

Evaluación del logro de las competencias profesionales en estudiantes de Formación Docente en el departamento de Guairá año 2023

Evaluation of the achievement of professional competencies in teacher training students in the department of Guairá year 2023

Susana Ortigoza Ortellado

Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, Paraguay

ORCID ID: 0000-0002-6527-1907

susana.ortigoza@unves.edu.py

Julio Espínola Cantero

Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, Paraguay

ORCID ID: 0000-0003-3607-1452

espinola.julio@gmail.com

Nidia Cardozo Dávalos

Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, Paraguay

ORCID ID: 0009-0008-6839-6351

nidiacardozo07@gmail.com

RESUMEN

La competencia se concibe como una síntesis activa del saber científico correspondiente, la utilización de la metodología adecuada para su aplicación práctica. El objetivo general de esta investigación fue evaluar las competencias profesionales adquiridas por los estudiantes de institutos de formadores de docentes en Guairá con relación a la implementación de la evaluación por competencias en el aula durante el año 2023. Las competencias profesionales analizadas fueron planificación, comunicación, motivación, metodología, TIC, evaluación, investigación e identidad profesional. La metodología consistió en un trabajo de campo de enfoque cuantitativo, alcance descriptivo, tipo no experimental, corte transversal. Han participado 230 estudiantes de formación docente provenientes de instituciones formadoras de docentes del Departamento del Guairá. Fue utilizado el cuestionario de encuesta de Garrido et al. (2014). Los principales hallazgos indicaron que las más importantes competencias profesionales adquiridas por los estudiantes de formación docente del Departamento del Guairá son: TIC, Motivación e Identidad Profesional. Se concluyó que existen diferencias significativas en las valoraciones de competencias profesionales entre las instituciones.

Palabras Clave: Competencias profesionales, formación docente, Guairá, educación superior.



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons
Autor correspondiente: Susana Ortigoza Ortellado, e-mail: susana.ortigoza@unves.edu.py

Cómo citar este artículo: Ortigoza Ortellado, S., Espínola Cantero, J., & Cardozo Dávalos, N. (2024). Evaluación del logro de las competencias profesionales en estudiantes de Formación Docente en el departamento de Guairá año 2023. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*. 2(4): 33-49, <https://doi.org/10.47133/rdap2024-24art3>

ABSTRACT

Competence is conceived as an active synthesis of the corresponding scientific knowledge, the use of the appropriate methodology for its practical application. The general objective of this research was to evaluate the professional competencies acquired by students of teacher training institutes in Guairá in relation to the implementation of competency-based assessment in the classroom during the year 2023. The professional competencies analyzed were planning, communication, motivation, methodology, ICT, evaluation, research and professional identity. The methodology consisted of a fieldwork with a quantitative approach, descriptive scope, non-experimental, cross-sectional type. A total of 230 teacher training students from teacher training institutions in the Department of Guairá participated. The survey questionnaire of Garrido et al. (2014) was used. The main findings indicated that the most important professional competencies acquired by teacher training students from the Department of Guairá are ICT, Motivation and Professional Identity. It was concluded that there are significant differences in the valuations of professional competencies among institutions.

Keywords: Professional competences, teacher training, Guairá, higher education.

El estudio propuesto tiene como objetivo evaluar las competencias profesionales adquiridas por los estudiantes de los institutos de formación docente del Guairá en relación con la implementación de la evaluación por competencias en el aula.

Perrenoud (2004) define las competencias docentes como "una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y emociones que los profesores requieren para desempeñarse de manera efectiva en su práctica diaria" (p. 5).

Salazar Botello et al. (2016) sostienen que "las competencias docentes son la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los profesores enfrentar los desafíos educativos y desarrollar con éxito su labor de enseñanza" (p. 260).

Las competencias docentes son fundamentales para asegurar una enseñanza de calidad y promover el aprendizaje de los estudiantes. Estas competencias van más allá de la mera transmisión de conocimientos, ya que implican la capacidad de adaptarse a las necesidades de los estudiantes, utilizar diferentes estrategias pedagógicas y fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo.

Si bien la presente investigación se centra en una evaluación de competencias específicas, el enfoque de Tardif (2006) y el concepto de PCK de Shulman (1987) ayudan a plantear e interpretar el objeto de estudio de manera más amplia y reflexiva. Tardif (2006) plantea que las competencias profesionales docentes se construyen a partir de una articulación dinámica entre distintos tipos de saberes: el saber teórico, el saber práctico y el saber experiencial. Estos saberes se integran a lo largo de la formación y la práctica profesional, permitiendo a los docentes adaptar su intervención pedagógica a contextos diversos y complejos.

- Saber teórico: Se refiere al conocimiento científico y disciplinar que el docente posee y transmite.
- Saber práctico: Consiste en las habilidades y estrategias necesarias para aplicar el conocimiento en situaciones reales.
- Saber experiencial: Es el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia acumulada en el ejercicio de la docencia.

Según Tardif, el desarrollo de competencias docentes implica una síntesis reflexiva de estos saberes para enfrentar los desafíos de la enseñanza y mejorar continuamente la práctica profesional.

Shulman (1987) introduce el concepto de “conocimiento pedagógico del contenido” (Pedagogical Content Knowledge, PCK), que representa la capacidad del docente para transformar el conocimiento disciplinar en una enseñanza accesible y comprensible para los estudiantes. Este enfoque destaca que una competencia docente esencial es la habilidad para identificar las dificultades y estrategias más efectivas para transmitir un contenido específico.

El PCK integra tres dimensiones clave:

1. Conocimiento del contenido: Dominio de la materia que se enseña.
2. Conocimiento pedagógico: Estrategias y métodos de enseñanza efectivos.
3. Conocimiento del currículo: Familiaridad con los programas y recursos educativos.

Shulman enfatiza que las competencias docentes no solo dependen de saber “qué enseñar”, sino también de saber “cómo enseñar” ese contenido de manera efectiva y adaptada a los estudiantes.

Ambos enfoques complementan el concepto de competencias profesionales. Mientras Tardif (2006) proporciona una visión integral de los saberes que configuran la práctica docente, Shulman (1987) aporta una herramienta específica para transformar el conocimiento disciplinar en una enseñanza efectiva. La combinación de estos enfoques ofrece un marco robusto para evaluar y desarrollar competencias profesionales en los futuros docentes.

La incorporación del enfoque de Tardif y Shulman no pretende alterar el diseño metodológico, sino ofrecer una interpretación teórica que permita comprender mejor las diferencias significativas halladas entre instituciones.

Esta investigación es clave para determinar el alcance de la formación recibida en las instituciones formadoras, proporcionando insumos para un programa de mejoramiento institucional, incluyendo un plan de formación de formadores de educadores en el enfoque por competencias. El diseño de investigación es un estudio de casos de tipo múltiple e integrado (Yin, 1984). Múltiple porque serán varias las unidades de observación. Integrado porque estos estudios de caso concentran su atención en las subunidades de cada caso analizado; posteriormente, se vuelve a analizarlas en la unidad de observación mayor. Las unidades de observación son las instituciones formadoras de docentes. Las mismas fueron seleccionadas según un criterio geográfico. Basado en Garrido et al. (2014) el estudio tendrá dos momentos concretos: la autoevaluación y la coevaluación. En ambos momentos se aplicará la operacionalización de los dominios de competencias: identidad profesional, planificación, tutoría, metodológica-didáctica, comunicativa, tecnológica y evaluativa.

Las dimensiones que fueron tenidas en cuenta en cada dominio son las siguientes: Conocimiento y avance en el saber de la competencia, aplicación y solución pertinente de problemas con la mejora de la práctica profesional, actitudes y valores de mejora de la competencia, compromiso con el desarrollo de la tarea formativa y avance integral en el dominio de la competencia.

Las técnicas e instrumentos específicos serán los siguientes: El momento de autoevaluación fue abordado a través de la técnica de la encuesta con el uso de unas escalas de valoración según dominios y dimensiones. El instrumento para utilizar ha sido validado

A partir de los insumos del trabajo de campo se han sistematizado las evidencias colectadas según institución, y datos sociodemográficos de los participantes. Esta sistematización ha arrojado elementos para elaborar análisis y conclusiones pertinentes en respuesta a los objetivos de la investigación.

Sanabria y Dohmen (2023) examinan la formación docente en Paraguay durante un largo periodo centrándose en el concepto clave de transformación. Las autoras destacan que, si

bien ha habido cambios en la formación docente desde sus inicios, estos cambios no han alcanzado la velocidad y el nivel requerido en el contexto actual. Otros autores examinan la marcha de esta institución constatando el ritmo de los cambios observados (Zayas, 2015, Elías et al., 2019; Rodas Garay, 2023).

En cuanto al aporte, este artículo plantea la importancia de comprender la formación docente en el contexto de la transformación educativa en Paraguay. Se resalta la necesidad de revisar la trayectoria histórica de la formación docente y extraer claves relevantes para iniciar procesos efectivos de cambio.

METODOLOGÍA

El diseño de investigación es un estudio de casos de tipo múltiple e integrado (Yin, 1994). Múltiple porque serán varias las unidades de observación. Integrado porque estos estudios de caso concentran su atención en las subunidades de cada caso analizado; posteriormente, se vuelve a analizarlas la unidad de observación mayor.

Las unidades de observación son, instituciones formadoras de docentes del departamento del Guairá. Las mismas fueron seleccionadas según un criterio geográfico.

La población totaliza 695 estudiantes de Formación Docente, por lo tanto, la muestra al 95% de confianza, 5% de margen de error corresponde a 249 estudiantes, se ha utilizado la aplicación Question Pro para calcular el tamaño muestral. El muestreo utilizado fue el estratificado.

Basado en Garrido et al. (2014) el estudio tuvo como momento concreto la autoevaluación. Fue aplicada la operacionalización de los dominios de competencias: identidad profesional, planificación, tutorial, metodológica-didáctica, comunicativa, tecnológica y evaluativa. Las dimensiones que fueron tenidas en cuenta en cada dominio son los siguientes: Conocimiento y avance en el saber de la competencia, aplicación y solución pertinente de problemas con la mejora de la práctica profesional, actitudes y valores de mejora de la competencia, compromiso con el desarrollo de la tarea formativa y avance integral en el dominio de la competencia. Las competencias docentes abordadas en la investigación fueron las siguientes: planificación, comunicación, motivación, metodología, integración de medios y TIC, evaluación, investigación e identidad personal.

El momento de autoevaluación fue abordado a través de la técnica de la encuesta con el uso de unas escalas de valoración según dominios y dimensiones. El instrumento a ser utilizado fue el desarrollado por Garrido et al. (2014). El mismo fue adaptado para su aplicación en esta investigación.

En la investigación sobre Evaluación del logro de las competencias en estudiantes de Formación Docente en el departamento de Guairá en el año 2023, se emplearon métodos y técnicas estadísticas para el análisis de la parte estructurada de la encuesta. Esto se llevó a cabo utilizando el software SPSS v25.

En primer lugar, se utilizaron las tablas de frecuencias y los resúmenes estadísticos habituales para describir los resultados obtenidos en la encuesta. Estas herramientas permitieron identificar la frecuencia con la que se presentan las diferentes respuestas y las tendencias que puedan surgir de esos datos.

Además, se realizó prueba de normalidad, prueba de diferencia de media de valoraciones y prueba post hoc.

RESULTADOS

Con relación a la proporción de participantes según el sexo, la mayoría de los encuestados son mujeres, representando aproximadamente el 74% del total, Por otro lado, los hombres representan aproximadamente el 26%. Se recomienda explorar las posibles causas de esta disparidad y considerar las implicancias al generalizar los resultados obtenidos.

Seguidamente se presentan las tablas con estadísticos descriptivos por cada competencia, en la cual se exponen los valores de la media aritmética (μ), mediana (Me), moda (Mo), desviación típica (DT) y la sumatoria de valoraciones (Σ).

En la Tabla 1 se destaca un alto valor de media (4,54) en la afirmación de que, al planificar su asignatura, se tiene en cuenta el plan de estudios y el título profesional correspondiente. Sin embargo, también se observa un valor de media más bajo (4,43) en la afirmación de que la planificación de su asignatura se realiza teniendo en cuenta las competencias profesionales obtenidas. En este caso, puede deducirse que los estudiantes podrían estar centrando su atención en los aspectos teóricos y formales de la enseñanza, pero tal vez no están prestando suficiente atención a la aplicación práctica de las competencias adquiridas durante su formación.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de competencia de planificación

Competencia Docente de Planificación	μ	Me	Mo	DT	Σ
Al planificar su asignatura tiene en cuenta el plan de estudios y el título profesional correspondiente.	4,54	5	5	0,833	1045
Basa su planificación en evidencias científicas y didácticas	4,47	5	5	0,86	1027
Selecciona y actualiza en cada curso las fuentes pertinentes para su asignatura.	4,47	5	5	0,875	1028
La planificación de su asignatura la realiza tomando en cuenta las competencias profesionales obtenidas	4,43	5	5	0,917	1019
En el conjunto de su responsabilidad docente incluye la planificación de la asignatura.	4,54	5	5	0,814	1036
El diseño de tareas relevantes para los estudiantes es un aspecto esencial de la planificación de su docencia.	4,49	5	5	0,868	1023

En la Tabla 2 se puede observar que el valor de media más alto es 4,62, lo cual indica que los estudiantes consideran que la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha facilitado por la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esto puede interpretarse como un reconocimiento por parte de los estudiantes de que el uso de las TIC en el aula ha mejorado la comunicación con sus alumnos y ha potenciado sus habilidades de enseñanza. Por otra parte, el valor de media más bajo (4,46) señala que los estudiantes presentan repetidas preguntas acerca de un tema explicado.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de competencia de comunicación

Competencia Docente de Comunicación	μ	Me	Mo	DT	Σ
El discurso empleado en su proceso de enseñanza-aprendizaje es claro y preciso.	4,56	5	5	0,791	1040
El proceso comunicativo realizado con sus estudiantes incorpora estos códigos: verbal, no verbal, para verbal, icónico y escrito	4,55	5	5	0,825	1038
El grado de interacción entre el docente y el estudiante se realiza con empatía.	4,6	5	5	0,759	1048
Los estudiantes presentan repetidas preguntas acerca de un tema explicado.	4,46	5	5	0,912	1018
La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha facilitado por la incorporación de las TIC	4,62	5	5	0,797	1048

En cuanto a la competencia de motivación, la mediana y la moda para todas las premisas son de 5, lo que indica que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente estas afirmaciones y consideran que son competentes en motivación (Tabla 3). Sin embargo, hay dos aspectos que merecen discusión en función de sus valores de media. El valor de media más alto (4,65) indica que los estudiantes consideran que trabajan en clase las motivaciones de los estudiantes. Por otro lado, el valor de media más bajo (4,59) muestra que los estudiantes consideran que aplicar reconocimientos y recursos motivacionales externos es necesario para lograr un mayor rendimiento académico.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de competencia de motivación

Competencia Docente de Motivación	μ	Me	Mo	DT	Σ
Trabaja en clase las motivaciones de los estudiantes.	4,65	5	5	0,714	1064
Considera que el ser humano aprendiz se moviliza por valores que motivan su inteligencia y su voluntad de aprender.	4,61	5	5	0,767	1060
El aprendizaje basado en problemas refuerza las motivaciones internas y externas del estudiante.	4,6	5	5	0,742	1048
El aprendizaje orientado a la formación por competencias le motiva en el desarrollo de su docencia.	4,63	5	5	0,746	1065
Aplica reconocimientos y recursos motivacionales externos para lograr mayor rendimiento académico	4,59	5	5	0,756	1038

En la Tabla 4 se aprecia que tanto la mediana como la moda para todas las premisas son de 5, lo que indica que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente estas afirmaciones y consideran que son competentes en metodología. Sin embargo, pueden destacarse dos aspectos relevantes en función de sus valores de media. El valor de media más alto (4,62) indica que los estudiantes consideran que los métodos utilizados facilitan el aprendizaje de sus estudiantes. Por otro lado, el valor de media más bajo (4,49) muestra que los estudiantes consideran que emplean diversas actividades didácticas coherentes con los métodos didácticos elegidos para el logro de los objetivos propuestos.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de competencia de metodología

Competencia Docente de Metodología	μ	Me	Mo	DT	Σ
Considera usted que los métodos utilizados facilitan el aprendizaje de sus estudiantes.	4,62	5	5	0,731	1058
Aplica diferentes estrategias metodológicas para el aprendizaje de los estudiantes.	4,57	5	5	0,755	1047
Emplea diversas actividades didácticas coherentes con los métodos didácticos elegidos para el logro de los objetivos propuestos.	4,49	5	5	0,824	1032
Presenta casos prácticos pertinentes y relacionados con el contexto para comprender los temas.	4,6	5	5	0,715	1059
Construye un sistema metodológico integrado que responde a la diversidad de expectativas y cultura de los estudiantes.	4,51	5	5	0,818	1019
Las tareas relacionadas con la solución de problemas, proyectos y estudios de casos son esenciales para la formación de las competencias profesionales.	4,57	5	5	0,767	1047

En lo que respecta a la competencia de TIC, se destaca que el valor de media más alto (4,67) indica que los estudiantes consideran que el conjunto de materiales didácticos que elaboran es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 5). Sin embargo, el valor de media más bajo (4,57) muestra que los estudiantes consideran que incorporan con frecuencia las TIC en el proceso de aprendizaje. Aunque la valoración es relativamente alta, también sugiere que los estudiantes pueden mejorar en términos de integrar de manera más frecuente las TIC en su enseñanza.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de competencia de TIC

Competencia Docente de TIC	μ	Me	Mo	DT	Σ
Incorpora con frecuencia las TIC en el proceso de aprendizaje.	4,57	5	5	0,801	1043
Se actualiza en el manejo de la integración de los medios para mejorar el proceso de aprendizaje.	4,63	5	5	0,749	1051
El conjunto de materiales didácticos que usted elabora es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,67	5	5	0,667	1055
Diseña con frecuencia material didáctico para la innovación de su docencia.	4,58	5	5	0,719	1045
Considera necesaria su especialización en el diseño e integración de medios didácticos para la mejora de la enseñanza.	4,6	5	5	0,798	1049

En la Tabla 6 se destaca que la mediana y la moda son de 5, lo que indica que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente estas competencias y consideran que poseen habilidades en ellas. El valor de media más alto (4,61) indica que los estudiantes consideran que ofrecen alternativas de evaluación a los estudiantes con dificultades. Esta valoración es significativa, ya que muestra que los estudiantes reconocen la importancia de adaptar y personalizar las evaluaciones para atender las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, el

valor de media más bajo (4,55) muestra que los estudiantes consideran que analizan con sus estudiantes los resultados de las evaluaciones en menor medida.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de competencia de evaluación

Competencia Docente de Evaluación	μ	Me	Mo	DT	Σ
Aplica de manera formativa y equitativa las evaluaciones.	4,56	5	5	0,813	1040
Utiliza instrumentos de evaluación coherentes con la modalidad evaluativa elegida.	4,6	5	5	0,73	1045
Ofrece alternativas de evaluación a los estudiantes con dificultades.	4,61	5	5	0,788	1042
Analiza con sus estudiantes los resultados de las evaluaciones.	4,55	5	5	0,851	1038
Toma decisiones para la mejora a partir de los resultados de la evaluación.	4,59	5	5	0,778	1046
La selección y secuenciación de las tareas evaluativas demanda del profesorado un conocimiento profundo de las expectativas y exigencias de los estudiantes y de la asignatura	4,57	5	5	0,751	1038

En referencia a las valoraciones de competencia profesional de investigación de estudiantes de formación docente tanto la mediana como la moda de las valoraciones de estas competencias son de 5, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente su habilidad para llevar a cabo investigaciones en el contexto educativo y consideran que poseen destrezas en esta área. Sin embargo, es importante resaltar que el valor de media más alto (4,6) indica que los estudiantes consideran que la investigación de su propia práctica educativa mejora la calidad de su docencia.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de competencia de investigación

Competencia Docente de Investigación	μ	Me	Mo	DT	Σ
Participa en grupos de investigación educativa.	4,49	5	5	0,961	1006
La investigación de su propia práctica educativa mejora la calidad de su docencia.	4,6	5	5	0,799	1048
Promueve la investigación de los estudiantes en su área respectiva.	4,57	5	5	0,797	1038
Comparte los resultados de la investigación con sus colegas y estudiantes.	4,47	5	5	0,934	1011
La investigación en su actividad docente ha beneficiado la cultura de innovación del profesorado y de la institución.	4,56	5	5	0,813	1021

En cuanto a la competencia de identidad, la mediana y la moda de las valoraciones son 5, lo que indica que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente su identidad profesional y se consideran en armonía al realizar la docencia (Tabla 8). Esto sugiere que estos estudiantes tienen una clara comprensión y confianza en su papel como docentes y se sienten cómodos en su posición. Por otro lado, es importante destacar el valor de media más alto (4,67) que indica que los estudiantes consideran que se encuentran en una situación de armonía al realizar la docencia. Esto es significativo ya que muestra que estos estudiantes perciben su experiencia docente como positiva y satisfactoria. En contraste, el valor de media más bajo

(4,58) indica que los estudiantes consideran que asumir su identidad profesional es un desafío permanente.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de competencia de identidad profesional

Competencia Docente de Identidad Profesional	μ	Me	Mo	DT	Σ
Considera que la actividad profesional de la docencia es relevante para usted.	4,63	5	5	0,785	1047
El desempeño del proceso de enseñanza aprendizaje le produce satisfacción.	4,62	5	5	0,727	1045
Se encuentra en una situación de armonía al realizar la docencia.	4,67	5	5	0,719	1051
La identidad profesional asume un desafío permanente.	4,58	5	5	0,823	1022
La práctica de su enseñanza depende del proceso de su desarrollo profesional.	4,66	5	5	0,701	1054

Para conocer si la muestra sigue una distribución normal se ha aplicado la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (para muestras superiores a 50) y Shapiro-Wilk (para muestras inferiores a 50). Las hipótesis de normalidad son las siguientes:

H0: $p > 0,05$ = la muestra sigue una distribución normal

H1: $p < 0,05$ = la muestra no sigue una distribución normal

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk ha rechazado la hipótesis nula para todas las competencias profesionales con un valor de $p < 0.05$, esto sugiere que la muestra de datos no sigue una distribución normal. Debido a que la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk ha rechazado la hipótesis nula para todas las competencias profesionales, con un valor $p < 0,05$, se puede concluir que la muestra de datos no sigue una distribución normal. En este caso, se ha decidido utilizar una prueba no paramétrica de Kruskal Wallis para determinar si existen diferencias significativas en las valoraciones medias de las competencias profesionales entre los estudiantes de formación docente del Departamento del Guairá durante el año 2023.

La hipótesis nula en la prueba de Kruskal Wallis plantea que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos. En este caso, se puede plantear la hipótesis nula de que las valoraciones medias de las competencias profesionales son iguales entre los estudiantes de formación docente del Departamento del Guairá durante el año 2023.

La hipótesis alternativa sería que existen diferencias significativas en las valoraciones medias de las competencias profesionales entre los grupos de estudiantes. Esta hipótesis alternativa indicaría que al menos una de las medianas es diferente en comparación con las otras.

Se realiza la prueba de Kruskal Wallis y se obtiene un valor p. Si el valor p es menor que el nivel de significancia establecido (generalmente 0,05), se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existen diferencias significativas entre las valoraciones medias de las competencias profesionales.

Las hipótesis de aplicación de la prueba se detallan a continuación:

H0: $p > 0,05$ = la distribución de valoraciones medias de cada competencia es igual.

Hi: $p < 0,05$ = la distribución de valoraciones medias de cada competencia es diferente

En este caso, se ha aplicado esta prueba a las valoraciones de competencias profesionales de estudiantes de formación docente del Departamento del Guairá y se ha utilizado la institución como variable de agrupación.

Los resultados de la prueba indican que en todas las competencias profesionales se ha rechazado la hipótesis nula, ya que el valor p obtenido en cada una de las pruebas es menor que 0,05. Esto significa que existe una diferencia estadísticamente significativa en las valoraciones de competencias profesionales entre las instituciones.

Por otro lado, en cuanto a las demás competencias profesionales como Planificación, Motivación, Metodología, TIC, Evaluación, Investigación e Identidad Profesional, se acepta la hipótesis nula. Esto significa que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de estas competencias entre los estudiantes de formación docente del Departamento del Guairá, considerando la variable de agrupación el sexo.

Siguiendo los resultados de la prueba ANOVA, se ha rechazado la hipótesis nula en todas las competencias profesionales de los estudiantes de formación docente del Departamento del Guairá, considerando la variable de agrupación la institución. Esto se debe a que el valor p obtenido en cada una de las pruebas fue menor que 0,05, lo que indica que las diferencias en las valoraciones de todas las competencias entre las instituciones son estadísticamente significativas. En consecuencia, se ha aplicado la prueba de Games Howell para analizar las diferencias específicas de valoración de competencias profesionales de los estudiantes de formación docente por institución. Esta prueba permitió obtener información detallada sobre las diferencias entre las instituciones en relación a las competencias profesionales evaluadas, ayudando a identificar áreas en las que cada institución puede mejorar su enfoque y calidad de formación docente.

El análisis post hoc de Games-Howell reveló interesantes hallazgos en relación a la valoración de la competencia profesional de planificación entre los estudiantes de diferentes instituciones de formación docente. En primer lugar, se encontraron diferencias significativas en la valoración de esta competencia entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente C. Esto indica que los estudiantes de ambas instituciones poseen percepciones y habilidades diferentes en lo que respecta a la planificación.

Asimismo, también se observaron diferencias significativas en la valoración de la competencia de planificación entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente B y la Institución de Formación Docente C. Estos resultados sugieren que los estudiantes de ambas instituciones pueden tener diferentes niveles de conocimientos y competencias en esta área específica.

Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente B en cuanto a la valoración de la competencia de planificación. Esto podría indicar que existen similitudes en las habilidades y conocimientos adquiridos por los estudiantes en estas instituciones en relación a esta competencia profesional.

Prueba de Games Howell Competencia de Comunicación

El análisis post hoc de Games-Howell reveló resultados interesantes en relación a la valoración de la competencia profesional de comunicación y planificación entre los estudiantes de diferentes instituciones de formación docente.

En primer lugar, se encontraron diferencias significativas en la valoración de la competencia de comunicación entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente C. Esto sugiere que los estudiantes de ambas instituciones tienen percepciones y habilidades diferenciadas en cuanto a la comunicación. Es posible que el enfoque pedagógico y las estrategias de enseñanza utilizadas en cada institución estén influyendo en estas diferencias. Este resultado destaca la importancia de abordar la comunicación de manera efectiva en la formación docente, ya que es una habilidad clave para establecer relaciones positivas con los estudiantes y transmitir adecuadamente los contenidos.

Por otro lado, se encontraron diferencias significativas en la valoración de la competencia de comunicación entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente B y la Institución de Formación Docente C. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes de ambas instituciones poseen niveles de conocimientos y habilidades distintos en esta área específica. Es importante destacar que la planificación es crucial para el desarrollo de una enseñanza efectiva y la organización del proceso de aprendizaje en el aula. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente B en relación a la valoración de la competencia de comunicación. Esto puede sugerir que los estudiantes de ambas instituciones presentan un nivel similar de habilidades y percepciones en este ámbito.

Prueba de Games Howell Competencia de Motivación

El análisis post hoc de Games-Howell ha revelado resultados interesantes en relación a la valoración de la competencia profesional de motivación entre los estudiantes de diferentes instituciones de formación docente.

En primer lugar, se observaron diferencias significativas en la valoración de la competencia de motivación entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente C. Este resultado sugiere que los estudiantes de ambas instituciones poseen niveles diferenciados de conocimientos y habilidades en cuanto a la motivación. Además, se obtuvieron resultados similares en cuanto a la valoración de la competencia en motivación entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente B y la Institución de Formación Docente C. Esta diferencia sugiere que los estudiantes de ambas instituciones poseen niveles diferenciados de motivación, aunque se requiere hacer una indagación más exhaustiva para determinar qué factores pueden influir en estas diferencias. En cualquier caso, estos resultados resaltan la necesidad de fomentar adecuadamente la motivación en la formación docente.

Por último, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la competencia de motivación entre la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente B. Esto puede sugerir que los estudiantes de ambas instituciones tienen un nivel similar de habilidades y percepciones con respecto a la motivación. Sin embargo, se requiere seguir fomentando adecuadamente la motivación en la

formación docente, ya que es un aspecto crucial para la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje.

Estos hallazgos permiten entender mejor las diferencias entre las instituciones en cuanto a la competencia de motivación en la formación docente. Es importante continuar trabajando en el desarrollo de esta habilidad en la formación docente, ya que puede influir en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Al mejorar adecuadamente la motivación en la formación docente, se puede contribuir a formar profesionales más efectivos y preparados para enfrentar los desafíos educativos actuales.

Prueba de Games Howell Competencia de Metodología

El análisis post hoc de Games-Howell señaló resultados importantes en relación a la valoración de la competencia profesional de metodología entre los estudiantes de diferentes instituciones de formación docente.

Se encontraron diferencias significativas en la valoración de la competencia de metodología entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente C. Estos resultados sugieren que los estudiantes de ambas instituciones poseen niveles diferenciados de conocimientos y habilidades en cuanto a la metodología pedagógica. Puede haber diferencias en los enfoques pedagógicos, las prácticas docentes y los recursos utilizados en cada institución, lo que podría explicar estas variaciones. Este hallazgo enfatiza la importancia de una sólida formación en metodología para el futuro desempeño profesional de estos estudiantes.

Además, se encontraron diferencias significativas en la valoración de la competencia de metodología entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente B y la Institución de Formación Docente C. Esto indica que los estudiantes de ambas instituciones tienen enfoques y habilidades metodológicas diferentes. Por último, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la competencia de metodología entre la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente B. Esto indica que los estudiantes de ambas instituciones tienen niveles similares de conocimientos y habilidades en cuanto a la metodología pedagógica.

Prueba Games Howell Competencia TIC

Los resultados de la prueba post hoc de Games-Howell mostraron que existen diferencias significativas en la valoración de la competencia profesional de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente C. Estos hallazgos indican que los estudiantes de ambas instituciones tienen niveles diferenciados de conocimientos y habilidades en relación a las TIC. Es posible que las diferencias se deban a enfoques pedagógicos y recursos utilizados en cada institución.

Además, también se encontraron diferencias significativas en la valoración de la competencia profesional de TIC entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente B y la Institución de Formación Docente C. Esto sugiere que los estudiantes de ambas instituciones poseen enfoques y habilidades diferentes en relación a las TIC. Los métodos de enseñanza y los recursos utilizados en cada institución pueden influir en estas diferencias.

Prueba Games Howell Competencia de Evaluación

Los resultados de la prueba post hoc de Games-Howell desvelaron que existen diferencias significativas en la valoración de la competencia profesional de Evaluación entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente C. Estos hallazgos indican que los estudiantes de ambas instituciones tienen niveles diferenciados de conocimientos y habilidades en relación a la evaluación. Pueden existir diferencias en los enfoques metodológicos y técnicas de evaluación utilizadas en cada institución, lo que podría explicar estas variaciones.

Además, también se encontraron diferencias significativas en la valoración de la competencia profesional de Evaluación entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente B y la Institución de Formación Docente C. Esto sugiere que los estudiantes de ambas instituciones poseen enfoques y habilidades diferentes en relación a la Evaluación. Las prácticas y modelos de evaluación utilizados en cada institución pueden influir en estas diferencias.

Prueba de Games Howell Competencia de Investigación

Los resultados de la prueba post hoc de Games-Howell indicaron que existen diferencias significativas en la valoración de la competencia profesional de Investigación entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente C. Estos hallazgos indican que los estudiantes de ambas instituciones tienen niveles diferenciados de conocimientos y habilidades en relación con la Investigación. Puede haber diferencias en los enfoques metodológicos, la formación en investigación y las oportunidades de práctica proporcionadas por cada institución, lo que podría explicar estas diferencias.

Además, también se encontraron diferencias significativas en la valoración de la competencia profesional de Investigación entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente B y la Institución de Formación Docente C. Esto sugiere que los estudiantes de ambas instituciones poseen enfoques y habilidades diferentes con relación a la Investigación. Los programas de formación en investigación y las oportunidades brindadas a los estudiantes para desarrollar habilidades investigativas pueden influir en estas diferencias.

Prueba Games Howell Competencia de Identidad Profesional

Los resultados de la prueba post hoc de Games-Howell muestran diferencias significativas en la valoración de la competencia de Identidad Profesional entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente C. Estos hallazgos indican que los estudiantes de ambas instituciones experimentan una construcción diferenciada de su identidad como profesionales de la educación. Los factores que pueden influir en estas diferencias podrían ser el currículo de formación, las experiencias prácticas y los recursos disponibles en cada institución.

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la valoración de la competencia de Identidad Profesional entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente B y la Institución de Formación Docente C. Estos resultados sugieren que los estudiantes de ambas instituciones tienen enfoques y percepciones diferentes sobre su identidad profesional docente.

Los modelos pedagógicos, las prácticas docentes y los valores institucionales pueden influir en estas diferencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto al primer objetivo específico planteado, la investigación reveló que las competencias profesionales más destacadas adquiridas por los estudiantes de formación docente en el Departamento del Guairá en el año 2023 son TIC, Motivación e Identidad Profesional. Estas competencias fueron evaluadas con valoraciones más altas en comparación con otras competencias profesionales.

Los resultados del análisis de Kruskal Wallis indican que hay diferencias significativas en las valoraciones de competencias profesionales entre las instituciones. Se rechazó la hipótesis nula en todas las competencias profesionales, lo que implica que estas diferencias son estadísticamente significativas.

En particular, se encontraron diferencias significativas en las valoraciones de competencias entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente A y la Institución de Formación Docente C, así como entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente B y la Institución de Formación Docente C. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en las valoraciones entre los estudiantes de la Institución de Formación Docente B y el Centro Regional de Educación.

Se concluye que las diferencias en las competencias profesionales adquiridas pueden ser atribuidas a las diferentes instituciones de formación docente. Los programas de estudio, las prácticas pedagógicas y los recursos disponibles pueden influir en las valoraciones de los estudiantes sobre sus competencias profesionales. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones de formación docente continúen reflexionando y mejorando sus programas para garantizar el desarrollo de todas las competencias necesarias para la futura labor docente.

En base a los resultados obtenidos, se puede concluir que los principales desafíos en la formación profesional de los estudiantes en los centros formadores de docentes en Guairá en el año 2023 se encuentran en las áreas de Planificación, Comunicación e Investigación. Estas competencias han sido evaluadas con valoraciones más bajas en comparación con otras competencias profesionales docentes.

Se identificó que los estudiantes enfrentan dificultades en la planificación de sus asignaturas, ya que no están tomando en cuenta las competencias profesionales adquiridas. Además, se observa la necesidad de mejorar la comunicación, ya que los estudiantes presentan repetidas preguntas sobre temas ya explicados. Por último, se destaca la importancia de fomentar la participación de los estudiantes en grupos de investigación educativa.

Estos hallazgos indican que se requiere una atención especial en el desarrollo de estas competencias y en la implementación de estrategias que promuevan una planificación adecuada, una comunicación efectiva y una participación activa en la investigación educativa. Es fundamental que los centros formadores de docentes en Guairá tomen en cuenta estos desafíos y diseñen programas y actividades que fortalezcan estas áreas de formación. Además, es necesario brindar apoyo y recursos a los estudiantes para que puedan superar estos obstáculos y desarrollar plenamente sus competencias profesionales.

Se encontró que las competencias más destacadas adquiridas por los estudiantes son las relacionadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la Motivación

y la Identidad Profesional. Estas competencias fueron evaluadas con valoraciones más altas en comparación con otras competencias profesionales docentes.

Las recomendaciones sugeridas a partir de este estudio son las siguientes:

Investigaciones que aborden otras competencias relevantes para el ejercicio docente, como la gestión del aula, la evaluación del aprendizaje o la atención a la diversidad.

Profundizar el análisis mediante estudios cualitativos. Sobre este punto inicialmente fue planteada una investigación que abarque un momento coevaluativo como el propuesto por Garrido et al. (2014) en el cual se debía realizar entrevistas grupales en las que se aplique una guía que contemple los mismos dominios y dimensiones utilizadas en la autoevaluación. Este proceso no pudo ser realizado, sin embargo, se puede proseguir con el estudio

Confrontando estos resultados con otros estudios podemos confirmar lo señalado por Hernández (2017), quien destaca que el uso de TIC mejora la comunicación y facilita estrategias didácticas innovadoras. Sin embargo, Area (2010) advierte que el uso de TIC debe estar acompañado por una reflexión pedagógica profunda para evitar una implementación mecanicista y potenciar su impacto real en el aprendizaje.

La alta valoración de la motivación y la identidad profesional sugiere que los futuros docentes perciben su rol con entusiasmo y compromiso. Esto coincide con Perrenoud (2004), quien plantea que una sólida identidad profesional es clave para enfrentar los desafíos educativos. No obstante, Vaillant y Marcelo (2015) advierten que esta motivación puede verse afectada por las condiciones institucionales, por lo que es necesario fortalecer el acompañamiento y la formación continua.

Con relación a las competencias con valoraciones más bajas, a saber: Planificación, Comunicación e Investigación se puede puntualizar lo siguiente. La baja valoración de la competencia de planificación puede explicarse con los aportes de Tardif (2006), quien señala que una planificación efectiva requiere la integración de saberes teóricos, prácticos y experienciales. Shulman (1987) también indica que una planificación deficiente puede derivarse de una falta de conocimiento pedagógico del contenido (PCK). Para mejorar esta competencia, se sugiere incluir espacios de práctica reflexiva donde los estudiantes puedan integrar estos saberes en contextos reales.

La baja valoración de la competencia de comunicación sugiere dificultades para establecer un diálogo pedagógico efectivo. Freire (1996) señala que una comunicación efectiva es fundamental para fomentar el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes. Hattie (2009) identifica la calidad de la comunicación docente como un factor clave en el aprendizaje. Se recomienda fortalecer esta competencia mediante ejercicios de role-playing y simulaciones en el aula.

La baja valoración en investigación puede deberse a una falta de oportunidades para participar en proyectos durante su formación. Medina Rivilla et al. (2011) argumentan que la investigación-acción es esencial para mejorar la práctica docente. Se recomienda fomentar la participación en grupos de investigación educativa y proyectos de investigación-acción.

Las diferencias en las valoraciones de competencias entre instituciones pueden explicarse por los enfoques pedagógicos y recursos disponibles. Sanabria y Dohmen (2023) destacan que la formación docente en Paraguay presenta avances desiguales. La colaboración interinstitucional y la reflexión sobre los programas formativos podrían reducir estas disparidades.

Desde el punto de vista de la perspectiva de género, es posible inferir que la predominancia femenina en la muestra sugiere explorar cómo el género influye en el desarrollo

de competencias (Bareiro, 2020). Desde el enfoque sociocultural, podemos afirmar con Vygotsky (1978) que el contexto sociocultural influye de cierta forma en el aprendizaje y la enseñanza.

En conclusión, los hallazgos confirman la necesidad de fortalecer competencias como planificación, comunicación e investigación. Las recomendaciones sugeridas a partir de este estudio son los siguientes: Investigaciones que aborden otras competencias relevantes para el ejercicio docente, como la gestión del aula, la evaluación del aprendizaje o la atención a la diversidad. Sobre este punto inicialmente fue planteada una investigación que abarque un el momento coevaluativo como el propuesto por Garrido et al. (2014) en el cual se debía realizar entrevistas grupales en las que se aplique una guía que contemple los mismos dominios y dimensiones utilizadas en la autoevaluación. Este proceso no pudo ser realizado, sin embargo, se puede proseguir con el estudio.

REFERENCIAS

- Area, M. (2010). *Introducción a la tecnología educativa*. Editorial UNED. https://www.researchgate.net/publication/267362779_Introduccion_a_la_Tecnologia_Educativa
- Bareiro, L. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia: Reflexiones para pensar el ejercicio docente en Paraguay. *Kera Yvoty: Reflexiones sobre la cuestión social*, Extra 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=28532>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. <https://archive.org/details/teoriacriticaens>
- Castillo-Vega, J. M., Donaire, C., Manso, J., & Lagunes-Dominguez, A. (2022). Formación docente inicial desde una perspectiva comparada entre España, Chile y Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 1–14. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp1-14>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. <https://selfdeterminationtheory.org>
- Elías, R., Walder, R., & Bareiro, L. (2019). Marchas y contramarchas de los Institutos de Formación docente de Paraguay (1970–2017). *Praxis Educativa: Políticas de Formación Docente y sus Desafíos en América Latina*. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3451>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garrido, C. D., Orta, G. del C. L., Rivilla, A. M., & Méndez, E. R. (2014). Las competencias docentes: Diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 239–267.
- Hattie, J. (2012). *Aprendizaje visible para profesores: Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Colección Crítica y Desarrollo. <https://es.scribd.com/document/422499085/Aprendizaje-Visible>
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325–347.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M., & Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119–138.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Rodas Garay, C. D. (2023). La formación docente continua y los procesos de transformación educativa de Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 5(1), 91–101.
- Salazar Botello, C. M., Chiang Vega, M. M., & Muñoz Jara, Y. A. (2016). Competencias docentes en la educación superior: Un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 253–281.
- Sanabria, M., & Dohmen, C. (2023). Antecedente histórico de la formación docente en Paraguay: Un andar casi bicentenario. *Aula Pyahu: Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(1), 7–19.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Tardif, M. (2006). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *Desarrollo profesional docente*. Narcea. <https://www.researchgate.net/publication/273395080>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.
- Zayas Rossi, L. I. (2015). History of teachers' training in Paraguay. *Praxis Educativa*, 19(3), 32–44. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022015000300003