



AMERICANA
POSGRADO

ACADEMIC JOURNAL IN
**SOCIAL
SCIENCES**



Academic Journal in Social Sciences, Volumen 5, Abril 2026
Escuela de Posgrado, Universidad Americana, Asunción, Paraguay
© Universidad Americana

Rector: Dr. Sergio Duarte Masi

Vicerrectora: MBA Yudith Espinola

Editor: Dr. Gabriel Pereira

Comité Editorial:

Dr. Frank Cruz

Dra. Viviana Romero

Mag. José Rojas

Mag. Pedro Vera

Coordinación Editorial:

Dra. Lourdes Cabañas

Equipo Académico:

Dr. Gabriel Pereira

Mag. Cynthia Valiente

Mag. Sara Hein

Mag. Shirley Gaona

Abog. Daisy Mazacote

Lic. Pamela Sanabria

Lic. Fabiola López

Ing. Maximino Ayala

Corrección de estilo y diseño: Paola Pereira

Escuela de Posgrado - Universidad Americana

Av. Brasília 1100

Asunción, Paraguay

Tel.: +59521-729-4900

<https://www.americana.edu.py/>

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Universidad Americana.

Editado en Asunción, Paraguay.

Índice de contenidos

Volumen 5 · Abril 2026

SECCIÓN PRELIMINAR

Editorial.....4

Sobre el Journal Académico.....5

Consideraciones Metodológicas6

ARTÍCULOS

1. Perfil del docente clínico en Odontología: percepciones de estudiantes, docentes y gestores de una universidad pública y una privada de Asunción, Paraguay (2025).....7

Fátima Rocío Flores Romero · Doris Patricia Flores Romero

2. Factores que inciden en la permanencia en la educación superior de jóvenes de las comunidades indígenas de la zona de San Pedro Norte.....28

María Antonia Fornerón · Eduardo Pedrozo López

3. Implementación de la modalidad virtual en el contexto de la pandemia de COVID-19 y el desempeño docente en la carrera de Odontología de la UNINORTE de Asunción, 2021.....47

Claudia Alejandra Herreros Marelli · Gianinna María Casaccia Camacho

4. Efectos de la comunicación en el programa de posgrado en Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este en el contexto post-COVID-19 (2021)64

Héctor Damián Leguizamón Villalba

5. La iniciativa y la innovación a través de la capacitación del personal: un estudio de caso en la pastelería artesanal Sweet Moments de Mariano Roque Alonso, Paraguay (2024)84

Rossana Lucía Galeano Ortiz

Editorial

Volumen 5 · Abril 2026

La Escuela de Posgrado de la Universidad Americana presenta el quinto volumen del Academic Journal of Social Sciences, publicación que recoge y difunde la producción académica surgida de los trabajos finales de sus programas de maestría en el área de las ciencias sociales. Esta edición reúne cinco artículos que comparten un mismo propósito: transformar el ejercicio riguroso de la investigación de posgrado en conocimiento aplicado, con evidencia propia y análisis verificable al servicio de la educación superior y de la gestión de las personas en el Paraguay.

Cuatro de los trabajos se inscriben en el campo de la educación superior y abordan, desde distintos ángulos, la calidad de la enseñanza, la equidad y la comunicación pedagógica. El primero analiza el perfil del docente clínico en Odontología a partir de las percepciones de estudiantes, docentes y gestores de una universidad pública y una privada de Asunción, iluminando las competencias que definen una docencia clínica de calidad. El segundo indaga los factores que inciden en la permanencia en la educación superior de jóvenes de comunidades indígenas de la zona de San Pedro Norte, aportando evidencia sobre la inclusión y la equidad en el acceso al conocimiento. El tercero examina la implementación de la modalidad virtual durante la pandemia de COVID-19 y su relación con el desempeño docente en la carrera de Odontología de la UNINORTE. El cuarto estudia los efectos de la comunicación en un programa de posgrado en Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este en el contexto post-pandémico, y sus consecuencias pragmáticas.

El quinto artículo se sitúa en el campo de la gestión estratégica del talento humano y ofrece una mirada empírica sobre las personas en las organizaciones: mediante un estudio de caso en una pastelería artesanal, evalúa cómo la capacitación del personal estimula la iniciativa y la innovación, y su vínculo con el rendimiento laboral. En conjunto, los cinco estudios recorren la formación docente, la inclusión educativa, la enseñanza mediada por tecnología, la comunicación institucional y el desarrollo del talento, dimensiones todas de la calidad de las instituciones y de las personas que las integran.

Más allá de la diversidad temática, los cinco estudios comparten una arquitectura metodológica común: la formulación de objetivos claros, la construcción de marcos teóricos sólidos, la recolección de datos primarios —mediante encuestas, entrevistas y análisis documental— y su interpretación cuidadosa. Este denominador común permite leer la edición no solo como una colección de investigaciones, sino como un conjunto coherente de aportes que dialogan con los desafíos contemporáneos de la educación y de la gestión de las personas.

La vocación de esta revista es la excelencia académica y el rigor analítico. Aspiramos a que cada artículo sea, a la vez, un aporte formativo para sus autores y una referencia útil para docentes, gestores, profesionales del talento humano y decisores que buscan comprender y mejorar sus instituciones. Agradecemos a los tesisistas, a los tutores y al cuerpo docente de los programas de posgrado, cuyo trabajo hace posible esta publicación, e invitamos a la comunidad académica a leer, discutir y proyectar sobre estas páginas.

Dr. Gabriel Pereira
Editor – Director Escuela de Posgrado
Journal Académico in Social Sciences

Sobre el Journal Académico

El Academic Journal of Social Sciences es una publicación académica de la Escuela de Posgrado de la Universidad Americana, orientada a difundir la producción científica derivada de los trabajos finales de sus programas de maestría, con énfasis en las áreas de la educación, las ciencias sociales y la gestión del talento humano. Su propósito es dar visibilidad institucional a investigaciones aplicadas de calidad, promover la cultura de la escritura académica entre los egresados y ofrecer a la comunidad universitaria un repositorio de estudios rigurosos sobre problemas relevantes del país.

Cada artículo publicado en esta revista es una síntesis, en formato de artículo científico, de un trabajo final de maestría desarrollado y defendido en el marco de los programas de posgrado de la Universidad Americana. Los autores de los artículos son los propios tesisistas; los tutores académicos que orientaron cada trabajo figuran en el bloque de información de cada artículo, junto con el programa correspondiente.

La revista se organiza por volúmenes temáticos. El presente volumen está dedicado a los trabajos de los programas de Maestría en Educación con Énfasis en la Docencia Universitaria, Maestría en Educación Superior y Maestría en Gestión Estratégica en Talento Humano, y reúne cinco estudios sobre educación superior y gestión de las personas en las organizaciones en el contexto paraguayo. Se trata de una publicación de circulación institucional interna, cuyo valor reside en la consistencia formal, la trazabilidad de los datos y la contribución formativa para autores y lectores.

Consideraciones Metodológicas

Los artículos que integran este volumen fueron elaborados a partir de un principio de corpus cerrado: cada artículo se construye exclusivamente sobre el contenido del trabajo final de maestría que le da origen. La totalidad de las cifras, resultados de investigación, análisis documentales y referencias bibliográficas proviene del documento fuente. No se incorporaron datos, fuentes ni afirmaciones empíricas externas a la tesis correspondiente; las referencias de cada artículo se limitan estrictamente a las que ya figuraban en su trabajo original.

El proceso editorial priorizó la fidelidad a los datos primarios. Las tablas se elaboraron de forma nativa y editable, y las figuras se generaron a alta resolución a partir de las cifras reportadas en cada tesis, con criterios uniformes de diseño para asegurar la coherencia visual de la edición. Cada tabla y figura indica su fuente al pie, atribuyendo la elaboración propia a partir de los datos de la tesis de origen.

Uso ético y supervisado de Inteligencia Artificial

La Escuela de Posgrado asume una postura transparente respecto del uso de herramientas de Inteligencia Artificial en el proceso de producción editorial. Los artículos de este volumen fueron sintetizados a partir de las tesis de origen mediante asistencia de Inteligencia Artificial, bajo supervisión académica y editorial. La IA se empleó como apoyo para la reorganización del contenido en formato de artículo científico, la elaboración de figuras a partir de datos existentes y la homogeneización del estilo; en ningún caso se utilizó para generar datos, resultados o referencias inexistentes en el trabajo original. La responsabilidad académica sobre el contenido corresponde a los autores, y la supervisión del proceso, al equipo editorial de los programas.

Esta declaración se replica, en su versión específica, en el apartado de declaraciones de cada artículo, en línea con las buenas prácticas de transparencia editorial.

Perfil del Docente Clínico en Odontología: Percepciones de Estudiantes, Docentes y Gestores de una Universidad Pública y una Privada de Asunción, Paraguay (2025)

Fátima Rocío Flores Romero · Doris Patricia Flores Romero

Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria — Universidad Americana, Escuela de Posgrado

Información del artículo

Programa	Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria — Universidad Americana, Escuela de Posgrado
Tutor	Dra. Miriam Estela González
Institución	Universidad Americana – Escuela de Posgrado
Correspondencia	academicjournal.americana@gmail.com

Resumen

El perfil del docente clínico es un componente clave en la formación de profesionales de la salud, particularmente en odontología, donde teoría y práctica se integran en contextos reales de atención. Este estudio tuvo como propósito definir las características esenciales de dicho perfil integrando las percepciones de estudiantes, docentes y gestores de una universidad pública y una privada de Asunción, Paraguay, en 2025. Se empleó un enfoque mixto con diseño no experimental transversal y alcance descriptivo-explicativo: se aplicó una encuesta tipo Likert a 142 estudiantes de cuarto y quinto año y se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes clínicos y gestores. Los resultados evidenciaron una valoración mayoritariamente positiva de competencias pedagógicas (claridad, retroalimentación, autonomía) y clínicas (dominio técnico, supervisión, ética y bioseguridad), con áreas críticas en actualización profesional, uso de tecnología e innovación pedagógica. La triangulación confirmó que la alineación entre el perfil ideal y el desempeño real incide en la calidad percibida de la formación clínica. Se concluye la necesidad de políticas de formación continua, evaluación sistemática y articulación pedagógica entre cátedras.

Palabras clave: *acompañamiento pedagógico, competencias docentes, docencia clínica, educación en salud, enseñanza práctica, formación odontológica, perfil profesional*

Abstract

The clinical teacher's profile is a key component in the training of health professionals, particularly in dentistry, where theory and practice converge in real care settings. This study aimed to define the essential characteristics of that profile by integrating the perceptions of students, clinical instructors, and academic managers from one public and one private university in Asunción, Paraguay, in 2025. A mixed-method approach was used with a non-experimental, cross-sectional design and a descriptive-explanatory scope: a Likert-type survey was applied to 142 fourth- and fifth-year students, and semi-structured interviews were conducted with clinical teachers and managers. Results showed a mostly positive assessment of pedagogical competencies (clarity, feedback, autonomy) and clinical competencies (technical mastery, supervision, ethics, and biosafety), with critical areas in professional updating, technology use, and pedagogical innovation. Triangulation confirmed that the alignment between the ideal profile and actual performance affects the perceived quality of clinical training. The study concludes on the need for continuing education policies, systematic evaluation, and pedagogical articulation among departments.

Keywords: *clinical teaching, dental education, health education, professional competence, educational support, experiential learning, pedagogical support*

1. Introducción

La formación clínica en la carrera de odontología representa un proceso complejo e indispensable para el desarrollo de competencias profesionales en contextos reales de atención. En este escenario, el docente clínico cumple un rol fundamental no solo como transmisor de conocimientos, sino como facilitador del aprendizaje significativo, modelo ético y guía en la construcción de habilidades prácticas. Esta figura docente, situada en la intersección entre teoría y práctica, adquiere una relevancia especial en entornos donde la calidad de la educación superior y su adecuación a estándares internacionales constituyen desafíos constantes.

El presente trabajo caracteriza el perfil del docente clínico desde una perspectiva comparativa, tomando como referencia las percepciones de estudiantes, docentes y gestores de dos instituciones de educación superior —una pública y una privada— de la ciudad de Asunción, Paraguay, en el año 2025. La temática cobra actualidad por el impacto directo que tiene la docencia clínica en la formación de recursos humanos para la salud bucodental, así como por la urgencia de alinear los perfiles docentes con los requerimientos del mercado laboral y las transformaciones en las metodologías educativas contemporáneas. La investigación identifica las competencias pedagógicas, clínicas, tecnológicas y relacionales que definen el perfil ideal del docente clínico, y evalúa su impacto en la percepción de la calidad educativa por parte de los estudiantes.

1.1 Planteamiento del problema

En la formación de odontólogos, el rol del docente clínico es fundamental, ya que no solo transmite conocimientos teóricos, sino que también guía a los estudiantes en la aplicación práctica de habilidades clínicas, fomenta el desarrollo de valores éticos y profesionales, y construye competencias que responden a las demandas de un mercado laboral en constante evolución. Este papel se vuelve aún más relevante en un contexto como el paraguayo, donde la educación superior enfrenta desafíos de calidad, pertinencia y adaptación a los estándares internacionales, particularmente en el marco del MERCOSUR y las tendencias globales en la enseñanza de las ciencias de la salud (OPS, 2021).

Los avances tecnológicos, las exigencias del entorno profesional y la necesidad de preparar a los estudiantes para desempeñarse en un mundo interconectado han transformado las expectativas sobre el perfil ideal del egresado en odontología. Estas transformaciones requieren que los docentes clínicos integren competencias pedagógicas, habilidades clínicas actualizadas y la capacidad de responder a las necesidades de los estudiantes y del entorno profesional. En Paraguay, la educación clínica en odontología enfrenta retos significativos, como la modernización de los enfoques pedagógicos, la formación continua de los docentes y la adecuación a estándares internacionales (MEC, 2022). Tanto en la universidad pública como en la privada de Asunción se observa la necesidad de evaluar cómo los docentes clínicos impactan en el perfil de los estudiantes y si los enfoques pedagógicos actuales responden a las demandas del contexto local y global (González & López, 2020).

En consecuencia, la pregunta general que orienta el estudio es: ¿cuáles son las características esenciales que definen el perfil del docente clínico para garantizar el desarrollo de competencias en estudiantes de odontología en dos universidades de Asunción, considerando la percepción de estudiantes y la definición de docentes y gestores?

1.2 Objetivo general

Definir las características esenciales del perfil del docente clínico que apoyen el desarrollo de competencias en estudiantes de cuarto y quinto año de Odontología en dos universidades de Asunción,

considerando las percepciones de los estudiantes y las definiciones de docentes y gestores, para la generación de propuestas concretas de mejora en la educación clínica.

1.3 Objetivos específicos

- Identificar las competencias pedagógicas y clínicas que los estudiantes de odontología consideran esenciales en el perfil ideal del docente clínico.
- Indicar las competencias pedagógicas y clínicas definidas por docentes y gestores como fundamentales para el perfil ideal del docente clínico.
- Analizar las coincidencias y diferencias entre las percepciones de estudiantes y las definiciones de docentes y gestores sobre el perfil ideal del docente clínico.
- Evaluar el impacto del perfil actual del docente clínico en la percepción estudiantil sobre la calidad de su formación clínica y preparación profesional.

1.4 Justificación

La importancia de esta investigación surge de la necesidad de comprender en profundidad el rol del docente clínico en la formación de profesionales odontológicos. La enseñanza clínica es una fase fundamental del proceso educativo en odontología, donde el estudiante no solo adquiere habilidades técnicas, sino también competencias éticas, comunicativas y profesionales esenciales para su desempeño laboral. Sin embargo, existen pocas investigaciones que aborden específicamente cómo se percibe y define el perfil del docente clínico desde la perspectiva de estudiantes, docentes y gestores. Esta ausencia de estudios locales limita la identificación de fortalezas y desafíos presentes en la educación clínica odontológica, especialmente en contextos educativos diversos como el paraguay.

La contribución principal del trabajo radica en ofrecer un análisis integral y comparativo del perfil docente clínico en dos tipos de instituciones educativas, lo que genera evidencia empírica relevante para diseñar estrategias de fortalecimiento académico. Al identificar similitudes y diferencias en las expectativas y valoraciones del rol docente, se pueden proponer acciones para mejorar los procesos de formación clínica y promover prácticas pedagógicas innovadoras. Los beneficios son múltiples: ofrece a las universidades participantes insumos para la revisión y actualización de sus programas académicos; sirve de base para establecer criterios de selección y formación de docentes clínicos; y favorece a los estudiantes al contar con docentes que se ajusten a un perfil más claro y definido.

1.5 Limitaciones y alcance

El estudio se circunscribe a dos instituciones de la ciudad de Asunción —una pública y una privada— y a estudiantes de cuarto y quinto año de Odontología, docentes clínicos y gestores directamente vinculados a la enseñanza clínica, por lo que sus hallazgos deben interpretarse dentro de ese contexto. El diseño no experimental transversal capta las percepciones en un momento específico, sin manipular variables. La viabilidad de la investigación se sustentó en el acceso a las universidades seleccionadas y en la disposición de los participantes; el análisis comparativo entre una universidad pública y una privada permitió explorar cómo los contextos institucionales influyen en la percepción y definición del perfil docente clínico, generando hallazgos potencialmente extrapolables a otras instituciones del país.

2. Revisión de Literatura

2.1 El perfil del docente clínico

El docente clínico es un profesional de la salud que, además de ejercer la práctica clínica, se desempeña como formador de estudiantes en contextos reales de atención, articulando el saber teórico con la experiencia práctica. Su función principal consiste en guiar, supervisar y evaluar el proceso de

aprendizaje clínico de los estudiantes, dentro de entornos como hospitales, centros de salud o consultorios (Ramírez & Arévalo, 2017). Una característica esencial es su capacidad para actuar como modelo profesional, mostrando no solo destrezas técnicas, sino también actitudes éticas, comunicacionales y de compromiso social, además de fomentar la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas en evidencia científica, promoviendo el aprendizaje autónomo y significativo (Tobón, 2013).

Las competencias pedagógicas del docente clínico se relacionan con su habilidad para planificar, desarrollar y evaluar procesos formativos en el contexto clínico; incluyen el dominio de estrategias didácticas activas, la capacidad de retroalimentar efectivamente y el manejo de principios de educación centrada en el estudiante. Entre las competencias clínicas, se espera que el docente mantenga un alto nivel de experticia, se actualice en protocolos clínicos y transfiera ese conocimiento de manera comprensible. Las competencias comunicacionales y relacionales son transversales a ambos ámbitos: el docente debe establecer vínculos efectivos con estudiantes y pacientes, mostrando empatía, claridad y apertura al diálogo (Morán-Barrios et al., 2021).

2.2 Formación clínica y competencias profesionales en odontología

La formación clínica constituye un componente esencial en la educación odontológica, pues permite integrar conocimientos teóricos con habilidades prácticas en escenarios reales de atención. Esta etapa es clave para que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan desempeñarse con seguridad, ética y eficacia. Una característica distintiva es la progresiva autonomía del estudiante, lograda mediante la supervisión constante del docente clínico, quien actúa como guía, modelo profesional y facilitador del aprendizaje, y ofrece retroalimentación inmediata (Ramírez & Arévalo, 2017).

Según la Federación Dental Internacional, las competencias profesionales en odontología incluyen conocimientos, destrezas, actitudes y valores que permiten al egresado ejercer de manera competente en diversos contextos clínicos (FDI, 2021). Estas competencias deben adquirirse progresivamente mediante experiencias clínicas supervisadas que estimulen la reflexión, el juicio clínico y la autonomía. Las competencias generales incluyen la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la gestión de recursos y la toma de decisiones éticas; las específicas se relacionan con el diagnóstico, la planificación de tratamientos y la ejecución técnica (Pereira et al., 2020). El rol del docente clínico es decisivo: a través del acompañamiento pedagógico y la retroalimentación directa orienta al estudiante en la identificación de fortalezas y debilidades y fomenta el aprendizaje reflexivo (Morán-Barrios et al., 2021).

2.3 Educación basada en competencias y percepciones estudiantiles

La educación basada en competencias ha emergido como enfoque dominante en la formación de profesionales de la salud, por su capacidad para articular el conocimiento teórico con la práctica profesional en contextos reales. Este modelo se centra en resultados de aprendizaje observables, medibles y aplicables, enfatizando el desempeño efectivo más que la simple adquisición de contenidos (Tobón, 2013). Su implementación implica redefinir el currículo en función de competencias específicas y generales y promover metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, la simulación clínica y la evaluación auténtica (FDI, 2021). El docente clínico orienta el proceso hacia el logro de competencias, ofreciendo retroalimentación oportuna y promoviendo la autoevaluación (Muñoz et al., 2018).

Las percepciones que los estudiantes construyen sobre sus docentes clínicos influyen tanto en la motivación para el aprendizaje como en el desarrollo de competencias. Estas percepciones se forman a partir de la interacción directa en el entorno clínico y están mediadas por la claridad en la enseñanza,

la accesibilidad del docente, el estilo de retroalimentación y la empatía demostrada. Los estudiantes valoran positivamente a los docentes que demuestran dominio clínico actualizado, transmiten conocimientos de manera estructurada y mantienen una actitud respetuosa; las evaluaciones estudiantiles permiten identificar fortalezas y debilidades en la práctica docente, contribuyendo a la mejora continua (Martínez-González et al., 2018).

2.4 Relación docente-estudiante, tecnología y calidad educativa

La relación entre el docente clínico y el estudiante constituye un pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos clínicos, dado que influye en la motivación, la seguridad emocional y el desarrollo de competencias. Un clima relacional positivo favorece el aprendizaje autónomo, la reflexión crítica y la disposición a asumir responsabilidades clínicas; por el contrario, interacciones basadas en la jerarquía rígida o la falta de empatía generan barreras para el aprendizaje significativo (Morán-Barrios et al., 2021). Los estudiantes valoran especialmente a los docentes que brindan retroalimentación constructiva y muestran interés genuino por su proceso formativo (Ramírez & Arévalo, 2017).

La incorporación de tecnologías —simuladores virtuales, plataformas de aprendizaje en línea, recursos multimedia— ha ampliado las posibilidades de acceso al conocimiento y de simulación de procedimientos. No obstante, su integración presenta desafíos como la necesidad de formación docente específica, la adecuación de la infraestructura y la garantía de equidad en el acceso; la tecnología, por sí sola, no garantiza mejora en la calidad educativa, pues su efectividad depende del diseño pedagógico y del rol del docente como mediador (Muñoz et al., 2018). La calidad educativa en odontología, por su parte, ha evolucionado desde una visión centrada en los insumos hacia un enfoque integral que considera los procesos, los resultados y la satisfacción de los actores implicados, agrupando indicadores en las dimensiones estructural, procesual, de resultados y de mejora continua (FDI, 2021; OPS, 2021).

2.5 Contexto paraguayo y bases teóricas

En Paraguay, la calidad educativa en odontología se encuentra regulada por el Consejo Nacional de Educación Superior y evaluada por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que en 2021 publicó criterios específicos para la acreditación de carreras de odontología alineados con los estándares del MERCOSUR Educativo (ANEAES, 2021). La educación superior se rige por la Ley N.º 4995/2013 de Educación Superior (Congreso Nacional del Paraguay, 2013), y el ejercicio profesional por el Código Sanitario y las disposiciones del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS, 2022). Persisten, sin embargo, desafíos vinculados a la distribución desigual de recursos entre instituciones públicas y privadas, la falta de formación pedagógica específica de muchos docentes clínicos y la escasa incorporación de metodologías activas (MEC, 2022; SEMER, 2019).

El sustento teórico del estudio se articula en torno a tres enfoques. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con los conocimientos previos del estudiante, generando estructuras cognitivas estables; el docente clínico actúa como mediador que ayuda a vincular lo nuevo con lo ya aprendido (Ausubel, 1963, 2002; Moreira, 2012). El modelo de competencias profesionales entiende la competencia como la combinación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para desempeñarse de manera eficaz y ética en situaciones reales (Tobón, 2013). Finalmente, la teoría de la educación experiencial de Kolb plantea que el aprendizaje efectivo atraviesa cuatro fases —experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa—, ciclo especialmente pertinente en entornos clínicos donde el estudiante actúa, observa, reflexiona y ajusta sus estrategias (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2017).

2.6 Antecedentes

A nivel regional, Ramírez y Arévalo (2017) realizaron una revisión sistemática sobre el perfil del docente clínico en odontología e identificaron la ausencia de formación pedagógica formal como una debilidad recurrente: muchos docentes acceden a funciones clínicas desde su experticia profesional, sin herramientas didácticas para guiar procesos de aprendizaje complejos. Castañeda y Figueroa (2020) analizaron la percepción de estudiantes de odontología de Colombia y hallaron que los atributos más valorados fueron la capacidad de comunicar con claridad, el respeto mutuo, la coherencia entre discurso y práctica y la disponibilidad del docente; también reportaron debilidades como el uso de métodos tradicionales y actitudes autoritarias.

Martínez-González et al. (2018), en un estudio cualitativo con estudiantes de odontología, destacaron la importancia de la disponibilidad del docente clínico, el diálogo horizontal y el reconocimiento del esfuerzo del estudiante como elementos que fortalecen la experiencia formativa. Harden y Crosby (2000) identificaron doce roles esenciales del docente, agrupados en seis funciones —información, modelo, facilitador, planificador, evaluador y líder profesional—, modelo ampliamente adoptado en ciencias de la salud. En el contexto nacional, González y López (2020) revelaron que, aunque los docentes clínicos poseen alta experiencia profesional, en muchos casos carecen de formación pedagógica sistemática, y señalaron la falta de mecanismos institucionales de evaluación docente y una débil cultura de retroalimentación formativa. Estos antecedentes muestran la necesidad de ampliar el conocimiento sobre el perfil del docente clínico en Paraguay desde una perspectiva integral y comparativa, incorporando las voces de los actores clave (Muñoz et al., 2018; SEMER, 2019).

3. Metodología

El estudio adoptó un enfoque mixto, integrando datos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una comprensión amplia del fenómeno. Se asumió un diseño no experimental transversal, que permitió analizar las percepciones de estudiantes, docentes y gestores en un momento específico y sin manipular variables. El tipo o alcance fue descriptivo-explicativo, dado que se buscó describir las percepciones de los actores sobre el perfil ideal del docente clínico y explicar cómo estas percepciones influyen en la calidad de la formación clínica y en el desarrollo de competencias profesionales.

La población estuvo conformada por estudiantes de cuarto y quinto año de las facultades de odontología de una universidad pública y otra privada de Asunción, por los docentes clínicos de las mismas instituciones y por los gestores académicos involucrados en los programas de odontología. Para los estudiantes se aplicó un muestreo estratificado proporcional, segmentando por año académico e institución; para docentes y gestores se empleó un muestreo intencionado o por criterios. El cálculo del tamaño muestral consideró una población finita, con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, aplicando la fórmula para poblaciones conocidas (Hernández Sampieri, 2014).

Tabla 1. Ficha técnica del estudio

Componente	Descripción
Enfoque	Mixto (cuantitativo y cualitativo)
Diseño	No experimental, transversal
Alcance	Descriptivo-explicativo
Población	Estudiantes de 4.º y 5.º año, docentes clínicos y gestores de odontología
Ámbito	Una universidad pública y una privada de Asunción, Paraguay (2025)

Técnica cuantitativa	Encuesta tipo Likert (1 a 5) a estudiantes
Técnica cualitativa	Entrevistas semiestructuradas a docentes y gestores
Muestra de estudiantes	142 estudiantes
Muestra de docentes	Al menos 10 docentes clínicos (muestreo intencionado)
Muestra de gestores	5 gestores académicos (muestreo intencionado)
Confiabilidad	Alfa de Cronbach $\geq 0,84$
Validación	Juicio de expertos y análisis factorial exploratorio

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

La población estudiantil se estimó en 41 estudiantes por curso en la universidad pública y 40 en la privada. La aplicación del cálculo muestral por segmento arrojó una muestra total de 142 estudiantes, distribuida como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Cálculo de la muestra de estudiantes por segmento

Segmento	Población (N)	Muestra (n)
U. Púb. — Cuarto año	41	36
U. Púb. — Quinto año	41	36
U. Priv. — Cuarto año	40	35
U. Priv. — Quinto año	40	35
Total	—	142

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

La técnica cuantitativa consistió en una encuesta tipo Likert dirigida a los estudiantes, que midió percepciones sobre competencias pedagógicas y clínicas del docente, calidad educativa y nivel de satisfacción, organizada en cinco dimensiones. La técnica cualitativa consistió en entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes clínicos y gestores, con una guía de preguntas abiertas que exploró en profundidad las percepciones sobre el perfil docente, su impacto en la formación estudiantil y su alineación con los objetivos institucionales. Ambos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos para validar el contenido; el cuestionario a estudiantes se sometió a un análisis factorial exploratorio y a una prueba de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que resultó $\geq 0,84$.

El procedimiento comprendió el diseño y validación de los instrumentos, una prueba piloto con un grupo reducido de participantes, y la recolección de datos: las encuestas se aplicaron en línea a los estudiantes y las entrevistas se realizaron de manera presencial o virtual. En cuanto a los aspectos éticos, se contó con el consentimiento informado de todos los participantes, se garantizó el anonimato y la confidencialidad en el tratamiento de los datos. El análisis de los datos cuantitativos incluyó la codificación de respuestas, el análisis estadístico descriptivo (frecuencias, medias y desviaciones estándar) y un análisis inferencial para explorar diferencias entre grupos; los datos cualitativos se analizaron mediante análisis de contenido, y la triangulación permitió comparar los resultados cuantitativos y cualitativos para corroborar los hallazgos.

Tabla 3. Operacionalización de las variables del estudio

Variable	Dimensiones	Instrumento
Percepción de los estudiantes sobre el perfil ideal del docente clínico	Pedagógica; Clínica; Tecnológica; Relacional	Encuesta tipo Likert a estudiantes

Opinión de docentes y gestores sobre el perfil ideal del docente clínico	Pedagógica; Clínica; Institucional; Tecnológica	Entrevistas semiestructuradas
Impacto del perfil docente en la formación clínica de los estudiantes	Académica; Profesional; Satisfacción; Innovadora	Encuesta Likert y entrevistas

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

4. Resultados

Los resultados se organizan en función de los objetivos específicos. En primer lugar, se presenta el perfil demográfico de los estudiantes encuestados; a continuación, las competencias pedagógicas y clínicas percibidas por los estudiantes (objetivo 1); luego, las competencias definidas por docentes y gestores (objetivo 2); posteriormente, las coincidencias y diferencias entre ambos grupos (objetivo 3); y, finalmente, el impacto del perfil docente en la formación profesional (objetivo 4). Para la lectura de las figuras, las respuestas se agrupan en tres niveles: valoración óptima (suma de «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo»), valoración intermedia (respuestas neutrales) y valoración baja (suma de «En desacuerdo» y «Totalmente en desacuerdo»).

4.1 Perfil demográfico de los estudiantes

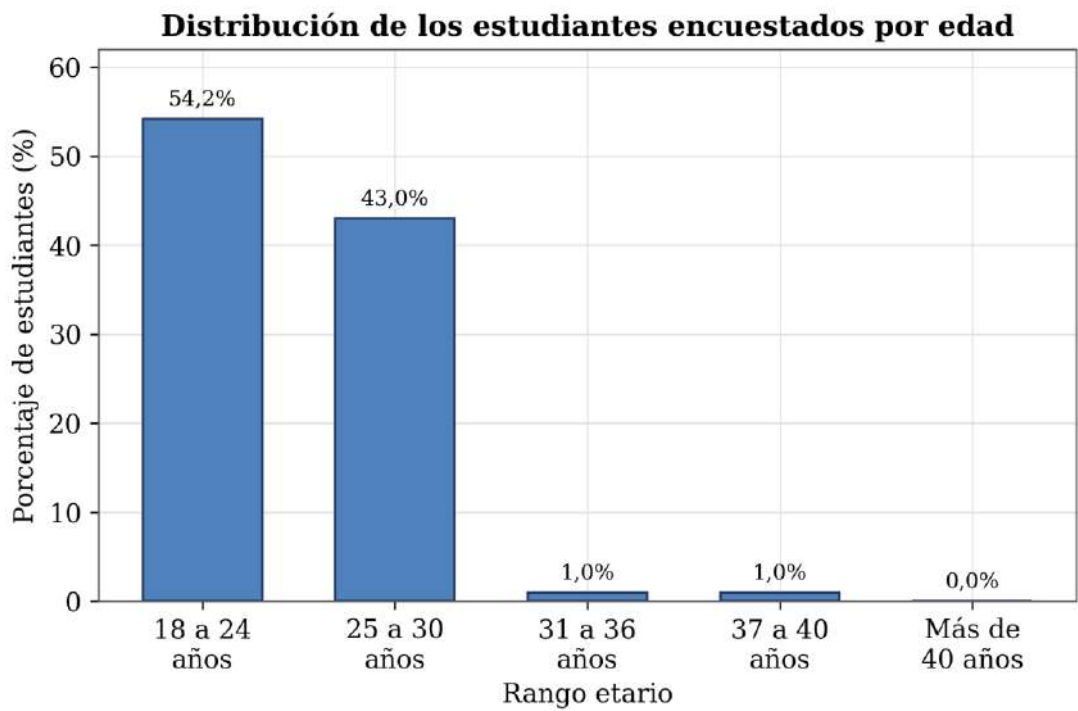
La encuesta fue respondida por 142 estudiantes de cuarto y quinto año. El perfil etario evidenció una clara concentración en los grupos más jóvenes, reflejando el perfil típico de estudiantes de los últimos años de la carrera: el 54,2 % se ubicó en el rango de 18 a 24 años (aproximadamente 77 estudiantes) y el 43 % en el de 25 a 30 años (aproximadamente 61 estudiantes), mientras que los rangos de 31 a 36 y de 37 a 40 años representaron cada uno alrededor del 1 % (aproximadamente un estudiante en cada caso) y no se registraron participantes mayores de 40 años.

Tabla 4. Perfil demográfico de los estudiantes encuestados

Variable	Categoría	Porcentaje
Edad	18 a 24 años	54,2%
	25 a 30 años	43%
	31 a 36 años	~1%
	37 a 40 años	~1%
	Más de 40 años	0%
Género	Femenino	83,1%
	Masculino	16,9%
	Prefiero no responder	0%
Año académico	Quinto año	72,5%
	Cuarto año	27,5%
Tipo de institución	Universidad Pública	52,1%
	Universidad Privada	47,9%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

Figura 1. Distribución de los estudiantes encuestados por edad



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

En cuanto al género, se evidenció una clara mayoría femenina (83,1 %) frente a un 16,9 % masculino, sin registros en la categoría «prefiero no responder». Respecto al año académico, participó una mayor proporción de estudiantes del último año (quinto año, 72,5 %) frente a cuarto año (27,5 %), lo que refuerza la pertinencia del estudio respecto a su experiencia clínica. Finalmente, la muestra se mantuvo equilibrada entre estudiantes de la universidad pública (52,1 %) y de la privada (47,9 %), aportando diversidad institucional a la investigación.

4.2 Objetivo 1: competencias percibidas por los estudiantes

En el ámbito pedagógico, los estudiantes destacaron la importancia de que el docente explique con claridad los conceptos teóricos aplicados a la práctica clínica. Este atributo obtuvo la valoración más alta del bloque: el 86,6 % de respuestas favorables (40,8 % «Totalmente de acuerdo» y 45,8 % «De acuerdo»), con apenas 9,9 % de neutralidad. El uso de ejemplos prácticos (ítem 7) alcanzó 82,4 % de respuestas favorables, y el fomento de un ambiente de respeto y colaboración (ítem 8), 80,3 %. El fomento del pensamiento crítico (ítem 11) reunió 78,9 % de acuerdo y la retroalimentación oportuna y específica (ítem 12), 76,8 %.

No obstante, dentro del bloque pedagógico emergieron los primeros puntos de alerta. La adaptación de la enseñanza al ritmo de aprendizaje (ítem 9) registró un 19 % de neutralidad y un 10,6 % de desacuerdo, y el uso de estrategias innovadoras (ítem 10) fue el ítem con mayor dispersión del bloque: solo 65,5 % de respuestas favorables, frente a un 25,4 % de neutralidad. Estos valores anticipan la innovación pedagógica como una de las áreas críticas del perfil docente actual.

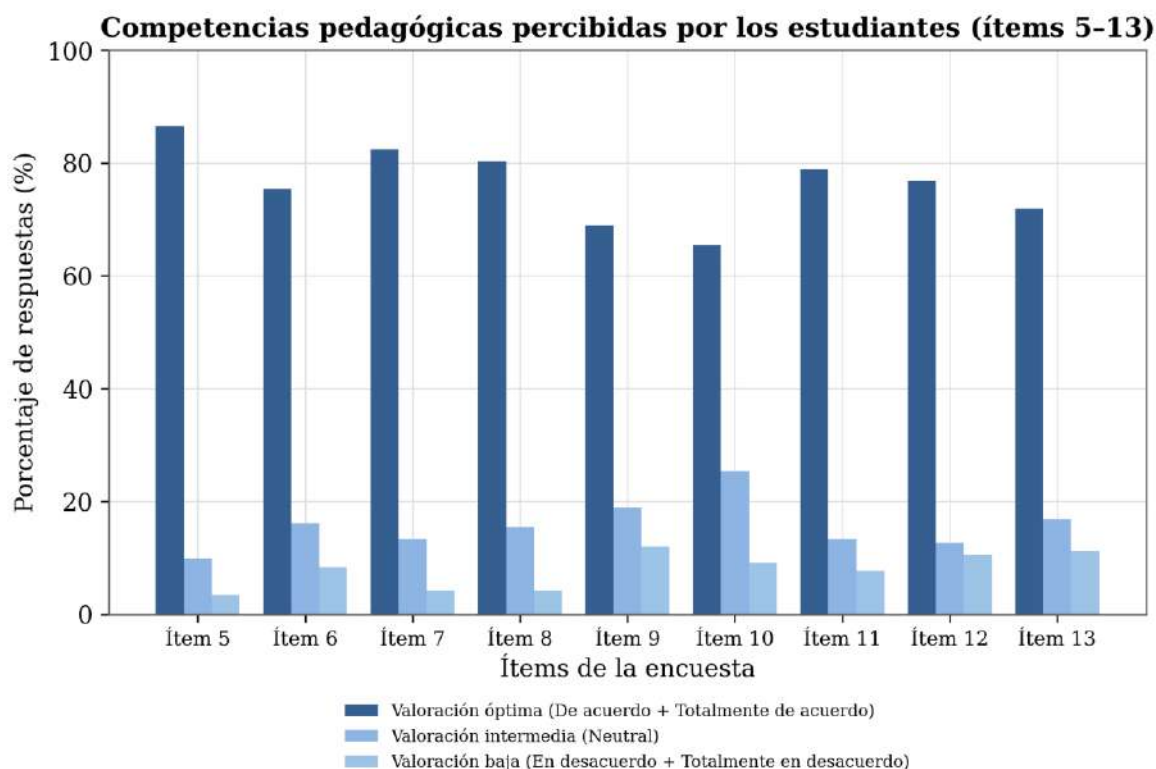
Tabla 5. Competencias pedagógicas percibidas por los estudiantes (ítems 5–13)

Ítem (competencia pedagógica)	T. de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desac.	T. en desac.
5. Explica con claridad los conceptos teóricos aplicados	40,8%	45,8%	9,9%	~2%	~1%

6. Organiza las actividades de manera estructurada	31,7%	43,7%	16,2%	7%	~1%
7. Utiliza ejemplos prácticos para la comprensión	35,9%	46,5%	13,4%	~3%	~1%
8. Fomenta un ambiente de respeto y colaboración	35,2%	45,1%	15,5%	~3%	~1%
9. Adapta la enseñanza al ritmo de aprendizaje	28,2%	40,8%	19%	10,6%	~1%
10. Utiliza estrategias innovadoras de enseñanza	30,3%	35,2%	25,4%	7%	~1%
11. Fomenta el pensamiento crítico en la práctica	32,4%	46,5%	13,4%	~5%	~1%
12. Brinda retroalimentación oportuna y específica	28,2%	48,6%	12,7%	9,2%	~1%
13. Promueve la reflexión sobre los errores	25,4%	46,5%	16,9%	8,5%	~1%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

Figura 2. Competencias pedagógicas percibidas por los estudiantes (ítems 5–13)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

En cuanto a las competencias clínicas, los estudiantes identificaron como fundamentales el dominio técnico del docente, la supervisión adecuada y la corrección pedagógica de errores. El dominio en los procedimientos clínicos (ítem 14) alcanzó la valoración más alta del bloque, con 90,2 % de respuestas favorables (47,9 % «Totalmente de acuerdo»), y solo 7 % de neutralidad. El fomento de la higiene y el cuidado —bioseguridad— (ítem 19) reunió 88,7 % de acuerdo, con la mayor proporción de «Totalmente de acuerdo» de todo el instrumento (52,1 %); el aseguramiento de un entorno clínico seguro y controlado (ítem 20) también alcanzó 88,7 %, y el impulso de la ética profesional (ítem 21), 85,9 %. La supervisión de las actividades clínicas (ítem 17) obtuvo 82,4 % de respuestas favorables.

Dentro del bloque clínico, los puntos de mayor dispersión correspondieron a la incorporación de tecnología. El uso de tecnología moderna en las prácticas (ítem 16) fue el ítem con menor valoración favorable del bloque (64,8 %) y con la mayor neutralidad (24,6 %), acompañado de un 9,2 % de desacuerdo. La corrección de errores de manera clara y pedagógica (ítem 18) presentó un 9,9 % de desacuerdo, y la actualización en técnicas y avances (ítem 15) reunió 79,6 % de respuestas favorables, con un 14,8 % de neutralidad. Estos hallazgos confirman que, si bien el dominio técnico y la ética son fortalezas ampliamente reconocidas, la actualización tecnológica constituye un área de mejora.

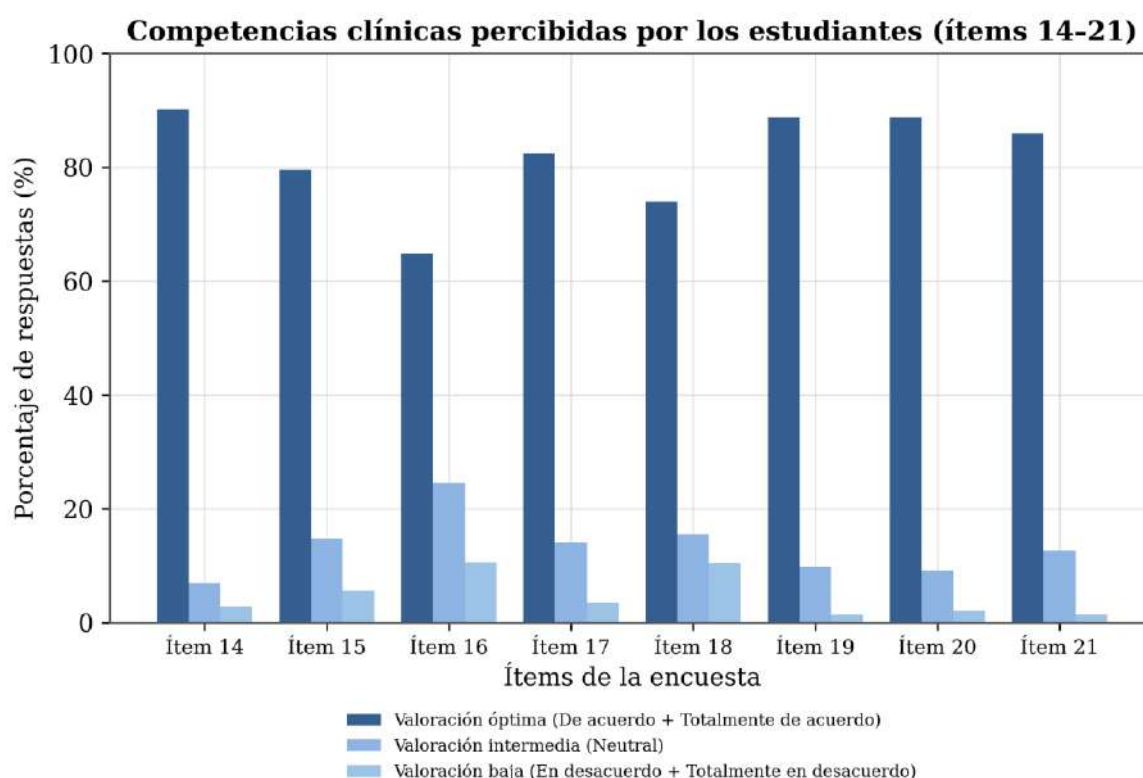
Tabla 6. Competencias clínicas percibidas por los estudiantes (ítems 14-21)

Ítem (competencia clínica)	T. de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desac.	T. en desac.
14. Demuestra dominio en los procedimientos clínicos	47,9%	42,3%	7%	~2%	~1%
15. Está actualizado en técnicas y avances	35,2%	44,4%	14,8%	~5%	~1%
16. Utiliza tecnología moderna en las prácticas	27,5%	37,3%	24,6%	9,2%	~1%

17. Supervisa adecuadamente las actividades clínicas	33,1%	49,3%	14,1%	~3%	~1%
18. Corrige los errores de manera clara y pedagógica	30,3%	43,7%	15,5%	9,9%	~1%
19. Fomenta la higiene y el cuidado (bioseguridad)	52,1%	36,6%	9,9%	~1%	~1%
20. Asegura un entorno clínico seguro y controlado	35,9%	52,8%	9,2%	~2%	~1%
21. Impulsa la ética profesional en la clínica	38,7%	47,2%	12,7%	~1%	~1%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

Figura 3. Competencias clínicas percibidas por los estudiantes (ítems 14-21)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

En conjunto, los resultados del objetivo 1 muestran que los estudiantes valoran tanto las competencias técnicas como las pedagógicas, priorizando aquellas que garantizan una enseñanza comprensible, una supervisión efectiva y un ambiente clínico respetuoso, seguro y ético. Los mayores consensos se concentran en el dominio técnico, la bioseguridad, la seguridad del entorno clínico y la claridad expositiva; las menores valoraciones, en el uso de tecnología y en las estrategias pedagógicas innovadoras.

4.3 Objetivo 2: competencias definidas por docentes y gestores

Las entrevistas semiestructuradas a docentes clínicos y gestores permitieron identificar un conjunto de competencias que, según sus perspectivas, deben formar parte del perfil ideal del docente clínico. Desde la voz docente, la vocación, la ética y la capacidad de adaptación al contexto clínico se consideraron esenciales. Un docente subrayó que «el docente clínico debería tener en primer lugar

vocación de servicio y voluntad de transmitir al alumno sus conocimientos», mientras que otro advirtió sobre la tendencia a «enseñar lo menos posible para que después el egresado sea dependiente de cursos de posgrado». La atención individualizada y la retroalimentación constructiva son valoradas, aunque dependen más del compromiso personal que de lineamientos institucionales.

Desde la perspectiva de los gestores, se enfatizó una visión más estructural del rol docente: se espera que el docente clínico combine formación especializada, habilidades interpersonales, ética y compromiso institucional, acompañando al estudiante desde una lógica formativa humanista que integre teoría, práctica y valores. Ambos perfiles coincidieron en que la ética, la vocación y la responsabilidad son fundamentales. En el plano de la formación y el desarrollo profesional, los docentes manifestaron una participación irregular en capacitaciones, citando limitaciones de tiempo y costos —«el costo de estos cursos tiene poca ventaja para el profesional que ejerce la docencia»—, mientras que los gestores reconocieron esta brecha y propusieron que la formación continua «debería ser obligatoria para todos, para hablar el mismo idioma académico».

En materia de recursos, infraestructura y tecnología, ambos grupos coincidieron en la existencia de limitaciones. Un docente señaló que «el mantenimiento de los equipos de la clínica no garantiza que el alumno pueda trabajar cómodamente», y otro que «la carencia de recursos tecnológicos actualizados hace que la enseñanza se limite a técnicas antiguas»; desde la gestión se reconoció que «se hacen esfuerzos, pero la tecnología aún está por detrás de lo que el mercado laboral exige». Respecto al impacto en los estudiantes, los docentes destacaron logros en bioseguridad y habilidades técnicas, pero manifestaron preocupación por la desconexión entre el perfil de egreso esperado y la preparación clínica efectiva; los gestores, en cambio, tendieron a enfatizar logros institucionales como la inserción laboral temprana. En síntesis, tanto docentes como gestores subrayaron que la experiencia profesional en atención odontológica no basta por sí sola para la enseñanza clínica, siendo fundamental que el docente desarrolle habilidades para transmitir conocimiento, guiar procesos y generar reflexión.

Tabla 7. Categorías emergentes en las entrevistas a docentes y gestores

Categoría	Énfasis de los docentes	Énfasis de los gestores
Competencias pedagógicas	Vocación, ética y adaptación al contexto clínico	Preparación metodológica y compromiso institucional
Formación continua	Barreras de tiempo y costo	Necesidad de formación obligatoria y sistemática
Recursos y tecnología	Equipos sin mantenimiento; técnicas antiguas	Tecnología rezagada respecto al mercado laboral
Impacto en estudiantes	Preocupación por la seguridad para procedimientos complejos	Logros institucionales e inserción laboral temprana
Evaluación y mejora	Escasa articulación y apoyo institucional	Evaluación docente dependiente del compromiso individual

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

4.4 Objetivo 3: coincidencias y diferencias entre actores

En el cruce entre las percepciones de los estudiantes y las definiciones de docentes y gestores se identifican puntos de coincidencia importantes. Ambas partes destacan la importancia del dominio técnico actualizado, la capacidad de guiar al estudiante con respeto y paciencia, y la promoción de un entorno clínico seguro, ético y motivador. Tanto estudiantes como docentes valoran la importancia de explicar con claridad, utilizar ejemplos, supervisar con constancia y corregir de manera pedagógica; existe también acuerdo en que el docente debe propiciar la autonomía progresiva, preparar para el entorno laboral real y fomentar el pensamiento crítico.

Sin embargo, se evidencian diferencias. Mientras los docentes y gestores hacen énfasis en la actitud, el compromiso institucional y el acompañamiento formativo, los estudiantes subrayan con mayor frecuencia la necesidad de coherencia entre cátedras, uniformidad de criterios entre docentes y actualización permanente del cuerpo clínico. Los estudiantes también resaltan con más fuerza las deficiencias en el uso de tecnología y la necesidad de estrategias pedagógicas más innovadoras, aspectos menos problematizados por docentes y gestores. La Tabla 8 sintetiza estas convergencias y divergencias.

Tabla 8. Síntesis de convergencias y divergencias sobre el perfil ideal del docente clínico

Dimensión	Convergencias	Divergencias
Competencias clínicas	Dominio técnico actualizado; supervisión; entorno seguro	—
Competencias pedagógicas	Claridad, ejemplos, retroalimentación, pensamiento crítico	Estudiantes exigen mayor innovación pedagógica
Dimensión ética-relacional	Ética profesional, respeto, acompañamiento, autonomía	—
Actualización y coherencia	Valor de la formación continua	Estudiantes reclaman uniformidad entre docentes y cátedras
Tecnología	Reconocimiento de limitaciones de recursos	Estudiantes enfatizan el rezago tecnológico

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

4.5 Objetivo 4: impacto del perfil docente en la formación profesional

La valoración que los estudiantes hacen del perfil actual de sus docentes clínicos revela una percepción mayormente positiva. En particular, los ítems referidos al fortalecimiento de habilidades técnicas mediante las prácticas supervisadas (ítem 22) presentaron 89,4 % de respuestas favorables (40,8 % «Totalmente de acuerdo»), y la seguridad en las propias habilidades clínicas gracias al acompañamiento docente (ítem 27) alcanzó 90,1 % de acuerdo, con un 49,3 % de «Totalmente de acuerdo». La promoción de la autonomía (ítem 24) reunió 81,7 % de acuerdo, y la percepción de que las prácticas preparan para el entorno laboral (ítem 25), 85,9 %. La satisfacción con la calidad del acompañamiento docente (ítem 28) obtuvo 79,6 % de respuestas favorables.

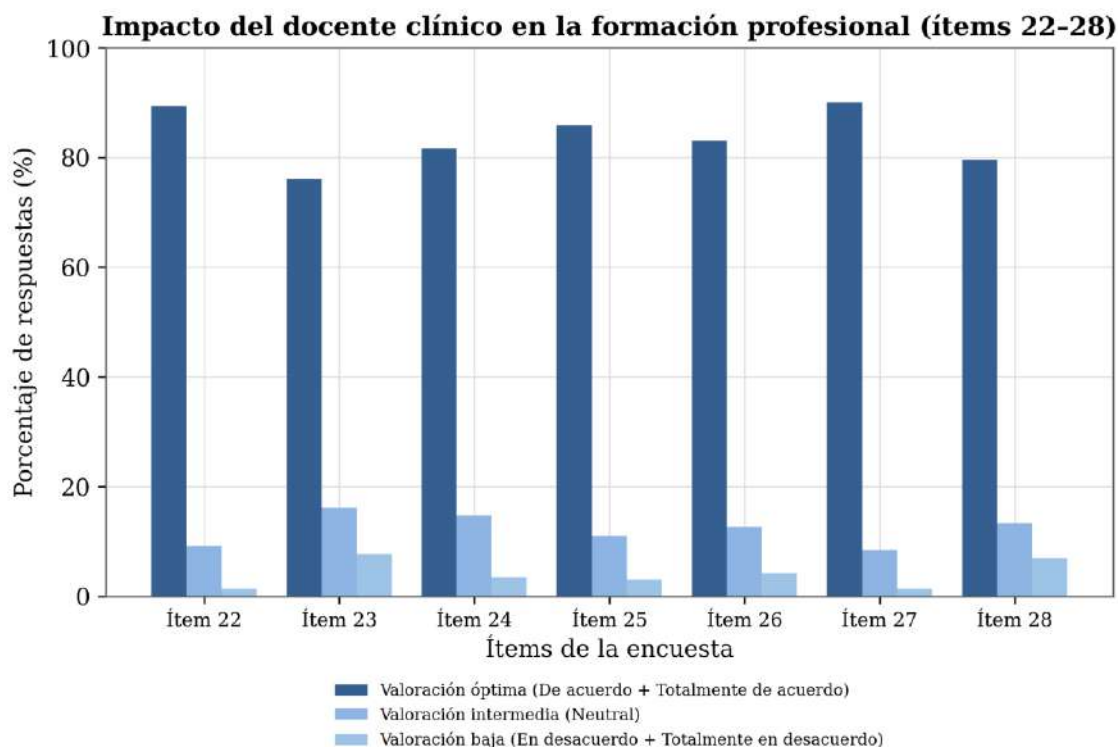
Tabla 9. Impacto del docente clínico en la formación profesional (ítems 22–28)

Ítem (impacto formativo)	T. de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desac.	T. en desac.
22. Las prácticas supervisadas fortalecen mis habilidades técnicas	40,8%	48,6%	9,2%	~1%	~1%
23. Me motiva a buscar soluciones creativas	32,4%	43,7%	16,2%	~6%	~1%
24. Promueve la autonomía en el desarrollo de competencias	30,3%	51,4%	14,8%	~3%	~1%
25. Las prácticas me preparan para el entorno laboral	36,6%	49,3%	~11%	~3%	~1%
26. Fomenta la resolución integral de problemas clínicos	35,2%	47,9%	12,7%	~4%	~1%

27. Me siento más seguro/a de mis habilidades clínicas	49,3%	40,8%	8,5%	~1%	~1%
28. Estoy satisfecho/a con la calidad del acompañamiento	31,7%	47,9%	13,4%	~6%	~1%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

Figura 4. Impacto del docente clínico en la formación profesional (ítems 22-28)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

El bloque de satisfacción y percepción general confirma la tendencia positiva, pero visibiliza con mayor nitidez las áreas críticas. El cumplimiento de las expectativas académicas (ítem 29) reunió 79,6 % de respuestas favorables y la relación respetuosa y profesional (ítem 31), también 79,6 %; la capacidad de destacar al transmitir conocimientos teóricos aplicados (ítem 32) alcanzó 86,6 %. En contraste, la percepción de que la enseñanza es acorde a estándares internacionales (ítem 30) presentó la mayor neutralidad del bloque (25,4 %) y solo 68,3 % de respuestas favorables. De modo consistente, los dos ítems formulados como debilidades recibieron amplios niveles de acuerdo: el 74,7 % coincidió en que las debilidades más evidentes se relacionan con la actualización profesional del docente (ítem 33) y el 73,3 % con la falta de estrategias pedagógicas innovadoras (ítem 37). El balance entre supervisión y enseñanza (ítem 35) reunió 72,6 % de acuerdo, con un 8,5 % de desacuerdo.

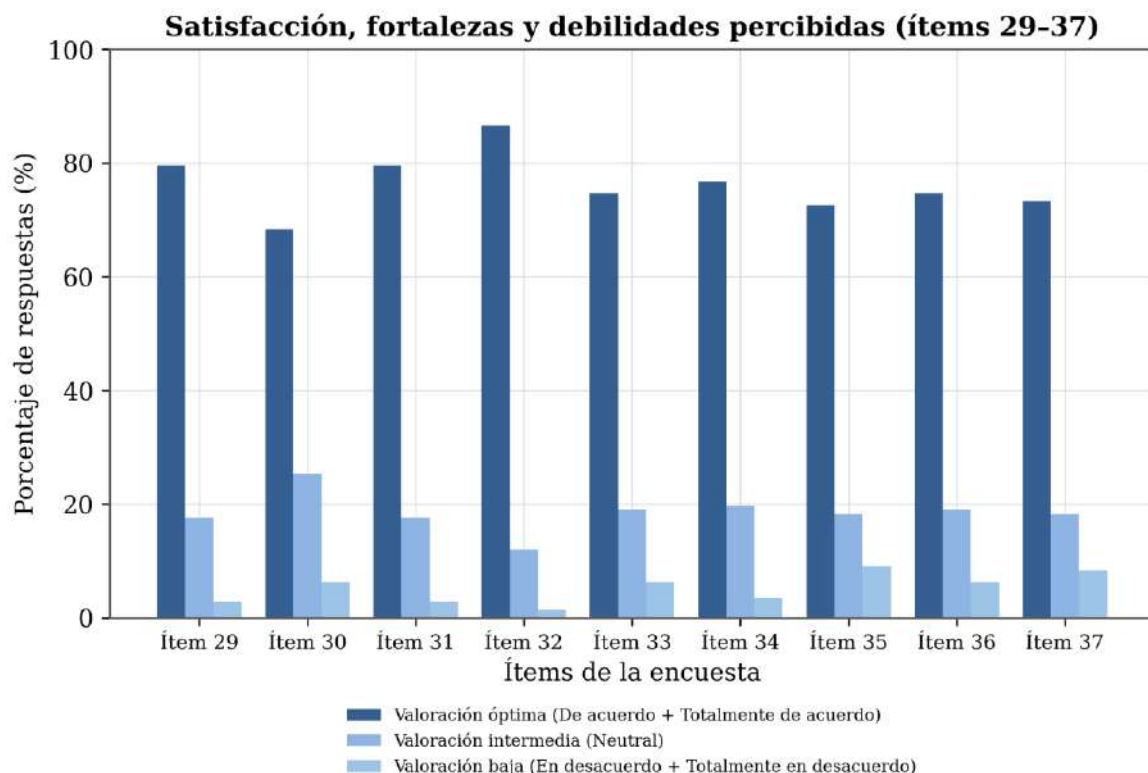
Tabla 10. Satisfacción, fortalezas y debilidades percibidas (ítems 29-37)

Ítem (satisfacción y percepción)	T. de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desac.	T. en desac.
----------------------------------	---------------	------------	---------	-----------	--------------

29. Los docentes cumplen mis expectativas académicas	33,8%	45,8%	17,6%	~3%	~1%
30. La enseñanza es acorde a estándares internacionales	27,5%	40,8%	25,4%	~5%	~1%
31. Promueven una relación respetuosa y profesional	33,8%	45,8%	17,6%	~2%	~1%
32. Destaca al transmitir conocimientos teóricos aplicados	32,4%	54,2%	12%	~1%	~1%
33. Debilidad: actualización profesional del docente	28,9%	45,8%	19%	~5%	~1%
34. Es consistente en el seguimiento de mis avances	31%	45,8%	19,7%	~3%	~1%
35. Balance entre supervisión y enseñanza	26,1%	46,5%	18,3%	8,5%	~1%
36. Reconoce y refuerza mis fortalezas como estudiante	30,3%	44,4%	19%	~6%	~1%
37. Debilidad: falta de estrategias pedagógicas innovadoras	27,5%	45,8%	18,3%	~7%	~1%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

Figura 5. Satisfacción, fortalezas y debilidades percibidas (ítems 29-37)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Flores Romero & Flores Romero, 2025).

En síntesis, la mayoría de los ítems muestran altos niveles de acuerdo respecto a la claridad docente, el acompañamiento, la ética profesional y la preparación clínica brindada, lo que permite inferir que el impacto del docente clínico en la formación profesional es valorado como favorable. No obstante, los resultados reflejan percepciones más diversas en torno a la actualización profesional (ítems 15 y 33)

y el uso de estrategias pedagógicas innovadoras (ítems 10 y 37), áreas que representan puntos de alerta susceptibles de incidir en la calidad de la formación si no son atendidas.

5. Discusión

Los resultados muestran que los estudiantes de odontología valoran un conjunto de competencias pedagógicas y clínicas que configuran un perfil docente clínico ideal, alineado en gran medida con los principios de la pedagogía clínica y el aprendizaje situado. Los estudiantes reconocen como esenciales la claridad expositiva, el uso de ejemplos, la retroalimentación oportuna y la promoción del pensamiento crítico, elementos que se inscriben en la lógica de formación situada y significativa descrita por Ausubel (1963, 2002) y Moreira (2012), para quienes el aprendizaje profundo ocurre cuando el docente ayuda al estudiante a vincular lo nuevo con sus conocimientos previos. La alta valoración de la claridad conceptual (ítem 5, 86,6 %) y del uso de ejemplos (ítem 7, 82,4 %) es coherente con esta perspectiva.

Asimismo, la relación pedagógica adquiere un lugar central en la percepción estudiantil. El respeto, la empatía y la disposición del docente aparecen reiteradamente en las valoraciones —el ambiente de respeto y colaboración (ítem 8) reunió 80,3 % de acuerdo y la relación respetuosa y profesional (ítem 31), 79,6 %—, lo cual coincide con lo señalado por Morán-Barrios et al. (2021) y Ramírez y Arévalo (2017), quienes enfatizan la importancia de la dimensión relacional en los procesos educativos, particularmente en contextos de práctica clínica donde la tensión emocional puede afectar el aprendizaje. En el plano de las competencias clínicas, los estudiantes exigen dominio técnico actualizado, supervisión constante y conocimiento de protocolos de bioseguridad, resultados que se relacionan con el enfoque por competencias promovido por Tobón (2013) y con los estándares de la FDI (2021), que destacan la capacidad de actuar de forma eficaz y ética en contextos profesionales como criterio clave de la formación.

Desde la perspectiva de los docentes y gestores entrevistados, el perfil ideal se construye sobre una base de compromiso ético, vocación de servicio, dominio clínico y disposición para enseñar, características que coinciden con la concepción del docente como modelo profesional que integra principios éticos, habilidades de comunicación y sensibilidad hacia el entorno social del paciente (Irby, 1994; Irby & Hamstra, 2016). El énfasis de los entrevistados en la necesidad de formación pedagógica continua refleja una toma de conciencia sobre la docencia como práctica especializada, en sintonía con Harden y Crosby (2000), quienes sostienen que el buen docente clínico es más que un expositor y asume múltiples roles —información, modelo, facilitador, planificador, evaluador y líder profesional—. Sin embargo, varios entrevistados señalaron que los cursos disponibles no siempre se ajustan a las necesidades clínicas reales o resultan inaccesibles económicamente, lo que evidencia una brecha entre la oferta institucional y la práctica docente ya reportada por Ramírez y Arévalo (2017) y Muñoz et al. (2018).

El análisis de las coincidencias y diferencias entre actores revela un punto de convergencia importante en cuanto a la necesidad de que el docente clínico combine competencias técnicas sólidas con capacidades pedagógicas efectivas. Tanto estudiantes como docentes y gestores coinciden en la importancia del acompañamiento, la empatía, la supervisión constante, el respeto en la relación educativa y el dominio de contenidos clínicos actualizados, lo cual se alinea con la construcción social del conocimiento en comunidades de práctica que caracteriza al aprendizaje clínico (Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2017). No obstante, emergen divergencias relevantes: los estudiantes expresan mayores niveles de insatisfacción respecto a la heterogeneidad entre docentes, la falta de actualización profesional de algunos miembros del cuerpo clínico y la ausencia de estrategias pedagógicas modernas —percepciones reflejadas en los ítems 10, 15, 30, 33 y 37—, mientras que los docentes tienden a

enfatar cuestiones estructurales e institucionales, como la falta de incentivos y la precariedad de los recursos.

Estas diferencias pueden comprenderse a partir de la distancia entre los saberes construidos por el docente en su experiencia profesional y las expectativas estudiantiles, más influidas por un modelo idealizado del buen profesor. La variabilidad entre docentes clínicos, señalada por numerosos estudiantes, indica una falta de estandarización de los criterios de desempeño que representa una debilidad institucional más que individual, coherente con lo advertido por González y López (2020) sobre la ausencia de mecanismos institucionales de evaluación docente en el contexto paraguay. La dimensión tecnológica confirma esta lectura: el uso de tecnología moderna (ítem 16) fue el atributo clínico peor valorado (64,8 % de acuerdo, 24,6 % de neutralidad), en línea con los hallazgos de Muñoz et al. (2018) sobre las limitaciones estructurales que condicionan la incorporación de recursos digitales en la formación clínica de la región.

La evaluación del impacto del perfil docente sobre la calidad formativa arroja resultados mayoritariamente positivos: la mayoría de los estudiantes se siente acompañada, reconoce haber desarrollado habilidades técnicas y se percibe más segura frente a los desafíos clínicos (ítems 22, 25, 27 y 28), hallazgos en sintonía con el modelo del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que resalta la importancia de la guía reflexiva en la adquisición de competencias prácticas. Estos resultados permiten validar la segunda hipótesis del estudio, según la cual la alineación entre las características del docente clínico y las expectativas estudiantiles se asocia a mayor satisfacción, autoconfianza clínica y una percepción positiva de la preparación profesional. La primera hipótesis se confirma parcialmente: aunque se identificaron coincidencias fundamentales en las competencias esenciales (respeto, acompañamiento, ética y dominio técnico), también se evidenciaron diferencias significativas centradas en la actualización, la heterogeneidad de la supervisión y la innovación pedagógica. En conjunto, la discusión refuerza la necesidad de articular políticas institucionales que garanticen coherencia pedagógica entre los distintos actores del proceso formativo.

6. Conclusiones y Recomendaciones

La investigación permitió definir las características esenciales del perfil del docente clínico que contribuyen al desarrollo de competencias en estudiantes de cuarto y quinto año de Odontología en universidades de Asunción, a partir de la integración de percepciones estudiantiles y de las definiciones de docentes y gestores.

En relación con el primer objetivo, los estudiantes identificaron como competencias pedagógicas esenciales la claridad expositiva, la adaptación al ritmo de aprendizaje, el uso de ejemplos y estrategias innovadoras, la retroalimentación oportuna y la promoción de ambientes clínicos respetuosos y colaborativos; en el plano clínico, valoraron el dominio técnico, la supervisión constante, la corrección pedagógica de errores, la promoción de la bioseguridad y el compromiso ético. Respecto al segundo objetivo, docentes y gestores coincidieron en que el perfil ideal debe incluir vocación de servicio, habilidades comunicacionales, dominio técnico actualizado y disposición para enseñar con empatía y responsabilidad, así como formación pedagógica continua, si bien reconocieron limitaciones estructurales que dificultan su desarrollo pleno.

En cuanto al tercer objetivo, se identificaron importantes coincidencias —respeto, claridad, acompañamiento, ética profesional y dominio técnico— junto a diferencias en torno a la actualización docente, la coherencia entre cátedras y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, aspectos más señalados por los estudiantes como limitaciones del perfil actual. Respecto al cuarto objetivo, los estudiantes manifestaron que el perfil actual impacta positivamente en su formación, especialmente en habilidades técnicas, seguridad clínica, preparación para el entorno laboral y satisfacción general, aunque identificaron áreas de mejora en uniformidad, uso de tecnologías y

actualización permanente. La triangulación confirmó parcialmente la primera hipótesis y validó la segunda. En conjunto, los hallazgos refuerzan la urgencia de diseñar políticas institucionales que promuevan un perfil docente clínico sostenible, evaluado periódicamente y comprometido con una enseñanza clínica situada, empática y transformadora.

6.1 Recomendaciones

- Implementar un programa obligatorio de formación y actualización docente continua con énfasis en pedagogía clínica, metodologías activas, aprendizaje situado y evaluación formativa, para estandarizar criterios pedagógicos y profesionalizar la función docente.
- Establecer mecanismos de evaluación docente con retroalimentación estudiantil vinculante, aplicada de forma sistemática y ligada a planes de mejora personalizados, con uso formativo y no meramente administrativo.
- Fomentar la integración curricular entre cátedras clínicas mediante espacios de articulación horizontal para consensuar enfoques, técnicas y formas de evaluación, evitando contradicciones y generando mayor confianza en el proceso formativo.
- Diseñar estrategias para fortalecer el uso de tecnologías y recursos digitales en el ámbito clínico —simuladores, software de diagnóstico, gestión de casos y plataformas de retroalimentación asincrónica—, asegurando el acceso equitativo y la asistencia técnica.
- Reconocer formalmente la función de tutoría clínica como componente clave del rol docente, considerándola en la carga horaria, la evaluación del desempeño y los procesos de desarrollo profesional, incluido el acompañamiento emocional y ético.
- Establecer criterios mínimos institucionales para el acceso y la permanencia en la docencia clínica, con requisitos de formación, experiencia, actualización y evaluación periódica.
- Incorporar el desarrollo de competencias éticas, comunicacionales y emocionales en la formación docente clínica mediante módulos o talleres específicos sobre ética profesional, comunicación en clínica y resolución de conflictos.

Declaraciones

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses en relación con la presente investigación.

Contribución de las autoras

Ambas autoras participaron en el diseño del estudio, la recolección y el análisis de los datos, la interpretación de los resultados y la redacción del manuscrito, y aprobaron su versión final.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio se encuentran disponibles a solicitud, con las debidas restricciones de confidencialidad y anonimato de los participantes.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló con consentimiento informado de todos los participantes y garantizó el anonimato y la confidencialidad en el tratamiento de los datos, utilizados exclusivamente con fines académicos.

Uso de Inteligencia Artificial

El presente artículo científico fue sintetizado a partir de la tesis de maestría mediante asistencia de Inteligencia Artificial, bajo supervisión académica y editorial. La Inteligencia Artificial se empleó como apoyo para la reorganización del contenido en formato de artículo científico, la elaboración de figuras a partir de datos ya existentes en el trabajo original y la homogeneización del estilo; en ningún caso se utilizó para generar datos, resultados o referencias inexistentes en la tesis fuente. La responsabilidad académica sobre el contenido corresponde a las autoras.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2021). Informe de evaluación de carreras de odontología. ANEAES.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Castañeda, M., & Figueroa, A. (2020). Percepción de los estudiantes de odontología sobre el perfil del docente clínico. *Revista Colombiana de Educación en Ciencias de la Salud*, 15(2), 78–89.
- Congreso Nacional del Paraguay. (2013). Ley N.º 4995/2013 de Educación Superior. Dirección General de Legislación.
- Federación Dental Internacional (FDI). (2021). Competency framework for undergraduate dental education. FDI World Dental Federation.
- González, A., & López, M. (2020). Educación clínica en odontología: desafíos docentes en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación en Ciencias de la Salud*, 5(2), 45–56.
- Harden, R. M., & Crosby, J. R. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334–347. <https://doi.org/10.1080/014215900409429>
- Irby, D. M. (1994). What clinical teachers in medicine need to know. *Academic Medicine*, 69(5), 333–342. <https://doi.org/10.1097/00001888-199405000-00010>
- Irby, D. M., & Hamstra, S. J. (2016). Parting the clouds: three professionalism frameworks in medical education. *Academic Medicine*, 91(12), 1606–1611. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001471>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *The experiential educator: Principles and practices of experiential learning*. EBLIS Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lemos, M., & Rivera, L. (2019). Formación pedagógica de docentes clínicos en odontología: una revisión narrativa. *Revista Latinoamericana de Educación en Ciencias de la Salud*, 17(1), 45–54.
- Martínez-González, M. A., Rodríguez-Díaz, M., & Pérez-González, M. (2018). Percepción de los estudiantes de odontología sobre sus docentes clínicos: una aproximación cualitativa. *Revista Educación Médica*, 19(2), 89–97.
- Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay (MEC). (2022). Informe sobre calidad educativa en ciencias de la salud. MEC.
- Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS). (2022). Normativas para el ejercicio de la odontología en Paraguay. Dirección General de Salud Bucodental.
- Morán-Barrios, J. M., Rodríguez, V., & Salinas, C. (2021). Competencias docentes en la enseñanza clínica odontológica: una revisión crítica. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 18(2), 65–74.
- Moreira, M. A. (2012). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Homo Sapiens Ediciones.
- Muñoz, C., Ríos, A., & Gamboa, L. (2018). Formación basada en competencias en odontología: desafíos para el docente clínico. *Revista Educación Médica y Salud*, 17(1), 35–44.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2021). Lineamientos para la formación de profesionales de la salud en América Latina. OPS.

- Pereira, R., Azevedo, C., & Torres, L. (2020). Desarrollo de competencias clínicas en estudiantes de odontología: una mirada desde la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Médica*, 10(3), 112–120.
- Ramírez, E., & Arévalo, F. (2017). El perfil del docente clínico en odontología: implicaciones pedagógicas. *Educación Médica y Salud*, 16(2), 33–42.
- Sector Educativo del MERCOSUR (SEMER). (2019). Lineamientos regionales para la acreditación de carreras universitarias en salud. SEMER.
- Tobón, S. (2013). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. ECOE Ediciones.

Factores que inciden en la permanencia en la educación superior de jóvenes de las comunidades indígenas de la zona de San Pedro Norte

María Antonia Fornerón · Eduardo Pedrozo López

Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia Universitaria — Universidad Americana, Paraguay

Información del artículo

Programa	Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia Universitaria
Tutor	Dra. Miriam Estela González
Institución	Universidad Americana – Escuela de Posgrado
Correspondencia	academicjournal.americana@gmail.com

Resumen

El estudio tuvo como objetivo general analizar los factores que inciden en la permanencia en la educación superior de jóvenes de las comunidades indígenas de la zona de San Pedro Norte. Se adoptó un enfoque mixto, de tipo descriptivo-correlacional y diseño no experimental transversal, aplicando una encuesta de preguntas cerradas y una entrevista de preguntas abiertas a una muestra de 26 estudiantes de 20 a 35 años pertenecientes a las etnias Ava Guaraní y Mbya Guaraní. Entre los factores facilitadores, el 50% de los estudiantes se motiva a sí mismo y el soporte económico proviene del trabajo propio (38%), becas (35%) y padres (27%). Entre los obstaculizadores, el 69% enfrenta dificultades económicas y el 23% limitaciones de acceso a la tecnología. En cuanto a garantías, el 69% se siente incluido, mientras que el 54% percibe falta de ética y transparencia en la gestión de recursos. Se concluye que es necesario fortalecer el apoyo económico, la transparencia y la inclusión institucional.

Palabras clave: *permanencia; estudiantes indígenas; educación superior; inclusión; equidad.*

Abstract

The study aimed to analyze the factors that influence the permanence in higher education of young people from indigenous communities in the San Pedro Norte area. A mixed approach was adopted, of a descriptive-correlational type and a non-experimental cross-sectional design, applying a closed-question survey and an open-question interview to a sample of 26 students aged 20 to 35 belonging to the Ava Guaraní and Mbya Guaraní ethnic groups. Among the facilitating factors, 50% of the students motivate themselves and financial support comes from their own work (38%), scholarships (35%) and parents (27%). Among the obstacles, 69% face economic difficulties and 23% limitations in access to technology. Regarding guarantees, 69% feel included, while 54% perceive a lack of ethics and transparency in resource management. It is concluded that it is necessary to strengthen economic support, transparency and institutional inclusion.

Keywords: *permanence; indigenous students; higher education; inclusion; equity.*

1. Introducción

A veces, pertenecer a un grupo diferente puede presentarse como un estigma, especialmente cuando la situación se asigna a un colectivo que diverge del sistema económico, organizativo o ideológico de otro grupo que se erige como dominante y frente al cual el grupo estigmatizado debe enfrentarse constantemente en los ámbitos económico, político y cultural. En la caracterización de las etnias, un aspecto central, independientemente de su conformación endógena, radica en su cualidad marginal: una cualidad que, como estigma, señala no solo a un conjunto de personas, sino a cada uno de sus miembros, quienes experimentan de manera individual las ventajas y desventajas de su adscripción.

Las barreras que enfrenta la población indígena que busca acceder a la educación superior o universitaria se robustecen ante un problema estructural grave que experimenta el Instituto Paraguayo del Indígena (INDI). Esta institución cuenta recientemente con un departamento que trabaja específicamente en materia de educación; si bien existe un proyecto del año 2021, con propuestas y estrategias para garantizar el acceso a la formación educativa de las comunidades, dichas propuestas necesitan revisión y seguimiento para ir paliando las situaciones de exclusión.

Los datos disponibles evidencian un contexto de exclusión y discriminación estructural. El analfabetismo afecta al 37,6% de las personas indígenas mayores de 15 años, con un 42,7% en las mujeres indígenas y un 32,8% en los hombres (DGEEC, 2014), frente a una media nacional del 6,3% (DGEEC, 2016). El promedio de años de estudio aprobado por la población indígena mayor de 15 años es de 3,3 años (DGEEC, 2016), frente a una media nacional de 8,4 años. En cuanto al acceso a servicios básicos, el 31,2% de las viviendas indígenas cuenta con energía eléctrica y el 15,1% con agua corriente (DGEEC, 2014), en tanto que a nivel país las coberturas alcanzan el 96,4% y el 72,4% respectivamente (DGEEC, 2016). En 2014, el 61% de la población indígena se encontraba en situación de pobreza y el 36% en extrema pobreza, frente al 30% y 11% de la población no indígena (CEPAL, 2016). Estas cifras justifican la profundización en los factores que inciden en la permanencia en la educación superior.

1.1 Planteamiento del problema

Los Pueblos Indígenas, en su conjunto y cada uno con su particularidad, sufren discriminaciones estructurales construidas y sostenidas a lo largo de la historia del país, expresadas fundamentalmente en la negación de sus derechos a la tierra y al territorio como obstáculo primordial para el disfrute de sus derechos humanos. Esta circunstancia afecta también las condiciones laborales de los y las indígenas. La migración hacia los centros urbanos ha impulsado un tipo de discriminación que tiene como consecuencia el ejercicio de la violencia hacia quienes trabajan en la calle, siendo las niñas, los niños, adolescentes y las mujeres adultas quienes más fuertemente sufren estos rigores (Ministerio de Justicia, 2013).

A partir de lo mencionado, se plantea la pregunta central: ¿Cuáles son los factores que inciden en la permanencia en la educación superior de jóvenes de las comunidades indígenas de la zona de San Pedro Norte? De ella se derivan cuatro preguntas específicas: ¿Cuál es la característica que marca la historia de los pueblos indígenas en cuanto a las diferentes dimensiones, incluida la educación superior? ¿Cuáles son los factores que facilitan la permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior? ¿Cuáles son los principales factores que la obstaculizan? Y ¿cuáles serían las garantías para el fortalecimiento de los factores facilitadores desde la perspectiva nacional?

1.2 Objetivo general

Analizar los factores que inciden en la permanencia en la educación superior de jóvenes de las comunidades indígenas de la zona de San Pedro Norte.

1.3 Objetivos específicos

- Describir la característica que marca la historia de los pueblos indígenas en cuanto a las diferentes dimensiones, incluida la educación superior.
- Identificar los factores que facilitan la permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior.
- Explicar los principales factores que obstaculizan la permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior.
- Comprender las garantías para el fortalecimiento de los factores facilitadores desde la perspectiva nacional.

1.4 Justificación

El interés por la formación académica universitaria de integrantes de pueblos indígenas ha adquirido auge en las últimas décadas. Basados en los principios de inclusión, equidad y justicia social, estos temas emergen como prioridades en los sistemas de educación superior. Se espera que todos los potenciales estudiantes encuentren disponible esta opción para dar continuidad a su formación, contemplando a todos con independencia de condicionantes socioeconómicos, raciales o étnicos y de género que pudieran incidir negativamente en su acceso, permanencia y egreso. Como señala Suárez (2017), los estudios sobre las universidades se fundamentan en el análisis de una institución que posee un claro compromiso con la sociedad en la formación de ciudadanos y la producción del conocimiento.

Abordar la permanencia en los estudios universitarios ha sido una preocupación desde la segunda mitad del siglo XX, en especial en Estados Unidos, y en las últimas tres décadas se extendió a América Latina en el marco de los procesos de masificación y diversificación institucional (Suárez, 2017). El tema es también relevante en el Paraguay por su carga social y por la oportunidad que representa para los estudiantes de las comunidades indígenas del país. Existe un amplio conjunto de aportaciones, publicaciones, proyectos, modelos e incluso planes para los Pueblos Indígenas promovidos por los gobiernos, que han producido un conocimiento profundo respecto de los factores que intervienen en el proceso de permanencia.

1.5 Limitaciones y alcance

El estudio se circunscribió a participantes que forman parte de las comunidades indígenas de San Pedro Norte, en el rango de edad de 20 a 35 años y dispuestos a colaborar. Se excluyó a quienes no pertenecían a dichas comunidades y a quienes, perteneciendo a ellas, se negaron a participar o no se encontraban en la zona durante el trabajo de campo. La limitación más importante fue el tiempo, dado que un abordaje exhaustivo requeriría un recorrido de todas las comunidades del país; por ello, y para aprovechar al máximo el tiempo disponible, se optó por las comunidades de San Pedro Norte. En cuanto a las consideraciones éticas, se resguardó la confidencialidad de los datos personales, revelando datos genéricos sin identidades y manteniendo el anonimato, con una proporción favorable de riesgo/beneficio y consentimiento informado de cada participante.

2. Revisión de literatura

2.1 Antecedentes

Los Pueblos Indígenas han sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras causas, de la colonización y del despojo de sus tierras, territorios y recursos (Naciones Unidas, 2007). En el Paraguay, desde la etapa colonial, las políticas hacia estos grupos étnicos se caracterizaron por la exclusión, la segregación y la subordinación, hasta llegar en el siglo XIX a un modelo asimilacionista de discriminación, expresado en la Constitución de 1870. En la década de 1970, los Pueblos Indígenas

comenzaron a organizarse para la defensa de sus derechos e intereses; en 1974 se constituyó la Asociación de Parcialidades Indígenas (API). La Ley N° 904/81, que establece el Estatuto de las Comunidades Indígenas, inició una nueva etapa de la política indigenista, reconociendo el derecho a la autodeterminación, la autonomía, el derecho consuetudinario, la existencia legal de las comunidades y la adjudicación gratuita y colectiva de tierras.

Con la sanción de la Constitución Nacional de 1992, el Paraguay adopta un nuevo paradigma jurídico fundado en los principios del derecho internacional de los derechos humanos, reconociendo en su Capítulo V los derechos de los Pueblos Indígenas y afirmando su existencia como grupos anteriores a la formación del Estado (Corte Suprema de Justicia, 2019). La Carta Magna reconoce el derecho a preservar su cultura, a la propiedad comunitaria de la tierra (art. 64), a la participación (art. 65) y establece que el Paraguay es un país pluricultural y bilingüe (art. 140).

2.2 Marco normativo e institucional

En materia de derechos de los Pueblos Indígenas se encuentran incorporados al sistema jurídico paraguayo diversos instrumentos internacionales, entre ellos el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, ratificado por Ley N° 234/93, que se centra en la no discriminación y reconoce los derechos al desarrollo, al derecho consuetudinario, a las tierras, al empleo, a la educación y a la salud, así como el derecho a la Consulta y Consentimiento Libre, Previo e Informado (CCLPI). El Paraguay es además signatario de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), que reconocen la libre determinación, el derecho a las tierras, territorios y recursos, y los derechos económicos, sociales, culturales y colectivos (OACNUDH, 2013; Corte Suprema de Justicia, 2019).

En el plano nacional, además del Estatuto de las Comunidades Indígenas (Ley N° 904/81), se han sancionado normas relevantes: la Ley N° 3231/07, que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena y garantiza una educación inicial, escolar básica y media acorde a los derechos, costumbres y tradiciones de los pueblos; la Ley N° 5469/15 de salud indígena; la Ley N° 4251/10 de lenguas; la Ley N° 5347/14, que dispone el libre acceso de postulantes indígenas a las carreras de nivel terciario en universidades públicas y privadas; y la Ley N° 6279/19, que establece la obligatoriedad de la incorporación de personas indígenas en las instituciones públicas. El Decreto N° 1039/2018 aprueba el protocolo del proceso de consulta y consentimiento libre, previo e informado.

2.3 Educación superior e inclusión

La educación formal para las comunidades indígenas se ha abordado fundamentalmente en los niveles de educación básica; constitucionalmente se garantiza el derecho a la educación, pero no se incluye de manera explícita la formación en el nivel superior. De acuerdo con los actuales parámetros de desarrollo humano, el nivel de educación formal es un indicador importante de superación de la marginalidad y el rezago de los pueblos. La UNESCO define la inclusión como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, orientado especialmente a quienes son vulnerables a la marginalización y la exclusión.

Respecto de la permanencia, resulta imprescindible que las comunidades educativas reflexionen sobre lo que entienden por ese concepto y cómo se relaciona con su contexto y proyecto institucional. El abandono debe comprenderse desde una perspectiva compleja y sistémica (Castro, 2008), pues no responde a un hecho fortuito, sino al resultado de un camino con múltiples eventos cuyos efectos trascienden al estudiante y afectan a la comunidad educativa, la familia y la sociedad. La permanencia es entendida como la capacidad del sistema educativo para lograr que los estudiantes concluyan sus ciclos y niveles en los tiempos previstos, asegurando el dominio de las competencias correspondientes

(OEA, 2003); constituye un proceso que se instala en función de las capacidades de todo el sistema educativo (OEA, 2005).

2.4 Factores que facilitan la permanencia

Diversos autores mencionan la motivación y el empuje personal, esto es, la disposición para estudiar relacionada con el deseo de mejorar la situación económica familiar o personal. Al iniciar y completar los estudios superiores, esta motivación se complementa con alguna forma de apoyo externo de la familia, los docentes o los compañeros. Según Zavala y Córdova (2010), el apoyo familiar adopta formas variadas, incluidas familias con más recursos o padres que en su época lograron terminar la secundaria o acceder a la educación superior. Tinoco (2011) evidencia que la identificación étnica y el reconocimiento refuerzan el desafío que los estudios superiores implican para los estudiantes indígenas, destacando la identidad étnica, la lengua y el soporte familiar.

Villasante (2007) señala que los estudiantes tienen claro, como grupo, que su objetivo es aportar en el futuro al grupo familiar y a la comunidad, lo que eleva el valor asignado a su identidad étnico-lingüística y cultural. Chávez (2008) afirma que uno de los motores esenciales de la trayectoria estudiantil es el compromiso que los estudiantes indígenas adquieren con su familia al decidir estudiar. Respecto del apoyo educativo institucionalizado, Carnoy et al. (2002) mencionan los internados o casas de estudiantes indígenas como esfuerzos relativamente exitosos, aunque limitados en número y recursos. Casillas et al. (2010), citado en Villasante (2007), concluye que las buenas trayectorias coinciden con una fuerte integración a la institución, a las carreras y a los grupos de pares, siendo los profesores figuras importantes.

2.5 Factores que obstaculizan la permanencia

La brecha geográfica se relaciona con la dispersión de las comunidades y la ausencia de instituciones educativas en las zonas indígenas, dado que estas se fundaron principalmente en las grandes ciudades o capitales (IESALC, 2006). Las barreras económicas son señaladas por numerosos estudios: la situación de exclusión determina la falta de recursos para afrontar los costos educativos, de traslado y manutención, lo que se transforma a veces en causa de deserción por los altos costos de sostenimiento y de oportunidad. Villasante (2007) describe a estudiantes en condición de migrantes temporales que trasladan su residencia de la comunidad a la ciudad, con limitaciones económicas difíciles de afrontar que los llevan a buscar trabajo, afectando su desempeño (Villasante, 2007; Zavala y Córdova, 2010).

La calidad educativa previa evidencia que quienes reciben una formación de baja calidad en el nivel medio encuentran limitaciones en el acceso y en la vida académica, sumándose una menor disposición de recursos pedagógicos y culturales (Meneses, 2009; Rezaval, 2008). El análisis de la transición secundaria-superior es prioritario para identificar dónde se produce la exclusión (Koenigsberger, 2017). González y Saiz (2007) identificaron que las diferencias en el conocimiento disciplinar básico se asocian a la procedencia de instituciones técnico-profesionales con bajos indicadores de calidad, y que la deserción se produce con mayor intensidad en etapas tardías. Las barreras culturales se expresan en la distancia entre la educación superior y la comunidad, y en el tránsito de un ámbito bilingüe a uno monolingüe (Zavala y Córdova, 2010). Finalmente, las políticas públicas resultan decisivas para garantizar la disponibilidad de oportunidades (Castro et al., 2012; Chiroleu, 2010; Maidana de Zarza et al., 2020; González, 2007).

3. Metodología

El trabajo se basa en el método inductivo, en consideración a lo expuesto por Dávila (2006), atendiendo los aspectos particulares de la permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior y los

factores que la facilitan y la obstaculizan. La inducción parte del conocimiento de casos particulares para arribar a un conocimiento más general que refleja lo común en los fenómenos individuales.

El enfoque adoptado es mixto, entendido como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio para obtener una fotografía más completa del fenómeno (Hernández Sampieri, 2014). La encuesta contó con variables cualitativas y cuantitativas. El tipo de investigación es descriptivo-correlacional, dado que se pretende describir, explicar, analizar y comprender el fenómeno, además de relacionar las variables (Arias, 2012). Según su objeto, la investigación es no experimental, pues no se manipulan las variables, que se observan en su contexto natural (Hernández, 2014); y, según el periodo, es transversal, ya que los datos se recolectan en un solo momento (Bernal Torres, 2016).

La población estuvo conformada por las comunidades indígenas de San Pedro Norte pertenecientes a las etnias Ava Guaraní (comunidades Santa Carolina y Arroyo Verde) y Mbya Guaraní (comunidades Tapyikue y Santa Lucía). La muestra estuvo compuesta por 26 personas de entre 20 y 35 años de edad que han terminado sus estudios secundarios y se encuentran cursando el nivel terciario o han culminado una carrera universitaria. Se emplearon dos instrumentos: la encuesta, con preguntas cerradas para recabar información cuantitativa y cualitativa, y la entrevista, con preguntas abiertas. Para la aplicación de la encuesta se coordinó con los dirigentes el horario más adecuado según la accesibilidad de las personas; la entrevista se realizó a partir de una primera consulta a las autoridades de cada comunidad y en base a sus sugerencias.

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación

Aspecto	Descripción
Enfoque	Mixto (cuantitativo-cualitativo)
Tipo	Descriptivo-correlacional
Diseño	No experimental, transversal
Método	Inductivo
Población	Comunidades Ava Guaraní (Santa Carolina, Arroyo Verde) y Mbya Guaraní (Tapyikue, Santa Lucía)
Muestra	26 estudiantes de 20 a 35 años
Instrumentos	Encuesta (preguntas cerradas) y entrevista (preguntas abiertas)
Zona	San Pedro Norte, Paraguay

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Tabla 2. Operacionalización de las variables

Objetivo	Variable	Dimensiones / Indicadores	Instrumento
Describir la historia de los pueblos indígenas y sus dimensiones	Historia de los pueblos indígenas (independiente)	Desigualdades en la ES; garantías del Estado: ética, equidad, inclusión, transparencia	Encuesta / Entrevista
Identificar factores facilitadores	Factores que facilitan la permanencia (dependiente)	Personales-familiares; motivación e influencia externa; apoyo de autoridades	Encuesta / Entrevista
Explicar factores obstaculizadores	Factores que obstaculizan la permanencia	Barreras; condiciones socioeconómicas; influencia familiar; uso de lengua nativa	Encuesta / Entrevista

Comprender garantías de fortalecimiento	Garantías para el fortalecimiento de los factores facilitadores	Inclusión; ética y transparencia; equidad en becas	Encuesta / Entrevista
---	---	--	-----------------------

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

4. Resultados

Los resultados se presentan a partir de tablas y figuras estadísticas, organizados en relación con los objetivos planteados y las variables de estudio. Ambos instrumentos contuvieron variables cuantitativas y cualitativas; una vez recabada la información de la encuesta, se procedió a tabularla y representarla en gráficos, con la interpretación de cada pregunta y el cruce de variables; las respuestas de la entrevista se describieron y relacionaron.

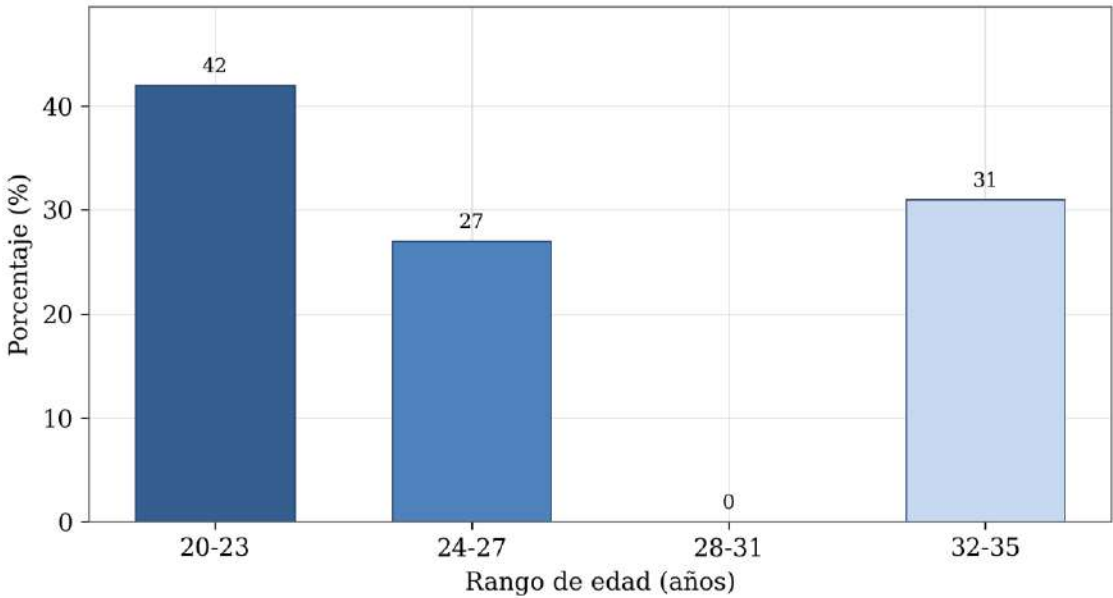
4.1 Caracterización de la población estudiada

Tabla 3. Edad de los encuestados según rango

Edad	Frecuencia	%
20-23 años	11	42
24-27 años	7	27
28-31 años	0	0
32-35 años	8	31
Total	26	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Figura 1. Edad de los encuestados según rango



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

El 42% de los encuestados tiene entre 20 y 23 años, el 27% entre 24 y 27 años y el 31% entre 32 y 35 años; no se registran casos en el rango de 28 a 31 años. Las medidas de tendencia central arrojan una edad promedio de 25,73 años, una mediana de 23,5 años y una moda de 21,5 años. La varianza es de 21,67, la desviación estándar de 4,6 años y el coeficiente de variación de 0,18; el rango es de 12 años

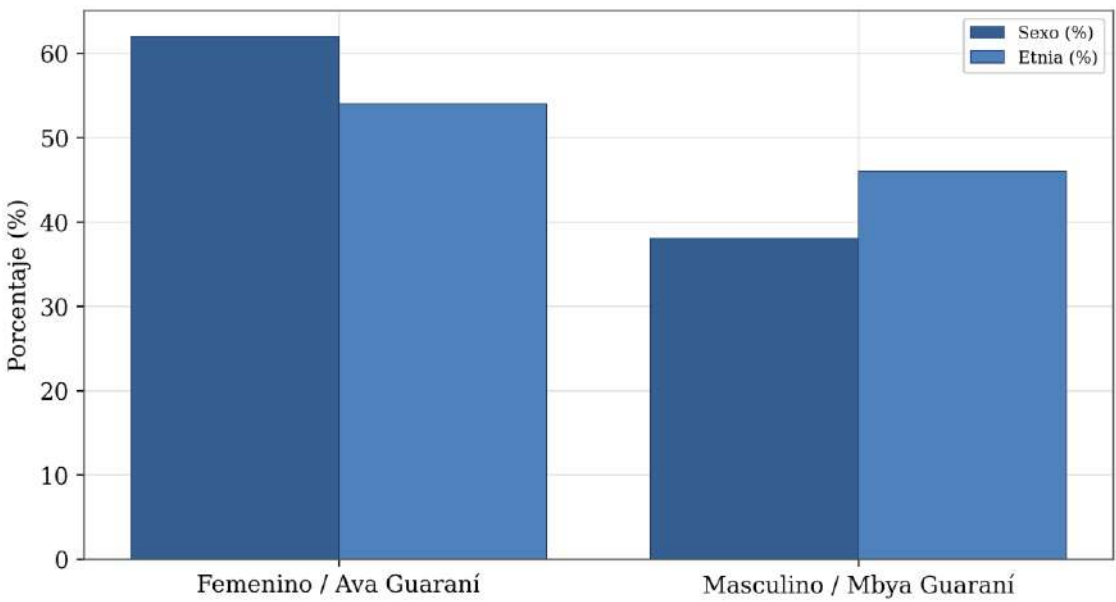
entre la edad mínima y la máxima. Estos valores indican una población predominantemente joven, con una concentración en los primeros rangos de edad y una dispersión moderada.

Tabla 4. Sexo y etnia de los encuestados

Categoría	Frecuencia	%
Femenino	16	62
Masculino	10	38
Ava Guaraní	16	54
Mbya Guaraní	10	46
Total (por variable)	26	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Figura 2. Distribución por sexo y por etnia



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

La mayoría de los encuestados es del sexo femenino (62%), frente a un 38% del sexo masculino, lo que sugiere una mayor participación de mujeres indígenas en la educación superior y posibles avances en la igualdad de género dentro de estas comunidades. En cuanto a la etnia, el 54% pertenece al pueblo Ava Guaraní y el 46% al pueblo Mbya Guaraní, lo que refleja la diversidad de la población estudiantil indígena y la necesidad de políticas inclusivas que atiendan las particularidades culturales de ambos pueblos.

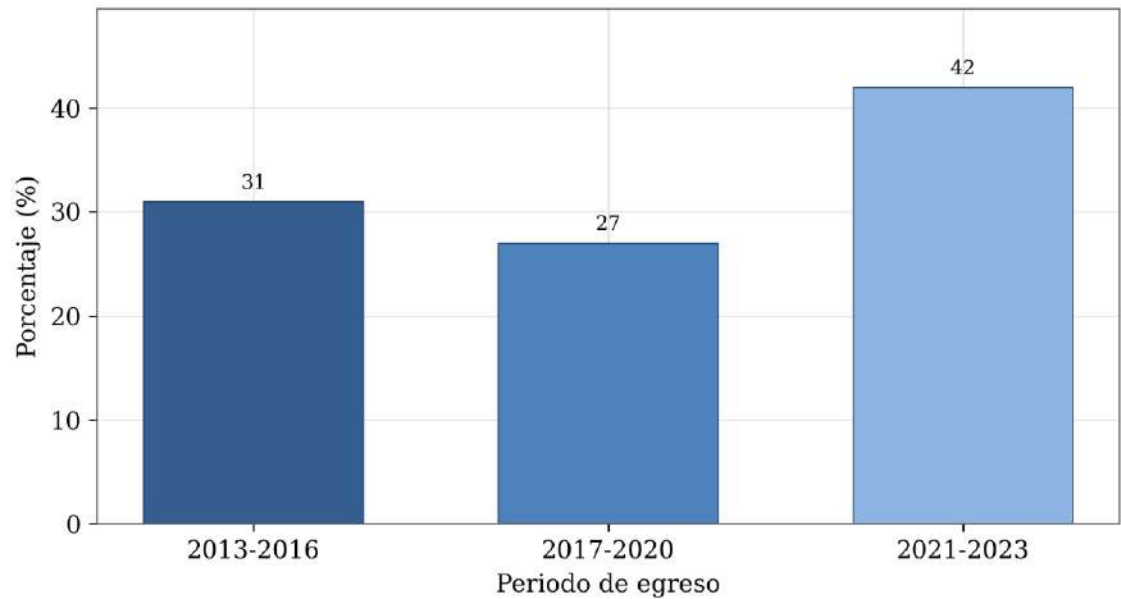
Tabla 5. Año de culminación de la secundaria

Periodo	Frecuencia	%
2005-2008	0	0
2009-2012	0	0
2013-2016	8	31
2017-2020	7	27
2021-2023	11	42

Total	26	100
-------	----	-----

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Figura 3. Año de culminación de la secundaria



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Un 42% de los encuestados culminó la secundaria entre 2021 y 2023, lo que indica una proporción importante de egresados recientes, más familiarizados con las tecnologías y metodologías educativas actuales. El 31% egresó entre 2013 y 2016 y el 27% entre 2017 y 2020, grupos que pueden aportar mayor madurez y experiencia laboral previa. La ausencia de egresados anteriores a 2013 confirma el carácter joven de la muestra.

Tabla 6. Familiar que haya culminado la educación superior

¿Familiar con ES culminada?	Frecuencia	%
Sí	10	38
No	16	62
Total	26	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

El 62% de los estudiantes indica que no tiene ningún familiar que haya terminado sus estudios superiores, un dato que resalta un desafío significativo: la falta de antecedentes educativos en la familia puede limitar el acceso a consejos y apoyo informados sobre la vida universitaria e influir en la percepción de la educación superior como meta alcanzable. El 38% restante cuenta con un familiar que sí culminó, lo que constituye un referente importante para quienes siguen esa línea.

4.2 Factores que facilitan la permanencia

Tabla 7. Continuidad de los estudios universitarios

¿Sigue sus estudios?	Frecuencia	%
Sí	24	92

No	2	8
Total	26	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

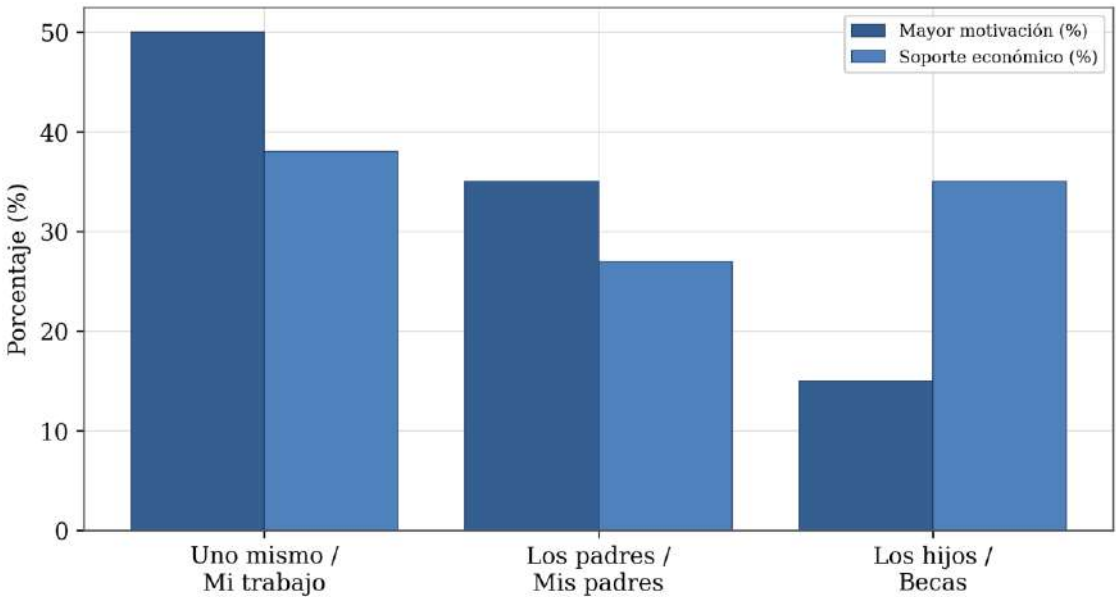
La gran mayoría de los encuestados (92%) continúa con sus estudios universitarios, dato que evidencia un alto nivel de compromiso y perseverancia. Solo un 8% no continúa, proporción que, aunque menor, requiere identificar sus causas —dificultades económicas, falta de apoyo o problemas personales— y diseñar estrategias de retención.

Tabla 8. Mayor motivación y soporte económico

Categoría	Mayor motivación (n)	%	Soporte económico (n)	%
Uno mismo / Mi trabajo	13	50	10	38
Los padres / Mis padres	9	35	7	27
Los hijos / Becas	4	15	9	35
Total	26	100	26	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Figura 4. Factores facilitadores: motivación y soporte económico



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

La mitad de los estudiantes (50%) señala que su principal motivación para continuar es su propio deseo de superación personal y profesional; un 35% menciona a sus padres y un 15% el bienestar y futuro de sus hijos. En cuanto al financiamiento, el 38% depende de su propio trabajo, con el consiguiente desafío de equilibrar las responsabilidades laborales y académicas; el 35% cuenta con becas, lo que subraya su importancia como herramienta de promoción de la educación superior; y el 27% recibe apoyo de sus padres. La combinación de motivación intrínseca, becas y apoyo familiar constituye el principal soporte de la permanencia.

Tabla 9. Propósito fundamental de permanecer en la educación superior

Propósito fundamental	Frecuencia	%
-----------------------	------------	---

Ayudar a mis padres	7	27
Realizarme personalmente	3	11
Culminar y trabajar	7	27
Todas las anteriores	9	35
Total	26	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

El 35% de los estudiantes reconoce como propósito fundamental el conjunto de todas las opciones planteadas, integrando la ayuda a los padres, la realización personal y la culminación para trabajar. Le siguen, con un 27% cada uno, el deseo de ayudar a los padres y el de culminar los estudios para insertarse en el mercado laboral, y un 11% la realización personal. Estos resultados evidencian una fuerte responsabilidad familiar articulada con la aspiración de estabilidad económica.

Tabla 10. Apoyo de las autoridades a los estudiantes indígenas

¿Recibe apoyo de autoridades?	Frecuencia	%
Sí	23	88
No	3	12
Total	26	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

El 88% de los encuestados manifiesta recibir apoyo de sus autoridades, lo que sugiere que las políticas y programas de apoyo —becas, asesoramiento académico y recursos adicionales— llegan a la mayoría de los estudiantes y facilitan su permanencia. El 12% que indica no recibir apoyo señala la necesidad de identificar y abordar las barreras que impiden una cobertura universal de estos beneficios.

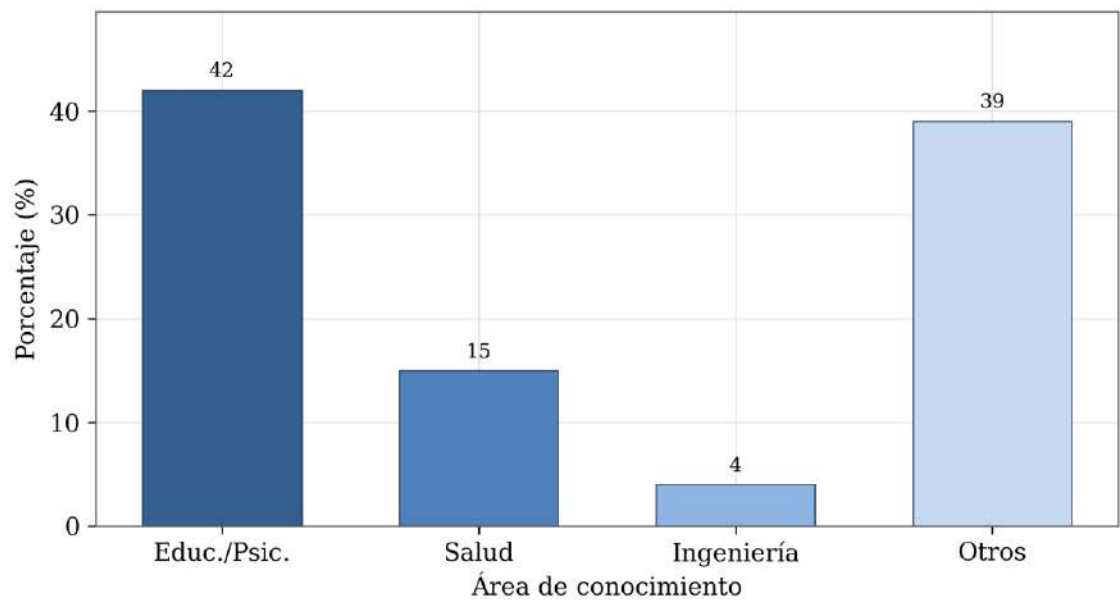
4.3 Factores que obstaculizan la permanencia

Tabla 11. Área de conocimiento de profesionalización

Área de conocimiento	Frecuencia	%
Educación / Psicología	11	42
Salud	4	15
Ingeniería	1	4
Otros	10	39
Total	26	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Figura 5. Área de conocimiento de profesionalización



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

El 42% de los estudiantes optó por el área de Educación y Psicología, lo que sugiere un fuerte interés en carreras orientadas al apoyo y desarrollo de las personas y al bienestar de sus comunidades. Un 39% eligió otras áreas, evidenciando la diversidad de intereses; el 15% se orientó a la Salud y solo el 4% a la Ingeniería. La escasa presencia en áreas técnicas y la concentración en carreras sociales pueden relacionarse con las condiciones de acceso y la oferta disponible.

Tabla 12. Sector de la institución de educación superior

Sector	Frecuencia	%
Público	3	12
Privado	23	88
Total	26	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

El 88% de los estudiantes cursa en instituciones del sector privado y solo el 12% en el sector público. Este resultado puede reflejar la percepción de una mayor calidad, mejores instalaciones o programas más atractivos en el ámbito privado, pero también podría señalar limitaciones en la oferta pública — falta de recursos, infraestructura o programas específicos— y barreras económicas o administrativas para acceder a las instituciones estatales.

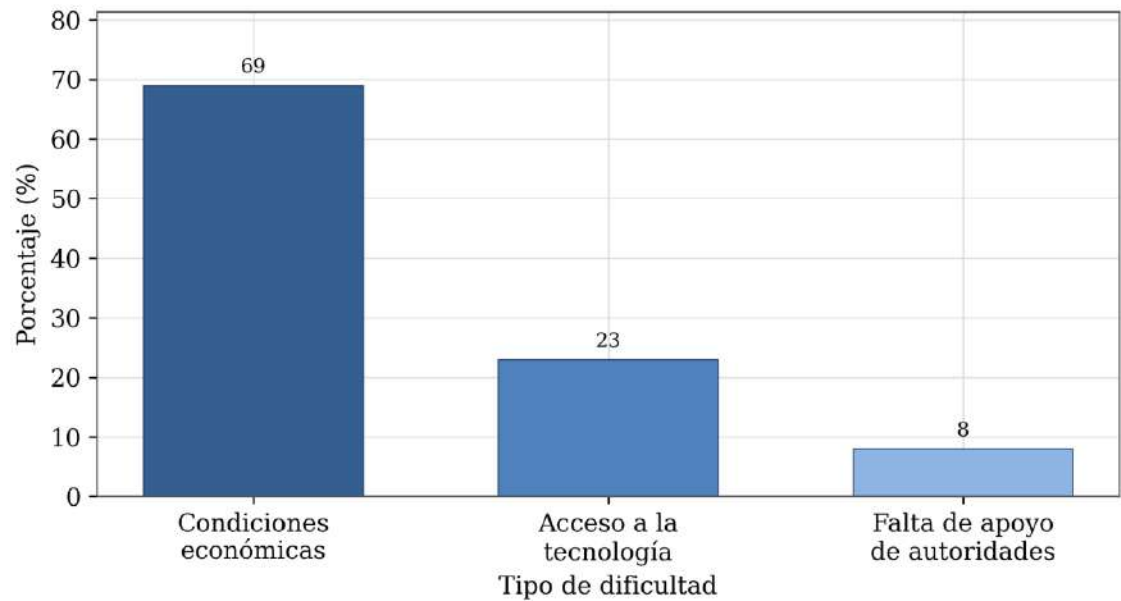
Tabla 13. Mayor dificultad en el proceso de permanencia

Dificultad	Frecuencia	%
Condiciones económicas	18	69
Acceso a la tecnología	6	23
Condición social	0	0
Limitante uso de la lengua nativa	0	0
Falta de apoyo familiar	0	0
Falta de apoyo de autoridades	2	8

Total	26	100
-------	----	-----

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Figura 6. Mayor dificultad en el proceso de permanencia



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Las condiciones económicas constituyen el principal obstáculo, afectando al 69% de los encuestados e impactando directamente en la sostenibilidad y continuidad de los estudios. El acceso limitado a la tecnología es señalado por el 23%, factor especialmente relevante en el contexto de la educación digital, y la falta de apoyo de las autoridades por el 8%, lo que podría indicar una aplicación insuficiente de las legislaciones de protección o de las políticas públicas de inclusión. Ni la condición social, ni la limitante del uso de la lengua nativa, ni la falta de apoyo familiar fueron reportadas como dificultades por los encuestados.

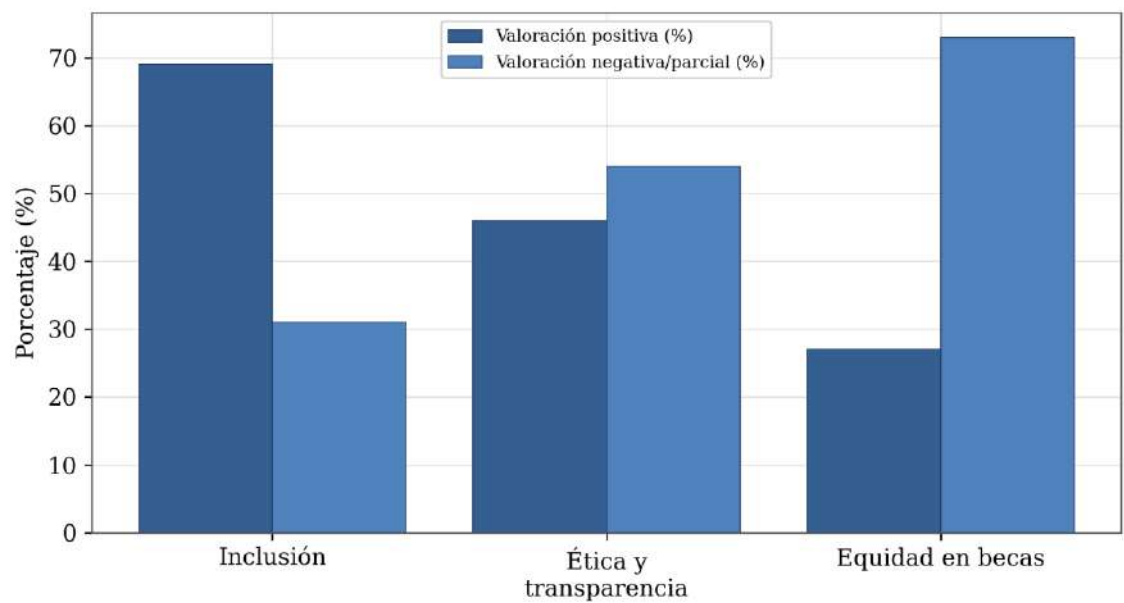
4.4 Garantías para el fortalecimiento de los factores facilitadores

Tabla 14. Percepción de inclusión, ética/transparencia y equidad en becas

Indicador	Categoría	Frecuencia	%
Inclusión	Sí	18	69
Inclusión	No	8	31
Ética y transparencia	Sí	12	46
Ética y transparencia	No	14	54
Equidad en becas	Siempre	7	27
Equidad en becas	A veces	14	54
Equidad en becas	Nunca	5	19

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Figura 7. Garantías: inclusión, ética y transparencia, y equidad en becas



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

El 69% de los estudiantes afirma que ellos y sus familias se sienten incluidos en la educación superior, percibiendo un ambiente acogedor y de apoyo, mientras que un 31% no se siente incluido, lo que resalta la necesidad de mejorar las estrategias de inclusión. En cuanto a la gestión de recursos, el 54% considera que el gobierno nacional no es ético ni transparente, frente a un 46% que sí lo percibe así, lo que refleja una desconfianza significativa en las políticas gubernamentales. Sobre la equidad en la distribución de becas, el 54% opina que se distribuyen equitativamente solo a veces, el 27% que siempre y el 19% que nunca, evidenciando inconsistencias que deben ser abordadas para asegurar igualdad de oportunidades.

4.5 Relación entre variables

Tabla 15. Edad según sexo

Edad	Femenino	Masculino	Total
20-23 años	6	5	11
24-27 años	4	3	7
32-35 años	6	2	8
Total	16	10	26

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Del total de 16 mujeres, 6 tienen entre 20 y 23 años, 4 entre 24 y 27 años y 6 entre 32 y 35 años; de los 10 varones, 5 tienen entre 20 y 23 años, 3 entre 24 y 27 años y 2 entre 32 y 35 años. La distribución confirma la concentración en el rango más joven en ambos sexos.

Tabla 16. Etnia y propósito fundamental de permanencia

Etnia	Ayudar a mis padres	Culminar y trabajar	Realizarme	Todas	Total
Ava Guaraní	6	4	2	2	14
Mbya Guaraní	1	3	1	7	12

Total	7	7	3	9	26
-------	---	---	---	---	----

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

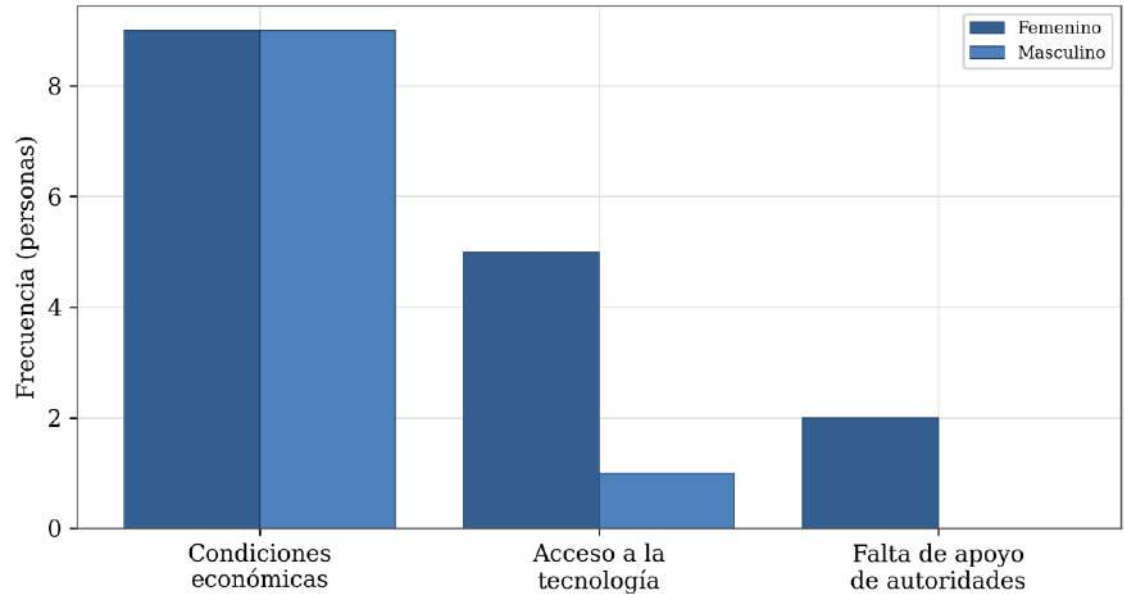
En la etnia Ava Guaraní (14 casos), el propósito predominante es ayudar a sus padres, mientras que en la etnia Mbya Guaraní (12 casos) prevalece la opción que integra todas las finalidades —ayudar a los padres, culminar y trabajar, y realizarse profesionalmente—, con 7 casos. Esto sugiere matices culturales en la manera de significar la permanencia entre ambos pueblos.

Tabla 17. Sexo y mayor dificultad en el proceso de permanencia

Sexo	Acceso a la tecnología	Condiciones económicas	Falta de apoyo de autoridades	Total
Femenino	5	9	2	16
Masculino	1	9	0	10
Total	6	18	2	26

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Figura 8. Mayor dificultad según sexo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Tanto en las mujeres (9 de 16) como en los varones (9 de 10), la condición económica es la mayor dificultad para la permanencia, confirmando el peso transversal del factor económico. El acceso a la tecnología afecta más a las mujeres (5 casos) que a los varones (1 caso), y la falta de apoyo de las autoridades es reportada únicamente por 2 mujeres.

Tabla 18. Apoyo de autoridades y distribución equitativa de becas

Apoyo de autoridades	A veces	Nunca	Siempre	Total
No	3	0	0	3
Sí	11	5	7	23
Total	14	5	7	26

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Fornerón y Pedrozo, 2024).

Los 3 estudiantes que perciben no tener apoyo de sus autoridades consideran que la distribución de becas es equitativa solo a veces. Entre los 23 que afirman contar con apoyo de las autoridades, 11 consideran que las becas se distribuyen equitativamente a veces, 7 que siempre y 5 que nunca, lo que revela que el apoyo percibido no garantiza por sí mismo una percepción de equidad plena en la asignación de recursos.

4.6 Resultados de la entrevista

Los estudiantes entrevistados pertenecen a las etnias Ava Guaraní y Mbya Guaraní. Respecto del grado académico de sus progenitores, la mayoría de las madres presenta niveles que van del tercer al quinto grado, y los padres desde el segundo grado hasta el bachillerato; algunos estudiantes mencionaron tener hermanos que culminaron una carrera universitaria entre 5 y 10 años atrás. Las aspiraciones académicas se orientan a alcanzar grados altos, como licenciaturas y títulos universitarios, con el objetivo de mejorar su desempeño profesional y ayudar a sus familias.

Sobre los programas de inclusión existe una percepción mixta: algunos estudiantes indican que no existen programas específicos para estudiantes indígenas en las universidades locales, mientras que otros señalan que sí existen algunos, aunque no siempre son efectivos o accesibles. La mayoría considera que no hay suficiente apoyo de entidades gubernamentales para sensibilizar a las instituciones sobre la inclusión y la equidad. En cuanto al trato equitativo, las respuestas varían: algunos perciben un trato igualitario respecto de los estudiantes no indígenas y otros no, lo que sugiere falta de equidad en algunas instituciones. Entre las organizaciones de apoyo mencionadas figuran el INDI (Instituto Paraguayo del Indígena) y la OPT (Organización de Pueblos y Territorios), si bien algunos estudiantes afirmaron no contar con ninguna organización que los ayude.

5. Discusión

Los hallazgos confirman que la motivación personal es un factor facilitador central: el 50% de los estudiantes se motiva a sí mismo, lo que coincide con la disposición personal para estudiar descrita en la literatura y con el planteamiento de Chávez (2008) sobre el compromiso que los estudiantes indígenas adquieren con su familia al decidir estudiar. El propósito fundamental de la permanencia, orientado en gran medida a ayudar a los padres y a culminar para trabajar, se alinea con lo señalado por Villasante (2007), para quien los estudiantes tienen claro que su objetivo es aportar en el futuro al grupo familiar y a la comunidad, elevando el valor asignado a su identidad étnico-cultural.

El soporte económico, proveniente principalmente del trabajo propio (38%), las becas (35%) y los padres (27%), reafirma la relevancia del apoyo externo complementario a la motivación, tal como describen Zavala y Córdova (2010) al analizar las diversas formas del apoyo familiar. La dependencia del trabajo propio es coherente con la caracterización de Villasante (2007) de estudiantes que buscan trabajo para mantenerse, con el consiguiente impacto negativo en el desempeño cuando deben compatibilizar ambas actividades.

En cuanto a los obstáculos, el peso de las condiciones económicas (69%) coincide plenamente con las barreras económicas ampliamente documentadas, que señalan la falta de recursos para afrontar los costos educativos, de traslado y manutención como causa frecuente de deserción. El acceso limitado a la tecnología (23%) amplía este cuadro de vulnerabilidad material en el contexto de la educación digital. La escasa presencia en carreras técnicas y la fuerte concentración en instituciones privadas (88%) pueden vincularse con las limitaciones de la oferta pública y con las diferencias de preparación académica previa descritas por González y Saiz (2007) y con la transición secundaria-superior analizada por Koenigsberger (2017).

Respecto de las garantías, la percepción mayoritaria de inclusión (69%) es un resultado alentador que dialoga con la concepción de la universidad como institución orientada a promover la participación

plena de todos los estudiantes (Chiroleu, 2010; González, 2007). No obstante, la percepción de falta de ética y transparencia en la gestión de recursos (54%) y las inconsistencias percibidas en la distribución de becas (solo el 27% la considera siempre equitativa) revelan que persisten brechas en la efectividad de las políticas públicas, en línea con lo señalado por Castro et al. (2012) sobre el papel de la legislación y la reserva de plazas, y con la necesidad de introspección institucional planteada por Maidana de Zarza et al. (2020). El hecho de que la lengua nativa no fuera reportada como dificultad matiza, para este contexto, el peso de las barreras culturales descritas por Zavala y Córdova (2010) en otros escenarios.

6. Conclusiones y recomendaciones

Los factores que inciden en la permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior están principalmente relacionados con las condiciones económicas, el acceso muy limitado a la tecnología y el apoyo de las autoridades. La motivación personal, el apoyo familiar y las becas son los elementos que contribuyen a que los estudiantes continúen sus estudios a pesar de los obstáculos. Se denota una desigualdad en el acceso y en la permanencia que hace necesario implementar programas de inclusión efectivos y aumentar el apoyo tanto de las instituciones educativas como de las entidades gubernamentales.

En cuanto a las características históricas y educativas, la mayoría de los estudiantes proviene de las etnias Ava Guaraní (54%) y Mbya Guaraní (46%), y un 42% culminó la secundaria recientemente (2021-2023). Entre los factores facilitadores, el 50% se motiva a sí mismo y el soporte económico proviene del trabajo propio (38%), las becas (35%) y los padres (27%). Entre los obstaculizadores, el 69% enfrenta dificultades económicas y el 23% limitaciones de acceso a la tecnología. En cuanto a las garantías, el 69% se siente incluido y el 54% percibe falta de ética y transparencia en la gestión de recursos. A pesar de las dificultades, los estudiantes manifiestan una gran motivación y aspiraciones para alcanzar altos niveles académicos y contribuir significativamente a sus comunidades. Resulta fundamental mejorar la gestión de los recursos educativos con transparencia y rendición de cuentas.

6.1 Recomendaciones

Dirigidas a las autoridades encargadas de las políticas:

- Mejorar el apoyo económico: incrementar las becas y ayudas económicas para reducir las barreras financieras.
- Aumentar la transparencia: mejorar la gestión y distribución de recursos para ganar la confianza de los estudiantes y sus familias.

Dirigidas a todas las instituciones de educación superior:

- Facilitar el acceso a la tecnología: proveer recursos tecnológicos y acceso a internet a los estudiantes.
- Fortalecer la inclusión: continuar y ampliar las políticas de inclusión para asegurar que todos los estudiantes se sientan parte de la comunidad educativa.

Dirigidas a toda la comunidad:

- Fomentar la participación comunitaria colaborando con organizaciones locales y nacionales que apoyen a los estudiantes indígenas, como el INDI y la OPT.
- Crear redes de apoyo entre estudiantes indígenas para compartir experiencias, recursos y motivación.
- Dar continuidad y profundización al tema investigado, abordando otras comunidades y pueblos para abarcar la mayor cantidad posible de estudiantes universitarios de comunidades indígenas.

Declaraciones

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses en relación con la presente investigación.

Contribución de los autores

Ambos autores participaron en la conceptualización, la recolección y el análisis de los datos, la redacción y la revisión crítica del manuscrito, y aprobaron la versión final.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio se encuentran contenidos en la tesis de maestría de la que deriva el presente artículo.

Consideraciones éticas

La investigación resguardó la confidencialidad de los datos personales de los participantes, revelando únicamente datos genéricos y manteniendo el anonimato. Se aplicó el consentimiento informado a cada persona que accedió a colaborar, garantizando una proporción favorable de riesgo/beneficio.

Uso de Inteligencia Artificial

El presente artículo científico fue sintetizado a partir de la tesis de maestría mediante asistencia de Inteligencia Artificial, bajo supervisión académica y editorial. La Inteligencia Artificial se empleó como apoyo para la reorganización del contenido en formato de artículo científico, la elaboración de figuras a partir de datos ya existentes en el trabajo original y la homogeneización del estilo; en ningún caso se utilizó para generar datos, resultados o referencias inexistentes en la tesis fuente. La responsabilidad académica sobre el contenido corresponde a los autores.

Referencias

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Caracas: Episteme.
- Bernal Torres, C. A. (2016). Metodología de la investigación. Colombia: Pearson.
- Carnoy, M. (2011). As higher education expands, is it contributing to greater inequality? The Free Library.
- Castro, D., Duran, M. del M., Navarro, M., Muñoz, J. L. y Gairín, J. (2012). Diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y D. Castro Ceacero (Coords.), Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica (pp. 131-162). España: Wolters Kluwer.
- Castro, M. L. (2008). América Latina y la diversidad cultural del siglo XXI. Revista del CESLA, 11, 19-33.
- CEPAL. (2016). Matriz de la desigualdad. Santiago: CEPAL.
- Chávez Arellano, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? Revista de la Educación Superior, 37(148), 31-55.
- Chiroleu, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En A. Chiroleu y M. Marquina (Comps.), A 90 años de la Reforma Universitaria (pp. 99-116). Buenos Aires: Universidad General Sarmiento.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. Venezuela: Laurus.

- DGEEC. (2013). III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas: resultados preliminares 2012. Asunción: DGEEC.
- González, M. E. y Saiz, J. L. (2007). Equidad en el acceso de estudiantes mapuche a la educación universitaria: ingreso, carrera y preparación académica. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 79-82.
- Hanne, A. (2018). Estudiantes indígenas y universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad. Revista de Educación*.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D. F.: McGraw-Hill.
- IESALC. (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC.
- Instituto Paraguayo del Indígena. (2017). Plan Nacional de Pueblos Indígenas. Asunción: INDI.
- Koenigsberger, A. A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 177-198.
- Maidana de Zarza, A., Avalos Duarte, J. E., Toledo Núñez, S. D., Bareiro Vázquez, J. A., Denis, A. R. y Maureen, D. (2020). Encontrando incentivos para la permanencia y egreso de estudiantes indígenas. *Facultad de Enfermería y Obstetricia*.
- Meneses, A. I. (2009). La deserción de los estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II-2006. *El Observador Regional*, 12, 1-8.
- OACNUDH. (1976). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Nueva York: Naciones Unidas.
- Reuca, A. N. (2010). Hogares estudiantiles mapuche y centros de desarrollo socioculturales: el ejercicio de la autonomía educativa de un pueblo en su proceso de inclusión. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 57-70.
- Rezaval, J. (2008). Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú (Tesis de Maestría). FLACSO, Sede Académica Argentina.
- Suárez, C. I. (2017). La permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior de América Latina. Bellaterra: TDX.
- Tinoco, M. (2011). Trayectorias académicas de estudiantes indígenas de la URACCAN Recinto Bilwi. *Ciencia e Interculturalidad*, 9(4), 84-100.
- Villasante, M. (2007). La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC. En J. Ansión y F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 169-191). Perú: Fondo Editorial PUCP.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad en la universidad peruana*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Implementación de la modalidad virtual en el contexto de la pandemia de COVID-19 y el desempeño docente en la formación profesional de la carrera de Odontología de la UNINORTE de Asunción, 2021

Claudia Alejandra Herreros Marelli | Gianinna María Casaccia Camacho

Maestría en Educación Superior — Universidad Americana, Escuela de Posgrado

Información del artículo

Programa	Maestría en Educación Superior
Tutor	Dra. María Isabel Patiño
Institución	Universidad Americana – Escuela de Posgrado
Correspondencia	academicjournal.americana@gmail.com

Resumen

La pandemia de COVID-19 obligó a las instituciones de educación superior a sustituir la presencialidad por la modalidad virtual, exigiendo una rápida adaptación del desempeño docente. El presente estudio analizó la implementación de la modalidad virtual y su efecto sobre el desempeño docente en la formación profesional de la carrera de Odontología de la UNINORTE de Asunción durante el periodo académico 2021. Se adoptó un enfoque mixto con diseño explicativo secuencial y alcance descriptivo; la población, de carácter censal, estuvo integrada por los 12 docentes de la carrera, a quienes se aplicó una encuesta cerrada tipo Likert mediante formulario de Google. Los resultados evidencian una valoración mayoritariamente favorable: el 75 % valoró positivamente la experiencia virtual, el 67 % reconoció el logro de aprendizajes significativos y el 67 % expresó satisfacción con su labor. Como debilidades se identificaron la resistencia tecnológica de los estudiantes (42 % regular) y la escasa interacción personal. Se concluye que la virtualización fortaleció la flexibilidad y la participación, pero requiere capacitación continua y estrategias que refuercen la interacción en la enseñanza práctica.

Palabras clave: educación virtual; desempeño docente; COVID-19; educación superior; Odontología; estrategias metodológicas.

Abstract

The COVID-19 pandemic forced higher education institutions to replace face-to-face teaching with the virtual modality, demanding a rapid adaptation of teaching performance. This study analyzed the implementation of the virtual modality and its effect on teaching performance in the professional training of the Dentistry program at UNINORTE in Asunción during the 2021 academic period. A mixed approach with a sequential explanatory design and descriptive scope was adopted; the census population comprised the 12 faculty members of the program, who completed a closed Likert-type survey through a Google form. Results show a mostly favorable assessment: 75 % positively rated the virtual experience, 67 % acknowledged achieving meaningful learning, and 67 % expressed satisfaction with their work. Identified weaknesses included students' technological resistance (42 % fair) and limited personal interaction. It is concluded that virtualization strengthened flexibility and participation but requires continuous training and strategies that reinforce interaction in practical teaching.

Keywords: virtual education; teaching performance; COVID-19; higher education; Dentistry; methodological strategies.

1. Introducción

La educación en tiempos de pandemia constituyó un gran desafío para los docentes a nivel mundial. Como señala García (2021), la llegada de la pandemia provocó cambios acelerados en la educación: se cerraron los centros educativos en la mayoría de los países del mundo y, como solución, se optó por una educación virtual. Tanto docentes como estudiantes debieron sobrellevar la situación de la mejor manera posible, en un contexto de emergencia en el que los docentes no disponían de una formación académica adecuada para la enseñanza virtual.

La magnitud del fenómeno fue inédita. Según la UNESCO (2020), en el mundo “al menos 1.500 millones de estudiantes y 63 millones de profesores de primaria y secundaria se ven afectados por la interrupción sin precedentes causada por la pandemia COVID-19, con cierres de escuelas en 191 países”. Los docentes se vieron obligados a desaprender y reaprender para dar continuidad a las clases y sostener las rutinas de la educación presencial, tarea que en un primer momento parecía imposible. En América Latina, la suspensión de clases en todos los niveles, el déficit de tecnología y la escasa preparación docente frente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) impulsaron la necesidad de replantear la innovación educativa a partir de los contextos concretos.

La educación superior atraviesa transformaciones profundas impulsadas por la expansión de las TIC. Universidades tradicionalmente presenciales comenzaron a ofrecer cursos y programas en línea, mientras que las instituciones de educación a distancia migraron de los recursos impresos, la televisión o la radio hacia las plataformas virtuales como principal medio de comunicación. El fenómeno de la “despresencialización” de la educación superior se relaciona con los cambios estructurales, sociales, económicos y políticos propios de la globalización (Rama, 2010); los nuevos modelos de desarrollo, dentro de una economía digital, requieren personas con un mayor grado de calificación. América Latina, además, vivió un intenso proceso de masificación de la enseñanza universitaria, que casi quintuplicó el número de estudiantes en cuatro décadas.

En este marco, la carrera de Odontología de la UNINORTE de Asunción resulta un caso particularmente significativo, pues combina asignaturas teóricas con una fuerte carga práctica y clínica, difícilmente trasladable a un entorno mediado por pantallas. Conocer cómo los docentes vivieron y resolvieron esta transición aporta evidencia útil para repensar la formación profesional en el área de la salud.

1.1 Planteamiento del problema

A raíz de la imprevista situación sanitaria de la COVID-19, las instituciones universitarias implementaron la enseñanza tanto a distancia como virtual mediante plataformas web. Esta situación reflejó la necesidad de conocer las experiencias de los docentes ante la nueva modalidad y de analizar la problemática existente en la educación virtual. El presente trabajo aborda la implementación de la modalidad virtual en el contexto de la pandemia y el desempeño docente en la formación profesional de la carrera de Odontología de la UNINORTE, como producto de la experiencia docente en distintas aristas de la innovación: la construcción de la propuesta didáctica en formatos virtuales, las peculiaridades de las estrategias empleadas y el análisis de la plataforma implementada por los actores.

En concreto, se recabó información sobre las fortalezas y debilidades que presentaron los docentes durante la implementación de la modalidad virtual, así como sobre las estrategias metodológicas más efectivas en el contexto de emergencia sanitaria. De esta problemática se derivan las siguientes preguntas de investigación:

- Pregunta general: ¿Cómo la implementación de la modalidad virtual en el contexto de la pandemia de COVID-19 afectó el desempeño docente en la formación profesional de la carrera de Odontología de la UNINORTE de Asunción, año 2021?

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que los docentes pudieron determinar en la implementación del modelo de la modalidad virtual durante el periodo académico 2021, en el contexto de la COVID-19?
- ¿Cuáles son los efectos de la implementación de la modalidad virtual durante el periodo académico 2021, en el contexto de la COVID-19?
- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para el desarrollo de las asignaturas prácticas de la carrera de Odontología de la UNINORTE?

1.2 Objetivo general

Analizar cómo la implementación de la modalidad virtual en el contexto de la pandemia de COVID-19 afectó el desempeño docente en la formación profesional de la carrera de Odontología de la UNINORTE de Asunción, año 2021.

1.3 Objetivos específicos

- Identificar las fortalezas y debilidades que los docentes pudieron determinar en la implementación de la modalidad virtual en la carrera de Odontología durante el periodo académico 2021, en el contexto de la COVID-19.
- Determinar los efectos de la implementación de la modalidad virtual en la carrera de Odontología durante el periodo académico 2021, en el contexto de la COVID-19.
- Identificar las estrategias metodológicas que utilizaron los docentes para el desarrollo de las asignaturas prácticas de la carrera de Odontología de la UNINORTE.

1.4 Justificación

Las nuevas tendencias educativas incorporan cada día innovaciones dentro de las actividades pedagógicas de las instituciones. Un ambiente virtual responde a las características de las clases no presenciales, con distanciamiento físico pero en condiciones de comunicación continua con el docente en distintos horarios, lo que implica un trabajo adicional e individualizado y un mayor conocimiento de las aplicaciones virtuales recomendadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje con las herramientas tecnológicas actuales.

La investigación es socialmente relevante porque fomenta proyectos institucionales orientados al bienestar de la comunidad educativa y pone en valor el rol de cada participante de la institución de educación superior, en especial para implementar estrategias que faciliten la práctica docente en el marco de la educación virtual. En el plano teórico, sirve como referente para futuros estudios y enriquece el marco científico sobre la implementación de la modalidad virtual. En el plano práctico, ofrece información útil tanto para docentes como para estudiantes, facilitando una mejor comprensión y uso de las TIC. Finalmente, cuenta con justificación metodológica por el aporte de los instrumentos de recolección de datos, que poseen la validez y confiabilidad requeridas para el estudio de las variables y resultan de utilidad para futuros investigadores en contextos similares.

1.5 Alcance y viabilidad

La investigación tuvo como finalidad conocer las experiencias de los docentes de la carrera de Odontología de la UNINORTE en la educación virtual, indagando sobre las fortalezas, debilidades, estrategias metodológicas y recursos didácticos que emplearon para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su viabilidad se fundamentó en el permiso otorgado por la facultad, en una población de docentes suficiente para aplicar las encuestas mediante formulario de Google y en el acceso a los sistemas informáticos de la facultad, que permitieron contactar a los participantes y convocarlos a

través de correo electrónico y mensajería instantánea. El resultado esperado fue conocer las fortalezas y debilidades de los docentes al dictar clases de forma virtual durante el periodo académico 2021.

2. Revisión de la literatura

2.1 Educación, educación a distancia y educación virtual

La reflexión sobre la naturaleza de la educación acompaña a la humanidad desde antiguo. Para Durkheim, primer sociólogo de la educación, no existe una educación “universal”: la educación adquiere matices distintos en función de la sociedad y del momento histórico en que se desarrolla. Kant (1784) sostenía que la educación debía orientarse a desarrollar el sentido común y la capacidad de juzgar, apoyada en tres máximas del entendimiento: pensar por sí mismo, pensar desde el lugar del otro y pensar de acuerdo consigo mismo. Autores contemporáneos como Gardner y Bruner enfatizan el pensamiento disciplinario y la autonomía del individuo: enseñar no consiste en producir “bibliotecas vivientes”, sino en lograr que el estudiante participe en el proceso que hace posible el conocimiento, entendido como proceso y no como producto. En el ámbito latinoamericano, Freire concibió la educación como práctica de conciencia y liberación, y situó el diálogo horizontal en el centro del proceso educativo.

La educación a distancia se define como el proceso de educar a través de cualquier medio de comunicación no presencial o electrónico, incluyendo la videoconferencia, la audioconferencia, internet o el correo convencional. Holmberg (2003) recuerda que, desde sus inicios, se caracterizó por una presentación mediatizada de la materia y por una interacción mediatizada entre estudiantes y tutores: la primera representa una comunicación unidireccional desde la organización educativa hacia los estudiantes, y la segunda, un intercambio bidireccional entre ambos. En sus comienzos se la asoció con el autoestudio, el aprendizaje independiente y la educación por correspondencia; la llegada de internet dio paso al e-learning o educación en línea, que habilita comunidades de aprendizaje con diálogo bidireccional o multidireccional mediante foros, chats y espacios de colaboración.

La educación virtual es un modelo en el que el alumno adquiere conocimientos principalmente a través de internet, aprovechando las TIC para crear entornos educativos de calidad adaptados a las necesidades de los estudiantes y superando las limitaciones de distancia y tiempo. Su enfoque tecnológico se apoya en los avances digitales para minimizar obstáculos geográficos, económicos, laborales y familiares mediante materiales diversos y formatos de comunicación educativa. No obstante, la tecnología no suele ser el principal problema: lo es la falta de formación en su uso didáctico e incorporación curricular, la dificultad en el diseño y producción de materiales y la aceptación de un nuevo rol por parte del docente y del estudiante.

2.2 Estrategias metodológicas en entornos virtuales

El diseño de entornos virtuales de aprendizaje exige un enfoque distinto al de la educación presencial, en el que la planificación resulta fundamental para asegurar la efectividad, la claridad y el acompañamiento. El docente debe orientar su labor previa a la clase a crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos y logren aprendizajes significativos. Entre las metodologías aplicables a un entorno virtual se destacan los debates en grupos pequeños y grandes mediante espacios de comunicación multidireccional, los trabajos colaborativos en pequeños grupos, las dinámicas para la resolución o el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, los juegos de rol y el aprovechamiento de recursos multimedia como simulaciones, laboratorios virtuales y software especializado. El self-paced learning, o aprendizaje al ritmo de cada persona, se caracteriza por la ausencia de interacción con un tutor y se vincula sobre todo con la capacitación empresarial y el entrenamiento en habilidades específicas.

La calidad de una propuesta virtual depende, además, de la coherencia entre metodología, actividades, bibliografía, sistema de evaluación y plazos, que deben resultar comprensibles y atractivos para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje y las competencias planteadas. La selección de recursos y materiales que respalden efectivamente el aprendizaje es una tarea central del profesor, aunque no siempre le corresponda diseñarlos o desarrollarlos. Desde esta perspectiva, las representaciones que el estudiante construye no residen únicamente en el material objeto de aprendizaje ni quedan aseguradas por su diseño, sino que se elaboran de un modo dinámico, contextual y situado a partir de lo que el aprendiz aporta en cada momento, lo que otorga a la mediación docente un papel decisivo en el entorno virtual.

2.3 Teorías del aprendizaje y el paradigma de las redes

El aprendizaje, siguiendo a Driscoll (2000), puede entenderse como un cambio persistente en el desempeño humano o en su potencial, resultado de la experiencia del sujeto y de su interacción con el mundo. Las teorías del aprendizaje provienen fundamentalmente de la psicología y se articulan en torno a tres grandes corrientes. El conductismo, de raíz mecanicista, explica el aprendizaje a partir de la triple relación de contingencia entre antecedentes, conducta y consecuencias, donde los reforzadores fortalecen la conducta y los estímulos aversivos la debilitan. El cognoscitivismo, asociado al paradigma del procesamiento de información, tuvo en la Gestalt un precursor importante y en Piaget su figura central, con el estudio del desarrollo cognoscitivo como proceso. El constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto, producida en la interacción de factores cognitivos y sociales; entre sus pilares se reconocen a Piaget, Vygotsky, Ausubel y Gardner, y se distinguen enfoques endógeno, exógeno y dialéctico.

En la actualidad emerge un paradigma centrado en el estudio de las redes. La ciencia de las redes (Barabási, 2013) permite estudiar fenómenos físicos, químicos, genéticos, ecológicos y sociales; desde este enfoque, las ciencias sociales estudian las redes sociales que se dan a todo nivel, potenciadas por las TIC. El conectivismo, teoría del aprendizaje para la era digital desarrollada por Siemens (2004), parte del análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el constructivismo para explicar el efecto de la tecnología en la educación: el conocimiento consiste en patrones de conexiones, y conocer implica ser capaz de inferir y de utilizar las redes de conocimiento para comprender y resolver problemas nuevos.

2.4 Antecedentes

Diversos autores han documentado el impacto de la pandemia y de las TIC sobre la educación. Álvarez Marinelli, Arias Ortiz y Bergamaschi (2020) analizaron la respuesta de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante la COVID-19, y Aretio (2021) estudió la educación a distancia digital en las fases de preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. Bonilla-Guachamín (2020) expuso las dos caras de la educación durante la pandemia, mientras que Herrera-Nieves y Montes-Soldado (2020) ofrecieron una revisión sistemática sobre la educación virtual para todos. En el plano del desempeño docente frente a las tecnologías, Martínez Argüello y García (2017) examinaron las fortalezas, debilidades y concepciones de los profesores al implementar las TIC, y Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016) reflexionaron sobre el rol docente en la era digital. El uso de redes sociales como estrategia de aprendizaje fue abordado por Islas Torres y Carranza Alcántar (2011) y por Rodríguez (2017). Estos antecedentes coinciden en señalar la capacitación docente y la interacción pedagógica como factores decisivos para el éxito de la modalidad virtual.

3. Metodología

3.1 Enfoque, diseño y tipo de investigación

La investigación adoptó un enfoque mixto, que combinó datos cuantitativos obtenidos mediante encuestas para evaluar las herramientas y los desafíos de la modalidad virtual, con un análisis cualitativo de las percepciones de los docentes sobre sus experiencias y estrategias metodológicas. Esta integración permitió una comprensión integral del impacto de la educación virtual en la formación profesional de la carrera de Odontología, destacando tanto las fortalezas como las áreas de mejora. El diseño fue explicativo secuencial, caracterizado por recopilar y analizar datos cuantitativos y cualitativos otorgando prioridad a los primeros e integrando las conclusiones en la fase de interpretación, sin manipulación de las variables. El tipo de investigación fue descriptivo, orientado a identificar y especificar las características esenciales del fenómeno analizado, a través de las variables propuestas: fortalezas, debilidades y estrategias didácticas.

3.2 Población y muestreo

La población se definió como el universo o conjunto total de elementos investigados. En este caso estuvo compuesta por los 12 docentes de la carrera de Odontología de la UNINORTE. Al incluir al 100 % de los integrantes, se optó por un muestreo censal, de modo que no se realizó selección muestral y todos los miembros de la población participaron en el estudio. El muestreo fue no probabilístico y el criterio de selección consistió en incluir a los docentes de los primeros años de la carrera de Odontología.

3.3 Instrumentos y procedimiento

Se utilizó como instrumento una encuesta de preguntas cerradas, aplicada a través de un formulario de Google. El cuestionario, compuesto por trece ítems, se orientó a conocer las fortalezas, debilidades y experiencias de los docentes durante la pandemia de COVID-19. Doce de los ítems emplearon una escala tipo Likert de cinco niveles (5 = Excelente, 4 = Bueno, 3 = Regular, 2 = Diferente/Deficiente, 1 = Malo o insuficiente) y un ítem indagó, mediante opción múltiple, las herramientas digitales utilizadas. Una vez aplicada, la encuesta fue tabulada para facilitar el análisis, presentando la información en frecuencias y porcentajes. La ficha técnica del estudio se sintetiza en la Tabla 1 y la operacionalización de las variables, en la Tabla 2.

Tabla 1. Ficha técnica del estudio

Aspecto	Descripción
Enfoque	Mixto (cuantitativo-cualitativo)
Diseño	Explicativo secuencial
Tipo/alcance	Descriptivo, sin manipulación de variables
Población	12 docentes de la carrera de Odontología (UNINORTE)
Muestreo	Censal, no probabilístico
Criterio de selección	Docentes de los primeros años de la carrera
Técnica	Encuesta
Instrumento	Cuestionario cerrado (13 ítems) en Google Forms
Escala	Likert de 5 niveles (5=Excelente ... 1=Malo o insuficiente)
Contexto temporal	Periodo académico 2021, pandemia de COVID-19

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

Tabla 2. Operacionalización de las variables

Objetivo específico	Variable	Dimensiones
Identificar fortalezas y debilidades	Fortalezas y debilidades de los docentes; implementación de la modalidad virtual	Liderazgo; capacitación; manejo de herramientas digitales
Determinar los efectos de la implementación	Efectos de la implementación de la modalidad virtual; periodo académico	Didáctica en la modalidad virtual; resistencia al uso de la tecnología; desarrollo de capacidades
Identificar las estrategias metodológicas	Estrategias metodológicas	Plataforma; aprendizajes significativos; recursos didácticos

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

4. Resultados

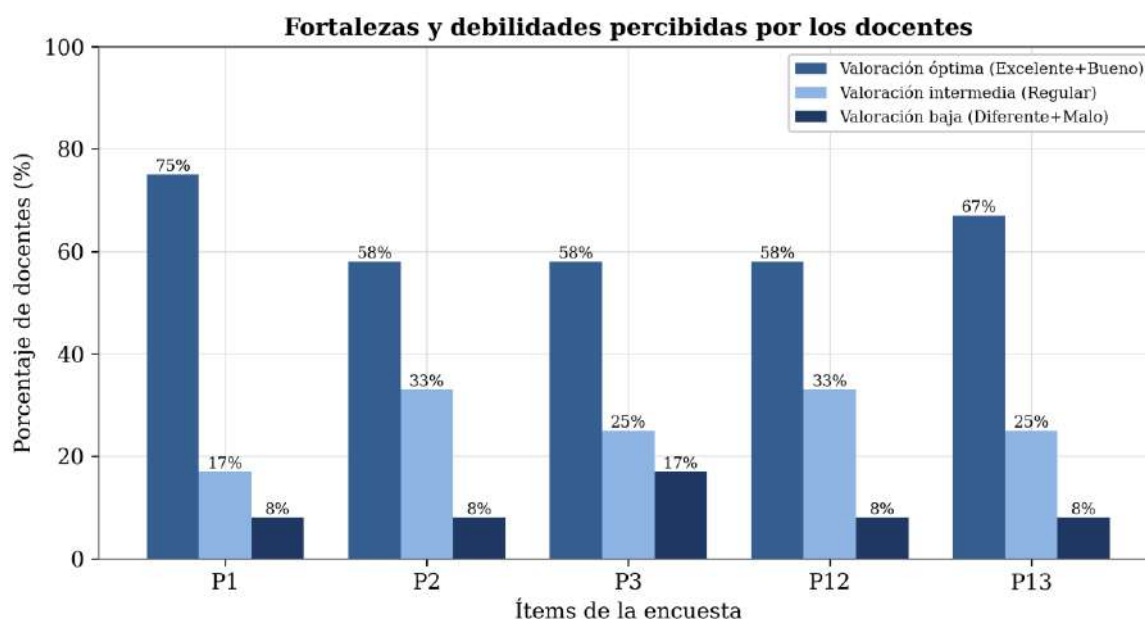
Los resultados se organizan de acuerdo con los objetivos específicos. Para cada bloque se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de los ítems, su representación gráfica y la interpretación de las cifras. Conviene recordar que, al tratarse de una población censal de 12 docentes, cada respuesta individual equivale aproximadamente al 8 % del total; por ello las lecturas se realizan sobre agrupamientos de valoración óptima (Excelente y Bueno), intermedia (Regular) y baja (Diferente y Malo o insuficiente).

4.1 Fortalezas y debilidades percibidas por los docentes

Tabla 3. Valoración de las fortalezas y debilidades (frecuencia y porcentaje; n = 12)

Ítem	Excelente	Bueno	Regular	Diferente	Malo o insuf.
P1. Aspectos positivos sobre la experiencia en clases virtuales	4 (33%)	5 (42%)	2 (17%)	1 (8%)	0 (0%)
P2. Capacitación en las nuevas modalidades implementadas	3 (25%)	4 (33%)	4 (33%)	1 (8%)	0 (0%)
P3. Conocimiento sobre didáctica de la educación virtual	2 (17%)	5 (41%)	3 (25%)	2 (17%)	0 (0%)
P12. Calificación de la relación con los alumnos en la virtualidad	3 (25%)	4 (33%)	4 (33%)	1 (8%)	0 (0%)
P13. Nivel de satisfacción con la enseñanza virtual	3 (25%)	5 (42%)	3 (25%)	1 (8%)	0 (0%)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

Figura 1. Fortalezas y debilidades percibidas por los docentes

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

Los datos muestran una valoración predominantemente favorable de la experiencia docente. El aspecto positivo de las clases virtuales (P1) concentró la mejor evaluación: el 33 % la calificó como Excelente y el 42 % como Bueno, sumando un 75 % de valoración óptima, con solo un 8 % en el nivel bajo. La capacitación en las nuevas modalidades (P2) reunió un 58 % de valoración óptima (25 % Excelente y 33 % Bueno), aunque un 33 % la consideró Regular, lo que revela una oportunidad de mejora. El conocimiento sobre la didáctica de la educación virtual (P3) alcanzó un 58 % de valoración óptima (17 % Excelente y 41 % Bueno), con un 25 % en el nivel Regular y un 17 % en la categoría Diferente, señal de que persisten áreas que requieren fortalecimiento pedagógico.

En cuanto al vínculo pedagógico, la relación con los alumnos en la virtualidad (P12) obtuvo un 25 % de valoración Excelente y un 33 % Bueno, pero un 33 % la percibió como Regular, lo que confirma la dificultad de sostener una interacción cercana en entornos mediados por pantallas. Finalmente, el nivel de satisfacción con la enseñanza virtual (P13) fue mayoritariamente positivo: un 42 % lo calificó como Bueno y un 25 % como Excelente —67 % de valoración óptima—, mientras que un 25 % lo consideró Regular. En conjunto, las fortalezas se concentran en la adaptación general y la satisfacción docente, y las debilidades, en la profundidad del conocimiento didáctico y en la calidad de la relación pedagógica.

4.2 Efectos de la implementación de la modalidad virtual

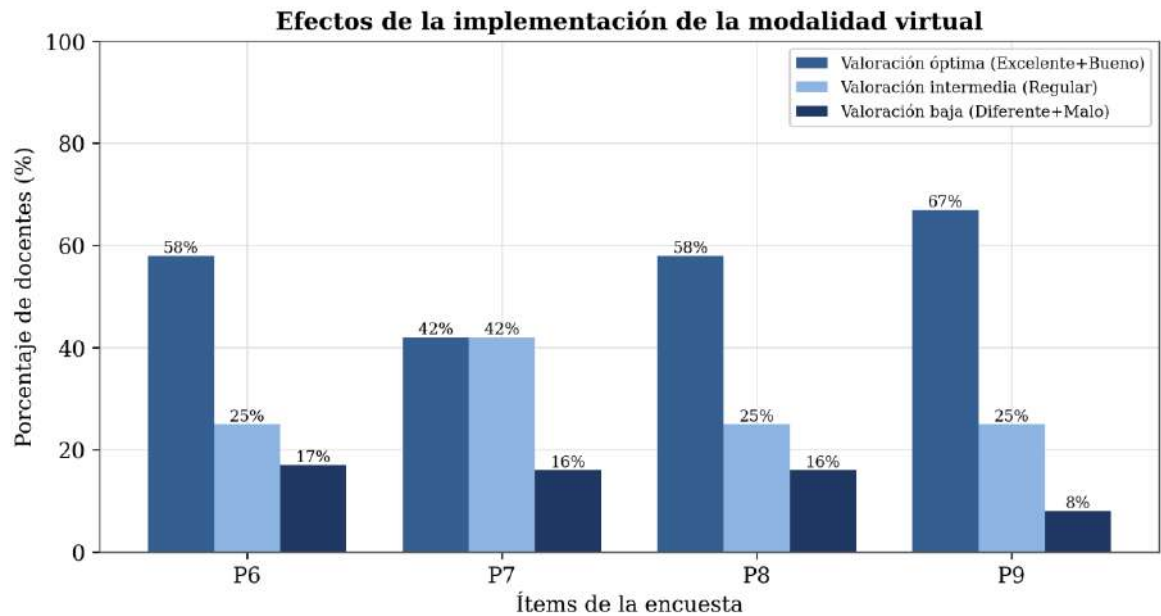
Tabla 4. Efectos de la implementación de la modalidad virtual (frecuencia y porcentaje; n = 12)

Ítem	Excelente	Bueno	Regular	Diferente	Malo o insuf.
P6. Demanda del uso de internet en la interacción pedagógica	4 (33%)	3 (25%)	3 (25%)	2 (17%)	0 (0%)
P7. Resistencia al uso de la tecnología por los estudiantes	2 (17%)	3 (25%)	5 (42%)	1 (8%)	1 (8%)
P8. Diferencias en el desarrollo de capacidades entre modalidades	3 (25%)	4 (33%)	3 (25%)	1 (8%)	1 (8%)

P9. Orientaciones y consignas para las clases	5 (42%)	3 (25%)	3 (25%)	1 (8%)	0 (0%)
---	---------	---------	---------	--------	--------

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

Figura 2. Efectos de la implementación de la modalidad virtual



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

La demanda del uso de internet y su impacto en la interacción pedagógica (P6) fue valorada positivamente por el 58 % de los docentes (33 % Excelente y 25 % Bueno), lo que sugiere que la conectividad se percibió como un recurso eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje; aun así, un 17 % la ubicó en la categoría Diferente. La resistencia al uso de la tecnología por parte de los estudiantes (P7) constituye el efecto más crítico: un 42 % la percibió como Regular y un 16 % en niveles bajos (8 % Diferente y 8 % Malo), lo que evidencia barreras para la plena adopción de las herramientas digitales y la necesidad de estrategias de apoyo y capacitación.

Respecto de las diferencias en el desarrollo de capacidades entre la modalidad presencial y la educación a distancia (P8), el 58 % de los docentes valoró positivamente el desarrollo alcanzado en la modalidad a distancia (25 % Excelente y 33 % Bueno), aunque un 16 % expresó reservas, lo que invita a atender los desafíos propios de la enseñanza práctica. La presentación de orientaciones y consignas para las clases (P9) obtuvo la mejor valoración del bloque: un 42 % Excelente y un 25 % Bueno, sumando un 67 % de valoración óptima, lo que indica una comunicación docente efectiva que conviene sostener para garantizar un aprendizaje adecuado.

4.3 Estrategias metodológicas y recursos didácticos

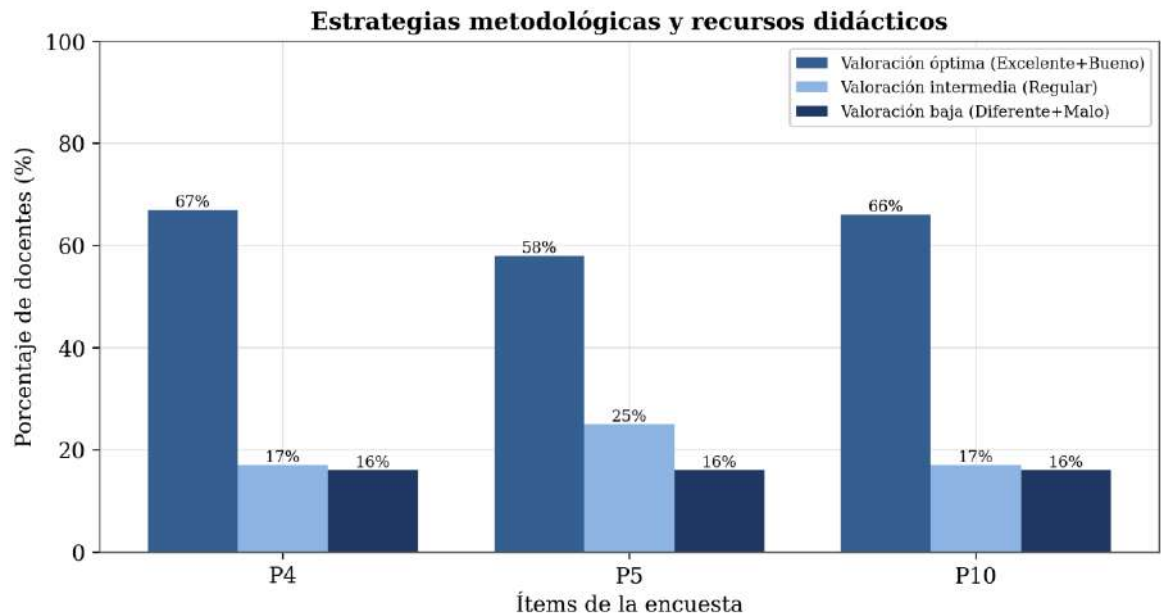
Tabla 5. Valoración de las estrategias metodológicas y los recursos didácticos (n = 12)

Ítem	Excelente	Bueno	Regular	Diferente	Malo o insuf.
P4. Logro del aprendizaje significativo	3 (25%)	5 (42%)	2 (17%)	1 (8%)	1 (8%)
P5. Adaptación de los contenidos didácticos	3 (25%)	4 (33%)	3 (25%)	1 (8%)	1 (8%)

P10. Uso de redes sociales como recurso pedagógico	4 (33%)	4 (33%)	2 (17%)	1 (8%)	1 (8%)
--	---------	---------	---------	--------	--------

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

Figura 3. Estrategias metodológicas y recursos didácticos



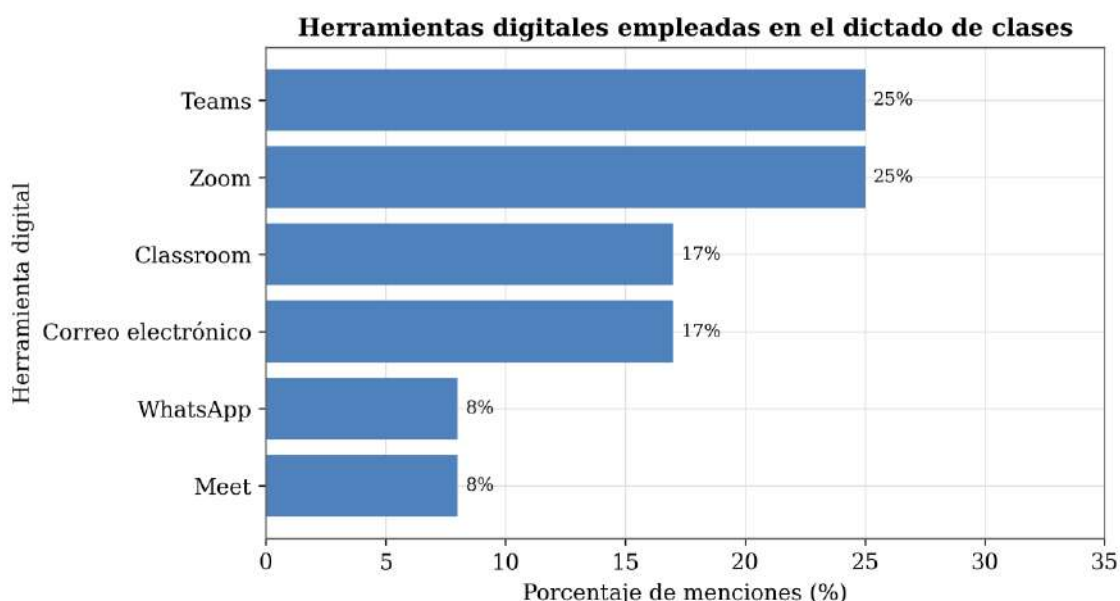
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

El logro del aprendizaje significativo mediante las estrategias didácticas virtuales (P4) fue reconocido por el 67 % de los docentes (25 % Excelente y 42 % Bueno), un resultado alentador; sin embargo, un 17 % lo calificó como Regular y un 16 % en niveles bajos, lo que sugiere revisar y ajustar algunas metodologías. La adaptación de los contenidos didácticos a las necesidades de los estudiantes (P5) reunió un 58 % de valoración óptima (25 % Excelente y 33 % Bueno), con un 25 % Regular, señal de que es preciso seguir trabajando en la pertinencia de los recursos. El uso de redes sociales como recurso pedagógico (P10) fue valorado positivamente por el 66 % de los participantes (33 % Excelente y 33 % Bueno), lo que refleja su aceptación como herramienta didáctica complementaria.

Tabla 6. Herramientas digitales empleadas en el dictado de clases (n = 12)

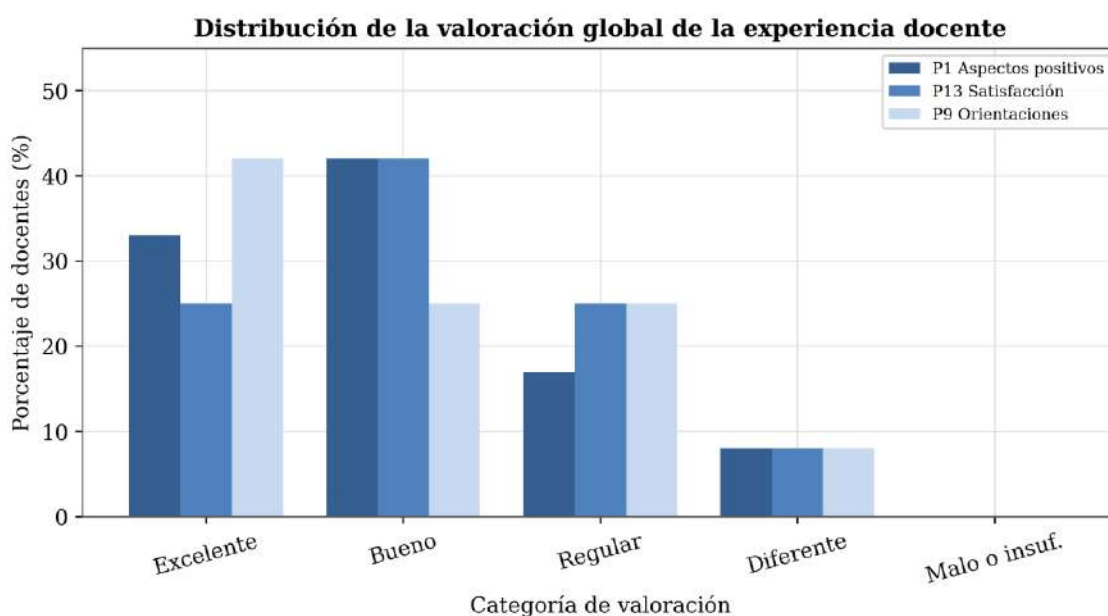
Herramienta	Frecuencia	Porcentaje
Teams	3	25%
Zoom	3	25%
Classroom	2	17%
Correo electrónico	2	17%
WhatsApp	1	8%
Meet	1	8%
Total	12	100%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

Figura 4. Herramientas digitales empleadas en el dictado de clases

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

En cuanto a las herramientas digitales (P11), Teams y Zoom fueron las más utilizadas, con un 25 % de menciones cada una, seguidas por Classroom y el correo electrónico, ambas con un 17 %, y por WhatsApp y Meet, con un 8 % cada una. Este patrón refleja una preferencia por las plataformas de videoconferencia y por los sistemas de gestión del aprendizaje, combinados con canales de comunicación asincrónica para el seguimiento de los estudiantes.

Figura 5. Distribución de la valoración global de la experiencia docente

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

4.4 Síntesis integrada de la valoración docente

Con el propósito de ofrecer una mirada de conjunto, la Tabla 7 reúne los doce ítems de la escala Likert agrupados en tres niveles de valoración. Este ordenamiento permite comparar la posición relativa de cada aspecto evaluado y jerarquizar fortalezas y debilidades. Los ítems con mayor valoración óptima

fueron los aspectos positivos de la experiencia virtual (75 %), el logro de aprendizajes significativos, la presentación de orientaciones y el nivel de satisfacción (67 % cada uno), lo que dibuja un núcleo de fortalezas asociado a la adaptación general, la comunicación docente y la percepción de logro. En el extremo opuesto, la resistencia tecnológica de los estudiantes concentró la menor valoración óptima (42 %) y la mayor proporción intermedia (42 %), consolidándose como la principal debilidad identificada.

Tabla 7. Síntesis de la valoración por niveles agrupados (n = 12)

Ítem	Óptima (Exc.+Bueno)	Intermedia (Regular)	Baja (Dif.+Malo)
P1. Aspectos positivos sobre la experiencia en clases virtuales	75%	17%	8%
P2. Capacitación en las nuevas modalidades implementadas	58%	33%	8%
P3. Conocimiento sobre didáctica de la educación virtual	58%	25%	17%
P4. Logro del aprendizaje significativo	67%	17%	16%
P5. Adaptación de los contenidos didácticos	58%	25%	16%
P6. Demanda del uso de internet en la interacción pedagógica	58%	25%	17%
P7. Resistencia al uso de la tecnología por los estudiantes	42%	42%	16%
P8. Diferencias en el desarrollo de capacidades entre modalidades	58%	25%	16%
P9. Orientaciones y consignas para las clases	67%	25%	8%
P10. Uso de redes sociales como recurso pedagógico	66%	17%	16%
P12. Calificación de la relación con los alumnos en la virtualidad	58%	33%	8%
P13. Nivel de satisfacción con la enseñanza virtual	67%	25%	8%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Herreros & Casaccia, 2024).

El patrón general revela que en once de los doce ítems la valoración óptima iguala o supera el 58 %, lo que sostiene la conclusión de un desempeño docente predominantemente favorable en la modalidad virtual. La franja intermedia, que oscila entre el 17 % y el 42 %, señala de manera consistente los márgenes de mejora, concentrados en la capacitación, el conocimiento didáctico, la relación pedagógica y la resistencia tecnológica. La valoración baja se mantiene contenida —entre el 8 % y el 17 %— en todos los casos, lo que indica que las respuestas claramente negativas fueron minoritarias dentro del cuerpo docente.

La lectura conjunta de los ítems de valoración global (P1, P9 y P13) confirma una experiencia mayoritariamente positiva, con la categoría Bueno como respuesta modal y una presencia menor pero persistente de valoraciones Regulares que delimitan las áreas de mejora del proceso.

5. Discusión

Los hallazgos confirman que la implementación de la modalidad virtual en la carrera de Odontología generó, en conjunto, un efecto favorable sobre el desempeño docente, aunque acompañado de debilidades claramente delimitadas. La valoración positiva de la flexibilidad y del incremento de la participación estudiantil coincide con la lectura de García (2021) sobre los cambios acelerados que la pandemia impuso a la educación y con la caracterización de Aretio (2021) sobre la educación a distancia digital durante el confinamiento. La adaptación observada respalda la idea de Rama (2010) acerca de la despresencialización de la educación superior como fenómeno estructural, que la emergencia sanitaria no hizo más que acelerar.

La debilidad más señalada —la resistencia tecnológica de los estudiantes y la limitada interacción personal— dialoga con Martínez Argüello y García (2017), quienes identificaron que las principales barreras para implementar las TIC no residen en la tecnología en sí, sino en la formación para su uso didáctico y en la aceptación de nuevos roles por parte de docentes y estudiantes. En la misma línea, Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016) destacan la reconfiguración del rol docente en la era digital, coherente con la necesidad de capacitación continua que reflejan los ítems de conocimiento didáctico y capacitación (P2 y P3), donde un tercio de los docentes se ubicó en el nivel Regular.

La valoración favorable del uso de redes sociales y de las plataformas de videoconferencia se alinea con Islas Torres y Carranza Alcántar (2011) y con Rodríguez (2017), quienes reconocen el potencial de las redes sociales como estrategia de aprendizaje. Asimismo, el reconocimiento del logro de aprendizajes significativos remite a la concepción de Driscoll (2000) del aprendizaje como cambio persistente derivado de la interacción con el mundo, y a la perspectiva constructivista según la cual es el aprendiz quien construye activamente su conocimiento. La preferencia por simulaciones y recursos multimedia para la enseñanza práctica conecta con las propuestas metodológicas para entornos virtuales revisadas en el marco teórico y con el paradigma conectivista de Siemens (2004), que enfatiza el conocimiento como red de conexiones.

Ahora bien, la naturaleza clínica y procedimental de la carrera de Odontología introduce una tensión específica: si bien la modalidad virtual permitió sostener la continuidad pedagógica y la transmisión teórica, las diferencias percibidas en el desarrollo de capacidades entre modalidades (P8) advierten sobre los límites de la virtualización de la práctica. Este resultado es consistente con la literatura que subraya la importancia de la práctica situada para la inserción del estudiante en la realidad de su especialidad, y sugiere que la modalidad virtual funciona mejor como complemento que como sustituto pleno de la formación clínica presencial.

Otro elemento a considerar es la variabilidad de las respuestas dentro de un cuerpo docente reducido. Al tratarse de doce docentes, la aparición de una o dos respuestas en las categorías Diferente o Malo o insuficiente eleva de forma visible los porcentajes de valoración baja; por ello, más que una lectura estrictamente estadística, los datos deben interpretarse como tendencias cualitativas del colectivo. Aun con esta salvedad, la convergencia entre los distintos ítems —satisfacción, logro de aprendizajes, orientaciones y aspectos positivos— refuerza la robustez de la conclusión sobre una experiencia mayoritariamente positiva. La coincidencia de estas tendencias con los antecedentes revisados sugiere que el caso de la carrera de Odontología de la UNINORTE reproduce, a escala institucional, los patrones descritos por la literatura latinoamericana sobre la enseñanza durante la pandemia.

Finalmente, la preferencia por herramientas de videoconferencia (Teams y Zoom) y por sistemas de gestión del aprendizaje (Classroom), combinada con canales asincrónicos como el correo electrónico y WhatsApp, muestra que los docentes construyeron un ecosistema tecnológico híbrido para sostener la comunicación. Esta combinación de recursos sincrónicos y asincrónicos es coherente con la noción de comunidades de aprendizaje propia del e-learning y con la necesidad, señalada en la revisión, de

planificar cuidadosamente el entorno virtual para garantizar acompañamiento y claridad. El desafío pendiente consiste en articular estos recursos con estrategias que compensen la pérdida de la interacción presencial, especialmente en las asignaturas prácticas que definen la identidad de la formación odontológica.

6. Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con los objetivos establecidos, los hallazgos sobre la implementación de la modalidad virtual en la carrera de Odontología durante el periodo académico 2021 ofrecen una perspectiva clara de la evolución de la educación en respuesta a la pandemia de COVID-19. Se identificaron fortalezas significativas, como la flexibilidad y el incremento de la participación estudiantil, que ponen de manifiesto la capacidad de adaptación tanto de los docentes como de los estudiantes ante circunstancias adversas; ello se refleja en el 75 % de valoración positiva de la experiencia y en el 67 % de satisfacción con la labor docente.

También se reconocieron debilidades, como la escasa interacción personal y los retos en la evaluación del aprendizaje, junto con la resistencia tecnológica de los estudiantes (42 % en el nivel Regular). Estas áreas críticas requieren atención para mejorar la experiencia educativa y asegurar una formación integral y de calidad. Las estrategias metodológicas basadas en simulaciones y recursos multimedia se revelaron como herramientas esenciales para enriquecer el aprendizaje práctico y deberían incorporarse en futuros diseños curriculares. En síntesis, la virtualización afectó el desempeño docente de manera predominantemente positiva en términos de continuidad y flexibilidad, pero evidenció la necesidad de reforzar la dimensión práctica e interactiva propia de la formación odontológica.

6.1 Recomendaciones

- Capacitación continua: implementar programas permanentes de formación docente en el uso de herramientas digitales y metodologías de enseñanza virtual, para mejorar la calidad educativa y facilitar la adaptación a futuras modalidades.
- Fomento de la interacción: desarrollar estrategias que fortalezcan la interacción entre docentes y estudiantes en el entorno virtual, creando espacios de discusión y actividades colaborativas que refuercen la conexión emocional y el seguimiento del progreso académico.
- Evaluación y retroalimentación: revisar y ajustar los métodos de evaluación de la modalidad virtual para que reflejen adecuadamente el aprendizaje, incorporando evaluaciones formativas y retroalimentación constante.
- Integración de recursos multimedia: incorporar recursos multimedia y simulaciones en el currículo de las asignaturas prácticas, de modo que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias pese a las limitaciones de la educación a distancia.

Declaraciones

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses en relación con el presente artículo.

Contribución de las autoras

Ambas autoras participaron en el diseño de la investigación, la recolección y el análisis de los datos, y la redacción y revisión del manuscrito, y aprobaron su versión final.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio se encuentran contenidos en la tesis de maestría de la que deriva el presente artículo.

Consideraciones éticas

La participación de los docentes fue voluntaria y la información recabada se utilizó exclusivamente con fines académicos, resguardando la confidencialidad de los participantes.

Uso de Inteligencia Artificial

El presente artículo científico fue sintetizado a partir de la tesis de maestría mediante asistencia de Inteligencia Artificial, bajo supervisión académica y editorial. La Inteligencia Artificial se empleó como apoyo para la reorganización del contenido en formato de artículo científico, la elaboración de figuras a partir de datos ya existentes en el trabajo original y la homogeneización del estilo; en ningún caso se utilizó para generar datos, resultados o referencias inexistentes en la tesis fuente. La responsabilidad académica sobre el contenido corresponde a las autoras.

Referencias

- Arancibia, C., Herrera, P., & Strasser, S. (2007). Manual de psicología educacional. Ediciones UC.
- Aretio, G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Asinsten, J. C. (2008). Producción de contenidos para educación virtual. Biblioteca Digital Virtual Educa.
- Barabási, A. (2013). Network science. Philosophical Transactions of the Royal Society.
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. CienciAmérica. <https://n9.cl/4k0m3>
- Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), III(7), 130-143.
- Camacho-Marín, R. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. Revista de Ciencias Sociales, 26. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34139>
- Castells, M. (2005). La sociedad red: del conocimiento a la política. Washington.
- Cobb, P. (1996). ¿Dónde está la mente? Una coordinación de perspectivas socioculturales y cognitivas constructivistas. Teachers College Press, Universidad de Columbia.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10(1).
- Decourd Schaere, C. R. (2020). Uso de las TIC en el aula con enfoque CTS. Asunción.
- Driscoll, M. (2000). Psychology of learning for instruction. Allyn & Bacon.
- Fandos Garrido, M. (2003). Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tarragona.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: a psychological theory of learning. Teachers College Press.
- Fundación Universitaria Católica del Norte. (2005). Educación virtual: reflexiones y experiencias.
- Gaitán Riveros, C., López, E. A., Quintero, M., & Salazar, W. (2010). Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Ministerio de Educación Nacional.
- García, S. (2015). La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado.
- Gardner, B., Federico, B., & Anna, F. (2006). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Narcea.

- Garrison, D. (2009). Implications of online learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, 23(2).
- Godoy, M. M., & Sidenius, S. (2007). Experiencia de aprendizaje.
- Gordon, J. (1989). The role of the practicum in Library Schools. *Journal of Education for Library and Information Science*, 30(1), 19-27.
- Granados Romero, J., Fernández, R., & Avello Martínez, R. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumento de apoyo al docente. Medisur.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera-Nieves, L., & Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. <https://doi.org/10.14201/eks.20327>
- Holmberg, B. (2003). Distance education in essence: an overview of theory and practice in the early twenty-first century (2.ª ed.). BIS-Verlag.
- Irigoyen Coria, A., & Morales López, H. (2013). Una alternativa para el aprendizaje en la era digital. México.
- Islas Torres, C., & Carranza Alcántar, M. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? Redalyc.
- Kant, I. (1784). Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?
- Llamas, J. L. Métodos de investigación y diagnóstico en educación.
- Martínez Argüello, L. D., & García, R. (2017). Fortalezas, debilidades y concepciones que tienen los profesores al momento de implementar las TIC en sus procesos de enseñanza.
- Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2020). Ministerio de Educación. <https://n9.cl/aeod9>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2020). Plan de educación en tiempos de pandemia. Asunción, Paraguay.
- Méndez, Z. (1998). Aprendizaje y cognición. San José, Costa Rica.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*.
- Ortiz, G. D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Colección de Filosofía de la Educación.
- Ovalles Pabón, L. C. (2014). Conectivismo, un nuevo paradigma en la educación actual. Fundación Dialnet.
- Picardo Joao, O. (2005). Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación. Colegio García Flamenco.
- Prieto Castillo, D., & van de Pol, P. (2006). E-learning, comunicación y educación: el diálogo continúa en el ciberespacio. Nederland Training Centre.
- Rama, C. (2010). La tendencia a la despresencialización de la educación superior en América Latina. *RIED*, 13, 39-72.
- Rodríguez, S. (2017). Importancia de las redes sociales en la educación actual. UDG Virtual.
- Sacristán, A. (2013). Sociedad del conocimiento, tecnología y educación. Ediciones Morata.
- Salazar Morales, & Rivero Ceballos. (2013). Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades en el INCES. Universidad de Los Andes.
- Schunk, D. H. (1997). Teorías del aprendizaje (2.ª ed.). Prentice-Hall.
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital.
- Sierra Llorente, J., Bueno Giraldo, I., & Monroy Toro, S. (2016). Análisis del uso de las tecnologías TIC por parte de los docentes de la institución educativa. Redalyc.
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Redalyc.
- UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.

- Viñals Blanco, A., & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2).
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa* (7.ª ed.). Pearson.
- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., & Bergamaschi, A. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19. Banco Interamericano de Desarrollo.

Efectos de la comunicación en el programa de posgrado en Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este en el contexto post-COVID-19: análisis y consecuencias pragmáticas adversas del año 2021

Héctor Damián Leguizamón Villalba

Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria — Universidad Americana, Escuela de Posgrado

Información del artículo

Programa	Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria
Tutor	Dra. María Isabel Patiño
Institución	Universidad Americana – Escuela de Posgrado
Correspondencia	academicjournal.americana@gmail.com

Resumen

Este estudio analiza los efectos de la comunicación en el programa de posgrado en Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este durante el contexto post-COVID-19 en el año 2021. El objetivo principal fue identificar y evaluar las consecuencias pragmáticas adversas generadas por la falta de estrategias de comunicación efectivas. Para ello se empleó un enfoque cuantitativo, mediante un cuestionario estructurado en formato digital distribuido a los estudiantes del programa. Los resultados revelaron una fuerte preferencia por los medios híbridos (presenciales y virtuales) y una insatisfacción general con la claridad y la frecuencia de la comunicación. Además, se identificaron deficiencias en la participación en actividades virtuales, lo que sugiere la necesidad de implementar mejoras comunicacionales dentro del programa. Finalmente, el estudio ofrece recomendaciones para optimizar las estrategias de comunicación, garantizando una mayor interacción y satisfacción de los estudiantes.

Palabras clave: comunicación, estrategias, posgrado, efectos, COVID-19, Psicología Clínica.

Abstract

This study analyzes the effects of communication in the postgraduate program of Clinical Psychology at the National University of the East during the post-COVID-19 context in 2021. The main objective was to identify and evaluate the adverse pragmatic consequences caused by the lack of effective communication strategies. A quantitative approach was employed, using a structured digital questionnaire distributed to students in the program. The results revealed a strong preference for hybrid communication methods (in-person and virtual) and general dissatisfaction with the clarity and frequency of communication. Additionally, deficiencies in participation in virtual activities were identified, suggesting the need for improvements in communication within the program. Finally, the study offers recommendations to optimize communication strategies, ensuring greater interaction and student satisfaction.

Keywords: communication, strategies, postgraduate, effects, COVID-19, Clinical Psychology.

1. Introducción

La pandemia del COVID-19 ha generado un impacto sin precedentes en diversas áreas de la sociedad, afectando especialmente al sector educativo. La educación superior se vio obligada a adaptarse

rápidamente a la modalidad virtual para garantizar la continuidad académica, exponiendo tanto oportunidades como limitaciones de los sistemas de comunicación en estos entornos digitales (Aretio, 2021; Álvarez-Herrero & Hernández Ortega, 2020). En el contexto paraguayo, donde la infraestructura tecnológica presenta desafíos, la transición a la educación en línea puso de relieve problemas específicos en los programas de posgrado, como es el caso del programa de Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este (Noguera, 2020). Este programa, tradicionalmente dependiente de la interacción presencial, enfrentó importantes barreras para mantener la calidad educativa en un entorno virtual.

La importancia de esta temática radica en la necesidad de analizar cómo la comunicación en educación a distancia influye en la formación académica y profesional de los estudiantes. La comunicación efectiva es esencial para el aprendizaje, especialmente en programas de posgrado, donde el intercambio de ideas y la retroalimentación son fundamentales para el desarrollo de competencias (Béjar & Vera, 2022). En este sentido, el estudio resulta particularmente vigente, dado que la educación superior se encamina hacia modelos híbridos que combinan lo mejor de las modalidades virtual y presencial para mejorar la experiencia educativa en un contexto post-COVID-19 (Marín-Díaz et al., 2017; Navarro Hudiel, 2020).

El propósito de esta investigación es examinar los efectos de la comunicación virtual en el programa de Psicología Clínica durante el año 2021, evaluando los métodos y prácticas de comunicación empleados y proponiendo mejoras que puedan optimizar el proceso educativo en escenarios híbridos (Giannini, 2020). Para ello se utilizan conceptualizaciones básicas necesarias para el análisis, como la comunicación en educación a distancia, que incluye los métodos de interacción sin contacto físico (Pablos Pons et al., 2019); el concepto de fatiga digital, relacionado con el agotamiento causado por el uso prolongado de tecnologías digitales en el aprendizaje (Calvo et al., 2020); y los modelos híbridos, que integran clases virtuales y presenciales para aprovechar los beneficios de ambas modalidades (Urbina-Medina et al., 2016).

1.1. Planteamiento del problema

La pandemia del COVID-19 reveló deficiencias en los sistemas educativos a nivel global, y Paraguay no fue la excepción. La crisis sanitaria obligó a las instituciones académicas a adoptar la modalidad virtual para garantizar la continuidad de sus programas, transformando radicalmente la dinámica de interacción entre estudiantes y docentes. Este cambio fue particularmente desafiante en programas de posgrado, como el de Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este, donde la calidad de la formación depende en gran medida de la comunicación constante y efectiva entre profesores y alumnos. En este contexto, las plataformas digitales permitieron la continuidad académica, pero también expusieron problemas de comunicación y limitaciones inherentes a los entornos virtuales, afectando la experiencia educativa y el rendimiento académico de los estudiantes.

A nivel global, la migración a la educación en línea planteó desafíos considerables; sin embargo, estos son especialmente pronunciados en países en vías de desarrollo, como Paraguay, donde los recursos tecnológicos y el acceso a internet de calidad son limitados. La falta de infraestructura adecuada y de capacitación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) incrementó la desigualdad en el acceso a una educación de calidad, lo cual exacerbó las barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El programa de Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este experimentó estas dificultades, y sus docentes y estudiantes enfrentaron retos logísticos, tecnológicos y materiales cotidianos.

La transición abrupta a la educación virtual generó efectos negativos en la interacción y en la calidad de la enseñanza, debido a la fatiga digital derivada de la sobrecarga informativa y de la necesidad de adaptarse a tecnologías que no siempre ofrecen condiciones óptimas. Además, la saturación de correos

electrónicos, notificaciones y tareas dificultó el seguimiento personalizado del progreso académico, generando un distanciamiento entre los actores del proceso educativo. Este problema exige una revisión de los procesos de comunicación en los programas de posgrado, no solo para mitigar los efectos negativos de la pandemia, sino también para preparar modelos de enseñanza más resilientes y adaptados a un futuro donde las modalidades presencial y virtual coexistan.

De este planteamiento se deriva la pregunta general de la investigación: ¿cómo ha impactado la comunicación en el programa de posgrado en Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este en el contexto post-COVID-19 y cuáles son las consecuencias pragmáticas adversas identificadas en el año 2021?

La urgencia de esta situación ofrece, además, una oportunidad para replantear la educación de posgrado, optimizando los procesos comunicacionales en un entorno post-pandémico y desarrollando estrategias que favorezcan tanto el aprendizaje efectivo como el bienestar de los estudiantes y docentes. Analizar de manera sistemática los efectos de la comunicación en este contexto resulta indispensable para comprender qué prácticas resultaron sostenibles, cuáles generaron efectos adversos y de qué modo pueden reorientarse hacia modelos más resilientes.

1.2. Objetivo general

Analizar los efectos de la comunicación en el programa de posgrado en Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este en el contexto post-COVID-19, identificando y evaluando las consecuencias pragmáticas adversas ocurridas en el año 2021.

1.3. Objetivos específicos

1. Determinar los diversos medios utilizados para efectuar la comunicación en el programa de posgrado en Psicología Clínica durante el año 2021.
2. Identificar las formas más adecuadas propuestas para la transmisión de la comunicación dentro del programa.
3. Describir las estrategias operacionales empleadas por la universidad para facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes.
4. Evaluar las prácticas que podrían mejorar la transición hacia una comunicación más eficiente y eficaz en el programa.
5. Comprender la situación del momento en cuanto a la innovación comunicacional en la Universidad Nacional del Este.

1.4. Justificación

La necesidad de este estudio radica en comprender las deficiencias actuales en los procesos de comunicación académica, especialmente en el contexto de un programa de posgrado como el de Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este. La pandemia de COVID-19 expuso debilidades en la interacción virtual entre estudiantes y docentes, afectando tanto el rendimiento académico como la calidad de la enseñanza. Al identificar las barreras y las prácticas efectivas en la comunicación, este trabajo busca contribuir a la implementación de estrategias que optimicen la enseñanza en entornos híbridos, beneficiando a la comunidad educativa en un contexto post-pandémico. Además, los hallazgos pueden ofrecer pautas valiosas para otras instituciones que enfrentan desafíos similares, aportando conocimiento aplicable a sistemas educativos con limitaciones tecnológicas y estructurales.

El estudio resulta viable porque el programa de Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este proporciona acceso a la población de estudio, integrada por estudiantes y docentes que pueden contribuir al análisis mediante encuestas estructuradas. Asimismo, la infraestructura tecnológica básica disponible permite la recolección de datos en formato digital, lo que facilita el proceso de

investigación. La relevancia actual del tema asegura el apoyo institucional y el interés académico. En cuanto a la evaluación de las deficiencias en el conocimiento del problema, si bien existen investigaciones sobre la educación virtual y sus desafíos, todavía son limitados los estudios que aborden específicamente el impacto de la comunicación en programas de posgrado en Paraguay y en instituciones que enfrentan restricciones tecnológicas, particularmente en programas de alta exigencia en habilidades comunicativas como el de Psicología Clínica.

1.5. Limitaciones y alcance

Las limitaciones potenciales de este estudio incluyen las dificultades tecnológicas que algunos estudiantes y docentes pudieron enfrentar al participar en encuestas virtuales debido a la conectividad limitada. Además, las limitaciones de infraestructura y recursos en Paraguay pueden afectar la implementación de ciertas recomendaciones para mejorar la comunicación académica en entornos híbridos, lo cual podría influir en la generalización de los resultados. En cuanto a su alcance, la investigación aporta pautas para fortalecer la interacción en programas de posgrado en entornos educativos híbridos y favorece la creación de prácticas de comunicación más efectivas que mejoren la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico. En términos éticos, el estudio respeta la privacidad de los participantes y asegura el uso responsable de la información, promoviendo la transparencia en la comunicación académica y una educación más inclusiva.

2. Revisión de Literatura

2.1. La comunicación como eje del proceso educativo a distancia

La comunicación constituye el eje central del proceso educativo, tanto en modalidades presenciales como a distancia. Según Segura Vera (2021), es a través de la comunicación que se establecen las bases del aprendizaje, permitiendo la transmisión de conocimientos, el intercambio de ideas y la colaboración activa entre los actores educativos. En la educación a distancia, donde la interacción física está ausente, la comunicación adquiere una importancia crítica para evitar la desconexión emocional y académica de los estudiantes. Este rol comunicativo no se limita a la transmisión de información, sino que incluye la creación de un entorno que fomenta la confianza, el respeto y la motivación. En entornos virtuales, la comunicación es el medio a través del cual los docentes transmiten conocimientos, aclaran dudas, proporcionan retroalimentación y guían a los estudiantes en su aprendizaje (Fernández Torres, Chamizo Sánchez & Sánchez Villarrubia, 2021).

La mediación docente es una de las herramientas más efectivas para reducir la distancia transaccional en entornos virtuales, un concepto desarrollado por Moore (1997) que describe la separación psicológica entre estudiantes y docentes. Según Segura Vera (2021), la mediación implica acciones como el diseño de actividades colaborativas, la resolución rápida de dudas y el seguimiento continuo del progreso de los estudiantes. Taylor-Guy y Chase (2020) destacan que un factor crítico en esta mediación es el establecimiento de una comunicación constante y empática, que refuerza la motivación y disminuye la sensación de aislamiento común en los entornos virtuales. La retroalimentación juega un papel clave: según Jaramillo (2012), los entornos de aprendizaje en línea que incluyen retroalimentación frecuente y específica tienden a mostrar tasas de retención más altas y niveles de satisfacción significativamente mayores.

La motivación es un factor clave en el aprendizaje a distancia y está profundamente influenciada por la calidad de la comunicación. Según Casajús y Giorgi (2020), los entornos virtuales presentan un alto riesgo de desmotivación si no se logra establecer una interacción significativa entre docentes y estudiantes. La comunicación efectiva contribuye a la construcción de una comunidad de aprendizaje en línea, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que participan activamente en

debates y colaboran en proyectos (Álvarez-Herrero & Hernández Ortega, 2020). Esta comunicación no se limita al contacto entre docentes y estudiantes: las instituciones deben garantizar una comunicación efectiva con sus comunidades académicas en su conjunto, proporcionando información clara sobre políticas, apoyo técnico y recursos disponibles (Béjar & Vera, 2022).

2.2. Plataformas digitales y su tipología

Las plataformas digitales han sido esenciales para la continuidad de la educación durante la pandemia, proporcionando un entorno virtual donde pueden realizarse actividades educativas de manera eficaz. Herramientas como Moodle, Google Classroom, Blackboard, Zoom y Google Meet permitieron a los docentes organizar y compartir recursos educativos, realizar clases en tiempo real y gestionar la evaluación del alumnado (De Pablos Pons, Bravo, López-Gracia & García-Lázaro, 2019). Plataformas como Zoom y Microsoft Teams revolucionaron la enseñanza sincrónica, permitiendo interacciones en tiempo real que replican, en cierta medida, las dinámicas de un aula física. Jaramillo (2012) señala que estas plataformas promueven una mayor participación al integrar herramientas como encuestas, pizarras digitales y chats en vivo.

Las plataformas digitales pueden clasificarse en tres grandes categorías según sus funciones principales: los sistemas de gestión del aprendizaje o LMS (Moodle y Blackboard), que permiten organizar contenidos, evaluar el aprendizaje y facilitar la comunicación asincrónica; las plataformas de videoconferencia (Zoom y Google Meet), que permiten clases sincrónicas en tiempo real; y las herramientas colaborativas (Google Drive y Padlet), que fomentan la co-creación y el intercambio de ideas en tiempo real (Jaramillo, 2012). Sin embargo, la implementación de estas plataformas enfrenta desafíos importantes. Aguilar Vargas y Otuyemi Rondero (2020) identifican dos barreras principales: la falta de capacitación en el uso de estas tecnologías y las limitaciones de infraestructura, particularmente en regiones con menor desarrollo económico. Estas limitaciones subrayan la necesidad de que las instituciones inviertan en formación continua y garanticen el acceso equitativo a los recursos.

Esta clasificación resulta especialmente pertinente para el caso analizado, ya que el programa de Psicología Clínica combinó, durante 2021, herramientas de las tres categorías: plataformas de gestión para la organización de contenidos, videoconferencia para las clases sincrónicas y aplicaciones de mensajería y colaboración para la coordinación cotidiana. La efectividad de cada categoría, sin embargo, depende del grado de dominio que docentes y estudiantes alcancen sobre ellas y de la coherencia con que se integren en la propuesta pedagógica; de lo contrario, la multiplicidad de plataformas puede convertirse en una fuente adicional de sobrecarga y de fragmentación de la comunicación.

2.3. Desafíos de la educación a distancia en pandemia

La pandemia de COVID-19 impuso una serie de desafíos sin precedentes para el sistema educativo a nivel mundial. Uno de los principales fue la rápida adaptación de docentes y estudiantes a las plataformas digitales, que dejó al descubierto deficiencias en la infraestructura tecnológica y en las habilidades digitales de la comunidad académica (Álvarez-Herrero & Hernández Ortega, 2020). Según Segura Vera (2021), uno de los retos más significativos fue la falta de preparación tecnológica en la mayoría de las instituciones educativas, brecha que abarca desde la carencia de dispositivos adecuados hasta la falta de acceso a internet de calidad y que exacerba las desigualdades educativas existentes (Nieto Göller, 2012).

Los desafíos no fueron exclusivamente técnicos. La fatiga digital, como la describe Jaramillo (2012), se convirtió en un problema creciente tanto para estudiantes como para docentes; este fenómeno, caracterizado por el agotamiento físico y mental asociado al uso prolongado de pantallas, impactó

negativamente en la motivación y el rendimiento académico. Por otro lado, la falta de interacción presencial tuvo repercusiones emocionales significativas: Taylor-Guy y Chase (2020) señalan que muchos estudiantes experimentaron ansiedad, estrés y desmotivación debido a la sensación de aislamiento. Estos problemas destacaron la necesidad de implementar estrategias de apoyo emocional, como tutorías personalizadas y programas de bienestar estudiantil. A pesar de estos desafíos, muchas instituciones demostraron una notable capacidad de resiliencia mediante la flexibilización de horarios, la distribución de dispositivos y la creación de recursos accesibles (Aguilar Vargas & Otuyemi Rondero, 2020).

2.4. Estrategias operativas y adaptaciones en Psicología Clínica

Ante la crisis sanitaria, las instituciones educativas se vieron obligadas a implementar rápidamente estrategias operativas que les permitieran mantener la comunicación y garantizar la continuidad educativa. Una de las estrategias más destacadas fue la utilización de plataformas de gestión del aprendizaje como Moodle y Blackboard, que permitieron centralizar las actividades académicas, asignar tareas y proporcionar retroalimentación (De Pablos Pons et al., 2019). Además, las instituciones implementaron estrategias de comunicación interna, como boletines informativos, webinars institucionales y el uso de redes sociales, para transmitir mensajes claros y oportunos (Casajús & Giorgi, 2020). Asimismo, comenzaron a implementar herramientas de analíticas de aprendizaje que, según Sabulsky (2019), permiten identificar patrones, predecir posibles dificultades y ofrecer retroalimentación específica y oportuna.

El programa de Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este tuvo que adaptarse a las nuevas circunstancias. Dado que este programa requiere un alto nivel de interacción entre docentes y estudiantes, así como actividades prácticas presenciales, la transición a la educación virtual fue un desafío significativo. Para adaptarse, el programa rediseñó los contenidos curriculares al formato virtual, utilizando videoconferencias, videos pregrabados y simulaciones en línea, y creó espacios virtuales para la retroalimentación continua, como foros de discusión y sesiones de tutoría, que permitieron a los estudiantes interactuar de manera más fluida (Casajús & Giorgi, 2020). La capacitación de docentes y estudiantes en el uso de plataformas como Moodle, Google Classroom, Zoom y Microsoft Teams resultó esencial para garantizar una interacción eficaz en el nuevo entorno educativo (Béjar & Vera, 2022).

2.5. Antecedentes

Urbina-Medina et al. (2016), en su estudio realizado en Caracas sobre comunicación efectiva y ética en casos de epidemias y pandemias, expresan que las epidemias son un problema de salud pública y de comunicación, siendo fundamentales las estrategias de comunicación diseñadas con anticipación, con objetivos detallados, públicos destinatarios, mensajes clave, herramientas o canales y planes de acción. Navarro Hudiel (2020), al analizar las tendencias en el uso de recursos y herramientas de la tecnología educativa ante la pandemia, concluye que la posición de las universidades es brindar las condiciones a su claustro de docentes para incursionar en el mundo virtual, acercando al estudiante con sus facilitadores y acortando distancias, permitiendo que el conocimiento no experimente barreras.

Fernández Torres, Chamizo Sánchez y Sánchez Villarrubia (2021), en España, discuten que las nuevas tecnologías proporcionan los recursos y herramientas necesarios para la concepción de nuevos espacios sociales de aprendizaje, lo que supone un cambio significativo en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tejedor et al. (2020) analizan la percepción de estudiantes y profesores en España, Italia y Ecuador sobre la educación virtual durante la pandemia: la mayoría de los estudiantes ven negativamente esta transición, asociándola con una mayor carga de trabajo, y concluyen que los docentes deben innovar y adaptar sus métodos manteniendo los objetivos curriculares. Goitia (2020),

en Ecuador, analiza las plataformas tecnológicas de las universidades y encuentra el uso de Zoom, Collaborate y otras herramientas dentro de sus entornos virtuales de aprendizaje.

En el contexto paraguayo, Britez (2020) aborda el avance del COVID-19 observando los países de la Triple Frontera —Paraguay, Argentina y Brasil— y describe las medidas tomadas por cada gobierno en relación con la educación, señalando que se tomaron las medidas necesarias para evitar perder el año escolar, aunque salieron a la luz aspectos por mejorar en la enseñanza a distancia. Esteche Cabaña (2021) analiza los factores económicos, motivacionales y pedagógicos que inciden en la educación virtual en una universidad privada de Encarnación, estableciendo que el factor económico es el más preponderante. Noguera (2020), desde el Ministerio de Educación y Ciencias, sostiene que la educación debe adaptarse a la nueva realidad con un enfoque en las TIC y la colaboración de todos los sectores educativos. Giannini (2020), en el informe del IESALC de la UNESCO, analiza los impactos inmediatos de la pandemia en la educación superior, destacando la interrupción de actividades presenciales y sus posibles consecuencias laborales y profesionales. Finalmente, Vera (2021) analizó el impacto de las TIC en la enseñanza virtual en la Universidad de Guayaquil, con la participación de 246 docentes y 276 estudiantes, mostrando que las TIC son cruciales para la enseñanza virtual pero que se requiere mejorar la capacitación en su uso.

2.6. Bases teóricas y conceptuales

El análisis de la comunicación en la educación a distancia durante la pandemia se sustenta en el enfoque de la teoría de la comunicación educativa. Esta teoría enfatiza la importancia de la interacción entre docentes y estudiantes, no solo como un medio para transmitir información, sino también como un proceso esencial para construir conocimiento, desarrollar habilidades y mantener el compromiso académico (Aretio, 2021). La teoría se relaciona directamente con el objeto de estudio, ya que permite analizar cómo la virtualidad transformó las interacciones en el programa de Psicología Clínica; según Fernández Torres, Chamizo Sánchez y Sánchez Villarrubia (2021), la falta de contacto presencial afecta la calidad de la enseñanza, limitando el uso de señales no verbales y la capacidad de los docentes para captar las necesidades individuales de los estudiantes en tiempo real. Esta postura se vincula con el concepto de fatiga digital, un fenómeno que describe el agotamiento derivado de la sobrecarga de actividades digitales y el tiempo excesivo frente a pantallas (Soto, 2023).

Dentro de este marco, otro concepto relevante es el de los modelos híbridos de educación. Como proponen Tejedor et al. (2020), los modelos híbridos, que combinan actividades presenciales y virtuales, ofrecen una alternativa para mitigar las limitaciones de la educación a distancia, permitiendo una mayor flexibilidad y una mejor adaptación a las necesidades de los estudiantes. Complementariamente, el marco conceptual del estudio precisa cuatro nociones clave: la comunicación en educación a distancia, entendida como la interacción entre docentes y estudiantes en un entorno virtual mediante videoconferencias, foros y chats; la fatiga digital, agotamiento mental y físico derivado del uso prolongado de dispositivos (Casajús & Giorgi, 2020); las plataformas digitales, herramientas como Moodle, Google Classroom, Zoom y Google Meet que facilitan la enseñanza virtual; y la brecha digital, disparidad en el acceso a tecnología e internet que afecta la participación de algunos estudiantes (Nieto Göller, 2012).

A partir de estas bases se formuló la hipótesis del estudio: si se implementaran estrategias efectivas de comunicación en el programa de posgrado en Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este en el contexto post-COVID-19 durante el año 2021, entonces se esperaría una reducción significativa en las consecuencias pragmáticas adversas —como la falta de comprensión, la desconexión estudiantil y la insatisfacción general—, lo que contribuiría positivamente a la calidad del programa.

3. Metodología

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque mixto, combinando elementos cuantitativos y cualitativos para obtener un análisis integral de los efectos de la comunicación en el programa de Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este en el contexto post-COVID-19. Según Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque mixto permite aprovechar las fortalezas de ambos enfoques, integrando datos numéricos que aportan objetividad con un análisis interpretativo que favorece una comprensión más profunda de las percepciones de los participantes. El diseño adoptado es no experimental, ya que las variables no se manipulan de manera deliberada, sino que se observan y analizan tal como ocurren en su contexto natural. El alcance es explicativo, pues se pretende no solo describir las estrategias de comunicación y sus efectos, sino también analizar las relaciones entre las variables estudiadas.

La población está conformada por los estudiantes y docentes del programa de Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este que participaron activamente en las actividades académicas durante el año 2021. Según datos proporcionados por la institución, la población aproximada asciende a 120 personas, de las cuales 100 son estudiantes y 20 son docentes. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, que permitió incluir a los participantes disponibles y dispuestos a colaborar. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario estructurado, con preguntas cerradas y escalas de respuesta tipo Likert, y algunas preguntas abiertas complementarias, sometido a validación mediante juicio de expertos en psicología clínica y comunicación. El cuestionario se administró en formato digital (Google Forms), lo que permitió mayor eficiencia en la recolección, así como anonimidad y confidencialidad de las respuestas. La ficha técnica del estudio se resume en la Tabla 1.

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación

Elemento	Descripción
Enfoque	Mixto (cuantitativo y cualitativo)
Diseño	No experimental
Alcance / nivel	Explicativo
Población	120 personas (100 estudiantes y 20 docentes)
Tipo de muestreo	No probabilístico por conveniencia
Instrumento	Cuestionario estructurado (Google Forms)
Tipo de preguntas	Cerradas, escalas Likert y abiertas complementarias
Validación	Juicio de expertos en Psicología Clínica y comunicación
Ámbito	Programa de posgrado en Psicología Clínica, UNE
Período de estudio	Año 2021 (contexto post-COVID-19)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

El estudio consideró dos variables. La variable independiente, estrategias de comunicación efectivas, se define como el conjunto de acciones y métodos planificados para transmitir información de manera clara, eficiente y accesible (de la Puente, 2021). La variable dependiente, consecuencias pragmáticas adversas, comprende los efectos negativos derivados de la implementación de estrategias de comunicación en el contexto post-COVID-19, como la falta de comprensión, la desconexión estudiantil y la insatisfacción (Giannini, 2020). La operacionalización de ambas variables se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2. Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores
Estrategias de comunicación efectivas (independiente)	Canal de comunicación; frecuencia de comunicación; métodos utilizados	Número de canales utilizados; frecuencia de interacciones docente-estudiante; tipos de métodos preferidos
Consecuencias pragmáticas adversas (dependiente)	Comprensión de la información; nivel de satisfacción; conexión estudiantil	Comprensión de los contenidos; escalas de satisfacción; participación en actividades virtuales

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

4. Resultados

4.1. Medios de comunicación utilizados (Objetivo específico 1)

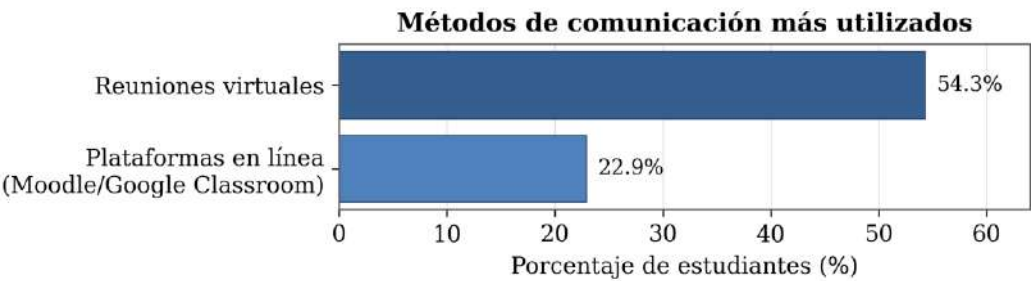
Los resultados indican que los principales métodos de comunicación utilizados por los estudiantes del programa son las reuniones virtuales (54,3%) y las plataformas en línea como Moodle y Google Classroom (22,9%). En cuanto a la cantidad de canales de comunicación empleados regularmente, el 68,6% de los estudiantes mencionó que usa entre 2 y 3 canales, lo que refleja una dependencia considerable de varias herramientas digitales para facilitar la interacción. En relación con las preferencias, un 42,9% prefiere comunicarse a través de grupos de mensajería (WhatsApp, Telegram), seguido por un 28,6% que favorece el uso de plataformas en línea. Esto demuestra que los estudiantes encuentran útiles diversas plataformas, pero los grupos de mensajería juegan un papel clave en su experiencia diaria de comunicación. La Tabla 3 sintetiza estos hallazgos.

Tabla 3. Medios y canales de comunicación en el programa (n = 35)

Indicador	Categoría	Porcentaje
Método más utilizado	Reuniones virtuales	54,3%
Método más utilizado	Plataformas en línea (Moodle/Google Classroom)	22,9%
Número de canales	Entre 2 y 3 canales	68,6%
Método preferido	Grupos de mensajería (WhatsApp/Telegram)	42,9%
Método preferido	Plataformas en línea	28,6%

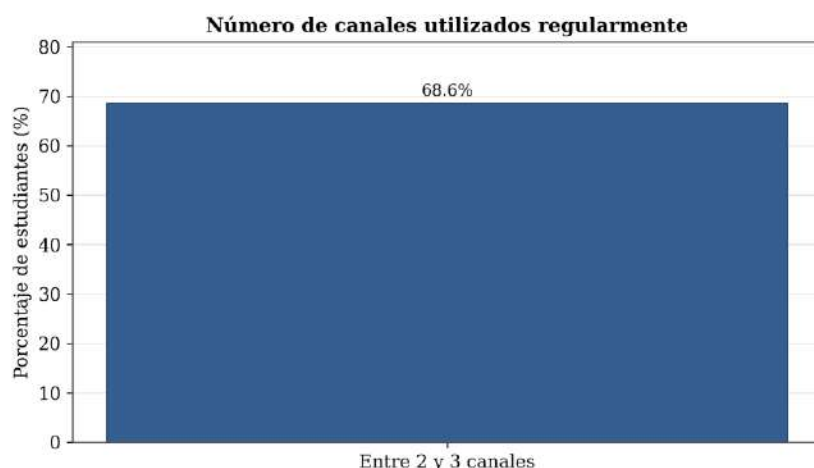
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

Figura 1. Métodos de comunicación más utilizados en el programa (n = 35)



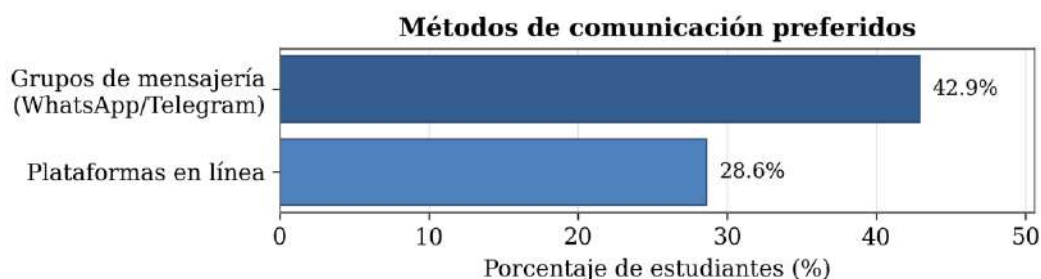
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

Figura 2. Número de canales de comunicación utilizados regularmente (n = 35)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

Figura 3. Métodos de comunicación preferidos por los estudiantes (n = 35)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

El predominio de las reuniones virtuales como método más utilizado confirma que la videoconferencia se consolidó como el principal canal sincrónico durante 2021, mientras que las plataformas de gestión del aprendizaje ocuparon un rol complementario en la distribución de materiales y tareas. La coexistencia de dos y tres canales en la mayoría de los estudiantes revela un ecosistema comunicacional fragmentado, en el que la interacción se reparte entre herramientas institucionales y aplicaciones de mensajería informal. La marcada preferencia por los grupos de mensajería sugiere que los canales institucionales no cubren por completo las necesidades de comunicación cotidiana, dejando espacio a soluciones informales percibidas como más ágiles y cercanas.

Desde la perspectiva del primer objetivo específico, estos hallazgos permiten caracterizar el ecosistema comunicacional del programa como diverso pero desigualmente aprovechado. La combinación de reuniones virtuales sincrónicas, plataformas de gestión del aprendizaje y aplicaciones de mensajería configura un entorno de alta densidad de canales que, lejos de garantizar una comunicación más rica, puede generar dispersión de la información y sobrecarga cognitiva. La presencia de dos y tres canales en casi siete de cada diez estudiantes obliga a estos a distribuir su atención entre múltiples entornos, lo que se relaciona con la fatiga digital descrita en el marco teórico. Así, el primer objetivo anticipa una de las tensiones centrales del estudio: la coexistencia de canales institucionales formales con soluciones informales que llenan los vacíos dejados por los primeros.

4.2. Formas de comunicación más adecuadas (Objetivo específico 2)

En cuanto a la efectividad percibida de los canales, el 51,4% de los estudiantes considera que la comunicación presencial es la más efectiva, mientras que un 31,4% de los encuestados prefiere una combinación entre medios presenciales y virtuales. Esto refleja que, si bien los medios virtuales han

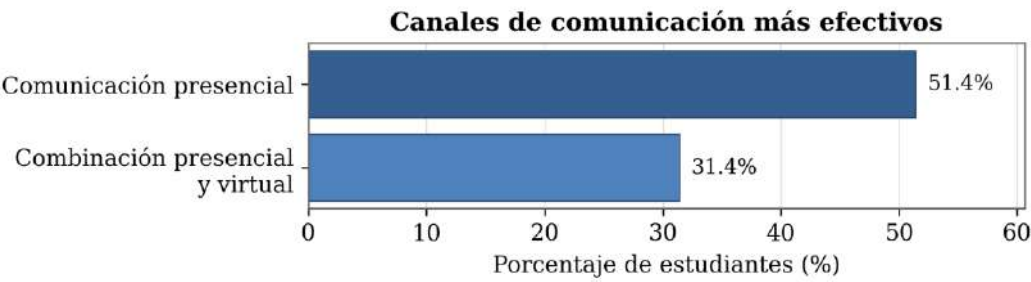
sido esenciales, existe una preferencia significativa por los modelos de comunicación que incluyen elementos presenciales. La Tabla 4 y la Figura 4 presentan estos resultados.

Tabla 4. Canales de comunicación más efectivos según los estudiantes (n = 35)

Canal considerado más efectivo	Porcentaje
Comunicación presencial	51,4%
Combinación presencial y virtual	31,4%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

Figura 4. Canales de comunicación más efectivos en el programa (n = 35)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

La suma de quienes valoran la presencialidad y quienes prefieren un esquema mixto supera el 80% de las respuestas, lo que constituye una señal inequívoca de que la modalidad exclusivamente virtual no satisface las expectativas de comunicación del estudiantado del programa. Esta valoración adquiere especial relevancia en un posgrado en Psicología Clínica, donde la lectura de señales no verbales y la interacción directa forman parte del propio objeto de estudio y de las competencias profesionales que se busca desarrollar.

La valoración de la presencialidad y del modelo mixto como los canales más efectivos responde, en gran medida, a la naturaleza formativa del posgrado. En Psicología Clínica, la observación del comportamiento, la práctica supervisada y la retroalimentación matizada requieren una riqueza de la interacción que los canales exclusivamente virtuales difícilmente reproducen. Que apenas una minoría de estudiantes considere la comunicación puramente virtual como la más efectiva constituye un dato relevante para el segundo objetivo específico, pues señala que las formas de comunicación más adecuadas, según la percepción del estudiantado, no consisten en abandonar la virtualidad, sino en integrarla de manera equilibrada con instancias presenciales que restituyan la dimensión relacional del aprendizaje.

4.3. Estrategias operacionales y frecuencia de comunicación (Objetivo específico 3)

La frecuencia de comunicación en el programa de posgrado también fue evaluada. Los resultados revelan que el 45,7% de los estudiantes se comunica semanalmente con sus profesores y compañeros, y un 25,7% lo hace ocasionalmente. Sin embargo, solo un 8,6% se comunica diariamente, lo que sugiere que la comunicación, aunque regular, no es continua a lo largo del día. La Tabla 5 y la Figura 5 detallan la distribución de frecuencias.

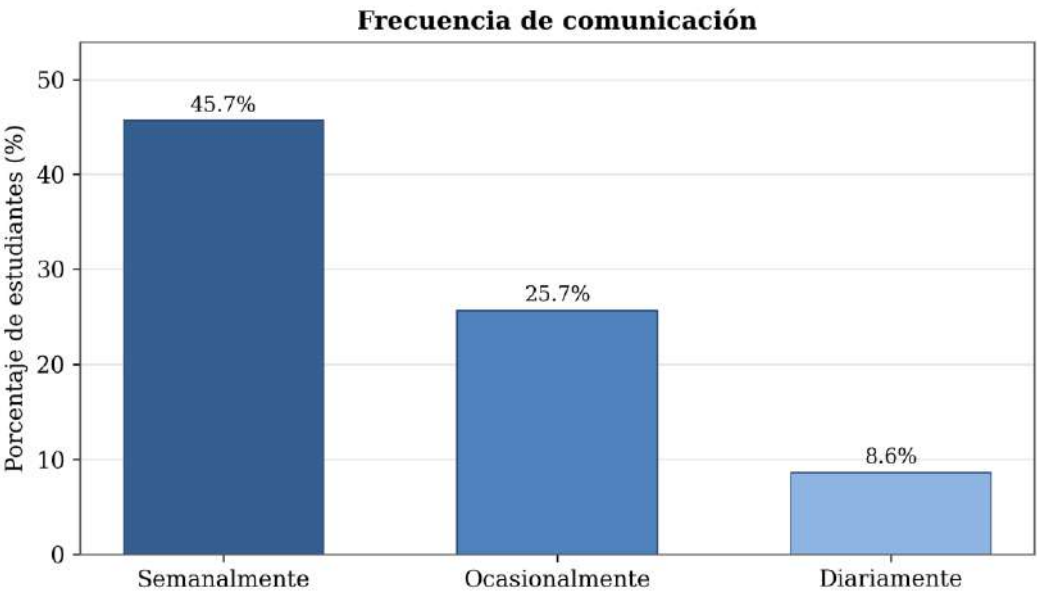
Tabla 5. Frecuencia de comunicación entre estudiantes y profesores (n = 35)

Frecuencia de comunicación	Porcentaje
Semanalmente	45,7%

Ocasionalmente	25,7%
Diariamente	8,6%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

Figura 5. Frecuencia de comunicación entre estudiantes y profesores (n = 35)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

El patrón semanal predominante indica que la interacción se organizó en gran medida en torno al calendario de clases, con escasos intercambios diarios. La baja proporción de comunicación cotidiana puede vincularse con las estrategias operacionales adoptadas por la universidad, que privilegiaron sesiones sincrónicas programadas y espacios asincrónicos de retroalimentación, pero que dejaron un margen limitado para el acompañamiento continuo. Esta discontinuidad puede incrementar la distancia transaccional y dificultar el seguimiento personalizado del progreso académico de los estudiantes.

En términos de estrategias operacionales, el tercer objetivo específico permite inferir que la universidad estructuró la comunicación en torno a hitos programados más que en torno a un acompañamiento sostenido. El predominio de intercambios semanales y ocasionales, frente a la escasez de comunicación diaria, sugiere que las estrategias operativas adoptadas —sesiones sincrónicas, foros y espacios asincrónicos de retroalimentación— resultaron funcionales para sostener la continuidad, pero insuficientes para generar un flujo comunicacional constante. Esta configuración operativa tiene consecuencias directas sobre la percepción de cercanía y sobre la posibilidad de resolver dudas de manera oportuna, aspectos que la literatura vincula con la reducción de la distancia transaccional y con la satisfacción estudiantil.

4.4. Prácticas para mejorar la transición: comprensión, satisfacción y participación (Objetivo específico 4)

El nivel de comprensión de la información es considerado moderado por el 45,7% de los encuestados, mientras que un 25,7% lo califica como alto. Sin embargo, solo un 31,4% de los estudiantes se siente satisfecho con la comunicación en el programa, y un 25,7% se mantiene en una posición neutral. Esto indica que, aunque las herramientas digitales han permitido la continuidad, existen oportunidades de mejora, particularmente en términos de claridad de la información y frecuencia de la interacción. Además, un 54,3% de los estudiantes cree que los canales de comunicación actuales son suficientes

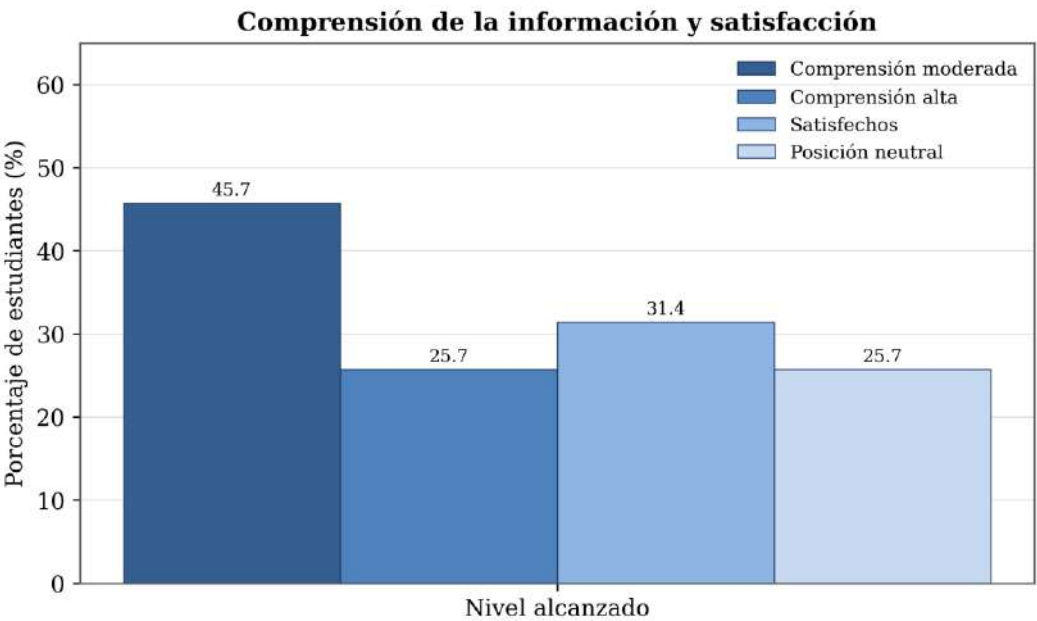
para mantener una buena interacción, aunque un 45,7% siente que no es así, lo que evidencia la necesidad de optimizar algunos aspectos de la comunicación. Finalmente, en cuanto a la participación en actividades estudiantiles virtuales, un 42,9% de los estudiantes participa ocasionalmente, mientras que solo un 11,4% participa frecuentemente. La Tabla 6 reúne estos indicadores.

Tabla 6. Comprensión, satisfacción, suficiencia de canales y participación (n = 35)

Indicador	Categoría	Porcentaje
Comprensión de la información	Moderada	45,7%
Comprensión de la información	Alta	25,7%
Satisfacción con la comunicación	Satisfechos	31,4%
Satisfacción con la comunicación	Posición neutral	25,7%
Suficiencia de canales actuales	Suficientes	54,3%
Suficiencia de canales actuales	No suficientes	45,7%
Participación en actividades virtuales	Ocasional	42,9%
Participación en actividades virtuales	Frecuente	11,4%

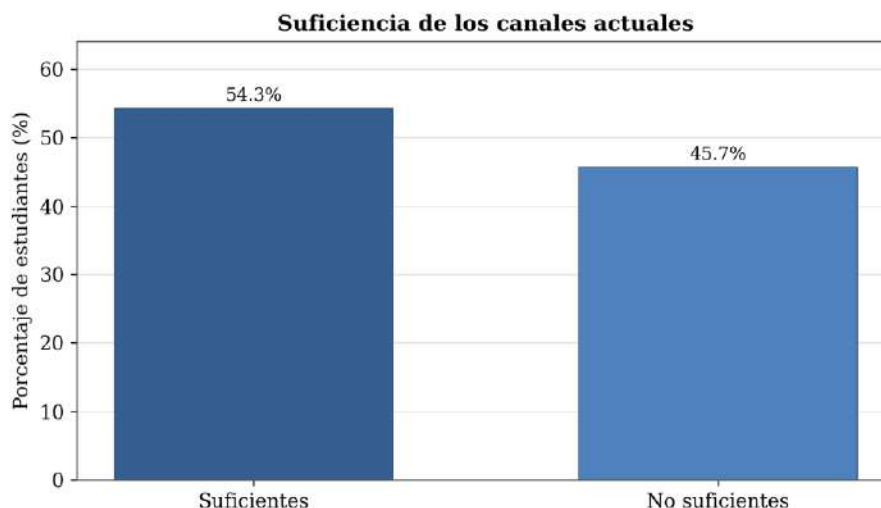
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

Figura 6. Nivel de comprensión de la información y satisfacción con la comunicación (n = 35)



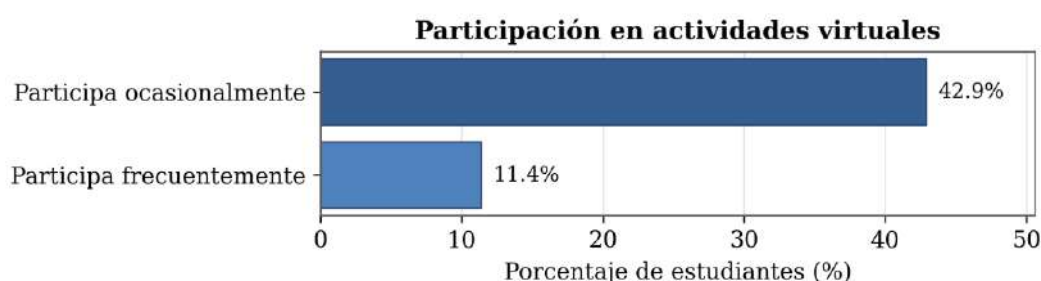
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

Figura 7. Suficiencia de los canales de comunicación actuales (n = 35)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

Figura 8. Participación en actividades estudiantiles virtuales (n = 35)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

El contraste entre una comprensión mayoritariamente moderada y una satisfacción que solo alcanza a un tercio de los estudiantes revela una brecha entre la mera recepción de la información y la valoración de su calidad. La percepción dividida sobre la suficiencia de los canales —con casi la mitad del estudiantado considerándolos insuficientes— refuerza la necesidad de mejorar la claridad de las directrices y la retroalimentación. La baja participación frecuente en actividades virtuales, apenas un 11,4%, constituye un indicador crítico de desconexión estudiantil y funciona como una de las consecuencias pragmáticas adversas centrales identificadas por el estudio.

El conjunto de indicadores asociados al cuarto objetivo específico dibuja el perfil de las consecuencias pragmáticas adversas que la investigación se propuso evaluar. La comprensión moderada predominante, la satisfacción limitada a un tercio del estudiantado, la percepción dividida sobre la suficiencia de los canales y la baja participación frecuente conforman un cuadro coherente: la comunicación virtual permitió sostener el programa, pero no logró consolidar niveles altos de comprensión, satisfacción y compromiso. Las prácticas orientadas a mejorar la transición hacia una comunicación más eficiente deben actuar simultáneamente sobre la claridad de los mensajes, la frecuencia del contacto y el diseño de actividades que estimulen la participación activa.

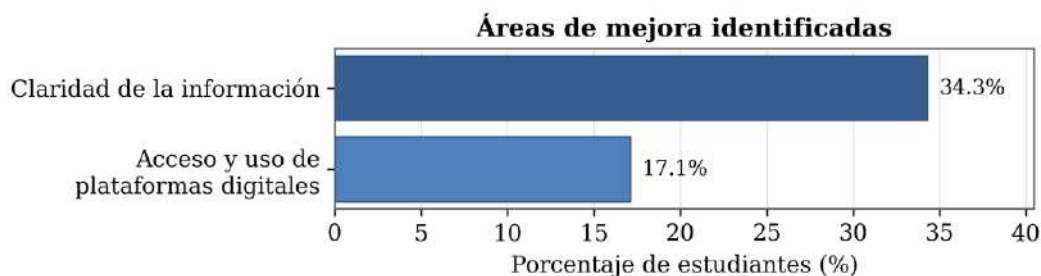
4.5. Innovación comunicacional y áreas de mejora (Objetivo específico 5)

Por último, un 34,3% de los estudiantes considera que la claridad de la información debe mejorar, y un 17,1% identifica el acceso y uso de las plataformas digitales como un área que necesita optimización. Esto señala la importancia de continuar innovando en las estrategias de comunicación, no solo en términos de frecuencia y claridad, sino también en cuanto al uso efectivo de las plataformas digitales disponibles. La Tabla 7 y la Figura 9 sintetizan las áreas de mejora identificadas.

Tabla 7. Áreas de mejora en la comunicación del programa (n = 35)

Área de mejora	Porcentaje
Claridad de la información	34,3%
Acceso y uso de plataformas digitales	17,1%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

Figura 9. Áreas de mejora en la comunicación del programa (n = 35)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Leguizamón, 2024).

La priorización de la claridad de la información por encima de las cuestiones de acceso tecnológico sugiere que, hacia 2021, las barreras percibidas se habían desplazado desde lo estrictamente instrumental hacia lo comunicacional y pedagógico. En otras palabras, una vez resueltas parcialmente las condiciones básicas de conectividad y manejo de plataformas, el reto pendiente de la innovación comunicacional se concentra en la calidad y la comprensibilidad de los mensajes, así como en el aprovechamiento efectivo de las herramientas ya disponibles.

En relación con el quinto objetivo específico, la situación de la innovación comunicacional puede describirse como un proceso incipiente y desigual. Las áreas de mejora señaladas por los estudiantes revelan que, si bien se incorporaron plataformas y canales digitales durante la pandemia, la innovación no alcanzó a resolver los problemas de claridad ni el aprovechamiento pleno de las herramientas. La innovación comunicacional, entendida no solo como adopción tecnológica sino como transformación de las prácticas de interacción, aparece como una tarea pendiente que requiere articular la formación docente, el rediseño de las actividades virtuales y la mejora sostenida de la calidad de los mensajes institucionales.

5. Discusión

El presente estudio evaluó los efectos de la comunicación en el programa de posgrado en Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este en el contexto post-COVID-19. Los resultados muestran que, aunque las herramientas digitales fueron fundamentales para mantener la continuidad académica, los estudiantes aún prefieren una combinación de medios presenciales y virtuales. Esto coincide con lo expuesto por Béjar y Vera (2022), quienes señalan que, si bien la virtualidad demostró ser útil en tiempos de confinamiento, la interacción presencial sigue siendo esencial para un aprendizaje más completo. La preferencia conjunta por la presencialidad y por el modelo mixto, que en este estudio supera el 80% de las respuestas, respalda la orientación hacia modelos híbridos planteada por Tejedor et al. (2020) y Marín-Díaz et al. (2017).

Asimismo, se observa una falta de satisfacción general con la frecuencia y la claridad de la comunicación, lo cual refuerza las conclusiones de Goitia (2020), quien destaca que la deficiente gestión de las herramientas digitales puede llevar a la insatisfacción en entornos de enseñanza virtual. Aunque plataformas como Zoom y Moodle fueron de gran utilidad, los estudiantes expresaron la necesidad de una mayor claridad en las directrices y en la retroalimentación recibida. Esto se alinea

con los hallazgos de de la Puente y Ayay (2021), quienes señalan la importancia de estrategias comunicativas efectivas en educación superior para evitar malentendidos y mejorar el rendimiento académico. El hecho de que un 45,7% considere insuficientes los canales actuales confirma esta tensión entre la disponibilidad de herramientas y su efectividad percibida.

Además, la baja participación en actividades virtuales —con solo un 11,4% de participación frecuente— sugiere una fatiga digital, un fenómeno ampliamente documentado en la literatura (Giannini, 2020). La sobreexposición a pantallas y el uso continuo de medios digitales pueden estar afectando negativamente el compromiso de los estudiantes, tal como también lo ha señalado Aretio (2021), quien aborda los desafíos y limitaciones de la educación a distancia prolongada. Estos resultados dialogan con los aportes de Casajús y Giorgi (2020) sobre el riesgo de desmotivación en entornos virtuales cuando no se logra una interacción significativa.

Finalmente, cabe mencionar que esta investigación presenta algunas limitaciones, como la dependencia de los autorreportes y el enfoque en una sola institución, lo que podría limitar la generalización de los resultados, tal como también se ha mencionado en estudios previos (Urbina-Medina et al., 2016). Sin embargo, estos hallazgos contribuyen significativamente a la comprensión de los retos que enfrentan los estudiantes y docentes en un entorno académico post-pandémico, y aportan evidencia empírica sobre un programa de posgrado paraguayo escasamente estudiado desde esta perspectiva.

En una lectura de conjunto, los resultados confirman parcialmente la hipótesis planteada: la ausencia de estrategias de comunicación plenamente efectivas se asocia con la persistencia de consecuencias pragmáticas adversas, expresadas en la insatisfacción, la comprensión solo moderada y la baja participación. Los distintos objetivos específicos convergen en una misma conclusión: la disponibilidad de tecnología no equivale a comunicación efectiva. El programa dispuso de múltiples canales y plataformas, pero la calidad percibida de la comunicación dependió menos de la cantidad de herramientas y más de su articulación pedagógica, de la claridad de los mensajes y de la frecuencia del acompañamiento; este desplazamiento del problema, desde lo tecnológico hacia lo comunicacional, constituye el aporte central del estudio.

6. Conclusiones y Recomendaciones

La investigación demostró que, aunque los medios virtuales fueron esenciales para mantener la comunicación académica durante la pandemia, los estudiantes del programa de posgrado en Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este expresan una clara preferencia por un enfoque híbrido que combine la enseñanza presencial y las herramientas digitales. Esto respalda las conclusiones de autores como Álvarez-Herrero y Hernández Ortega (2020), quienes afirman que la enseñanza presencial sigue siendo superior en términos de satisfacción y rendimiento académico.

Los resultados también evidencian la necesidad de mejorar la claridad y la frecuencia de la comunicación dentro del programa. Tal como lo han señalado Casajús y Giorgi (2020), la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes es crucial para garantizar un proceso de aprendizaje exitoso; las herramientas digitales deben ser optimizadas y acompañadas de estrategias pedagógicas que faciliten la interacción y el compromiso de los estudiantes. La baja participación en actividades virtuales refleja la necesidad de rediseñar estas experiencias para que se adapten mejor a las necesidades de los estudiantes y promuevan un mayor grado de interacción, como también sugieren Britez (2020) y Tejedor et al. (2020). En síntesis, el estudio pone de manifiesto la importancia de adoptar un enfoque más integral y flexible en la gestión de la comunicación académica en tiempos post-pandémicos.

En definitiva, el estudio permite concluir que la calidad de la comunicación, y no la mera cantidad de canales tecnológicos, determina la experiencia educativa en entornos de posgrado post-pandémicos.

Las consecuencias pragmáticas adversas identificadas —comprensión solo moderada, satisfacción limitada y baja participación— no derivan de la ausencia de tecnología, sino de la forma en que esta se articuló con las prácticas comunicacionales y pedagógicas del programa. Atender esta distinción es condición necesaria para que las estrategias de comunicación futuras logren reducir efectivamente los efectos adversos y contribuyan a elevar la calidad del programa de Psicología Clínica de la Universidad Nacional del Este.

6.1. Recomendaciones

- Adoptar un modelo híbrido de comunicación que combine la enseñanza presencial con herramientas digitales, aprovechando las ventajas de ambos enfoques, tal como sugieren Navarro Hudiel (2020) y Marín-Díaz et al. (2017), quienes destacaron que la modalidad híbrida maximiza el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes.
- Mejorar la claridad y la frecuencia de la comunicación entre docentes y estudiantes, implementando capacitaciones en el uso de plataformas digitales y estrategias de comunicación efectiva, siguiendo los lineamientos de Gagliardi (2020) y Fernández Torres et al. (2021) sobre la importancia de la formación continua en tecnologías educativas.
- Fomentar una mayor participación en actividades virtuales, rediseñando estas experiencias para que sean más atractivas y accesibles; según Díaz Vera et al. (2021), las actividades interactivas y técnicas innovadoras como la gamificación pueden aumentar significativamente el compromiso de los estudiantes.
- Implementar un sistema de soporte técnico continuo y accesible, como señalan Goitia (2020) y Gorospe (2005), con el fin de garantizar que tanto docentes como estudiantes puedan resolver problemas técnicos de manera rápida y eficaz, mejorando así la fluidez de la comunicación y el proceso de aprendizaje en general.

Declaraciones

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses en relación con la presente publicación.

Contribución de autores

El autor, Héctor Damián Leguizamón Villalba, es responsable de la concepción del estudio, la recolección y el análisis de los datos, y la redacción del manuscrito, a partir de su tesis de maestría desarrollada bajo supervisión académica.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio se encuentran disponibles a partir de la tesis de maestría de la cual deriva este artículo.

Consideraciones éticas

El estudio respetó la privacidad de los participantes y aseguró el uso responsable de la información. La participación fue voluntaria y las respuestas al cuestionario se administraron en formato digital garantizando la anonimidad y la confidencialidad de los datos.

Uso de Inteligencia Artificial

El presente artículo científico fue sintetizado a partir de la tesis de maestría mediante asistencia de Inteligencia Artificial, bajo supervisión académica y editorial. La Inteligencia Artificial se empleó como

apoyo para la reorganización del contenido en formato de artículo científico, la elaboración de figuras a partir de datos ya existentes en el trabajo original y la homogeneización del estilo; en ningún caso se utilizó para generar datos, resultados o referencias inexistentes en la tesis fuente. La responsabilidad académica sobre el contenido corresponde al autor.

Referencias

- Aguilar Vargas, L. R. I., & Otuyemi Rondero, E. O. (2020). Análisis documental: importancia de los entornos virtuales en los procesos educativos en el nivel superior. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 57-77.
- Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. La Educación. http://www.educoas.org/portal/la_educacion_digital/laeducacion_145/articles/roberto_aparici.pdf
- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- Besalú, R. (2020). Pandemia y medios de comunicación convencionales. En A. Gutiérrez-Rubí & C. Pont-Sorribes (Coords.), *Comunicación política en tiempos de coronavirus* (pp. 104-108). Cátedra Ideograma-UPF de Comunicación Política y Democracia.
- Britez, M. (2020). Educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativa con países de la Triple Frontera. En *Preimpresiones SciELO*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- Béjar, M. D. L. O. C., & Vera, M. D. M. S. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por COVID-19: percepciones del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 243-260. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331469022015/movil/>
- Calvo, S. T., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 1-21.
- Casajús, L., & Giorgi, N. (2020). El trabajo de los medios de comunicación universitarios en la pandemia. *Questión*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/99680>
- De la Puente, E. E. R., & Ayay, A. G. (2021). Comunicación y lenguaje: estrategias potenciales para las Instituciones de Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 40-49.
- De Pablos Pons, J., Colás Bravo, M. P., López Gracia, Á. M., & García Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. *Perspectivas desde la investigación educativa*. <https://idus.us.es/handle/11441/97031>
- Díaz Vera, J. P., Ruiz Ramírez, A. K., & Egúez Cevallos, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113-134.
- Esteche Cabaña, E. (2021). Factores económicos, motivacionales y pedagógicos que inciden en la educación virtual en tiempos de pandemia COVID-19.
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 9-9.
- Fernández Torres, M. J., Chamizo Sánchez, R., & Sánchez Villarrubia, R. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (52), 156-174.
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Questión*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/99685>
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57.
- Goitia, J. M. G. (2020). Las herramientas de comunicación en tiempo de pandemia, perspectiva de la educación universitaria en Ecuador. En *Educomunicación: uso de formatos narrativos analógicos y formatos narrativos digitales en jóvenes universitarios* (pp. 119-136). Catholic University of New Spain LLC.

- Gorospe, J. M. C. (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 4(1), 37-48. <https://relatec.unex.es/article/view/177>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Jaramillo, P. (2012). Entornos de aprendizaje en línea, retroalimentación y satisfacción estudiantil.
- López Maldonado, N. E., Rossetti López, S. R., Rojas Rodríguez, I. S., & Coronado García, M. A. (2021). Herramientas digitales en tiempos de COVID-19: percepción de docentes de educación superior en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
- Marín-Díaz, V., Sampedro-Requena, B. E., & Vega-Gea, E. (2017). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las plataformas de formación. Estudio de caso. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 282-303. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRied-2017-20-1-5070>
- Moore, M. G. (1997). Theory of transactional distance.
- Navarro Hudiel, S. J. (2020). Tendencias en el uso de recursos y herramientas de la tecnología educativa en la educación universitaria ante la pandemia COVID-19. *Revista Ciencia y Tecnología El Higo*, 10(2), 111-122. <https://doi.org/10.5377/elhigo.v10i2.10557>
- Nieto Göller, R. A. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000200007
- Noguera, D. A. (2020). La educación en Paraguay en tiempos de COVID-19. *TSN. Transatlantic Studies Network: Revista de Estudios Internacionales*, 5(9), 127-136.
- Ramayo, S. P. (2019). TIC en Educación: implementación de videoconferencia en la plataforma Moodle de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional de Catamarca (Tesis de grado).
- Roatta, S., & Tedini, D. (2021). La pandemia del COVID-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 318-323.
- Román, P. E., Torres, J. E. O., Hernández, R. A. L., & Martínez, C. R. V. (2020). Entorno virtual e-evaluaciones como herramienta de gestión en grupos numerosos. *Vivat Academia*, (151), 107-125.
- Ruiz-Aquino, M. (2020). El desafío de la presencialidad a la virtualidad en la educación superior en tiempos de pandemia. *Desafíos*, 11(1), e136. <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/article/view/80>
- Sabulsky, G. (2019). Analíticas de aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la comunicación a través de entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 13-30.
- Segura Vera, M. S. (2021). El docente como mediador: fundamentos, características e importancia en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 4.
- Soto, C. (2021). Retos y perspectivas para la Educación Superior en Paraguay en un escenario postpandémico. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*, 10(2), 255-263.
- Taylor-Guy, P., & Chase, A.-M. (2020). Aprendizaje remoto, mediación docente y apoyo emocional en entornos virtuales.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Urbina-Medina, H., Noguera Brizuela, D., Levy Mizhary, J., Carrizo, J., & Betancourt, A. (2016). Comunicación efectiva y ética en casos de epidemias y pandemias. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 79(4), 113-117. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-06492016000400002
- Vargas-Murillo, G. (2021). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 62(1), 80-87.
- Vera, F. (2021). Impacto de las plataformas de videoconferencia en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Transformar*, 2(1), 41-57.

Álvarez-Herrero, J. F., & Hernández Ortega, J. (2020). Formación online versus formación presencial: evaluación y rendimiento académico del alumnado universitario. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/110921>

La iniciativa y la innovación a través de la capacitación del personal: un estudio de caso en la pastelería artesanal “Sweet Moments” de Mariano Roque Alonso, Paraguay (2024)

Rossana Lucía Galeano Ortiz

Maestría en Gestión Estratégica en Talento Humano — Universidad Americana, Escuela de Posgrado

Información del artículo

Programa	Maestría en Gestión Estratégica en Talento Humano — Universidad Americana, Escuela de Posgrado
Tutor	Prof. Martha Noemí Gehrmann
Institución	Universidad Americana – Escuela de Posgrado
Correspondencia	academicjournal.americana@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza el efecto de la capacitación en la promoción de la iniciativa y la innovación del personal de la pastelería artesanal “Sweet Moments” de Mariano Roque Alonso, Paraguay, durante 2024. El objetivo general fue explicar cómo la capacitación del personal influye en el desarrollo de ideas innovadoras y en el rendimiento laboral de una pequeña empresa del sector alimenticio. Se adoptó un enfoque mixto, no experimental y transversal, combinando cuestionarios aplicados a 25 empleados, entrevistas a 3 supervisores y análisis documental de registros internos, organizados en torno a tres dimensiones: tipos de capacitación, iniciativas generadas e impacto en el rendimiento. Los resultados muestran que el 72% del personal propuso al menos una iniciativa y que el 84% percibió que la capacitación contribuyó a la innovación en productos y procesos. Se desarrollaron cinco productos nuevos y se implementaron siete cambios de proceso, con una respuesta positiva del 74% de los clientes. La metodología más efectiva fue el entrenamiento en el puesto, complementado con talleres presenciales. Se concluye que la capacitación estructurada y continua constituye un factor clave para fomentar la innovación, fortalecer la cultura organizacional y mejorar el desempeño del personal en pequeñas empresas del sector gastronómico.

Palabras clave: capacitación, cultura organizacional, desempeño laboral, iniciativa, innovación, pymes, talento humano

Abstract

This article analyzes the effect of training on promoting initiative and innovation among staff at the artisanal bakery “Sweet Moments” in Mariano Roque Alonso, Paraguay, during 2024. The general objective was to explain how employee training influences the development of innovative ideas and job performance within a small business in the food sector. A mixed, non-experimental and cross-sectional approach was adopted, combining questionnaires administered to 25 employees, interviews with 3 supervisors, and document analysis of internal records, organized around three dimensions: types of training, generated initiatives, and impact on performance. Results show that 72% of staff proposed at least one initiative and that 84% believed training contributed to product and process innovation. Five new products were developed and seven process changes were implemented, with a positive response from 74% of customers. The most effective method was on-the-job training, complemented by in-person workshops. It is concluded that structured and continuous training is a key factor in fostering innovation, strengthening organizational culture, and improving staff performance in small businesses within the gastronomic sector.

Keywords: training, organizational culture, job performance, initiative, innovation, SMEs, human talent

1. Introducción

La importancia de la capacitación estratégica en las pequeñas empresas resulta decisiva en un entorno competitivo y en constante evolución como el del sector pastelero en Paraguay. Este estudio, centrado en la pastelería “Sweet Moments” de Mariano Roque Alonso, tiene como propósito explorar cómo prácticas específicas de capacitación pueden mejorar la creatividad y la proactividad de los equipos de trabajo. En un mercado donde las preferencias del consumidor cambian rápidamente y la competencia es intensa, la capacitación emerge como una herramienta trascendental para adaptarse y prosperar.

En términos de vigencia y actualidad, el tema responde a la necesidad creciente de adaptación rápida y eficiente de las micro, pequeñas y medianas empresas (mipymes) frente a los desafíos del mercado globalizado. La iniciativa y la innovación son reconocidas como motores esenciales del éxito y la sostenibilidad empresarial. El trabajo se apoya en un marco teórico que abarca conceptos de gestión del talento humano, desarrollo organizacional y transformación de las prácticas laborales a través de la capacitación, articulando una exploración sistemática del impacto de la formación sobre la innovación y la iniciativa, y proponiendo un modelo replicable para otras empresas que busquen mejorar su competitividad mediante estrategias de desarrollo del talento humano.

1.1 Planteamiento del problema

La industria de la pastelería en Paraguay, especialmente en el ámbito de las pequeñas empresas, enfrenta desafíos significativos para mantenerse competitiva y adaptativa en un mercado en constante evolución. El sector no solo debe responder a las tendencias emergentes y a las cambiantes expectativas de los consumidores, sino que también debe fomentar una cultura organizacional que promueva la innovación y la iniciativa entre su personal. “Sweet Moments”, situada en Mariano Roque Alonso, ejemplifica las dificultades que afrontan muchas pequeñas empresas del sector, obligadas a equilibrar la necesidad de innovar constantemente con la promoción de un entorno laboral que valore e incentive la proactividad de los empleados.

La relevancia de la capacitación en el ámbito laboral es ampliamente reconocida, no solo como herramienta para mejorar las habilidades técnicas del personal, sino también como medio para fomentar un ambiente de trabajo dinámico y orientado a la innovación. Pese a ello, en el contexto específico de las pastelerías paraguayas existe una notable falta de estudios que analicen de manera directa el impacto de la capacitación en la promoción de la innovación y la iniciativa. Los datos de la Asociación de Propietarios de Panaderías del Paraguay (APPPP, 2023) revelan que menos del 20% de las pequeñas pastelerías invierten en programas de formación continua para su personal, porcentaje significativamente bajo frente a otros sectores, donde la inversión puede superar el 40%. Esta disparidad sugiere que el sector podría estar rezagado en desarrollo organizacional y capacidad de adaptación, lo que limitaría su potencial de crecimiento.

La literatura sobre gestión de recursos humanos y desarrollo organizacional resalta la importancia de la capacitación no solo para mejorar las competencias técnicas, sino también para fomentar habilidades blandas como la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de iniciativa (Martínez, 2022; Sánchez & Palacios, 2021). Estas habilidades son esenciales para que los empleados contribuyan a un ambiente de trabajo donde se valore la innovación y donde la empresa pueda adaptarse con rapidez a nuevas oportunidades. Sin embargo, falta una exploración profunda de cómo estos elementos interactúan específicamente dentro del sector pastelero paraguayo, y más concretamente en áreas suburbanas como Mariano Roque Alonso. Atender este vacío permitiría dotar a los propietarios de pequeñas pastelerías de estrategias prácticas para mejorar su competitividad y sostenibilidad a largo plazo.

La situación descrita subraya la necesidad de un enfoque más estratégico y proactivo hacia la capacitación, entendida no como un costo sino como una inversión clave. Desde una perspectiva investigativa, el problema exige un diseño de capacitación que se alinee con las metas de la organización y que, a la vez, respete y aproveche las capacidades individuales de los empleados; es decir, no una solución de “talla única”, sino programas específicos que aborden tanto las necesidades del negocio como las aspiraciones y habilidades de las personas. Como señalan Ployhart y Moliterno (2011), la evaluación continua de los programas de capacitación resulta indispensable para mantener su relevancia a medida que cambian las necesidades del negocio y del personal.

1.2 Objetivo general

Explicar cómo la capacitación del personal puede fomentar la iniciativa y la innovación en la pastelería “Sweet Moments” de Mariano Roque Alonso durante el año 2024.

1.3 Objetivos específicos

- Identificar los tipos de capacitación más efectivos para aumentar la capacidad de innovación en el personal de “Sweet Moments”.
- Analizar la influencia de la frecuencia y la calidad de la capacitación en la iniciativa individual y en equipo dentro de la pastelería.
- Examinar la relación entre la innovación impulsada por la capacitación y el rendimiento laboral de “Sweet Moments”.

Estos objetivos se derivan de las preguntas de investigación que orientan el estudio: ¿cuál es el efecto de la capacitación para fomentar la iniciativa y la innovación en “Sweet Moments” durante 2024?, ¿qué tipos de capacitación son más efectivos?, ¿cómo influye la frecuencia y la calidad de la capacitación en la iniciativa individual y en equipo?, y ¿qué relación existe entre la innovación impulsada por la capacitación y el rendimiento laboral?

1.4 Justificación

La justificación del estudio se articula en torno a tres variables clave: innovación, iniciativa y capacitación. Según Tidd y Bessant (2018), la innovación implica transformar ideas creativas en resultados valiosos, fundamentales para la competitividad y el crecimiento empresarial, lo que depende de una cultura organizacional que fomente la experimentación y el aprendizaje continuo. Frese y Fay (2001) definen la iniciativa como un comportamiento proactivo y autoiniciado, orientado a metas y persistente ante obstáculos, crucial para fomentar la creatividad y la adaptabilidad en el trabajo. Noe (2020) sostiene que la capacitación no solo mejora las habilidades técnicas, sino que también promueve la innovación y la adaptabilidad al proporcionar herramientas para enfrentar desafíos de forma creativa y eficiente.

En conjunto, estos constructos permiten fundamentar la investigación y orientarla hacia la exploración de cómo la capacitación en “Sweet Moments” puede influir en el fomento de la iniciativa y la innovación entre sus trabajadores, con el objetivo de mejorar la competitividad y el rendimiento organizacional. El estudio aporta evidencia empírica en un contexto poco documentado —la repostería artesanal de una ciudad suburbana— y ofrece un modelo de intervención escalable para otras mipymes del sector alimenticio.

1.5 Limitaciones y alcance

El estudio se circunscribe a una única unidad de análisis, la pastelería “Sweet Moments”, durante el año 2024, con una muestra de 25 empleados seleccionados por conveniencia. Por su carácter no experimental y transversal, sus resultados describen asociaciones observadas en un momento

determinado y deben interpretarse dentro del contexto específico de la organización. No obstante, el alcance del trabajo permite no solo describir las características y efectos de la capacitación, sino también comprender las relaciones entre la formación y los niveles de iniciativa, innovación y rendimiento, generando conocimiento aplicable a la mejora de las prácticas de capacitación en el sector.

2. Revisión de literatura

El problema se ubica dentro del enfoque teórico de la gestión del talento humano, específicamente en el área de la capacitación y su impacto sobre la innovación y la iniciativa en las organizaciones. Este enfoque considera que la capacitación no es solo una herramienta para mejorar habilidades técnicas, sino también un medio crucial para fomentar una cultura de creatividad e innovación que puede conducir al éxito empresarial en entornos competitivos. La teoría de la gestión del talento humano se relaciona directamente con el objeto de estudio, al sostener que invertir en el desarrollo de los empleados mediante capacitación estratégica puede traducirse en mejoras significativas de la competitividad y la adaptabilidad de la empresa.

2.1 Definición conceptual de las variables

Capacitación del personal. Se refiere a las acciones de formación y desarrollo implementadas para mejorar las habilidades y capacidades del personal. Según Noe (2020), “la capacitación es un proceso planificado y sistemático que se utiliza para mejorar el desempeño actual y futuro de los empleados, enfocándose en la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que son necesarias para cumplir con las exigencias laborales” (p. 55).

Iniciativa e innovación del personal. Indican el nivel de nuevas ideas, mejoras o cambios originales introducidos por los empleados. De acuerdo con Damanpour y Schneider (2006), “la innovación en el contexto organizacional se refiere a la introducción de algo nuevo —ya sea un proceso, producto o idea— que mejora la eficiencia o efectividad de la organización. La iniciativa es un componente clave de este proceso, ya que impulsa a los empleados a proponer y liderar cambios dentro de la empresa” (p. 216).

Rendimiento laboral. Se define como el nivel de eficiencia y efectividad con el que un empleado o grupo de empleados ejecuta sus tareas y responsabilidades en el entorno de trabajo. La variable se mide a través de la capacidad del trabajador para cumplir con los objetivos establecidos por la organización en términos de calidad, cantidad, tiempo y cumplimiento de las normativas internas.

2.2 Efectividad de los programas de capacitación

Salas, Tannenbaum, Kraiger y Smith-Jentsch (2012) examinaron la efectividad de los programas de capacitación en las organizaciones y su impacto sobre el rendimiento y la innovación. Mediante un enfoque cuantitativo, destacaron que la capacitación bien estructurada puede mejorar significativamente las habilidades y la productividad de los empleados, contribuyendo a una cultura organizacional más innovadora. Sus resultados subrayan dos aspectos cruciales: la necesidad de una capacitación continua y estratégicamente alineada con los objetivos organizacionales, y el hecho de que su impacto no se refleja únicamente en la mejora de habilidades individuales, sino también en el fomento de un entorno que valora y promueve la innovación. Para “Sweet Moments”, esto sugiere que invertir en programas bien diseñados podría traducirse en una ventaja competitiva sostenible, estimulando tanto la eficiencia como la creatividad.

Armstrong y Taylor (2020) describen la capacitación como un componente clave para la adaptación y el cambio organizacional, relevante para la mejora continua y la capacidad de respuesta frente a las dinámicas del mercado. En la misma línea, Crespo y Martínez (2020) sostienen que las estrategias de

capacitación efectivas deben incluir componentes prácticos que permitan a los empleados aplicar lo aprendido en situaciones reales, fortaleciendo su capacidad de innovar y adaptarse. Gallo (2019), por su parte, resalta la importancia de las pequeñas acciones —como las sesiones de capacitación regulares— en el fomento de grandes transformaciones organizacionales, y considera la capacitación un catalizador de la innovación.

2.3 Pensamiento de diseño y creatividad en la capacitación

Brown (2019) —marco teórico central adoptado en este estudio— analiza cómo el pensamiento de diseño puede integrarse en la capacitación para fomentar la creatividad y la innovación del personal. Mediante metodologías cualitativas, encontró que el pensamiento de diseño facilita una mayor colaboración y experimentación, y propone que la capacitación que incorpora principios de diseño puede generar mejoras significativas en la capacidad de innovación de una empresa. Su enfoque valora la experimentación, la colaboración y la creatividad, y promueve entornos donde los empleados se sienten seguros y motivados para tomar riesgos calculados y probar nuevas ideas sin temor al fracaso, condición fundamental para una cultura de innovación genuina y sostenible. Aplicado a “Sweet Moments”, integrar principios de diseño en la formación representa una oportunidad estratégica para potenciar no solo las habilidades técnicas de repostería, sino también el pensamiento crítico y la generación de soluciones innovadoras.

Este trabajo adopta la teoría de Brown (2019) por su relevancia y potencial para transformar prácticas de capacitación convencionales en un proceso que, además de mejorar habilidades técnicas, fomenta la creatividad y la innovación, proporcionando un modelo replicable para pequeñas empresas de sectores similares. Noe (2017) complementa esta visión al argumentar que la capacitación debe ir más allá de las habilidades técnicas, promoviendo la adaptabilidad y la creatividad, cruciales para el crecimiento y la sustentabilidad de las organizaciones en mercados volátiles.

2.4 Capital humano, cambio e innovación organizacional

Ployhart y Moliterno (2011) proponen un análisis multinivel del capital humano y muestran cómo la capacitación puede influir en la generación de capacidades innovadoras. Su estudio correlacional destaca la importancia de considerar tanto factores individuales como organizacionales al diseñar programas de capacitación, y apunta a la necesidad de estrategias personalizadas y alineadas con las metas de la organización. Este enfoque resulta especialmente pertinente para pequeñas empresas como “Sweet Moments”, donde los recursos pueden ser limitados y la personalización de la formación tiene un impacto considerable sobre la efectividad de las iniciativas de innovación.

Gilley, Gilley y McMillan (2009) investigaron los procesos de cambio e innovación y el papel de la capacitación en ellos, concluyendo que, para ser efectiva en la promoción del cambio, la capacitación debe estar integrada en una estrategia de gestión del cambio bien definida. Medina y Elgoibar (2018) destacan que la gestión del conocimiento y la capacitación son fundamentales para desarrollar una ventaja competitiva sostenible, y Navarro (2018) subraya que la capacitación y el desarrollo son impulsores esenciales del crecimiento organizacional, pues mejoran las habilidades técnicas y a la vez fomentan un entorno de trabajo innovador y proactivo. Rodríguez (2021) y Serrat (2017) refuerzan la idea de aprovechar la creatividad y la innovación en el lugar de trabajo como parte de la gestión estratégica del talento.

2.5 Antecedentes en el contexto paraguayo

Masi, Aboal, Perera y Servín (2021) sostienen que en Paraguay la innovación en las pequeñas empresas está estrechamente ligada al capital humano y a la inversión en aprendizaje continuo. Los autores advierten que la innovación en productos se vincula más estrechamente con la creación de empleo —

al generar nuevas demandas y mercados— que la innovación en procesos, orientada más a la eficiencia, y señalan que “la política de innovación debería poder anticipar los impactos de la innovación en el empleo a fin de encontrar las mejores formas de superar o mitigar los costos de los posibles efectos de desplazamiento” (p. 3). Los hallazgos muestran que las empresas que capacitan y empoderan a su personal no solo innovan más, sino que logran mantener o aumentar sus niveles de empleo.

El estudio sobre innovación y desarrollo en las mipymes del Paraguay concluye que el capital humano capacitado representa uno de los factores más influyentes para la innovación, incluso más que el acceso a tecnologías costosas o a financiamiento externo: “el recurso humano capacitado es un factor determinante para que las mipymes innoven, incluso en contextos de baja inversión tecnológica” (p. 48). Este aporte es especialmente relevante para “Sweet Moments”, ya que invertir en capacitación en técnicas de pastelería, gestión de calidad, atención al cliente y herramientas digitales puede generar ventajas competitivas sin grandes inversiones en infraestructura.

El “Proyecto de fortalecimiento a microemprendedores del sector de alimentos – Plan Piloto” (2021) refuerza el valor estratégico de la capacitación como motor de innovación e iniciativa en los pequeños emprendimientos alimenticios. El plan constató que los microemprendedores que accedieron a procesos de formación técnica y empresarial mejoraron sus capacidades productivas y organizacionales, e incorporaron prácticas innovadoras: “la capacitación permitió fortalecer las capacidades de gestión, producción e innovación de los microemprendedores, quienes mostraron un aumento en sus niveles de autonomía y sostenibilidad” (p. 8). En la misma dirección, el estudio sobre políticas y programas de empleo juvenil en Paraguay indica que “los programas de formación profesional que combinan habilidades técnicas y competencias transversales generan mejores resultados en términos de inserción laboral sostenible y promoción de la innovación entre los jóvenes” (p. 57), lo que resulta pertinente para una mipyme generadora de empleo joven y femenino como “Sweet Moments”.

3. Metodología

Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), el estudio adoptó un enfoque mixto, combinando elementos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión holística de cómo la capacitación influye en la iniciativa y la innovación del personal. Este enfoque permitió medir cambios objetivos mediante datos cuantitativos y, a la vez, explorar percepciones y experiencias subjetivas a través de datos cualitativos, con recolección, análisis e integración de ambos tipos de datos en un mismo estudio.

El diseño fue no experimental, orientado a medir la relación entre variables sin manipularlas, buscando determinar la existencia de asociación o correlación entre la capacitación y los niveles de iniciativa e innovación. Asimismo, fue de corte transversal, ya que la información se recopiló en un momento determinado, dentro de un período corto. El alcance del estudio permitió describir las características y efectos de la capacitación y comprender las relaciones entre la formación y los niveles de iniciativa, innovación y rendimiento laboral.

3.1 Población y muestra

La población estuvo constituida por la totalidad de los empleados de la pastelería “Sweet Moments” de Mariano Roque Alonso, un total de 42 personas. Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando aproximadamente 25 empleados dispuestos a participar y que representaban diferentes roles dentro de la organización. Complementariamente, se entrevistó a los 3 supervisores de área.

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación

Aspecto	Descripción
Enfoque	Mixto (cuantitativo y cualitativo)
Diseño	No experimental, transversal
Alcance	Descriptivo–correlacional
Población	42 empleados de la pastelería “Sweet Moments”
Muestra	25 empleados (más 3 supervisores entrevistados)
Muestreo	No probabilístico por conveniencia
Técnicas	Cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, observación directa, análisis documental, lista de cotejo
Ámbito y período	Mariano Roque Alonso, Paraguay — año 2024

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

3.2 Técnicas e instrumentos

Se emplearon cinco técnicas de recolección de datos. Los cuestionarios, administrados electrónicamente mediante un formulario en línea con recordatorios semanales, recogieron datos cuantitativos sobre tipos, frecuencia e intensidad de la capacitación, así como sobre la iniciativa y las innovaciones reportadas, mediante preguntas cerradas y abiertas. Las entrevistas semiestructuradas, realizadas de forma presencial o por videollamada con una duración de 20 a 40 minutos y grabadas con consentimiento, aportaron información cualitativa sobre las percepciones del personal. Las observaciones directas permitieron registrar la capacitación en acción y las conductas de iniciativa resultantes. El análisis de registros documentales incluyó documentación interna de recursos humanos (capacitaciones, antigüedad y nivel educativo), informes de gestión (cambios implementados y nuevos productos) y feedback de clientes. Finalmente, se utilizó una lista de cotejo para evaluar la implementación y efectividad de las estrategias de capacitación. Para cada instrumento se realizó una prueba piloto que permitió afinar y, en su caso, rediseñar los aspectos identificados como modificables.

Tabla 2. Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores / técnicas
Capacitación del personal	Tipos, frecuencia, intensidad y metodología	Capacitación técnica, creativa y administrativa; sesiones por mes; horas por mes; cuestionario y análisis documental
Iniciativa e innovación	Iniciativas generadas e innovaciones aplicadas	Propuestas de mejora; iniciativas implementadas; productos nuevos y mejorados; cambios de proceso; entrevistas e informes de gestión
Rendimiento laboral	Productividad, compromiso y resolución de problemas	Cumplimiento de tareas y plazos; estándares de calidad; participación, satisfacción y puntualidad; autonomía y adaptación al cambio; evaluación de desempeño

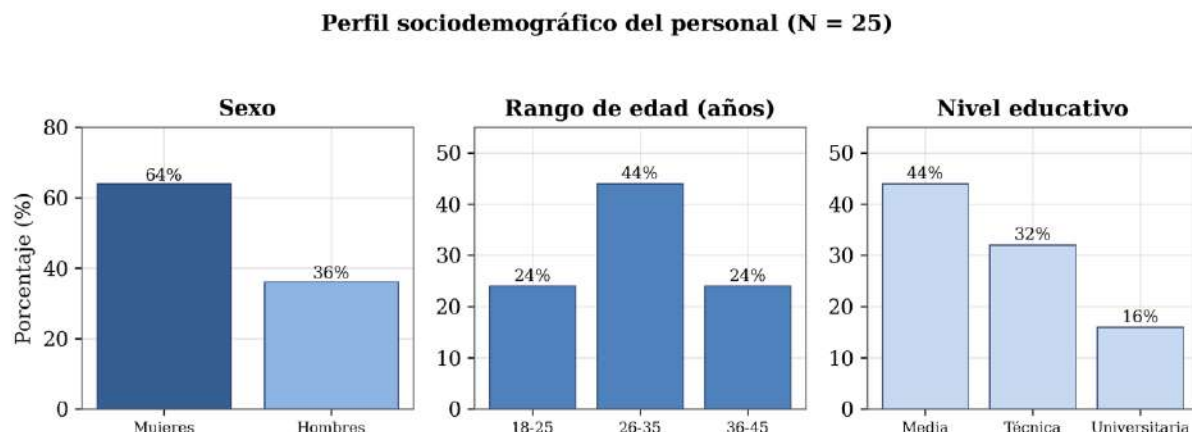
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

4. Resultados

Los resultados se presentan organizados según los tres objetivos específicos, precedidos por la caracterización sociodemográfica de la muestra. Cada bloque combina la descripción de las cifras con su representación gráfica y tabular.

4.1 Caracterización sociodemográfica

Figura 1. Perfil sociodemográfico del personal encuestado



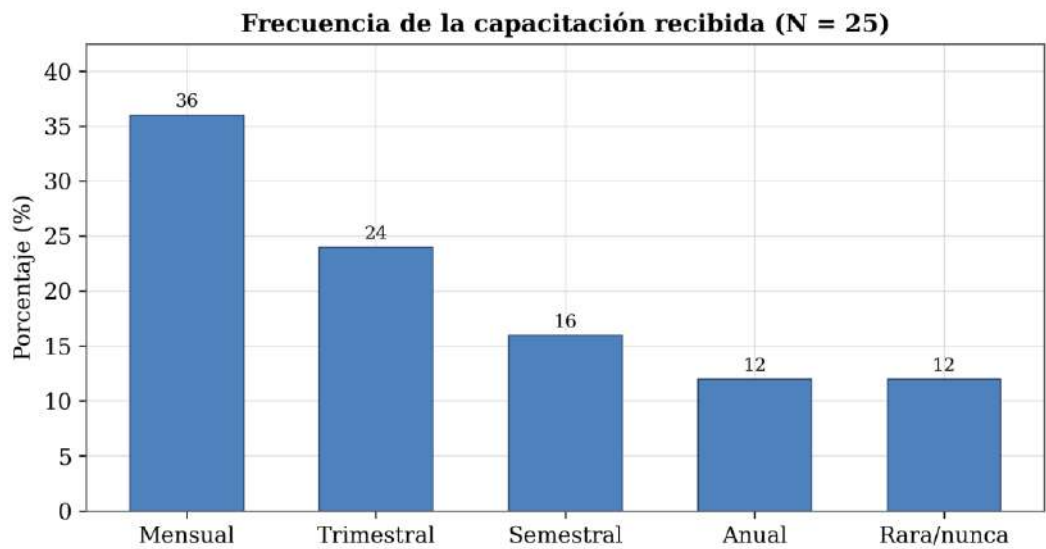
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

La muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres (64%), lo cual refleja la tendencia predominante en el sector de la repostería, donde el empleo femenino tiene una fuerte presencia; este dato es relevante para el diseño de estrategias de capacitación sensibles al género y orientadas a fomentar el liderazgo femenino dentro del emprendimiento. En cuanto a la edad, la mayor parte de los encuestados (44%) se encuentra en el rango de 26 a 35 años, seguido por los tramos de 18 a 25 años (24%) y de 36 a 45 años (24%); se trata, por tanto, de un personal predominantemente joven-adulto, favorable para la implementación de procesos de innovación por su mayor apertura al aprendizaje y a la adopción de nuevas metodologías. Respecto del nivel educativo, el 44% cuenta con educación media, el 32% posee formación técnica relacionada con gastronomía y el 16% tiene formación universitaria, perfil que sugiere una base sólida para la capacitación continua y que aporta valor adicional en aspectos administrativos y estratégicos del negocio.

4.2 Objetivo específico 1: tipos de capacitación más efectivos

La caracterización de la capacitación recibida muestra que la formación técnica es la más frecuente, en coherencia con el enfoque operativo del negocio, junto con un desarrollo importante en innovación creativa. En cuanto a la frecuencia, el 36% del personal recibe capacitación mensualmente, el 24% trimestralmente, el 16% semestralmente, el 12% anualmente y el 12% rara vez o nunca; en conjunto, el 60% del personal recibe capacitación al menos una vez por trimestre, lo que indica una frecuencia adecuada.

Figura 2. Frecuencia de la capacitación recibida



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

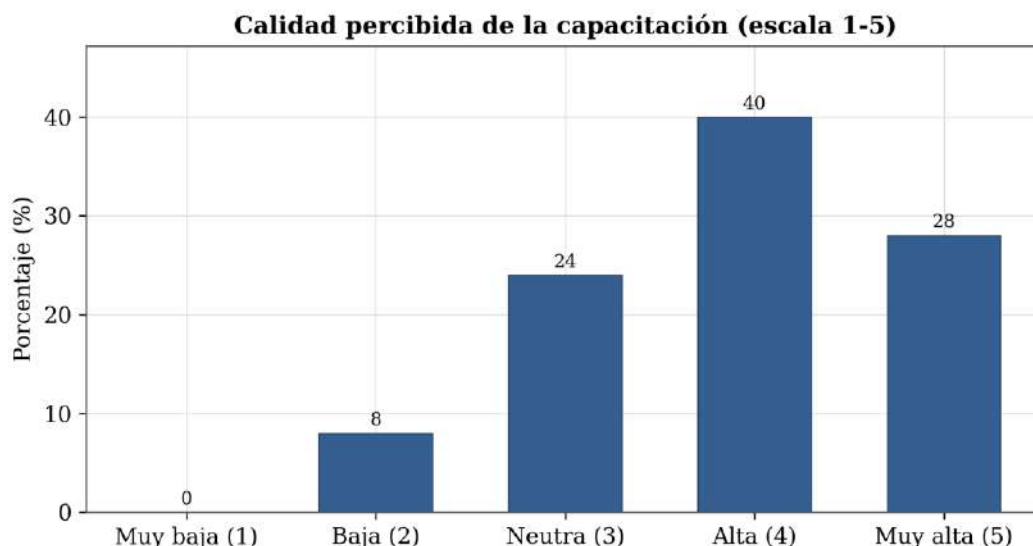
Tabla 3. Frecuencia y calidad de la capacitación recibida (N = 25)

Frecuencia recibida	n	%	Calidad (1-5)	n	%
Mensualmente	9	36%	Muy baja (1)	0	0%
Trimestralmente	6	24%	Baja (2)	2	8%
Semestralmente	4	16%	Neutra (3)	6	24%
Anualmente	3	12%	Alta (4)	10	40%
Rara vez o nunca	3	12%	Muy alta (5)	7	28%
Total	25	100%	Total	25	100%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

La calidad percibida de la capacitación es alta: el 68% del personal la califica como “alta” (40%) o “muy alta” (28%), un 24% la considera neutra y solo un 8% la valora como baja, sin registros de valoraciones muy bajas. Esta percepción positiva se traduce en funcionalidad práctica, dado que el 80% del personal afirma haber aplicado lo aprendido en su puesto en muchas o algunas ocasiones.

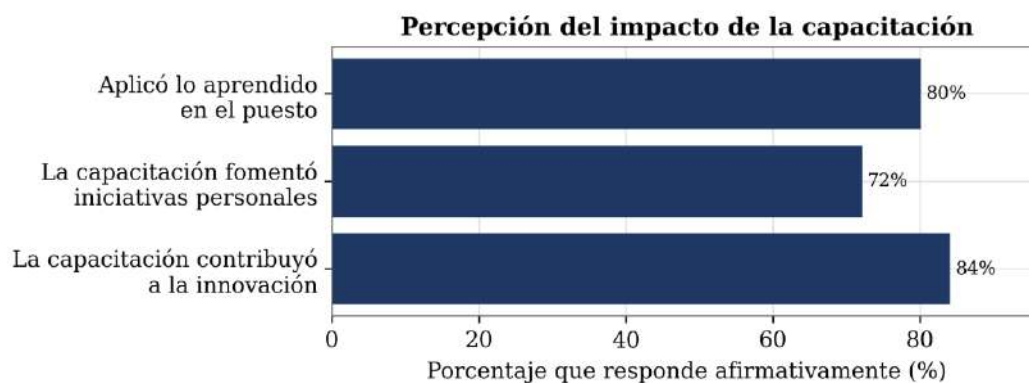
Figura 3. Calidad percibida de la capacitación (escala 1-5)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

Los resultados sobre la aplicación y la percepción del impacto son elocuentes: el 80% del personal ha podido aplicar sus aprendizajes en el puesto, el 72% (18 empleados) manifiesta que la capacitación ha fomentado nuevas ideas o iniciativas personales —con ejemplos como la propuesta de nuevas decoraciones temáticas, mejoras en la limpieza del área de trabajo o el desarrollo de una tartaleta sin gluten— y el 84% (21 empleados) considera que la formación ha contribuido a la innovación en productos o procesos, mencionando la optimización del proceso de glaseado, la creación de una línea de postres con frutas de estación o la introducción de empaques ecológicos.

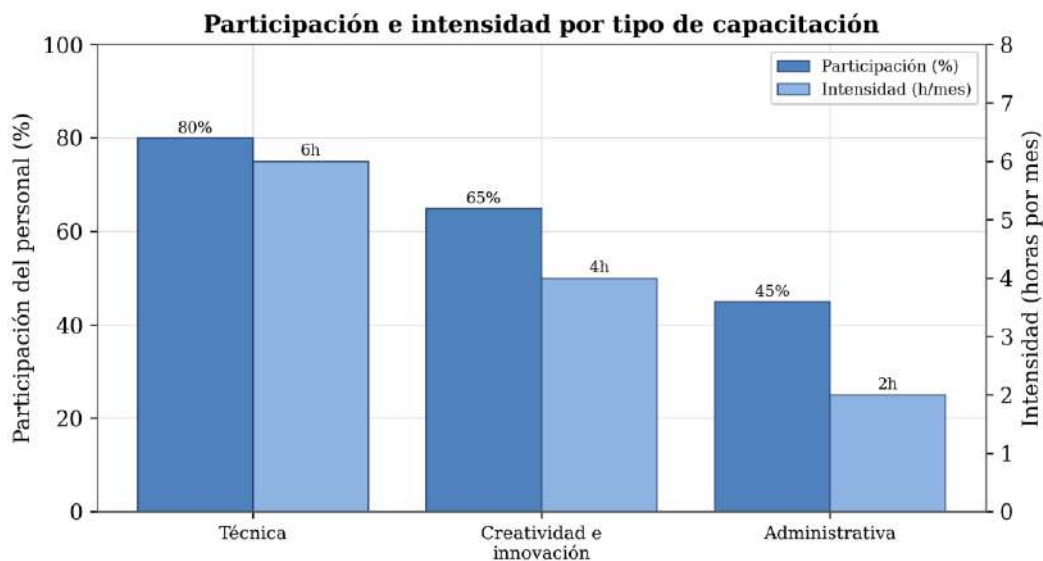
Figura 4. Percepción del impacto de la capacitación



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

En cuanto a la participación por tipo de capacitación, el 80% del personal participó en formaciones técnicas, el 65% en capacitaciones orientadas a la creatividad e innovación y el 45% en temas administrativos, con una intensidad de 6, 4 y 2 horas mensuales, respectivamente. Respecto de las metodologías, las más valoradas fueron el entrenamiento en el puesto (90%) y los talleres presenciales (70%), en contraste con los seminarios en línea (20%), cuya baja incidencia se explica por dificultades de conectividad y falta de cultura digital.

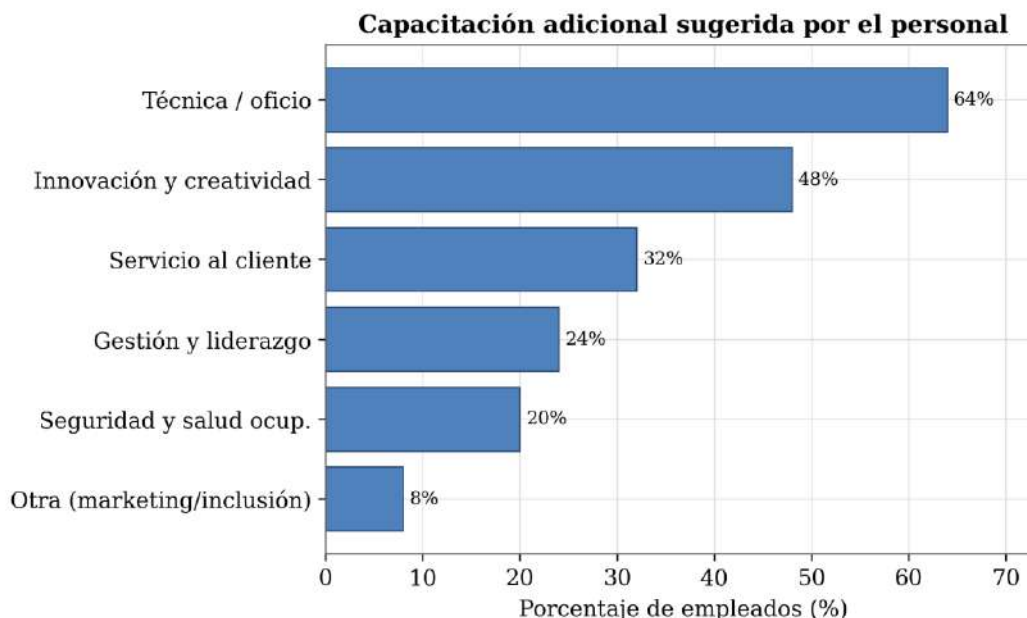
Figura 5. Participación e intensidad por tipo de capacitación



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

Finalmente, al consultar sobre la capacitación adicional deseada, el personal prioriza la formación técnica o específica del oficio (64%), seguida de innovación y creatividad (48%), servicio al cliente (32%), gestión y liderazgo (24%), seguridad y salud ocupacional (20%) y otras temáticas como marketing digital y atención a personas con discapacidad (8%). Este patrón evidencia un interés creciente en la creatividad y la atención al cliente que conviene atender para fortalecer la innovación integral.

Figura 6. Capacitación adicional sugerida por el personal



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

En síntesis del primer objetivo, la capacitación técnica es la más recurrente por el enfoque operativo del negocio, existe un desarrollo importante en innovación creativa —aún con margen de mejora en la formación administrativa— y el entrenamiento en el puesto, complementado con talleres presenciales, constituye el modelo más exitoso, mientras que la capacitación en línea ha tenido menor impacto por dificultades de conectividad y falta de cultura digital. Los datos revelan que la capacitación no cumple un rol meramente funcional, sino que actúa como catalizador de la innovación, promueve la

participación activa del personal en la mejora continua y fortalece el sentido de pertenencia institucional, en consonancia con la evidencia que asocia la inversión en capital humano con la competitividad de las microempresas en sectores dinámicos como la repostería artesanal.

4.3 Objetivo específico 2: frecuencia y calidad de la capacitación e iniciativa

El análisis de la iniciativa e innovación del personal muestra una fuerte asociación entre la capacitación y la expresión de iniciativas. El 72% de los empleados (18 personas) indicó haber propuesto al menos una mejora en productos, procesos o servicios durante el año, registrándose en total 43 iniciativas, con un promedio de 1,72 iniciativas por empleado. De quienes propusieron ideas, el 58% reportó que al menos una de sus propuestas fue implementada, y el 80% afirmó que el entorno de trabajo favorece la expresión de ideas. Las propuestas más frecuentes se enfocaron en el diseño de empaques más atractivos y sostenibles, la reducción de desperdicios en la producción, la mejora de la organización del área de emplatado y la incorporación de nuevos sabores basados en frutas locales.

Tabla 4. Resultados de iniciativa e innovación (2024)

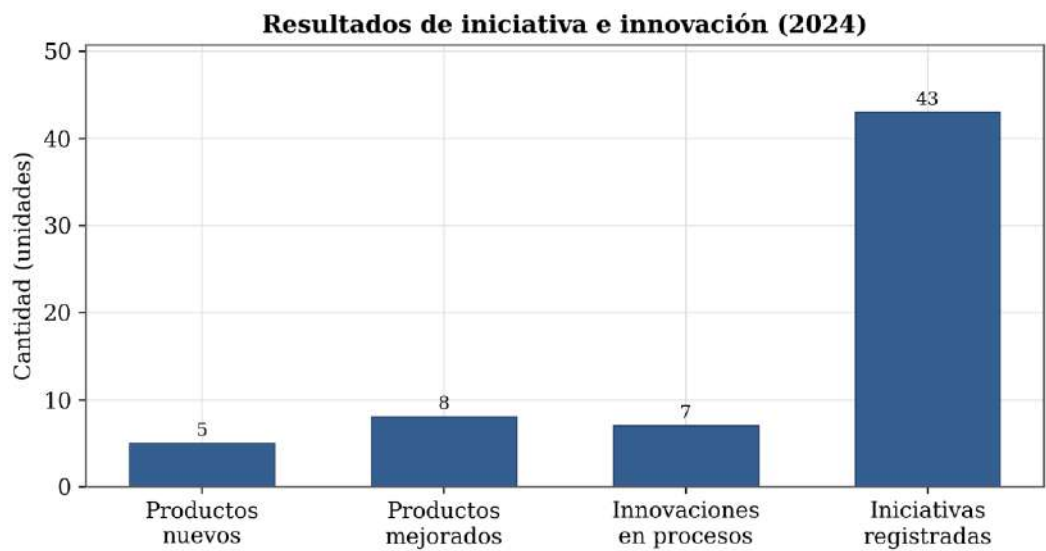
Indicador	Valor
Empleados que propusieron al menos una iniciativa	18 (72%)
Total de iniciativas registradas	43
Promedio de iniciativas por empleado	1,72
Propuestas implementadas (de quienes aportaron ideas)	58%
Personal que percibe un entorno favorable a las ideas	80%
Innovaciones en procesos documentadas	7
Productos nuevos desarrollados	5
Productos existentes mejorados	8
Incremento de ventas de productos innovados	12%
Clientes que perciben mejoras positivamente	74%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

Los 3 supervisores entrevistados coincidieron en que su personal propone ideas al menos de forma mensual, y destacaron iniciativas vinculadas a la estandarización de porciones para mejorar la eficiencia y a la decoración creativa para fechas especiales. Entre los impactos percibidos, señalaron la reducción de errores en pedidos en un 20%, el aumento de la satisfacción del cliente y la mejora de la moral y la motivación del equipo. Como expresó un supervisor: “los empleados están mucho más comprometidos cuando sus ideas son tomadas en cuenta; lo notamos especialmente en temporada alta, cuando se necesita mayor iniciativa”.

Los informes de gestión documentaron 7 innovaciones en procesos durante el año, entre ellas un nuevo protocolo de limpieza rápida que redujo los tiempos de cambio entre turnos en un 15%, la reorganización del flujo de trabajo en producción y el uso de fichas visuales para el emplatado estandarizado. En materia de productos, se desarrollaron 5 productos nuevos —como tartaletas de frutas de estación, mini cheesecakes personalizados y brownies sin azúcar para clientes diabéticos— y se mejoraron 8 productos existentes en decoración, presentación individual y rellenos, lo que derivó en un incremento del 12% en las ventas de los productos innovados respecto del primer trimestre.

Figura 7. Resultados de iniciativa e innovación (2024)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

4.4 Objetivo específico 3: innovación y rendimiento laboral

La evaluación del rendimiento laboral revela un alto nivel de productividad: el 76% del personal completa sus tareas diarias, el 82% de los proyectos internos se entrega en tiempo y forma y el 70% del trabajo cumple con los estándares de calidad. Esto evidencia un buen manejo del tiempo y de los recursos, reflejo de una estructura operativa clara y de una capacitación adecuada, aunque un 30% del trabajo aún no alcanza los estándares esperados, lo que constituye una oportunidad de mejora.

Tabla 5. Indicadores de rendimiento laboral (2024)

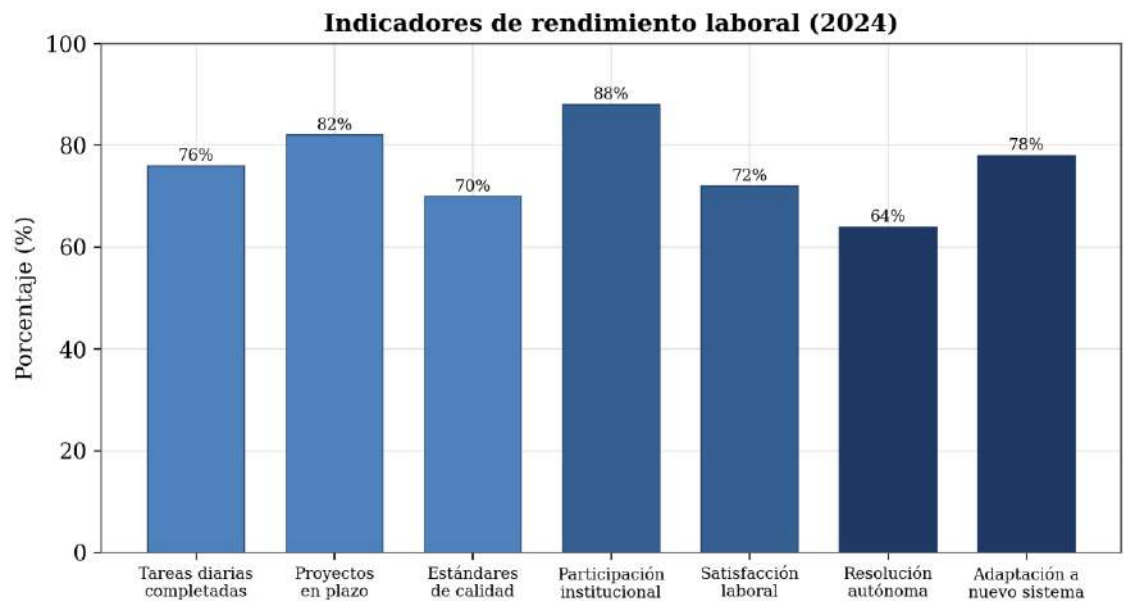
Dimensión	Indicador	Valor
Productividad	Tareas diarias completadas	76%
Productividad	Proyectos entregados en plazo	82%
Productividad	Trabajo que cumple estándares de calidad	70%
Compromiso	Participación en actividades institucionales	88%
Compromiso	Satisfacción laboral	72%
Compromiso	Ausentismo (días por trimestre)	1,3
Compromiso	Puntualidad	>90%
Resolución de problemas	Situaciones resueltas de forma autónoma	64%
Resolución de problemas	Empleados que propusieron soluciones	56%
Resolución de problemas	Adaptación al nuevo sistema de pedidos	78%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

En la dimensión de compromiso, el 88% del personal participa en actividades internas y el 72% manifiesta satisfacción laboral, con un bajo ausentismo (1,3 días por trimestre) y una puntualidad superior al 90%, indicadores de responsabilidad, sentido de pertenencia y motivación. No obstante, el 28% que no se siente plenamente satisfecho podría representar un foco de desmotivación latente que conviene atender con herramientas de retroalimentación más frecuentes. En cuanto a la resolución de problemas, el 64% de los empleados resolvió situaciones sin intervención directa, el 56% propuso

soluciones ante desafíos reales y el 78% se adaptó al nuevo sistema de pedidos con mínimo soporte, lo que revela una cultura organizacional abierta al cambio y una plantilla con iniciativa.

Figura 8. Indicadores de rendimiento laboral (2024)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la tesis (Galeano, 2025).

4.5 Síntesis integrada de los resultados

La lectura conjunta de los tres objetivos evidencia un encadenamiento coherente entre formación, iniciativa e innovación, y desempeño. La capacitación —predominantemente técnica pero con una creciente orientación creativa— es percibida como frecuente (60% al menos trimestral) y de alta calidad (68%), y se aplica efectivamente en el puesto (80%). Esa base formativa se traduce en una elevada expresión de iniciativa (72% del personal aportó al menos una propuesta y se registraron 43 iniciativas), que se materializa en resultados tangibles: 7 innovaciones de proceso, 5 productos nuevos y 8 mejorados, con un incremento del 12% en las ventas y una valoración favorable del 74% de los clientes. Finalmente, estos avances se reflejan en el rendimiento, con niveles altos de productividad (76%–82%), compromiso (88% de participación) y autonomía (64%–78%). El patrón sugiere que la capacitación opera como un factor catalizador que articula la proactividad individual con la mejora organizacional, más que como un conjunto de acciones aisladas.

Conviene señalar que las cifras de iniciativa presentan una ligera variación entre los distintos instrumentos utilizados: mientras la encuesta y los registros contabilizaron 43 iniciativas con un promedio de 1,72 por empleado, la síntesis integrada de la tesis refiere 42 iniciativas y un promedio de 1,68, diferencias menores atribuibles a la consolidación de fuentes que no alteran la tendencia observada. En todos los casos, la proporción de propuestas efectivamente implementadas (58%) confirma que el entorno de trabajo no solo estimula la generación de ideas, sino que también dispone de canales —aún informales— para concretarlas.

5. Discusión

El estudio se centró en evaluar el impacto de la capacitación del personal sobre los niveles de innovación y rendimiento laboral en la pastelería artesanal “Sweet Moments”. Los resultados permiten establecer una relación clara entre los procesos formativos internos y la mejora continua, tanto en la capacidad innovadora como en el desempeño organizacional. A continuación se discuten los hallazgos por objetivo, contrastándolos con los autores considerados en la revisión de literatura.

Respecto del primer objetivo, la capacitación técnica resultó la más recurrente y efectiva, con una participación del 80% del personal, lo que se justifica por el enfoque operativo del negocio, centrado en la calidad y la estandarización. La participación considerable en capacitaciones de creatividad e innovación (65%) y en aspectos administrativos (45%) denota una apertura progresiva a la diversificación de competencias, aunque persiste la necesidad de fortalecer la formación administrativa en áreas como la gestión de inventarios y el servicio al cliente. La preferencia por el entrenamiento en el puesto (90%) y los talleres presenciales (70%), frente a los seminarios en línea (20%), confirma la importancia de métodos formativos prácticos y contextuales. Estos hallazgos coinciden con Salas et al. (2012), para quienes la capacitación bien estructurada mejora las habilidades y la cultura innovadora, y con Brown (2019), quien sostiene que el aprendizaje situado y experiencial estimula la creatividad en contextos reales. También se alinean con Masi et al. (2021), quienes vinculan la innovación de las pequeñas empresas paraguayas con el capital humano y la inversión en aprendizaje continuo.

En relación con el segundo objetivo, se identificó una fuerte asociación entre la capacitación y la expresión de iniciativas: el 72% del personal propuso al menos una mejora durante el año y el 58% de esas propuestas fue implementada, una tasa alta de materialización. Los supervisores confirmaron que la mayoría de las ideas provinieron de empleados capacitados, lo que refuerza la hipótesis de que la formación potencia la proactividad. Los cambios en procesos —nuevo protocolo de limpieza, reorganización de flujos y estandarización del emplatado— y la introducción de 5 productos nuevos y 8 mejorados generaron un impacto positivo, con un incremento del 12% en las ventas y una valoración favorable del 74% de los clientes. Estos resultados dialogan con Brown (2019), quien destaca que el pensamiento de diseño aplicado a la formación promueve la autonomía y la resolución creativa de problemas, y con Bandura (1986), para quien la autoeficacia se fortalece cuando los individuos perciben que sus habilidades se desarrollan en entornos que valoran su participación. Cabe subrayar que la innovación en la organización no depende de estructuras formales especializadas, sino de un entorno participativo que reconoce y aplica las ideas del equipo, en línea con lo planteado por Gilley et al. (2009) sobre la integración de la capacitación en una estrategia de gestión del cambio.

En cuanto al tercer objetivo, los indicadores de rendimiento muestran una tendencia positiva: el 76% del personal cumple diariamente con sus tareas, el 82% de los proyectos se entrega a tiempo y el 70% del trabajo alcanza los estándares de calidad, niveles estrechamente vinculados a la aplicación del conocimiento adquirido y a la implementación de propuestas innovadoras. El compromiso laboral es elevado (88% de participación institucional, 72% de satisfacción, puntualidad superior al 90% y ausentismo de 1,3 días por trimestre), lo que sugiere que la capacitación y la innovación también impactan el clima organizacional. La capacidad de resolución de problemas se ubica en niveles aceptables (64% de resolución autónoma, 56% de propuesta de soluciones y 78% de adaptación al nuevo sistema digital). Estos hallazgos son consistentes con Argyris y Schön (1978), para quienes las organizaciones que aprenden logran mayor adaptabilidad y rendimiento —evidenciado en el incremento del 12% en las ventas—, con Kolb (1984) sobre el aprendizaje activo basado en la experiencia y con Senge (1990), quien concibe a las organizaciones inteligentes como aquellas que promueven el aprendizaje colectivo como motor de transformación sostenible. Noe (2017) refuerza esta lectura al recordar que la capacitación orientada a la adaptabilidad y la creatividad es una inversión en capital humano con retornos de largo plazo.

Un aspecto transversal a los tres objetivos es el papel del entorno organizacional como condición habilitante. El 80% del personal percibe que el ambiente de trabajo favorece la expresión de ideas, y los supervisores confirman que el compromiso se eleva cuando las propuestas son tomadas en cuenta, especialmente en temporada alta. Esta evidencia respalda la idea de que la capacitación despliega su potencial innovador cuando se inscribe en una cultura participativa; sin ese entorno, la formación técnica podría quedar reducida a la mejora de habilidades individuales sin traducirse en innovación.

colectiva. La articulación entre formación, reconocimiento y espacios de participación aparece, por tanto, como el mecanismo que explica la conversión del aprendizaje en resultados tangibles de producto, proceso y desempeño.

Desde una perspectiva de implicaciones prácticas, los resultados sugieren que en las mipymes del sector gastronómico la inversión en capital humano puede generar ventajas competitivas sin requerir grandes desembolsos tecnológicos, en coincidencia con la evidencia paraguaya revisada (Masi et al., 2021). El caso de “Sweet Moments” muestra que una cultura participativa que reconoce y aplica las ideas del equipo puede sostener la innovación cotidiana; no obstante, la ausencia de mecanismos formales de gestión del conocimiento y la menor cobertura de la formación administrativa y digital constituyen áreas críticas que, de fortalecerse, permitirían escalar y dar continuidad a los logros. Estas conclusiones deben interpretarse en el marco de las limitaciones del estudio —muestra reducida, seleccionada por conveniencia, y diseño transversal circunscrito a una única organización—, lo que invita a la prudencia al generalizar los hallazgos y abre líneas para futuras investigaciones longitudinales o comparativas en el sector.

6. Conclusiones y recomendaciones

El análisis de la capacitación del personal, del nivel de iniciativa individual y en equipo, de la generación de innovación y de su impacto en el rendimiento laboral en “Sweet Moments” durante 2024 permite concluir que existe un escenario favorable para fortalecer de manera integral los procesos internos y consolidar una cultura organizacional basada en la mejora continua.

En relación con el primer objetivo, las capacitaciones técnicas fueron las más frecuentes y efectivas, fortaleciendo habilidades operativas esenciales, mientras que las formaciones en creatividad e innovación generaron resultados significativos en el diseño de productos diferenciadores; las metodologías prácticas, como el entrenamiento en el puesto, fueron las más valoradas. Respecto del segundo objetivo, la capacitación periódica y de alta calidad se relacionó directamente con el aumento de propuestas innovadoras y la colaboración entre pares, potenciadas por un entorno organizacional abierto al aprendizaje. En cuanto al tercer objetivo, los indicadores de productividad, compromiso y resolución de problemas mostraron mejoras sostenidas vinculadas a la formación, con mayor eficiencia operativa, mejor adaptación a herramientas digitales y mayor satisfacción laboral.

En síntesis, y en respuesta al objetivo general, la capacitación se consolidó como una herramienta estratégica para transformar la cultura organizacional, fomentar la iniciativa y generar innovación continua. Los hallazgos confirman que la formación —cuando es frecuente, contextualizada y participativa— impulsa el desarrollo de competencias clave, fortalece la cohesión interna y posiciona a “Sweet Moments” como un referente en repostería artesanal con enfoque innovador. En línea con Brown (2019), capacitar no es solo enseñar, sino diseñar experiencias que habiliten el cambio.

6.1 Recomendaciones

La principal recomendación derivada del estudio es la implementación de un Programa Integral de Innovación Continua basado en Capacitación Estratégica Participativa (C.E.P.), que institucionalice las buenas prácticas existentes, corrija las debilidades detectadas y proyecte a la organización hacia un modelo de desarrollo sostenible, inclusivo y competitivo. De manera operativa, se recomienda:

- Fortalecer la formación administrativa, especialmente en gestión de inventario y atención al cliente con herramientas digitales.
- Ampliar la frecuencia de las sesiones creativas, dado su impacto positivo en la diferenciación del producto, y equilibrar la carga horaria entre los distintos tipos de formación.

- Incorporar herramientas digitales más accesibles para fomentar la participación en seminarios en línea.
- Implementar un sistema formal de registro de ideas (buzón físico o digital) y reconocer mensualmente la “mejor iniciativa” para incentivar la participación constante.
- Integrar espacios formales de co-creación e innovación —como reuniones mensuales de ideas— y asociar incentivos simbólicos a las iniciativas que se traduzcan en mejoras visibles.
- Fortalecer el pensamiento analítico y la toma de decisiones autónoma mediante talleres prácticos de resolución de problemas y escenarios simulados.

Estas acciones deben validarse con el equipo gerencial, adaptarse a los recursos disponibles y escalarse gradualmente. Concebida como inversión estratégica y no como gasto, la capacitación puede consolidar los logros alcanzados en 2024 y proyectar a “Sweet Moments” como un modelo de referencia en la gestión integral del talento humano dentro del sector de la repostería artesanal en Paraguay.

Declaraciones

Conflicto de intereses

La autora declara no tener conflictos de intereses en relación con la investigación, la autoría ni la publicación de este artículo.

Contribución de autores

La autora participó en la concepción y el diseño del estudio, la recolección y el análisis de los datos, la interpretación de los resultados y la redacción del manuscrito, y aprobó la versión final del artículo.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los hallazgos de este estudio provienen de los instrumentos aplicados en la tesis de maestría de la autora y están disponibles, previa solicitud razonable, respetando la confidencialidad de los participantes.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló conforme a principios de transparencia y ética. La participación fue voluntaria, las entrevistas se grabaron con el consentimiento de los participantes y la información se trató de forma confidencial y con fines exclusivamente académicos.

Uso de Inteligencia Artificial

Uso de Inteligencia Artificial. El presente artículo científico fue sintetizado a partir de la tesis de maestría mediante asistencia de Inteligencia Artificial, bajo supervisión académica y editorial. La Inteligencia Artificial se empleó como apoyo para la reorganización del contenido en formato de artículo científico, la elaboración de figuras a partir de datos ya existentes en el trabajo original y la homogeneización del estilo; en ningún caso se utilizó para generar datos, resultados o referencias inexistentes en la tesis fuente. La responsabilidad académica sobre el contenido corresponde a la autora.

Referencias

- Anthropic. (2025). Claude 3 [Modelo de lenguaje alineado con principios éticos]. <https://www.anthropic.com>
- Arias, F. (2016). El proyecto de investigación. Episteme.

- Armstrong, M., & Taylor, S. (2020). Manual de práctica de gestión de recursos humanos de Armstrong. Kogan Page.
- Brown, T. (2019). Cambio por diseño: cómo el pensamiento de diseño transforma organizaciones e inspira innovación. Harper Business.
- Crespo, E. H., & Martínez, E. R. (2020). Estrategias de capacitación para la innovación: un enfoque práctico. Ediciones Díaz de Santos.
- Creswell, J. W. (2018). Investigación cualitativa y diseño de investigación: escogiendo entre cinco enfoques. El Manual Moderno.
- Gallo, C. (2019). El punto de inflexión de la innovación: cómo pequeñas acciones llevan a cambios grandes. Editorial Planeta.
- Gilley, A., Gilley, J. W., & McMillan, H. S. (2009). Procesos de cambio e innovación en las organizaciones: teoría y métodos para la investigación. Oxford University Press.
- Google DeepMind. (2025). Gemini [Modelo de lenguaje multimodal]. <https://deepmind.google/technologies/gemini>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana.
- Kothari, C. R. (2004). Research methodology: methods and techniques. New Age International.
- Masi, F., Aboal, D., Perera, M., & Servín, B. (2021). La innovación y la creación de empleo en Paraguay. Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP). <https://www.cadep.org.py>
- Maxwell, J. A. (2012). Qualitative research design: an interactive approach. Sage Publications.
- Medina, F. X., & Elgoibar, P. (2018). Gestión del talento humano y del conocimiento. Esic Editorial.
- Meta AI. (2025). LLaMA 3 [Modelo de lenguaje de código abierto]. <https://ai.meta.com/llama>
- Microsoft. (2025). Copilot [Modelo de inteligencia artificial multimodal]. <https://copilot.microsoft.com>
- Mistral AI. (2025). Mistral [Modelo de lenguaje de código abierto]. <https://mistral.ai>
- Mónica IA. (2025). Mónica [Asistente de inteligencia artificial personal]. <https://monica.im>
- Navarro, L. F. (2018). Capacitación y desarrollo: impulsores de cambio y crecimiento en las organizaciones. Editorial Universitaria.
- Noe, R. A. (2017). Capacitación y desarrollo del empleado. McGraw-Hill Education.
- OpenAI. (2023). ChatGPT (versión del 15 de julio) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Ployhart, R. E., & Moliterno, T. P. (2011). Emergencia del recurso del capital humano: un modelo multinivel. Revista de Gestión Académica, 36(1), 127-150.
- Rodríguez, M. J. (2021). Innovación en recursos humanos: transformando la gestión a través de la creatividad y la innovación. Pirámide.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). La ciencia de la formación y el desarrollo en organizaciones: lo que importa en la práctica. Ciencia Psicológica en el Interés Público, 13(2), 74-101.
- Serrat, O. (2017). Aprovechando la creatividad e innovación en el lugar de trabajo. En Soluciones de conocimiento (pp. 395-404). Springer.
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: design and methods. Sage Publications.



AMERICANA
POSGRADO

