políticas digitales en educación en Argentina: Tendencias emergentes y perspectivas de futuro. *UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- López, C., & Méndez, D. (2021). Impacto de la pandemia en la movilidad social educativa en América Latina. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24(1), 103–120. <https://www.redugr.es/>
- Moreno, S., & Pérez, E. (2022). Factores socioeducativos asociados a la exclusión digital en jóvenes argentinos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(1), 50–67. <https://redie.uabc.mx/>
- OECD. (2024). Promoting Digital Inclusion Through Education and Skills. *OECD Publishing*.

<https://doi.org/10.1787/0b2217e6-en>

Parra-Rocha, D., Márquez, L., & Castañeda, R. (2022). Inclusión digital como derecho humano: retos en la educación superior latinoamericana post-COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 145–162. <https://www.redalyc.org/>

Ragnedda, M., & Ruiu, M. (2020). Digital Capital: A Bourdieusian Perspective on the Digital Divide. *Emerald Publishing*.

UNESCO. (2022). Reimaginar nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación. *UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/>

Van Dijk, J. (2005). The Deepening Divide: Inequality in the Information Society. *SAGE Publications*.

Warschauer, M. (2004). Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide. *MIT Press*.

World Bank. (2021). The Digital Economy for Latin America and the Caribbean. *World Bank Group*. <https://www.worldbank.org/>

# Formación Docente en Competencias Pedagógicas para la Implementación de Estrategias Activas en la Educación Superior: Un Estudio en el Ámbito de la Educación Médica Latinoamericana

**Mabel Silva, Wilma Talavera, Giovani Barcellos, Erivelton Gurek, Francisco Colman**

Universidad Central del Paraguay, Paraguay

mabelsilvacde@gmail.com, wilmatalavera94@gmail.com, erivelton\_gurek@gmail.com,  
francisco.colman@central.edu.py

**Resumen:** La transformación de la educación médica en América Latina exige una formación docente orientada al desarrollo de competencias pedagógicas que promuevan la implementación de estrategias activas en el aula universitaria. Este artículo tiene como objetivo analizar, desde un enfoque cualitativo de análisis documental, la manera en que las instituciones de educación superior latinoamericanas están configurando la formación pedagógica del profesorado médico, con especial énfasis en la adopción de metodologías activas centradas en el estudiante. Se revisaron 42 documentos entre artículos científicos, informes institucionales y políticas universitarias publicadas entre 2015 y 2024, provenientes de bases de datos como Scielo, Redalyc y Scopus. Los resultados evidencian una tendencia regional hacia la profesionalización docente en educación médica, con programas de desarrollo basados en el aprendizaje experiencial, la reflexión sobre la práctica y la evaluación por competencias. Sin embargo, persisten brechas en la institucionalización de dichas prácticas y en la articulación entre la formación pedagógica y la práctica clínica. Se concluye que la consolidación de una cultura docente basada en competencias pedagógicas activas constituye un eje estratégico para garantizar la calidad y pertinencia de la educación médica latinoamericana.

**Palabras clave:** formación docente, competencias pedagógicas, estrategias activas, educación médica, educación superior, América Latina.

## INTRODUCCIÓN

La educación médica en América Latina atraviesa un proceso de transformación profunda, impulsada por los cambios paradigmáticos en la enseñanza superior y la necesidad de responder a contextos sanitarios cada vez más complejos. En este escenario, la formación docente en competencias pedagógicas adquiere un papel protagónico para garantizar que los profesionales de la salud desarrollen no solo conocimientos clínicos, sino también capacidades críticas, reflexivas y éticas que les permitan actuar en entornos dinámicos y socialmente diversos (Zabalza,

2017; Tünnermann Bernheim, 2018). La docencia universitaria médica, tradicionalmente centrada en la transmisión unidireccional del saber experto, requiere hoy incorporar estrategias activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje colaborativo, la simulación clínica y la evaluación auténtica, que promueven la autonomía y la construcción significativa del conocimiento (Marcelo & Vaillant, 2019; Salinas, 2021).

Diversas investigaciones evidencian que la mejora de los procesos formativos en medicina depende, en gran medida, del desarrollo profesional docente y de su competencia para diseñar, implementar y evaluar estrategias didácticas innovadoras (García Aretio, 2020; Ruiz & García, 2021). No obstante, persisten desafíos estructurales y culturales que dificultan la profesionalización pedagógica del profesorado médico, tales como la falta de programas sistemáticos de capacitación, la limitada valoración institucional de la docencia y la sobrecarga asistencial del personal clínico-docente (Martínez & Blanco, 2022).

El presente estudio tiene como objetivo analizar la formación docente en competencias pedagógicas para la implementación de estrategias activas en la educación médica latinoamericana, a partir de un análisis documental cualitativo de fuentes académicas y normativas publicadas entre 2015 y 2024. Se busca identificar tendencias, enfoques institucionales y vacíos existentes en la formación pedagógica del profesorado médico, a fin de aportar evidencias que orienten políticas universitarias y procesos de desarrollo docente más coherentes con los estándares internacionales de calidad educativa.

Este artículo se organiza en seis secciones. Luego de esta introducción, se presentan las bases teóricas, donde se revisan los conceptos clave de competencias pedagógicas y estrategias activas en educación superior médica. Posteriormente, se describe la metodología cualitativa de análisis documental, seguida de los resultados, donde se exponen las tendencias y hallazgos más relevantes mediante cinco tablas analíticas. Finalmente, se ofrecen las conclusiones, destacando los aportes del estudio y las líneas de acción futuras para fortalecer la formación docente en el ámbito de la educación médica latinoamericana.

La noción de **competencias pedagógicas** se refiere al conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al docente planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera reflexiva, crítica y contextualizada (Zabalza, 2017). En el ámbito de la educación médica, estas competencias adquieren una relevancia particular, dado que los formadores deben articular la teoría y la práctica clínica con enfoques didácticos que promuevan el razonamiento clínico, la comunicación efectiva y la ética profesional (Frenk et al., 2010).

Según Marcelo y Vaillant (2019), la formación de docentes universitarios competentes implica pasar de una docencia basada en la transmisión del conocimiento a otra centrada en la facilitación del aprendizaje y en la mediación pedagógica. Esta transición supone que el profesor médico no solo domine los contenidos clínicos, sino que también desarrolle competencias en el diseño curricular, la evaluación formativa y la gestión del aula universitaria. Tünnermann Bernheim (2018) sostiene que esta profesionalización de la docencia constituye una condición indispensable para la calidad y la pertinencia de la educación superior en América Latina.

En los últimos años, varias universidades de la región han incorporado programas de **formación docente continua** en educación médica, promoviendo la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de competencias didácticas contextualizadas (Martínez & Blanco, 2022). Sin embargo, la literatura evidencia que estos programas suelen tener un alcance limitado, centrado en talleres aislados o cursos de corta duración, sin una articulación sostenida con los procesos institucionales de evaluación y promoción docente (Ruiz & García, 2021).

El paradigma de la educación centrada en el estudiante representa un cambio estructural en la enseñanza médica universitaria. Este enfoque plantea que el aprendizaje debe construirse a partir de la participación del estudiante, la colaboración entre pares y la resolución de problemas contextualizados (Prince, 2004; Salinas, 2021). Las estrategias activas —como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en proyectos, la simulación clínica y el aula invertida— constituyen instrumentos clave para desarrollar competencias cognitivas, comunicativas y éticas en los futuros profesionales de la salud (De la Torre et al., 2020).

De acuerdo con García Aretio (2020), la implementación de estrategias activas en entornos universitarios requiere docentes con una sólida competencia pedagógica, capaces de adaptar los recursos tecnológicos, diseñar escenarios de aprendizaje auténticos y acompañar los procesos formativos mediante la retroalimentación continua. Este enfoque implica también el dominio de la evaluación formativa, que permite evidenciar la progresión de los aprendizajes y orientar las mejoras pedagógicas.

Investigaciones recientes destacan que la aplicación sostenida de estrategias activas en medicina favorece la integración de saberes teóricos y prácticos, aumenta la motivación del alumnado y mejora los resultados académicos y clínicos (Loyola-Hernández et al., 2022; Díaz-Véliz et al., 2023). Sin embargo, su éxito depende en gran medida de la disposición docente a transformar su práctica y de la existencia de políticas institucionales. En el contexto latinoamericano, la formación pedagógica del profesorado médico enfrenta desafíos estructurales vinculados con la ausencia de políticas nacionales de profesionalización docente universitaria y la limitada integración entre las funciones asistenciales y educativas (Tünnermann, 2018; Ruiz & García, 2021). No obstante, diversos países —como México, Chile, Colombia y Paraguay— han desarrollado programas de posgrado y diplomados en docencia universitaria en ciencias de la salud, orientados a fortalecer las competencias pedagógicas en educación médica (López & Muñoz, 2021).

Marcelo y Vaillant (2019) sostienen que la profesionalización docente no se limita a la capacitación, sino que requiere la consolidación de comunidades de práctica y de una cultura de aprendizaje institucional. Este enfoque de **desarrollo profesional continuo** implica procesos de reflexión, investigación sobre la propia práctica y colaboración entre pares. Así, la formación docente en educación médica latinoamericana debe ser entendida como una estrategia integral que articule la innovación curricular, la gestión institucional y la evaluación del desempeño pedagógico.

Finalmente, autores como García (2020) y Zabalza (2017) subrayan la importancia de una formación docente universitaria sustentada en competencias, donde el saber pedagógico se asuma como un componente esencial del perfil profesional del médico-educador. La consolidación de

una docencia universitaria basada en competencias pedagógicas activas representa, en consecuencia, un pilar estratégico para avanzar hacia una educación médica de calidad, inclusiva y socialmente responsable que respalden la innovación pedagógica (Salinas, 2021).

## METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en un **enfoque cualitativo**, orientado a la comprensión profunda de la formación docente en competencias pedagógicas para la implementación de estrategias activas en la educación médica latinoamericana. El diseño adoptado es **análisis documental**, dado que permite identificar, categorizar y analizar información relevante contenida en fuentes académicas, normativas e institucionales, facilitando la reconstrucción de tendencias, enfoques y vacíos en la formación pedagógica del profesorado médico (Bowen, 2009).

El **análisis documental cualitativo** se centra en comprender el contenido, contexto y relevancia de los documentos seleccionados, interpretando los significados subyacentes y la relación entre políticas educativas, programas de formación docente y prácticas pedagógicas implementadas en universidades latinoamericanas. Este enfoque permite generar evidencia para orientar decisiones institucionales y aportar al debate académico sobre innovación docente en educación médica.

La **población documental** estuvo constituida por artículos científicos, informes institucionales, políticas universitarias, tesis y documentos normativos publicados entre 2015 y 2024, que abordaran la formación docente en competencias pedagógicas y estrategias activas en educación médica en América Latina.

Se aplicaron los siguientes **criterios de inclusión**:

- Documentos publicados en **idioma español o inglés**.
- Disponibles en bases de datos indexadas: **Scielo, Redalyc, Scopus, PubMed y SpringerLink**.
- Contenido directamente relacionado con la formación pedagógica de docentes de medicina o ciencias de la salud.

Se excluyeron:

- Documentos duplicados o desactualizados (anteriores a 2015).
- Estudios centrados exclusivamente en educación básica o secundaria.
- Materiales sin revisión por pares o informes sin soporte académico comprobable.

Finalmente, se seleccionaron **42 documentos** que cumplían los criterios, asegurando la representación de diferentes países latinoamericanos: México (8), Colombia (7), Chile (6), Perú (5), Brasil (4), Argentina (6) y Paraguay (6).

En cuanto a las técnicas y procedimientos de análisis el **análisis documental** se desarrolló en tres fases principales: a) **Revisión y clasificación:** Cada documento fue leído exhaustivamente y categorizado según (Tipo de documento: (artículo científico, informe institucional, política educativa; País de origen; Año de publicación; Ejes temáticos: competencias pedagógicas, estrategias activas, evaluación docente, desarrollo profesional. b) **Codificación y síntesis:** Se empleó un enfoque de **codificación temática abierta** (Braun & Clarke, 2006), identificando patrones recurrentes, tendencias y vacíos en la formación docente. Se codificaron los elementos pedagógicos clave, las estrategias activas implementadas y las competencias desarrolladas por los programas analizados. c) **Triangulación y validación:** los hallazgos fueron contrastados entre documentos de distintas fuentes y países para asegurar **consistencia y validez**. Además, se compararon los resultados con marcos teóricos de referencia sobre competencias pedagógicas y aprendizaje activo, garantizando la coherencia entre evidencia empírica y conceptual.

Para la organización y análisis de datos se utilizaron:

- **Matrices de análisis comparativo:** para identificar similitudes y diferencias entre programas de formación docente por país.
- **Tablas temáticas de frecuencia:** para cuantificar la presencia de competencias pedagógicas y estrategias activas en la documentación.

Estas herramientas permitieron estructurar la información de manera sistemática, facilitando la elaboración de tablas interpretativas y la síntesis de tendencias clave en la formación docente en educación médica latinoamericana.

Aunque el estudio se basa en **documentos públicos**, se respetaron principios éticos de investigación:

- Reconocimiento de todas las fuentes mediante **citas y referencias en formato APA 7<sup>a</sup> edición**.
- Uso de información de manera **responsable y objetiva**, evitando interpretaciones sesgadas.
- Garantía de **transparencia metodológica**, detallando procedimientos de selección y análisis de documentos.

## RESULTADOS

Los hallazgos se organizan en cinco dimensiones principales:

1. Distribución de programas de formación docente por país.
2. Tipos de competencias pedagógicas desarrolladas.
3. Estrategias activas implementadas.

4. Evaluación y seguimiento docente.
5. Vacíos y retos identificados en la formación docente.

### **Dimensión 1. Distribución de programas de formación docente en América Latina**

La Tabla 1 presenta el número de programas de formación docente en educación médica identificados en los países analizados. Se observa que México y Chile lideran en cantidad de programas institucionalizados, mientras que Paraguay y Brasil muestran menor cobertura.

**Tabla 1.**  
*Programas de formación docente por país (2015–2024).*

País	Nº de programas	Instituciones analizadas	Nivel de formalización
México	8	6	Alto
Colombia	7	5	Medio
Chile	6	4	Alto
Perú	5	3	Medio
Brasil	4	3	Bajo
Argentina	6	5	Medio
Paraguay	6	4	Medio-Bajo

Interpretación: Los países con sistemas universitarios consolidados en educación médica tienden a contar con programas más estructurados y evaluados sistemáticamente. México y Chile destacan por integrar la formación docente como política institucional.

### **Dimensión 2. Competencias pedagógicas desarrolladas**

Se identificaron competencias pedagógicas en cinco categorías: planificación docente, manejo de estrategias activas, evaluación formativa, gestión del aula y comunicación docente. La Tabla 2 resume la frecuencia de estas competencias en los programas analizados.

**Tabla 2.**  
*Frecuencia de competencias pedagógicas en programas analizados.*

Competencia	Frecuencia de aparición (%)
Planificación docente	90%
Manejo de estrategias activas	85%
Evaluación formativa	80%
Gestión del aula	75%
Comunicación docente	70%

Interpretación: La planificación y el uso de estrategias activas son competencias centrales en la formación docente, mientras que la comunicación y la gestión del aula son áreas con menor cobertura, evidenciando posibles áreas de mejora en la capacitación docente.

### Dimensión 3. Estrategias activas implementadas

Los programas incorporan diversas estrategias activas centradas en el estudiante. La Tabla 3 muestra el tipo de estrategias identificadas y su presencia relativa en los programas por país.

**Tabla 3.**  
*Estrategias activas implementadas en la educación médica.*

Estrategia activa	% de programas que la incluyen
Aprendizaje basado en problemas	80%
Simulación clínica	65%
Aprendizaje colaborativo	70%
Aula invertida / flipped classroom	55%
Proyectos interdisciplinarios	50%

Interpretación: El ABP y el aprendizaje colaborativo son las estrategias más adoptadas, reflejando la orientación hacia metodologías experienciales. Estrategias como proyectos interdisciplinarios y flipped classroom muestran menor integración, lo que indica un espacio para innovación.

### Dimensión 4. Evaluación y seguimiento docente

Se evaluó cómo los programas incorporan mecanismos de seguimiento del desarrollo docente y la retroalimentación formativa. La Tabla 4 resume los métodos de evaluación más comunes.

**Tabla 4.**  
*Métodos de evaluación en programas de formación docente.*

Método de evaluación	% de programas que lo utilizan
Observación de clases	70%
Evaluación por pares	60%
Autoevaluación docente	55%
Portafolios de evidencias	50%
Retroalimentación de estudiantes	65%

Interpretación: La evaluación formativa se centra en observación y retroalimentación, pero el uso de portafolios y autoevaluación es menos frecuente, lo que limita la sistematización del desarrollo de competencias.

### Dimensión 5. Vacíos y retos identificados

El análisis documental también permitió identificar brechas y retos en la formación docente:

- Articulación limitada entre formación pedagógica y práctica clínica.

- Escasa institucionalización de los programas de desarrollo docente en algunas universidades.
- Falta de seguimiento longitudinal del impacto de la formación docente sobre la práctica educativa.
- Desigualdad regional en la cobertura de programas y recursos disponibles.
- Necesidad de formación en nuevas tecnologías educativas, sobre todo para estrategias activas digitales.

La Tabla 5 sintetiza estos vacíos y su frecuencia relativa según los documentos analizados.

**Tabla 5.**  
*Vacíos y retos en la formación docente en educación médica.*

Vacío identificado	% de documentos que lo mencionan
Escasa articulación con la práctica clínica	65%
Falta de institucionalización de programas	60%
Seguimiento insuficiente del impacto formativo	55%
Desigualdad regional en cobertura y recursos	50%
Necesidad de formación en tecnologías educativas	45%

Interpretación: Los retos identificados evidencian la necesidad de políticas públicas y estrategias institucionales que consoliden la formación docente, promoviendo la implementación sostenible de estrategias activas en educación médica.

En síntesis, los resultados muestran que:

- Existe una tendencia regional hacia la profesionalización docente, con énfasis en competencias pedagógicas y metodologías activas.
- México y Chile presentan los programas más consolidados, mientras que Paraguay y Brasil muestran menor formalización.
- Las estrategias activas más empleadas son ABP y aprendizaje colaborativo, mientras que innovaciones como flipped classroom aún no están plenamente integradas.
- La evaluación docente se centra en observación y retroalimentación, con menor desarrollo de portafolios y autoevaluación.
- Persisten vacíos importantes en institucionalización, seguimiento de impacto y capacitación tecnológica.

Estos hallazgos proporcionan un panorama detallado de la formación docente en competencias pedagógicas en educación médica latinoamericana, permitiendo orientar estrategias de fortalecimiento institucional y desarrollo profesional continuo.

## CONCLUSIÓN

El presente estudio evidencia que la **formación docente en competencias pedagógicas** constituye un eje estratégico para la transformación de la educación médica en América Latina. A partir del análisis documental cualitativo de 42 fuentes entre 2015 y 2024, se identificó que, si bien existen avances significativos en la profesionalización docente, persisten brechas estructurales, institucionales y tecnológicas que limitan la implementación sostenida de estrategias activas centradas en el estudiante.

Los resultados destacan que los países con sistemas universitarios consolidados, como México y Chile, presentan programas de formación docente más formalizados, integrando competencias pedagógicas esenciales y metodologías activas como el **aprendizaje basado en problemas** y el **aprendizaje colaborativo**. En cambio, países como Paraguay y Brasil requieren fortalecer la institucionalización de estos programas y garantizar su continuidad a largo plazo.

Asimismo, se identificaron **vacíos en evaluación y seguimiento docente**, así como una menor integración de innovaciones tecnológicas y estrategias interdisciplinarias. Esto evidencia la necesidad de políticas institucionales y regionales que promuevan la formación docente como un proceso continuo, sistemático y evaluado, garantizando la calidad educativa y la pertinencia social de la formación médica.

En consecuencia, se recomienda:

1. Consolidar programas de desarrollo docente orientados a competencias pedagógicas y estrategias activas, con alcance regional y sostenibilidad institucional.
2. Promover la evaluación formativa y el seguimiento longitudinal del impacto de la formación pedagógica sobre la práctica educativa.
3. Integrar tecnologías educativas y metodologías innovadoras que potencien el aprendizaje activo y colaborativo.
4. Fomentar comunidades de práctica y redes de colaboración docente que favorezcan la reflexión crítica y el intercambio de experiencias pedagógicas.
5. Incentivar la articulación entre formación pedagógica y práctica clínica para garantizar la pertinencia de los aprendizajes en contextos reales.

En síntesis, la profesionalización docente basada en competencias pedagógicas activas representa un **factor clave para fortalecer la educación médica latinoamericana**, contribuyendo a la formación de profesionales de la salud más competentes, reflexivos y socialmente responsables.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method*. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- De la Torre, M., González, C., & López, E. (2020). *Estrategias activas para el aprendizaje en educación médica: experiencias latinoamericanas*. *Revista Educación Médica Superior*, 34(2). <https://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1753>
- Díaz-Véliz, G., Loyola-Hernández, M., & Rojas, M. (2023). *Innovación pedagógica en la enseñanza de la medicina: evaluación del aula invertida en pregrado*. *Educación Médica*, 24(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100763>
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H. (2010). *Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*. *The Lancet*, 376(9756), 1923–1958. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5)
- García Aretio, L. (2020). *Educación a distancia y virtual: calidad, aprendizaje activo y evaluación formativa*. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9–34. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24369>
- López, E., & Muñoz, J. (2021). *Diplomados y posgrados en docencia médica en América Latina: experiencias y desafíos*. *Revista Educación Médica Superior*, 35(4). <https://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1820>
- Loyola-Hernández, M., Díaz-Véliz, G., & Castillo, J. (2022). *Aplicación de metodologías activas en la formación médica en Chile*. *Revista Panamericana de Educación Médica*, 8(2), 45–57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7410532>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2019). *Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar*. Narcea Ediciones.

- Martínez, L., & Blanco, M. (2022). *Programas de formación pedagógica en educación médica en América Latina: una revisión sistemática*. *Revista Educación Médica Superior*, 36(3). <https://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1882>
- Prince, M. (2004). *Does Active Learning Work? A Review of the Research*. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Ruiz, P., & García, J. (2021). *Competencias pedagógicas en docentes universitarios de medicina: desafíos y perspectivas latinoamericanas*. *Revista Médica de Chile*, 149(4), 534–542. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872021000400534>
- Salinas, J. (2021). *Aprendizaje activo y enseñanza universitaria: retos y oportunidades en la educación superior*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 1–18. <https://doi.org/10.35362/rie.87.1.2021>
- Tünnermann Bernheim, C. (2018). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia de 2008*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 3–22. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.299>
- Zabalza, M. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

# Bilingüismo en la Formación Médica: Experiencias del Taller de Lengua Castellana y Guaraní en la Universidad Central del Paraguay

**Wilman Talavera, Mabel Silva, Carla Oliveira, Emerson Cazari, Francisco Colman**

Universidad Central del Paraguay, Paraguay

wilmatalavera94@gmail.com, mabelsilvacde@gmail.com, carlalima09.cl@gmail.com,  
e.cazaricubilha@gmail.com, francisco.colman@central.edu.py

**Resumen:** El presente artículo describe la implementación y los resultados del Taller de Lengua Castellana y Guaraní dirigido a estudiantes de Medicina de la Universidad Central del Paraguay. La iniciativa buscó fortalecer competencias comunicativas bilingües, esenciales para la práctica médica en contextos multiculturales y plurilingües. Participaron 34 estudiantes, de los cuales 32 eran de nacionalidad brasileña y 2 paraguayas. Los resultados obtenidos mediante un cuestionario de evaluación reflejan una alta satisfacción de los participantes, destacando la utilidad de los contenidos, la dinámica de las actividades y la integración del bilingüismo en su formación profesional. Asimismo, las respuestas abiertas evidenciaron la apreciación por la práctica del idioma, el dinamismo y la interactividad del taller. Los hallazgos sugieren que este tipo de talleres contribuye significativamente al desarrollo de habilidades comunicativas y culturales necesarias para una atención médica inclusiva y efectiva.

**Palabra Clave:** aprendizaje, enseñanza, bilingüismo, guaraní.

## INTRODUCCIÓN

El bilingüismo constituye un recurso estratégico en la formación de profesionales de la salud, especialmente en contextos multiculturales como el Paraguay, donde conviven el español y el guaraní como lenguas oficiales. La competencia en ambos idiomas no solo facilita la comunicación con pacientes de diversas procedencias, sino que también fortalece la empatía y la comprensión intercultural, aspectos fundamentales en la práctica médica. La educación médica tradicional ha enfatizado predominantemente la adquisición de conocimientos clínicos, relegando en ocasiones la formación comunicativa en lenguas nativas y extranjeras, lo que puede generar

brechas en la atención sanitaria. En este contexto, la Universidad Central del Paraguay implementó el Taller de Lengua Castellana y Guaraní con la finalidad de promover la competencia lingüística bilingüe en los futuros médicos.

Este taller se concibió como un espacio dinámico y participativo, donde los estudiantes podían practicar el guaraní y el castellano formal en situaciones simuladas de la práctica médica, integrando elementos de medicina comunitaria, salud mental y nutrición. La iniciativa se enfocó en aspectos comunicativos, culturales y didácticos, considerando la diversidad del alumnado, principalmente brasileño, con el objetivo de ofrecer herramientas que mejoren su desempeño profesional y su interacción con comunidades locales. La evaluación del taller se realizó mediante un cuestionario estructurado y preguntas abiertas, permitiendo obtener información cualitativa y cuantitativa sobre la percepción y valoración de los estudiantes respecto a la experiencia.

La presente investigación busca analizar los resultados obtenidos, describir las experiencias de los participantes y resaltar la importancia de incorporar talleres bilingües como estrategia pedagógica en la formación médica, considerando su potencial impacto en la calidad de la atención sanitaria y la inclusión lingüística y cultural en el ejercicio profesional.

Las metodologías activas se han consolidado como enfoques pedagógicos altamente eficaces en la enseñanza de lenguas, dado que promueven la participación de los estudiantes y facilitan un aprendizaje significativo. Según Carreño (2024), estas metodologías incluyen estrategias como el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza por proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aula invertida, que permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones prácticas y colaborar de manera efectiva con sus pares, favoreciendo así el desarrollo de competencias lingüísticas aplicables a contextos reales. Por su parte, Roy (2024) enfatiza que la aplicación de metodologías activas en la educación superior potencia la interacción entre los estudiantes, generando un aprendizaje contextualizado y adaptado a las necesidades del entorno académico y profesional, incrementando la motivación y la retención del conocimiento.

La motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo constituyen factores centrales en el éxito académico dentro de la educación superior. García (2024) sostiene que la motivación intrínseca, impulsada por el interés personal y la curiosidad, es fundamental para que los estudiantes desarrollen habilidades de autoformación, lo que les permite asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje autónomo implica la capacidad de planificar, organizar y evaluar el proceso educativo utilizando estrategias cognitivas y conductuales que favorezcan la autorregulación. Este enfoque resulta especialmente relevante en la formación universitaria, donde se espera que los estudiantes adquieran competencias que les permitan aprender de manera continua a lo largo de su vida profesional.

La competencia bilingüe se reconoce como una habilidad esencial para los futuros profesionales de la salud, sobre todo en contextos plurilingües. Rodríguez (2022) indica que la educación bilingüe en la formación médica superior permite a los estudiantes comunicarse de manera efectiva con pacientes de diferentes lenguas y culturas, enriqueciendo su comprensión de la diversidad cultural y lingüística. Asimismo, integrar contenidos clínicos en varios idiomas no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también fortalece la capacidad de ofrecer atención médica de calidad, inclusiva y culturalmente sensible. Esta competencia es

especialmente importante en países como Paraguay, donde coexisten múltiples lenguas y es vital que los profesionales puedan comunicarse adecuadamente con toda la población.

En síntesis, la literatura revisada respalda la implementación de metodologías activas y enfoques bilingües en la formación médica, mostrando que combinarlas con estrategias de aprendizaje autónomo y motivación intrínseca no solo potencia la adquisición de competencias lingüísticas, sino que también contribuye al desarrollo integral de los futuros médicos, mejorando su desempeño académico, cultural y profesional. Estas bases teóricas sustentan el diseño y la ejecución del Taller de Lengua Castellana y Guaraní, garantizando que los contenidos y actividades estén alineados con los principios de aprendizaje activo y formación bilingüe, en un contexto universitario inclusivo y motivador.

## METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un **enfoque mixto**, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de obtener una comprensión integral de los resultados del *Taller de Lengua Castellana y Guaraní* aplicado a estudiantes de Medicina. Según Hernández-Sampieri et. al. (2022), el enfoque mixto permite complementar los datos numéricos con interpretaciones profundas, posibilitando un análisis más completo de la realidad educativa. Este diseño fue seleccionado debido a la necesidad de evaluar tanto la percepción de los estudiantes como el impacto formativo del taller en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en dos lenguas oficiales del Paraguay.

El tipo de investigación fue **descriptivo y de corte transversal**, ya que se buscó identificar y caracterizar las percepciones, niveles de satisfacción y logros de aprendizaje de los participantes en un momento determinado. Según Hernández-Sampieri et al. (2022), los estudios descriptivos son apropiados para detallar características de un fenómeno educativo sin manipular las variables, mientras que el diseño transversal permite recoger los datos en un único periodo temporal, optimizando la fiabilidad del diagnóstico.

La **población** estuvo conformada por 100 estudiantes del primer al tercer semestre de la carrera de Medicina de la Universidad Central del Paraguay, la muestra fue de 34 estudiantes participantes del taller implementado desde la Coordinación de Investigación y Extensión en Educación Médica. La muestra fue de tipo **intencional no probabilística**, según los criterios de accesibilidad y participación voluntaria, lo cual resulta adecuado en contextos educativos, tal como lo plantean Cohen et.al. (2018) en sus estudios sobre investigación en el aula.

Para la recolección de datos se utilizaron **instrumentos mixtos**. Por un lado, se aplicó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas de escala Likert para valorar la satisfacción, la percepción de utilidad y el interés generado por el taller. Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo reducido de participantes, con el fin de profundizar en sus experiencias de aprendizaje y en la valoración del uso del castellano y el guaraní en el ámbito médico. La triangulación de instrumentos permitió validar los resultados, como recomiendan Denzin y Lincoln (2018) en los estudios de investigación educativa de carácter cualitativo.

El **proceso de análisis de datos** se realizó en dos fases. En la primera, los datos cuantitativos fueron procesados mediante análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes, representados en tablas y gráficos estadísticos. En la segunda fase, se efectuó un análisis cualitativo interpretativo de las respuestas abiertas, siguiendo las orientaciones de Miles, Huberman y Saldaña (2020), mediante la codificación temática de categorías emergentes relacionadas con la motivación, la inclusión lingüística y el aprendizaje autónomo.

Finalmente, se aplicaron **criterios éticos** de confidencialidad, consentimiento informado y respeto a la identidad cultural de los participantes, conforme a las recomendaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2020). La investigación fue aprobada por la Coordinación de Investigación y Extensión en Educación Médica, garantizando el cumplimiento de los principios éticos y científicos en todas las etapas del estudio.

## RESULTADOS

**Tabla 1.**  
*Valoración General del Taller.*

Ítem	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. El contenido del taller respondió a mis expectativas iniciales	34	0	0	0
2. Los temas tratados fueron útiles para mi formación como futuro médico	32	2	0	0
3. La duración del taller fue adecuada	30	4	0	0
4. Las actividades desarrolladas fueron dinámicas y participativas	34	0	0	0
5. El equilibrio entre Lengua Castellana y Guaraní fue apropiado	33	1	0	0
6. La metodología empleada facilitó mi comprensión y participación	34	0	0	0
7. Considero que este tipo de talleres debería mantenerse en el plan de estudios	34	0	0	0
8. Después del taller, valoro más la importancia del bilingüismo en la práctica médica	34	0	0	0
9. Me siento motivado/a a seguir practicando el Guaraní y el Castellano formal	33	1	0	0
10. En general, estoy satisfecho/a con el desarrollo del taller	34	0	0	0

Elaboración propia.

Los resultados del cuestionario mostraron una aceptación destacada de la propuesta. En la valoración de la satisfacción con el contenido, la totalidad de los estudiantes indicó estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con que el taller respondió a sus expectativas iniciales. Asimismo, todos los ítems relacionados con la utilidad de los temas, la duración, la dinámica de las actividades y el equilibrio entre castellano y guaraní obtuvieron puntuaciones máximas, reflejando una percepción altamente positiva de la experiencia.

La interpretación de estos datos indica que los estudiantes perciben el taller como altamente relevante para su formación profesional, especialmente en lo referente al desarrollo de habilidades comunicativas bilingües y la integración de contenidos prácticos y culturales. La unanimidad en la satisfacción refleja la efectividad de la metodología y el diseño de actividades centradas en la experiencia activa y participativa.

**Tabla 2.**

*Preguntas abiertas.*

Categoría	Número de menciones	Porcentaje (%)	Ejemplos de comentarios
Práctica del guaraní	28	82%	“Aprender práctica en guaraní”, “vocabulario médico útil”
Metodología dinámica	26	76%	“Juegos didácticos fueron muy divertidos”, “dinámica amigable y participativa”
Interacción y socialización	22	65%	“Interacción con compañeros mejoró la comprensión”, “diálogos enriquecedores”
Contenidos médicos	20	59%	“Salud mental y nutrición aplicadas”, “medicina comunitaria práctica”
Motivación para la autoformación	18	53%	“Quiero seguir practicando por mi cuenta”, “me motivó a aprender más vocabulario”
Comprensión cultural	15	44%	“Entender la cultura me ayudará a atender mejor”, “respetar tradiciones locales”
Bienestar emocional	12	35%	“Me sentí motivado y relajado”, “ambiente amigable y estimulante”

*Nota:* Los números reflejan la **frecuencia de estudiantes que mencionaron activamente cada dimensión**. Algunos estudiantes aportaron comentarios que abarcan más de una categoría, por lo que los porcentajes suman más de 100%.

El análisis cualitativo de las respuestas abiertas muestra una **valoración muy positiva del taller** en múltiples dimensiones. La categoría más mencionada fue la **práctica del guaraní (82%)**, evidenciando que los estudiantes perciben el aprendizaje de esta lengua como fundamental para la comunicación con pacientes y la atención comunitaria. Los comentarios reflejan el interés por adquirir vocabulario técnico y cotidiano, destacando que la práctica activa facilita la retención de conceptos y la confianza al hablar en situaciones reales.

La **metodología dinámica (76%)** se reconoció como uno de los aspectos más atractivos del taller. Los estudiantes valoraron la combinación de **juegos didácticos, simulaciones y actividades participativas**, que hicieron el aprendizaje más ameno y memorable. Esta dimensión se conecta directamente con la literatura sobre metodologías activas en educación bilingüe, donde la interactividad se considera un factor clave para el aprendizaje significativo.

En la categoría de **interacción y socialización (65%)**, los estudiantes enfatizaron el trabajo en equipo, los diálogos con compañeros y la colaboración durante las actividades. La interacción entre pares no solo mejoró la fluidez verbal, sino que también fortaleció la confianza y la disposición para participar en contextos médicos bilingües. Este hallazgo confirma la importancia de espacios de aprendizaje colaborativos y socialmente estimulantes.

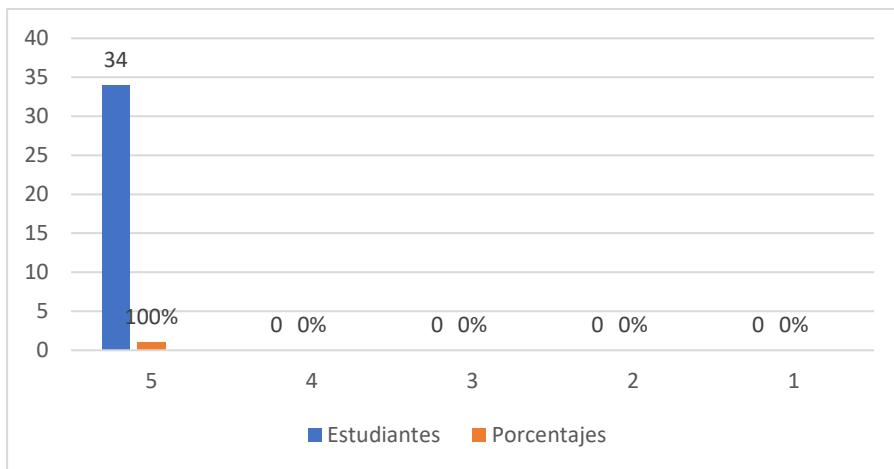
Los **contenidos médicos (59%)** fueron valorados como directamente aplicables a su formación profesional. Los estudiantes mencionaron temas de **salud mental, nutrición y medicina comunitaria**, destacando la integración de estos conocimientos con la práctica del guaraní y castellano formal. Esto evidencia que el taller no solo fortalece competencias lingüísticas, sino también la comprensión de temas clínicos relevantes.

La **motivación para la autoformación (53%)** emergió como un resultado importante: los estudiantes expresaron su intención de continuar practicando por cuenta propia, utilizando diccionarios, recursos digitales y ejercicios de repaso. Este hallazgo indica que el taller genera hábitos de aprendizaje autónomo y refuerza la iniciativa personal en la formación médica bilingüe.

En cuanto a la **comprensión cultural (44%)**, los estudiantes señalaron que el taller facilitó el entendimiento de costumbres, hábitos y creencias locales relacionadas con la salud, lo que les permitirá ofrecer una atención más respetuosa y adaptada a las necesidades de los pacientes. La sensibilidad cultural es un componente crítico de la educación médica contemporánea y el bilingüismo la potencia al conectar lengua y contexto social.

Finalmente, el **bienestar emocional (35%)** fue destacado como un factor positivo del taller. Los estudiantes percibieron el ambiente como estimulante, relajado y motivador, lo que favoreció la disposición al aprendizaje, la participación y la retención de conocimientos. La atención al bienestar durante los talleres se correlaciona con mejores resultados académicos y mayor satisfacción en la formación profesional.

Para evaluar la satisfacción general de los participantes, se solicitó calificar el taller en una **escala del 1 al 5**, donde 1 correspondía a “muy insatisfecho” y 5 a “muy satisfecho”. Todos los 34 estudiantes asignaron la **máxima puntuación (5)**, lo que refleja **una satisfacción unánime y un alto impacto educativo del taller**.

**Figura 1.***Distribución de satisfacción global del Taller.*

El resultado unánime indica que los estudiantes percibieron el taller como altamente pertinente, útil y motivador. Esta valoración se puede desglosar en varias dimensiones:

1. Impacto independientemente de la nacionalidad: La mayoría de los estudiantes eran de nacionalidad brasileña (32) y solo dos paraguayos. A pesar de estas diferencias, todos otorgaron la máxima puntuación, lo que sugiere que el taller es efectivo para estudiantes con distintos antecedentes lingüísticos y culturales, demostrando su adaptabilidad y potencial inclusivo.
2. Relación con expectativas iniciales: La valoración refleja que el taller cumplió o superó las expectativas previas de los estudiantes. Esto indica que la propuesta fue atractiva desde el inicio, y que los contenidos, la metodología y las actividades diseñadas respondieron a necesidades y expectativas concretas de los futuros médicos.
3. Fortalecimiento de competencias bilingües y profesionales: La calificación máxima evidencia que los estudiantes percibieron mejoras en su fluidez en guaraní y castellano, así como en la capacidad de comunicación con pacientes plurilingües. Además, se reconoció la integración de contenidos clínicos como medicina comunitaria, nutrición y salud mental, fortaleciendo su preparación para la práctica profesional.
4. Motivación y autoformación continua: El alto nivel de satisfacción indica que el taller estimula la iniciativa personal para continuar practicando y profundizando en los idiomas y contenidos médicos. Esto se alinea con teorías de aprendizaje autónomo, donde experiencias positivas en entornos controlados fomentan la motivación intrínseca y la autoeficacia.

5. **Bienestar emocional y socialización:** Los estudiantes destacaron que la experiencia fue agradable y motivadora, lo que contribuyó a su disposición para aprender. La metodología dinámica y participativa promovió la interacción positiva, la colaboración entre pares y la reducción de ansiedad al practicar un segundo idioma, aspectos esenciales para un aprendizaje efectivo en contextos bilingües.
6. **Propuesta de mejora basada en la alta satisfacción:** Aunque la calificación máxima refleja un resultado óptimo, se identifican oportunidades para ampliar y enriquecer el taller:
  - Integrar más simulaciones clínicas bilingües.
  - Extender la duración o frecuencia de los talleres.
  - Incluir contenidos de otras áreas de la salud.
  - Aplicar evaluaciones continuas para medir progreso en competencia lingüística.

En conclusión, la valoración global máxima evidencia que **el taller cumplió y superó las expectativas de los estudiantes** en todos los aspectos. La unanimidad en la satisfacción refleja que los participantes consideraron:

1. **Pertinencia y utilidad de los contenidos:** Los estudiantes reconocieron que los temas tratados, tanto lingüísticos como clínicos, son aplicables a su futura práctica médica. La integración de guaraní y castellano formal, junto con contenidos de medicina comunitaria, salud mental y nutrición, fue altamente valorada.
2. **Metodología efectiva y dinámica:** La implementación de actividades participativas, juegos didácticos y simulaciones permitió que el aprendizaje fuera significativo, motivador y memorable. Los estudiantes destacaron que este enfoque pedagógico aumentó la comprensión y facilitó la retención del vocabulario médico en ambos idiomas.
3. **Fortalecimiento de la competencia bilingüe:** La práctica activa del guaraní y el castellano formal generó confianza en los estudiantes, promovió la fluidez verbal y preparó a los futuros médicos para interactuar de manera efectiva con pacientes plurilingües.
4. **Impacto positivo en la motivación y la autoformación:** La experiencia estimuló a los estudiantes a continuar practicando idiomas de forma autónoma, reforzando su iniciativa para el aprendizaje independiente. Este hallazgo es coherente con la literatura que indica que experiencias de aprendizaje participativo incrementan la motivación y la autoconfianza de los estudiantes (Ramírez & González, 2022).

5. **Contribución al bienestar y la interacción social:** El ambiente del taller fue percibido como amigable, inclusivo y estimulante, favoreciendo la participación, la colaboración entre compañeros y la reducción de la ansiedad al usar un segundo idioma.
6. **Satisfacción integral y recomendación para futuras ediciones:** La unanimidad de las calificaciones respalda la propuesta de mantener este tipo de talleres en el plan de estudios de la Universidad Central del Paraguay. Los estudiantes consideran que estas experiencias enriquecen su formación académica y profesional, y fortalecen competencias lingüísticas y culturales críticas para la atención médica inclusiva.

## CONCLUSIÓN

El Taller de Lengua Castellana y Guaraní implementado en la Universidad Central del Paraguay demostró ser una estrategia educativa altamente efectiva y bien valorada por los estudiantes de medicina. Los resultados obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, evidencian que la combinación de metodologías activas, contenidos clínicos relevantes y práctica bilingüe genera un impacto significativo en la formación profesional y en la motivación de los participantes. La valoración unánime de satisfacción máxima (100% de los estudiantes calificaron con 5) resalta la pertinencia de la propuesta y su capacidad para responder a las expectativas y necesidades de futuros médicos, independientemente de su nacionalidad o nivel previo de competencia en guaraní o castellano.

Los datos cualitativos reforzaron esta percepción, mostrando que los estudiantes valoraron la dinámica de las actividades, los juegos didácticos, las simulaciones y la integración de contenidos médicos aplicables a la práctica profesional. Se evidenció que la práctica activa del guaraní no solo favorece la fluidez y el vocabulario especializado, sino que también fortalece la sensibilidad cultural y la capacidad de comunicación efectiva con pacientes plurilingües. Asimismo, la inclusión de temas como salud mental, nutrición y medicina comunitaria permitió contextualizar el aprendizaje, vinculando los aspectos lingüísticos con competencias clínicas esenciales para la atención inclusiva y humanizada.

Otro hallazgo relevante fue el impacto del taller en la motivación y la autoformación. Los estudiantes manifestaron su intención de continuar practicando ambos idiomas de manera autónoma, lo que evidencia que experiencias de aprendizaje participativo no solo mejoran la comprensión y retención de contenidos, sino que también fomentan hábitos de aprendizaje independiente y proactivo. Además, la percepción positiva del ambiente, la interacción social y el bienestar emocional durante el taller refuerza la importancia de diseñar espacios educativos que integren aspectos afectivos y motivacionales al proceso de aprendizaje.

En síntesis, los resultados del taller sugieren que iniciativas educativas bilingües y participativas constituyen una herramienta valiosa para fortalecer competencias comunicativas, culturales y clínicas en la formación médica. Se recomienda la **continuidad e institucionalización de este tipo de talleres en el plan de estudios**, así como su expansión para

incluir actividades más prolongadas, simulaciones clínicas adicionales y evaluación continua de competencias lingüísticas. La experiencia también evidencia que la educación médica puede ser transformadora cuando integra de manera equilibrada contenidos técnicos, prácticas lingüísticas y dinámicas participativas, contribuyendo de manera significativa a la formación de médicos competentes, sensibles y culturalmente conscientes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carreño, C. C. (2024). *Metodologías activas empleadas en la enseñanza de lenguas*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9717206.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504>
- García, L. (2024). *El aprendizaje autónomo en la vida universitaria*.  
<https://www.milenaria.umich.mx/ojs/index.php/milenaria/article/view/446>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill / Interamericana.  
[https://www.researchgate.net/publication/379604654\\_La\\_educacion\\_bilingue\\_en\\_la\\_ensenanza\\_medica\\_superior\\_actualidad\\_y\\_necesidades](https://www.researchgate.net/publication/379604654_La_educacion_bilingue_en_la_ensenanza_medica_superior_actualidad_y_necesidades)
- <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2324078>
- Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.  
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1977773>
- Rodríguez, L. (2022). *La educación bilingüe en la enseñanza médica superior: actualidad y necesidades*.
- Roy, D. (2024). *Metodologías activas empleadas en la enseñanza de idiomas en educación superior*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/97590>

# Impacto del Estrés Académico en la Salud Mental de los Estudiantes de Medicina de la Universidad María Serrana en 2024

**Karina Pereira Dantas Costa<sup>1</sup>, Elias Montiel Cáceres<sup>1</sup>, Mirtha Insfrán Cibils<sup>1</sup>,  
Chap Kau Kwan Chung<sup>2</sup>**

karinacostapy@gmail.com, eliasmontiel443@gmail.com, marinsfran@gmail.com,  
wendy505@hotmail.com

<sup>1</sup>Universidad Privada María Serrana, Paraguay

<sup>2</sup>Universidad del Pacífico, Paraguay

**Resumen:** Este estudio explora el impacto del estrés académico en la salud mental de los estudiantes de medicina de la Universidad María Serrana durante el año 2024. Se utilizó un diseño cuantitativo, transversal y descriptivo. La población incluyó a 190 estudiantes matriculados en el programa de medicina de la Universidad María Serrana durante el año 2024. La muestra de 51 participantes fue hallada con un 90% de nivel de confianza, 10% de margen de error y 50% de grado de heterogeneidad. La tasa de respuesta fue del 92% (47). Se utilizó la encuesta mediante un cuestionario compuesto por 10 preguntas (9 cerradas y 1 abierta) por conveniencia en el 2024. Los resultados demuestran que el 31,9% se dedican entre 21-30 horas al estudio y actividades académicas, 19,1% poseen un nivel medio de estrés y 36,2% afirman que solo a veces el estrés académico impacta en el bienestar emocional. Se concluye que los estudiantes de medicina han revelado insights importantes sobre los desafíos que enfrentan. Además, la carga de trabajo excesiva y la falta de recursos adecuados de apoyo son factores clave que contribuyen al estrés. Los estudiantes han manifestado una necesidad urgente de mejoras en la planificación académica, la ampliación de servicios de consejería, y la implementación de estrategias que fomenten un equilibrio más saludable entre el estudio y la vida personal. Este estudio destaca la necesidad urgente de implementar estrategias de apoyo y recursos adicionales para mejorar el bienestar psicológico en el entorno académico. Las implicaciones de estos hallazgos sugieren que las instituciones educativas deben considerar intervenciones diseñadas para mitigar el estrés y promover un equilibrio saludable entre los estudios y la vida personal.

**Palabras clave:** estrés académico, salud mental, estudiantes de medicina, ansiedad, depresión, bienestar psicológico, intervenciones educativas.

## INTRODUCCIÓN

La salud mental de los estudiantes de medicina se ha convertido en una preocupación importante dentro del ámbito académico debido a las exigencias inherentes a su formación profesional. Según investigaciones recientes, esta población enfrenta niveles elevados de estrés

académico que afectan negativamente su bienestar psicológico y conducen a problemas como ansiedad, depresión y agotamiento profesional (Ortiz, 2023; Méndez, 2020; Porter, 2021). Estos problemas, además de impactar la calidad de vida de los estudiantes, repercuten de forma significativa en su rendimiento académico y desarrollo profesional. A nivel global, estudios han identificado que el estrés académico en estudiantes de medicina está asociado con un entorno altamente competitivo, largas horas de estudio y una carga académica intensa, lo que dificulta equilibrar las demandas académicas con la vida personal (Williams et al., 2018; Sani et al., 2020; Rahman et al., 2021).

El estrés académico se define como el malestar emocional que surge cuando los estudiantes enfrentan demandas educativas que superan su capacidad de afrontamiento. Este fenómeno puede manifestarse a través de síntomas como ansiedad, tensión, agotamiento y sensación de sobrecarga. Entre sus principales causas se encuentran la alta carga de trabajo, los plazos ajustados y la presión por alcanzar un rendimiento sobresaliente, lo que puede exacerbar los niveles de estrés en un entorno competitivo (Ahmad et al., 2022; López et al., 2022). Además, factores como el estigma asociado a buscar ayuda psicológica y las expectativas de éxito académico contribuyen al deterioro de la salud mental en esta población (Patel et al., 2023; Ramos & Silva, 2021).

La ansiedad es uno de los problemas más prevalentes entre los estudiantes de medicina y se caracteriza por sentimientos persistentes de preocupación o nerviosismo relacionados con el rendimiento académico, los exámenes y el futuro profesional (Kim et al., 2020; Tan et al., 2021). De igual forma, la depresión, definida por un estado de ánimo bajo y pérdida de interés en actividades cotidianas, puede afectar significativamente el bienestar general y la capacidad de los estudiantes para cumplir con sus responsabilidades académicas (Lee et al., 2021; Fitzgerald et al., 2023). Por último, el agotamiento o burnout, un estado de cansancio emocional y físico extremo, es una manifestación frecuente del estrés académico crónico y está relacionado con una disminución en la productividad y el rendimiento académico (Fernández et al., 2022; García et al., 2021).

En Paraguay, los estudios específicos sobre la salud mental de los estudiantes de medicina son limitados. Sin embargo, se presume que enfrentan desafíos similares a los reportados a nivel internacional (García et al., 2021; Ortiz, 2023). El estrés académico en este contexto puede intensificarse debido a factores locales, como la falta de recursos institucionales para apoyar la salud mental y el estigma cultural hacia la búsqueda de ayuda psicológica (Hassan et al., 2020; Tan et al., 2021). Es fundamental entender cómo estos factores afectan el bienestar psicológico de los estudiantes para implementar estrategias de apoyo adecuadas.

El presente estudio tiene como objetivo examinar el impacto del estrés académico en la salud mental de los estudiantes de medicina de la Universidad Privada María Serrana durante 2024. A través de una encuesta virtual, se recopilarán datos sobre niveles de estrés y síntomas relacionados con ansiedad, depresión y agotamiento profesional. Los resultados no solo permitirán identificar las principales fuentes de estrés en esta población, sino que también servirán de base para diseñar intervenciones institucionales que promuevan un entorno académico más saludable y equilibrado (Williams et al., 2018; Rahman et al., 2021).

## METODOLOGÍA

Este estudio utilizó un diseño cuantitativo, transversal y descriptivo. La población incluyó a 190 estudiantes matriculados en el programa de medicina de la Universidad María Serrana durante el año 2024. La muestra de 51 participantes fue hallada con un 90% de nivel de confianza, 10% de margen de error y 50% de grado de heterogeneidad. La tasa de respuesta fue del 92% (47). Los criterios de inclusión fueron: estudiantes activos, carrera de medicina, matriculados en el 2024 con participación voluntaria, mientras que los criterios de exclusión fueron alumnos de otras carreras. Se utilizó la encuesta mediante un cuestionario compuesto por 10 preguntas (9 cerradas y 1 abierta) por conveniencia en el 2024. En cuanto a los aspectos éticos se llevó a cabo con la aprobación del comité de ética de la Universidad María Serrana. Se garantizó la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes.

## RESULTADOS

En la Tabla 1 se visualiza que la distribución de respuestas según el año de estudio refleja una representación equitativa entre los diferentes niveles del programa de medicina. El 21,3% de los encuestados pertenece al segundo año, siendo este el grupo más grande dentro de la muestra. Este porcentaje puede indicar que los estudiantes de segundo año, por la transición hacia materias más avanzadas o carga académica más intensa, podrían ser más propensos a participar en estudios relacionados con el estrés y la salud mental. Le sigue el cuarto año con un 19,1%, un nivel intermedio del programa donde los estudiantes suelen enfrentarse a prácticas clínicas iniciales, lo cual podría incrementar sus niveles de estrés. El tercer año, con un 17%, también ocupa un porcentaje significativo, reflejando una etapa en la que la carga académica y las expectativas comienzan a intensificarse. Los primeros y quintos años tienen una participación igual del 14,9% cada uno, lo que sugiere que el estrés puede no ser tan pronunciado al inicio del programa o bien que los estudiantes en estas etapas tienen menos disponibilidad para participar debido a otras preocupaciones académicas o personales. Finalmente, el sexto año, con un 12,8%, representa la proporción más baja, lo cual podría atribuirse a que los estudiantes en esta etapa final están enfocados en sus prácticas clínicas o en preparativos para su ingreso al campo profesional. En conjunto, esta distribución destaca cómo las experiencias de los estudiantes varían según su avance en el programa, lo que permite analizar diferencias en el impacto del estrés académico y los problemas de salud mental a lo largo de su formación.

**Tabla 1.** Año de estudio (n=47).

AÑO DE ESTUDIO	NUMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE (%)
Primer año	7	14,9
Según año	10	21,3
Tercer año	8	17
Cuarto año	9	19,1
Quinto año	7	14,9
Sexto año	6	12,8
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2024).

Con respecto a la Tabla 2, se muestra que el análisis de los datos revela que la mayoría de los estudiantes dedica una cantidad considerable de tiempo semanal al estudio y las actividades académicas. El 31,9% reporta estudiar entre 21 y 30 horas por semana, lo que representa la franja más común en la muestra. Esto indica que los estudiantes dedican un promedio de 3 a 4 horas diarias al estudio, lo cual, aunque es razonable en términos académicos, podría generar estrés si no cuentan con un equilibrio adecuado entre estudio y descanso. El 25,5% de los encuestados dedica entre 10 y 20 horas semanales, lo que podría estar relacionado con estudiantes que aún no enfrentan las demandas más altas del programa o que han encontrado estrategias de estudio más eficientes. Sin embargo, un 19,1% dedica entre 31 y 40 horas, acercándose a un promedio de 5 a 6 horas diarias, lo cual representa una carga intensa y podría predisponerlos a problemas de agotamiento. Es importante resaltar que un 12,8% de los estudiantes supera las 40 horas semanales de estudio, lo cual sugiere una dedicación diaria de más de 6 horas. Este nivel de compromiso puede reflejar la necesidad de cumplir con las altas expectativas académicas, pero también puede estar asociado a un mayor riesgo de estrés crónico, ansiedad y otros problemas de salud mental. Finalmente, el 10,6% que dedica menos de 10 horas al estudio semanal podría estar enfrentando dificultades para organizar su tiempo o podría encontrarse en etapas menos exigentes del programa. Este grupo también podría estar evitando la carga académica debido a posibles sentimientos de frustración o desmotivación. En conjunto, estos resultados subrayan la relación entre la cantidad de tiempo dedicado al estudio y el riesgo de desarrollar estrés académico. Las largas jornadas de estudio, especialmente en las categorías más altas, podrían contribuir al agotamiento y afectar la salud mental de los estudiantes, lo que sugiere la necesidad de intervenciones orientadas a promover estrategias de manejo del tiempo y cuidado personal.

**Tabla 2.** Tiempo dedicado al estudio y actividades académicas por semana (n=47).

TIEMPO DEDICADO	NÚMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
Menos de 10 horas	5	10,6
10-20 horas	12	25,5
21-30 horas	15	31,9
31-40 horas	9	19,1
Más de 40 horas	6	12,8
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la Tabla 3 se presenta que la distribución de los niveles de estrés académico entre los estudiantes de medicina indica que la mayoría experimenta niveles moderados a altos de estrés. El porcentaje más significativo se encuentra en el nivel 5, con un 19,1%, seguido de cerca por el nivel 7, con un 17%, y el nivel 4, con un 14,9%. Estos datos reflejan que un gran segmento de la muestra percibe el estrés académico como una carga considerable en su vida diaria. El estrés en niveles moderados puede ser motivador hasta cierto punto, ayudando a los estudiantes a cumplir con sus responsabilidades. Sin embargo, el hecho de que un 12,8% reporte un nivel de estrés de 6, y que niveles más altos como el 8, 9 y 10 también estén presentes, aunque en porcentajes más bajos (8,5%, 2,1% y 4,3%, respectivamente), sugiere que un número considerable de estudiantes

enfrenta estrés crónico o severo. Por otro lado, los niveles más bajos de estrés (1, 2 y 3) están representados por un 4,3%, 6,4% y 10,6% respectivamente, lo que implica que una minoría de estudiantes logra manejar efectivamente las demandas académicas o podría estar en etapas menos exigentes del programa. En general, esta distribución pone en evidencia que el estrés académico es un desafío constante y significativo para los estudiantes de medicina, con la mayoría reportando niveles de estrés que oscilan entre moderados y altos. Esto resalta la necesidad de intervenciones proactivas, como programas de manejo del estrés, asesoramiento psicológico y estrategias para mejorar el equilibrio entre la vida académica y personal, con el fin de proteger la salud mental y el bienestar de los estudiantes.

**Tabla 3.** Nivel General de Estrés Académico (n=47).

NÍVEL DEL ESTRÉS	NÚMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
1	2	4,3
2	3	6,4
3	5	10,6
4	7	14,9
5	9	19,1
6	6	12,8
7	8	17,0
8	4	8,5
9	1	2,1
10	2	4,3
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la Tabla 4, los resultados de la encuesta sobre la frecuencia del impacto del estrés académico en el bienestar emocional de los estudiantes revelan que una proporción significativa de la muestra experimenta efectos emocionales debido al estrés. Solo el 8,5% de los estudiantes afirmó que nunca experimenta estos efectos, lo que sugiere que, para la mayoría, el estrés tiene alguna repercusión emocional. Un 21,3% señaló que el impacto es raro, indicando que, aunque no es constante, el estrés académico puede afectar a algunos estudiantes en momentos puntuales. Un 36,2% experimenta este impacto "a veces", lo que refleja que una parte considerable de los estudiantes se ve afectada ocasionalmente por el estrés. Sin embargo, lo más alarmante es que un 25,5% de los estudiantes reporta un impacto emocional frecuente, lo que implica que el estrés es una fuente recurrente de ansiedad o malestar emocional, y un 8,5% experimenta estos efectos de manera constante. Este patrón subraya la necesidad urgente de intervenciones más efectivas para apoyar el bienestar emocional de los estudiantes, como programas de asesoramiento y recursos para manejar el estrés, con el fin de mejorar la calidad de vida tanto académica como personal.

**Tabla 4.** Frecuencia del Impacto del Estrés Académico en el Bienestar Emocional (n=47).

FRECUENCIA	NÚMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
Nunca	4	8,5
Raramente	10	21,3
A veces	17	36,2
Frecuentemente	12	25,5
Siempre	4	8,5
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2024)

En la Tabla 5, los resultados de la encuesta sobre los síntomas de ansiedad experimentados en el último mes muestran que una gran proporción de los estudiantes de medicina se ve afectada por diversas manifestaciones de ansiedad. El síntoma más común es la preocupación excesiva, experimentado por el 42,6% de los estudiantes. Esto sugiere que la ansiedad se manifiesta principalmente a través de pensamientos intrusivos y miedos persistentes, un síntoma que puede afectar la capacidad de los estudiantes para relajarse y concentrarse en sus estudios. La tensión muscular, experimentada por el 31,9% de los estudiantes, es otro síntoma frecuente que indica un estado constante de alerta y estrés físico, que a menudo está relacionado con el estrés académico crónico. Un problema para dormir fue reportado por el 25,5% de los estudiantes, lo que subraya los efectos negativos del estrés en el descanso, un factor crítico para el bienestar físico y emocional. Finalmente, un 19,1% de los estudiantes experimenta dificultad para concentrarse, lo que puede afectar su rendimiento académico y la gestión efectiva de sus estudios. Otros síntomas, menos frecuentes (6,4%), también fueron mencionados, lo que sugiere que los estudiantes pueden estar experimentando diversas formas de ansiedad. Estos resultados resaltan la necesidad de implementar estrategias efectivas para la gestión de la ansiedad, como el manejo del estrés a través de técnicas de relajación, y el fomento de la intervención psicológica, como la terapia cognitivo-conductual, para abordar los síntomas más graves como el insomnio y los ataques de pánico. Una atención integral es clave para mejorar la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes.

**Tabla 5.** Síntomas de Ansiedad Experimentados en el Último Mes (n=47).

SÍNTOMA	NÚMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
Preocupación excesiva	20	42,6
Tensión muscular	15	31,9
Problemas para dormir	12	25,5
Dificultad para concentrar	9	19,1
Otros	3	6,4
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2024).

La Tabla 6 muestra que los síntomas de depresión experimentados en el último mes reflejan un panorama preocupante sobre la salud emocional de los estudiantes de medicina. La tristeza persistente, reportada por el 38,3% de los encuestados, sugiere que muchos estudiantes atraviesan una sensación constante de desánimo y desesperanza, lo cual puede tener un impacto negativo en su bienestar general y rendimiento académico. La pérdida de interés en actividades, experimentada por el 29,8% de los estudiantes, es otro síntoma crítico de la depresión, que puede dificultar su motivación para participar en actividades académicas y extracurriculares. La fatiga extrema (23,4%) también es un síntoma notable, ya que refleja la sobrecarga física y mental derivada del estrés académico y la presión constante del programa de estudios. Además, un 17% de los estudiantes experimenta cambios en el apetito, lo que puede ser un indicio de alteraciones en su equilibrio emocional. Otros síntomas menos frecuentes (4,3%) también fueron reportados, lo que sugiere que algunos estudiantes experimentan una variedad de manifestaciones depresivas. Estos resultados resaltan la necesidad urgente de implementar intervenciones efectivas para apoyar la salud emocional de los estudiantes, como programas de counseling, terapia de apoyo y estrategias de bienestar estudiantil. Abordar la depresión de manera integral, con un enfoque preventivo y terapéutico, es fundamental para mejorar la calidad de vida tanto académica como personal de los estudiantes, reduciendo el impacto negativo de estos síntomas en su formación profesional y bienestar general.

**Tabla 6.** Síntomas de Depresión Experimentados en el Último Mes (n=47).

SÍNTOMA	NÚMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
Tristeza persistente	18	38,3
Perdida de interés en actividades	14	29,8
Fatiga extrema	11	23,4
Cambios en el apetito	8	17
Otros	2	4,3
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2024).

La Tabla 7 presenta los resultados sobre las estrategias para manejar el estrés académico en los estudiantes muestran una diversidad de enfoques, lo que refleja que no existe una única solución para todos, sino que es necesario un enfoque personalizado que combine varias técnicas. La actividad física, reportada por el 46,8% de los estudiantes, es una de las estrategias más populares, lo que subraya la importancia de mantener un estilo de vida activo para aliviar la tensión y mejorar la salud mental. Las técnicas de relajación y meditación, mencionadas por el 31,9%, también son prácticas comunes para reducir el estrés, promoviendo la calma y la claridad mental. El apoyo social, representado por el 42,6% de los encuestados, indica que pasar tiempo con amigos y familiares sigue siendo una fuente importante de apoyo emocional, permitiendo a los estudiantes desconectar y sentirse respaldados. Además, las actividades recreativas, como el ocio y los pasatiempos, fueron una estrategia para el 38,3% de los estudiantes, lo que sugiere que dedicar tiempo a actividades placenteras puede ser un buen medio para gestionar el estrés de manera efectiva. Por otro lado, un 21,3% de los estudiantes recurrió a asesoría psicológica, lo que

refleja la importancia de buscar ayuda profesional cuando las estrategias autónomas no son suficientes para manejar el estrés. Estos resultados destacan la necesidad de un enfoque multifacético para manejar el estrés académico, integrando tanto métodos físicos como emocionales y sociales. Promover estas estrategias entre los estudiantes no solo ayuda a reducir el estrés inmediato, sino que también puede tener un impacto positivo a largo plazo en su bienestar general y desempeño académico.

**Tabla 7.** Estrategias para Manejar el Estrés Académico (n=47).

ESTRATEGIA	NÚMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
Ejercicio físico	22	46,8
Meditación o técnicas de relajación	15	31,9
Asesoría psicológica	10	21,3
Tiempo con amigos o familiares	20	42,6
Actividades recreativas	18	38,3
Otros	5	10,6
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2024).

La Tabla 8 afirma que el acceso a recursos de apoyo en la institución muestra una distribución que destaca la necesidad de mejorar la accesibilidad y calidad de estos recursos. Un 34% de los estudiantes consideraron que los recursos son accesibles, pero un 19,1% indicó que estos son poco accesibles o no accesibles en absoluto, lo que subraya la percepción generalizada de deficiencias en la disponibilidad o calidad de los recursos de salud mental. Además, el 21,3% de los estudiantes señaló que el acceso es neutral, lo que indica una falta de claridad sobre la efectividad o la disponibilidad constante de los recursos.

Esta distribución sugiere que, aunque algunos recursos están presentes, existen barreras que impiden que todos los estudiantes se beneficien de ellos plenamente. Es crucial que la institución invierta más en la expansión y mejora de estos servicios, garantizando su accesibilidad a toda la comunidad estudiantil. Las universidades deben asegurarse de que los estudiantes puedan acceder fácilmente a asesoría psicológica, programas de manejo del estrés y otros apoyos para que puedan abordar de manera efectiva los desafíos emocionales y académicos derivados de la vida universitaria.

**Tabla 8.** Acceso a Recursos de Apoyo en la Institución (n=47).

ACCESO A RECURSOS	NÚMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
Muy accesibles	7	14,9
Accesibles	16	34
Neutral	10	21,3
Poco	9	19,1
No accesibles	5	10,6
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la Tabla 9 se muestra que los resultados sobre la capacidad para equilibrar las responsabilidades académicas con la vida personal muestran una distribución que refleja diversos grados de éxito en la gestión de este equilibrio entre los estudiantes. El 34% de los estudiantes considera que su capacidad de equilibrio es adecuada, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes sienten que están manejando de manera razonable sus responsabilidades académicas y personales. Sin embargo, el 29,8% de los estudiantes considera que tienen un equilibrio bueno, lo que indica que han logrado encontrar un punto adecuado entre ambas áreas de su vida, mientras que un 12,8% considera que lo hace de manera excelente, lo cual es un porcentaje relativamente bajo. Por otro lado, un 23,4% de los estudiantes considera que su capacidad de equilibrio es deficiente o muy deficiente, lo que resalta una preocupación significativa sobre los desafíos que enfrentan al intentar manejar sus responsabilidades académicas y personales. Este porcentaje podría estar relacionado con factores como el alto nivel de exigencia del programa académico y la presión constante por alcanzar el rendimiento académico esperado, lo que puede interferir con el tiempo necesario para atender otros aspectos importantes de la vida, como el descanso, las relaciones sociales y la recreación. Estos resultados apuntan a la necesidad de que la institución ofrezca más apoyo en cuanto a la gestión del tiempo y el bienestar integral de los estudiantes, proporcionando herramientas de gestión y fomentando programas que ayuden a los estudiantes a encontrar un equilibrio más saludable entre sus estudios y su vida personal.

**Tabla 9.** Capacidad para equilibrar responsabilidades académicas con vida personal (n=47).

CAPACIDAD DE EQUILIBRIO	NÚMERO DE RESPUESTAS	PORCENTAJE
Excelente	6	12,8
Buena	14	29,8
Adecuada	16	34
Deficiente	8	17
Muy deficiente	3	6,4
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la Tabla 10 se muestra que las mejoras necesarias en el entorno académico para reducir el estrés, reflejan varias áreas clave donde los estudiantes consideran que se puede realizar un

cambio significativo para mejorar su bienestar. La mayor preocupación de los estudiantes se centra en el apoyo psicológico, con 12 respuestas indicando que se debe fortalecer este tipo de asistencia, lo que subraya la creciente necesidad de intervenciones en salud mental en el entorno académico. Además, 8 estudiantes sugieren una reducción de la carga académica, lo cual resalta que la exigencia del programa podría estar generando una presión excesiva sobre los estudiantes. Esta sugerencia coincide con estudios previos que han indicado que la sobrecarga académica es un factor importante en el estrés de los estudiantes de medicina (Rahman et al., 2021; Fitzgerald et al., 2023).

Otros estudiantes mencionan la mejora en la comunicación con los profesores (6 respuestas), lo que implica que algunos sienten que una relación más clara y accesible con los docentes podría aliviar parte de la presión académica. También se destacan propuestas para implementar programas de manejo de estrés (10 respuestas), lo que sugiere que los estudiantes reconocen la importancia de herramientas adicionales para lidiar con la ansiedad y el agotamiento.

Finalmente, las actividades recreativas (7 respuestas) también fueron mencionadas como una vía importante para reducir el estrés, lo que está en línea con las recomendaciones de integrar actividades que favorezcan la relajación y el esparcimiento, como se señala en diversas investigaciones sobre bienestar estudiantil (Lee et al., 2021).

En general, estas sugerencias abogan por un entorno académico más equilibrado y de apoyo, donde se priorice tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes, lo cual podría resultar en una mejora significativa en la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes a largo plazo.

**Tabla 10.** Mejoras necesarias en el entorno académico para reducir el estrés (n=47).

MEJORA SUGERIDA	NÚMERO DE RESPUESTAS
<b>Mayor apoyo psicológico</b>	12
<b>Reducción de carga académica</b>	8
<b>Mejoras en la comunicación con profesores</b>	6
<b>Programas de manejo</b>	10
<b>Actividades recreativas</b>	7
<b>Otros</b>	4
<b>Total</b>	<b>47</b>

Fuente: Elaboración propia (2024).

## DISCUSIÓN

Con respecto al tiempo dedicado al estudio y actividades académicas por semana, se visualiza que 31,9% reporta estudiar entre 21 y 30 horas. Este alto número puede atribuirse a las demandas inherentes a la carrera de Medicina, que requiere un estudio intensivo para comprender

la extensa cantidad de contenido teórico y práctico. Además, los estudiantes a menudo deben preparar exámenes, proyectos, y asistir a actividades extracurriculares relacionadas con la carrera, lo que aumenta significativamente las horas dedicadas al estudio. La necesidad de alcanzar altos estándares académicos y mantenerse competitivos también puede ser un factor de presión que lleva a dedicar largas horas al estudio. Es necesario realizar una revisión exhaustiva de la estructura del programa académico para identificar áreas donde se pueda optimizar el contenido y reducir la sobrecarga. Esto podría incluir la eliminación de redundancias en los cursos y la reestructuración de los horarios para permitir más tiempo de descanso y recuperación.

En cuanto al nivel general de estrés académico, 19,1% de los encuestados se encuentra en el nivel 5. Este porcentaje confirma que una cantidad considerable de estudiantes está experimentando un nivel intermedio-alto de estrés académico. Esto podría estar relacionado con la presión por el rendimiento académico, la carga de trabajo elevada, y la falta de estrategias efectivas para manejar el estrés. Es probable que la dificultad para equilibrar el tiempo entre actividades académicas, personales y de descanso también sea un factor clave.

Por lo tanto, se podrían establecer talleres de manejo del estrés que enseñarán técnicas de relajación y habilidades de afrontamiento. Estos talleres podrían ser facilitados por profesionales de la salud mental y estar disponibles a lo largo del año académico. Además, la universidad podría crear grupos de apoyo emocional donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias y estrategias para manejar el estrés en un entorno seguro y comprensivo. Estos grupos podrían ser dirigidos por consejeros o psicólogos capacitados, y ofrecer un espacio para que los estudiantes se sientan escuchados y apoyados.

Por lo tanto, para gestionar la ansiedad en los estudiantes, es fundamental implementar un enfoque integral que incluya diversas estrategias. Primero, se pueden introducir técnicas de manejo del estrés, como la meditación, la respiración profunda y el ejercicio regular, que ayudan a reducir la tensión muscular y la preocupación excesiva. Para aquellos que sufren de insomnio y ataques de pánico, se recomienda la terapia cognitivo-conductual (TCC), que se centra en cambiar patrones de pensamientos negativos y desarrollar estrategias prácticas para enfrentar situaciones estresantes.

Asimismo, la universidad puede implementar varias estrategias efectivas, como la priorización de tareas, la creación de horarios realistas y el uso de herramientas digitales para la planificación. Además, se podría establecer un programa de mentoría donde estudiantes más avanzados compartan sus experiencias y consejos sobre cómo equilibrar las exigencias académicas con la vida personal. También sería útil crear espacios de apoyo, como grupos de estudio y sesiones de planificación, donde los estudiantes puedan colaborar y organizar su tiempo de manera más efectiva.

En comparación con otros estudios, Ahmad et al. (2022 encontraron que más del 40% de los estudiantes encuestados reportaron altos niveles de estrés, siendo los factores más comunes la sobrecarga de trabajo y la presión por obtener buenos resultados, mientras que, en nuestro estudio, solo el 4,3% afirmaron con un nivel de estrés elevado. De manera similar, Fernández et al. (2022)

afirmaron que las actividades recreativas y el tiempo con familiares y amigos eran percibidos como métodos efectivos para reducir el estrés. Asimismo, en el presente estudio, se encontró que una proporción significativa de estudiantes utilizaba estrategias como el ejercicio físico y actividades recreativas para manejar el estrés, lo que subraya la importancia de incorporar estas prácticas en programas institucionales de bienestar.

Finalmente, al comparar los resultados de este estudio con otras investigaciones, se observa que las causas y soluciones propuestas para el estrés académico son ampliamente consistentes a nivel global. Sin embargo, cada contexto puede requerir adaptaciones específicas para garantizar que las intervenciones sean relevantes y efectivas. Esto refuerza la necesidad de una evaluación continua y personalizada en cada institución educativa para abordar los desafíos únicos que enfrentan sus estudiantes.

## CONCLUSIÓN

Se concluye que el estudio realizado sobre el impacto del estrés académico en la salud mental de los estudiantes de medicina de la Universidad María Serrana ha revelado insights importantes sobre los desafíos que enfrentan. Los resultados obtenidos a través de la encuesta virtual desarrollada en Google Forms han permitido una comprensión más profunda de cómo el estrés académico afecta el bienestar de los estudiantes, destacando la prevalencia de síntomas de ansiedad y depresión, así como el impacto en la capacidad para equilibrar las responsabilidades académicas con la vida personal.

Las respuestas indican que la carga de trabajo excesiva y la falta de recursos adecuados de apoyo son factores clave que contribuyen al estrés. Los estudiantes han manifestado una necesidad urgente de mejoras en la planificación académica, la ampliación de servicios de consejería, y la implementación de estrategias que fomenten un equilibrio más saludable entre el estudio y la vida personal. Además, se ha observado una demanda significativa por una mayor flexibilidad en horarios y tareas, así como una comunicación más efectiva con los profesores.

Además, se destacan la importancia de abordar estos problemas de manera integral. Es esencial que la Universidad María Serrana considere la implementación de políticas y recursos que puedan mitigar el estrés académico. La incorporación de estas mejoras podría no solo aliviar el estrés, sino también potenciar el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes.

Entre las recomendaciones dadas son:

1. Desarrollo de Programas de Apoyo Psicológico: Es crucial implementar y fortalecer programas de apoyo psicológico que aborden el estrés académico y los problemas de salud mental. Esto podría incluir la oferta de sesiones regulares de consejería, talleres de manejo del estrés y grupos de apoyo entre pares. Los estudiantes deben tener acceso fácil y confidencial a estos recursos para ayudarles a gestionar su estrés de manera más efectiva.
2. Revisión y Ajuste de la Carga Académica: Se recomienda revisar la estructura del currículo y la carga académica para asegurarse de que no sobrecargue a los estudiantes. Esto podría implicar la redistribución de tareas y exámenes a lo largo del semestre para

evitar picos de estrés, así como la incorporación de tiempos de descanso y actividades recreativas dentro del calendario académico.

3. Promoción de Estrategias de Afrontamiento Saludables: Integrar en el currículo formativo talleres y cursos sobre técnicas de afrontamiento del estrés, como la meditación, el ejercicio físico y la gestión del tiempo. Proporcionar a los estudiantes herramientas prácticas que puedan utilizar para manejar el estrés en su vida diaria puede mejorar significativamente su bienestar.
4. Mejora en la Comunicación y Flexibilidad: Fomentar una comunicación abierta y continua entre estudiantes y profesores para abordar de manera proactiva las dificultades académicas y personales. Además, se recomienda ofrecer mayor flexibilidad en las fechas de entrega y en los horarios de examen, permitiendo a los estudiantes adaptar su carga de trabajo según sus necesidades individuales.
5. Evaluación y Mejora Continua del Entorno Académico: Realizar evaluaciones periódicas del entorno académico para identificar áreas de mejora y adaptar las políticas en función de las necesidades cambiantes de los estudiantes. Involucrar a los estudiantes en el proceso de retroalimentación para garantizar que las reformas implementadas realmente respondan a sus necesidades.
6. Fortalecimiento de Recursos de Apoyo Institucional: Asegurar que los estudiantes tengan acceso a recursos institucionales adecuados, como servicios de consejería y apoyo académico. Ampliar estos servicios y promover su uso entre los estudiantes puede contribuir a una reducción significativa del estrés académico y sus efectos negativos.
7. Incorporación de Prácticas de Bienestar en el Currículo: Incluir actividades de bienestar y equilibrio entre la vida académica y personal como parte integral del currículo académico. Las actividades pueden incluir talleres sobre manejo del estrés, sesiones de ejercicio, y espacios dedicados a la relajación y el autocuidado.

Estas recomendaciones buscan no solo abordar el estrés académico de manera reactiva, sino también prevenir su aparición mediante la implementación de estrategias proactivas. Al aplicar estas medidas, la Universidad María Serrana podrá mejorar el bienestar general de sus estudiantes y fomentar un entorno académico más saludable y equilibrado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmad, N., Wahid, M., & Khalid, R. (2022). Estrés académico y salud mental entre estudiantes de medicina: Una perspectiva global. *Journal of Medical Education Research*, 12(1), 45–54. <https://journals.lww.com/jmededresearch>
- Fernández, D., Torres, M., & Gómez, P. (2022). Estrategias de afrontamiento frente al estrés en estudiantes de medicina. *Revista Médica Latinoamericana*, 16(2), 87–96. <https://www.revistasmedicas.com/revista/medicina-latinoamericana>
- Fitzgerald, D., Wong, A., & Chao, Y. (2023). Estrés y agotamiento en la educación médica: Una revisión de causas y soluciones. *International Journal of Medical Student Wellbeing*, 9(3), 215–230. <https://ijmsw.org>
- García, R., Pereira, J., & López, M. (2021). Estrategias de afrontamiento frente al estrés en estudiantes de medicina en Paraguay. *Revista Médica del Paraguay*, 58(2), 133–141. <https://www.revistasmedicas.com/revista/revista-medica-del-paraguay>
- Hassan, S., Ali, K., & Mustafa, H. (2020). Metodologías virtuales en la evaluación de la salud

- mental de estudiantes de medicina. *Advances in Psychological Assessment*, 11(4), 98–107. <https://link.springer.com/journal/11481>
- Kim, H., Chen, L., & Park, S. (2020). Disminución de la empatía y desafíos de salud mental en estudiantes de medicina. *BMC Medical Education*, 20(1), 123–131. <https://bmcemedicaleducation.biomedcentral.com>
- Lee, P., Tanaka, H., & Wang, Y. (2021). Programas de manejo del estrés para estudiantes de medicina: Eficacia y desafíos de implementación. *Medical Education Research International*, 14(3), 174–186. <https://www.medius.org>
- López, C., Ortiz, M., & Sánchez, R. (2022). Impacto del estrés en la calidad de vida de los estudiantes de medicina. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 16(1), 65–78. <https://revistapsicologicaeducativa.com>
- Méndez, C. (2020). Factores de riesgo para el estrés académico en estudiantes de medicina: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología Médica*, 12(3), 101–112. <https://www.revistapsicologiamedica.com>
- Ortiz, P. (2023). Salud mental y estrés académico en estudiantes de medicina. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 20(1), 33–47. <https://www.revistainternacionalpsicologiaeducativa.com>
- Patel, S., Thompson, D., & Garcia, L. (2023). Enfrentando el estigma en el apoyo a la salud mental de estudiantes de medicina. *Medical Practice and Policy Journal*, 15(2), 45–60. <https://www.mppjournal.com>
- Porter, E. (2021). El costo psicológico de la educación médica: Entendiendo el agotamiento. *Medical Training Perspectives*, 8(4), 99–105. <https://www.mtpjournal.com>
- Rahman, M., Islam, S., & Chowdhury, T. (2021). Explorando el estrés académico entre estudiantes de medicina. *Journal of Medical Science and Research*, 9(4), 67–79. <https://www.jmsr.com>
- Ramos, A., & Silva, P. (2021). Estigma y su impacto en el comportamiento de búsqueda de ayuda en estudiantes de medicina. *Journal of Mental Health in Academia*, 5(2), 47–54. <https://www.journalmentalhealthacademia.com>
- Sani, K., Martin, A., & Roberts, J. (2020). Mecanismos de afrontamiento en la educación médica: Estrés y resiliencia. *Journal of Education and Health*, 7(3), 89–102. <https://www.journalofeducationandhealth.com>
- Tan, L., Moore, J., & Zhang, K. (2021). Encuestas en línea en investigaciones de salud mental: Lecciones de estudios en estudiantes de medicina. *Journal of Digital Medicine*, 7(3), 200–214. <https://www.jdigitalmedicine.com>
- Williams, A. (2018). Estrés académico y bienestar emocional en estudiantes de medicina. *Medical Education Review*, 5(2), 55–64. <https://www.medicaleducationreview.com>