



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Onieva Feltes, Susan Raquel

Agencia personal y aprendizaje de estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, en el marco de la aplicación del Semáforo Educativo durante los años 2022 y 2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Onieva Feltes, S. R. (2026). *Agencia personal y aprendizaje de estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, en el marco de la aplicación del semáforo educativo durante los años 2022 y 2023. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5959>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Agencia personal y aprendizaje de estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, en el marco de la aplicación del Semáforo Educativo durante los años 2022 y 2023

TESIS DE MAESTRÍA

Susan Raquel Onieva Feltes

susanraquel@gmail.com

Resumen

Con el fin de aportar una primera contribución al estudio del SE, un instrumento de autoevaluación, de apoyo pedagógico que fomenta la agentividad de los actores de la educación, en su aplicación durante los años 2022 y 2023, inicialmente, se había formulado la comparación del rendimiento académico de los estudiantes que trabajaron acciones agentivas personales, con quienes trabajaron acciones agentivas colectivas o mediadas; sin embargo, al notar que, al buscar posibles contribuciones al aprendizaje, era necesario enfocarse en los indicadores correspondientes a Prácticas de Aprendizaje, cambiando así la aproximación al problema, por la propuesta de indagar si, luego de la aplicación del SE, existen indicios del fomento de recursos agentivos en el grupo de estudiantes seleccionados, y si, se observa alguna variación en el aprendizaje, que pueda atribuirse al uso del instrumento.

Para ello se escoge un grupo de 154 estudiantes provenientes del área rural, del primero al tercer año del nivel medio del Hotel-Escuela Cerrito, en Benjamín Aceval, Paraguay; que han vivenciado el proceso de encuestas del SE durante el periodo 2022-2023. La metodología integra el análisis de datos cuantitativos, consistentes en los promedios de calificaciones del grupo de estudiantes, al finalizar el año 2022 y al fin de la primera etapa del 2023, junto con el análisis de datos cualitativos obtenidos mediante grupos focales, así como las mismas estadísticas emanadas del SE en cuanto a la Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje correspondiente a dicho periodo.



Universidad
Nacional
de Quilmes

Maestría en Educación
Cohorte 2018
Trabajo Final de Tesis

**Agencia personal y aprendizaje de
estudiantes del Hotel-Escuela
Cerrito, en el marco de la aplicación
del Semáforo Educativo durante los
años 2022 y 2023**

Estudiante: Susan Raquel Onieva Feltes

Director: Ariel Di Stéfano

Julio de 2024

Contenido

Título	2
1. Resumen.....	3
2. Introducción	3
2.1. Definición del problema.....	3
2.2. Semáforo Educativo	5
2.2.1. Definición y origen	5
2.2.2. Fundamentos teóricos	6
2.2.3. Agentes, dimensiones e indicadores.....	9
2.2.4. Operativa del SE	11
2.2.5. Versiones del SE	13
2.2.6. Estado de desarrollo.....	15
3. Estado de la cuestión (antecedentes de investigación)	16
4. Enfoque conceptual acerca del problema	27
4.1. Sentido de agencia	27
4.2. Sentido de agencia en la educación	32
4.3. Aprendizaje	33
4.3.1. Procesos motivacionales y atribucionales.	37
4.3.2. Rendimiento académico.....	40
4.3.3. Factores adicionales que podrían incidir en el rendimiento académico de los estudiantes del Hotel–Escuela Cerrito	40
4.3.4. Resultados del SE en la Dimensión I: Prácticas de Aprendizaje, del SE	42
5. Objetivos	42
5.1. Objetivo general.....	42
5.2. Objetivos específicos.....	43
6. Metodología (datos, instrumentos de recolección, técnicas de análisis)	43
6.1. Tipo y diseño de investigación	44
6.2. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis, criterios de inclusión y criterios de exclusión.....	45
6.2.1. Identificación de los grupos de estudiantes (unidad de análisis)	45
6.2.2. Estudiantes que participan del estudio durante el año 2022:	45
6.2.3. Estudiantes que participan del estudio durante el año 2023:	46
6.2.4. Estudiantes que participaron de los grupos focales	47
6.3. Variables.....	47

6.3.1. Agencia académica: se utiliza como sinónimo de agencia personal aplicada al contexto escolar.....	47
6.3.2. Aprendizaje	49
6.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	50
6.4.1. Instrumentos	50
6.4.2. Calificaciones.....	51
6.4.3. Análisis de calificaciones	52
6.5. Datos cualitativos: grupos focales y reuniones con responsables.....	53
6.5.1. Aspecto ético.....	54
6.5.2. Selección de los participantes	54
6.5.3. Preguntas	55
6.5.4. Análisis de datos cualitativos	55
7. Resultados	56
7.1. Descripción detallada de la operativa del SE y los efectos que se esperan mediante su aplicación	56
7.2. Semáforo Educativo, Dimensión I: Prácticas de Aprendizaje.....	57
7.3. Comparación de calificaciones: resultados.....	58
7.4. Grupos focales.....	62
7.5. Discusión	89
7.6. Consideraciones finales.....	91
Bibliografía	95
Anexos	100
Anexo A: Semáforo Educativo – Detalle del Semáforo del Estudiante	100
Anexo B: Semáforo del Estudiante, versión impresa.	124
Anexo C: Autorización de uso de imagen para estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito.....	127
Anexo D: Asentimiento informado para participantes de los grupos focales.	128

Título: Agencia personal y aprendizaje de estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, en el marco de la aplicación del Semáforo Educativo durante los años 2022 y 2023.

El cambio de título a partir del presentado en el plan de tesis, Agencia personal y aprendizaje de estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, en el marco del desarrollo y validación del Semáforo Educativo (2022–2023), se debe, en primer lugar a que, al momento de elaborar el plan de tesis (2021), se deseaba analizar el alcance del instrumento durante la etapa de desarrollo y validación del Semáforo Educativo (SE), fase que fue formalizada en cierto grado, durante el periodo de aprobación del plan e inicio de los trabajos de investigación. Aunque también se detecta un error conceptual al considerar la etapa de “desarrollo y validación” del instrumento, como fija e irrepetible siendo en realidad un proceso iterativo, encontrándose el Semáforo Educativo en continua revisión y cambio (Celsa Acosta en entrevista personal, 16 de junio 2023). Por otro lado, la función de validación excede a un trabajo de investigación como el que se presenta, siendo esta, una labor inherente a los mismos autores del instrumento.

Súmese a estos puntos, considerar que inicialmente se considerada como etapa piloto la comprendida entre los años 2020 y 2021, que coinciden con la pandemia de COVID–19, periodo durante el cual, los estudiantes debieron retornar a sus hogares y continuar los estudios en la modalidad virtual. La fundación responsable tanto del Hotel-Escuela Cerrito, como del SE, experimenta dificultades para alcanzar a los estudiantes, ya que muchos no contaban con dispositivos para conectarse y seguir las clases. Esto obliga a desestimar los resultados de las encuestas del periodo y reiniciarlas en el año 2022, cuando los estudiantes se encontraban de nuevo cumpliendo plenamente la modalidad de internado en la institución.

Considerar el desarrollo del instrumento en estudio, de manera simultánea a la elaboración del y aprobación del plan de tesis es de suma importancia no sólo en lo referente al título, sino también a la conformación de todo el cuerpo del trabajo. Siendo este proceso, una realidad dinámica, y habiendo previsto la disponibilidad de ciertos datos que finalmente no fueron accesibles, fue necesario adaptar aspectos relacionados con la recolección de éstos y, de manera consecuente, los métodos de análisis. Finalmente, en la búsqueda de un trabajo que aporte mayor valor al estudio del SE, se expondrá en la sección correspondiente, las justificaciones para los ajustes de objetivos.

1. Resumen

Con el fin de aportar una primera contribución al estudio del SE, un instrumento de autoevaluación, de apoyo pedagógico que fomenta la agentividad de los actores de la educación, en su aplicación durante los años 2022 y 2023, inicialmente, se había formulado la comparación del rendimiento académico de los estudiantes que trabajaron acciones agentivas personales, con quienes trabajaron acciones agentivas colectivas o mediadas; sin embargo, al notar que, al buscar posibles contribuciones al aprendizaje, era necesario enfocarse en los indicadores correspondientes a Prácticas de Aprendizaje, cambiando así la aproximación al problema, por la propuesta de indagar si, luego de la aplicación del SE, existen indicios del fomento de recursos agentivos en el grupo de estudiantes seleccionados, y si, se observa alguna variación en el aprendizaje, que pueda atribuirse al uso del instrumento.

Para ello se escoge un grupo de 154 estudiantes provenientes del área rural, del primero al tercer año del nivel medio del Hotel-Escuela Cerrito, en Benjamín Aceval, Paraguay; que han vivenciado el proceso de encuestas del SE durante el periodo 2022–2023. La metodología integra el análisis de datos cuantitativos, consistentes en los promedios de calificaciones del grupo de estudiantes, al finalizar el año 2022 y al fin de la primera etapa del 2023, junto con el análisis de datos cualitativos obtenidos mediante grupos focales, así como las mismas estadísticas emanadas del SE en cuanto a la Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje correspondiente a dicho periodo.

2. Introducción

2.1. Definición del problema

El SE consiste en un instrumento de autoevaluación, dirigido a padres, estudiantes y docentes, en lo que refiere a las condiciones académicas, mediante el cual, los actores de la educación son orientados a “reflexionar sobre... su situación actual y sobre cómo pueden llegar a la situación que aspiran.” Al proceso inicial de autorreflexión, debe seguir el desarrollo de planes de acción o soluciones “para alcanzar el éxito educativo.” Consta de dos funciones principales. La primera, como “métrica y metodología” a partir de “una encuesta con indicadores que permiten visualizar las necesidades de los participantes y lograr sus aspiraciones con el apoyo de la comunidad educativa.” Y la segunda, como “herramienta pedagógica que brinda soluciones” para el empoderamiento de “los estudiantes, docentes y padres para que ellos mismos tomen acción sobre el contexto educativo.” Los reactivos, que consisten en “preguntas de autoevaluación que

guían a cada persona a reflexionar sobre su contexto.” (Amar et al., 2020, pp. 5–7), se agrupan en dimensiones o conjuntos de indicadores similares entre sí.

El proceso que se espera promover, a partir de este instrumento, consiste en que el encuestado evalúe su situación educativa actual mediante las preguntas que le corresponden según su rol (docente, estudiante, padre o madre, director) asignando niveles a cada indicador, de acuerdo a “las situaciones contextuales” con las que se identifica; “situaciones por mejorar” en rojo, situaciones en proceso de cambio en amarillo, y los logros en verde.” (Amar et al., 2020) (véase en detalle, en los Anexos A y B). Seguidamente, el participante es invitado a seleccionar al menos 3 indicadores que ha marcado con rojo o amarillo, y en los que desea concentrar sus esfuerzos para moverlos al siguiente nivel, ya sea de rojo a amarillo, o de amarillo a verde. Esta selección de indicadores a mejorar, se denomina priorizar.

Hasta el momento de la obtención de resultados finales, no se registra otro estudio específico del SE, por lo que el presente, constituye, un primer e importante aporte a su análisis y profundización.

En la propuesta inicial, se planteó la comparación de los promedios de calificaciones de los estudiantes que trabajaron indicadores relacionados con la agencia personal, con las calificaciones de quienes trabajaron la agencia mediada y la colectiva. Habiendo notado el poco aporte otorgado por dicha comparación, se desea más bien responder a la pregunta: ¿Existen evidencias de que el SE ayuda a los estudiantes a desarrollar mayor agentividad y consecuentemente a mejorar su nivel de aprendizaje? Para examinar el posible efecto del SE en el desarrollo de la agencia personal, expresamente de la agencia académica, y en el aprendizaje de los estudiantes, se elaboraron dos listas de indicadores, en base a la bibliografía consultada, una lista de indicadores de agencia y otra lista de indicadores de aprendizaje.

Seguidamente se estudiaron dos fuentes de datos cuantitativos. Por un lado, los resultados comparados del SE, para el grupo de estudiantes seleccionados entre los años 2022 y 2023, en la Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje, con sus 5 indicadores: apuntes para el aprendizaje, comprensión y atención en clase, participación en clase, aprendizaje por cuenta propia, organización del tiempo y asistencia; y por otro los promedios de calificaciones, que fueron sometidos a comparación mediante la prueba t–Student, donde la hipótesis de investigación propone que los promedios del año 2023 son superiores a los del año 2022, mientras que la hipótesis nula afirma que dichos promedios son iguales.

Teniendo presente el prolífico debate sobre la poca precisión del dato calificaciones, para medir el aprendizaje, que aun así es considerado una unidad de medida válida del rendimiento académico, una de las tantas dimensiones del aprendizaje, se llevó a cabo una sesión de grupo focal y 2 mini grupos focales (Onwuegbuzie et al., 2011, p. 132 citando a Krueger, 1994), esperando obtener las opiniones y pareceres de los propios estudiantes sobre el proceso seguido mediante el SE, así como la presencia de indicadores de aprendizaje y de agencia.

La muestra, obtenida de manera no probabilística por conveniencia, consistió en 105 estudiantes de una población de 154, de entre 15 a 17 años, en el nivel secundario del Hotel-Escuela Cerrito, en Benjamín Aceval, Paraguay.

Tratándose de estudiantes menores de edad, para la fase de grupos focales, se abordó el aspecto ético utilizando los derechos de autorización de uso de imagen de los estudiantes, firmado por los padres, madres, tutores o encargados al matricularlos en la institución, junto con el asentimiento informado de los estudiantes leído y firmado por ellos, momentos antes de cada encuentro.

El SE trata entonces de una herramienta de autoevaluación basada en teorías consolidadas que busca involucrar a padres, estudiantes y docentes en un proceso reflexivo sobre sus condiciones académicas; busca estimular la agencia personal y el aprendizaje mediante evaluaciones iniciales, priorización de áreas de mejora y la implementación de soluciones. A pesar de los desafíos enfrentados durante la pandemia, su reintroducción en escuelas de Paraguay en 2022, inicialmente en el nivel secundario permanece en un proceso de evaluación y mejora constante. A pesar de las limitaciones en la recolección de datos, y sin excluir el debate sobre el uso exclusivo de las calificaciones como medida del aprendizaje, se espera colaborar con un conocimiento más completo sobre las implicancias de la implementación del SE sobre la agencia y el aprendizaje de los estudiantes.

2.2. Semáforo Educativo

2.2.1. Definición y origen

El contexto en el que se inserta el Semáforo Educativo (SE) es esencial para lograr una comprensión acabada del mismo. Este, ha sido construido a partir del Semáforo de Erradicación de la Pobreza (al cual se referirá con las siglas en inglés PS, Poverty Stoplight), del cual se toma la sección referente a la educación, y es desarrollada en detalle adaptando los indicadores para cada grupo de encuestados. El PS fue desarrollado por

Fundación Paraguaya, en el año 2010, como una “herramienta que busca activar el potencial de las familias y comunidades para salir de la pobreza.”¹ Mediante un sistema de autoevaluación de diversos indicadores que abarcan dimensiones como Ingresos y Empleo, Salud y Medioambiente, Vivienda e Infraestructura, Educación y Cultura, Interioridad y Motivación, Organización y Participación; el encuestado, con la ayuda de un mentor, procurará mover su situación a mejores niveles.

Se diferencia de otros programas de reducción de la pobreza, en primer lugar, por abarcar no solo factores objetivos, sino también subjetivos, como, por ejemplo, la motivación, el sentimiento de confianza, espíritu emprendedor y control de las emociones, entre otros. Pero el aspecto más particular, es que la definición de pobreza, proviene de la autorreflexión del sujeto en cuestión, y no desde el juicio de un observador externo.

El nombre de ‘semáforo’ se debe a que emula los colores del semáforo de control de tránsito, ya que, al evaluar distintos aspectos de su situación contextual, el encuestado asigna a cada indicador, niveles identificados por medio de los colores, rojo, amarillo y verde, según se ha detallado anteriormente.

El desarrollo del SE, inicia en marzo del 2019, con una revisión bibliográfica respecto a las “condiciones necesarias para obtener resultados académicos positivos desde diferentes perspectivas” (Ramos et al., 2020, p.7); seguida de la elaboración y validación de los indicadores.

En concordancia con las teorías que lo sustentan, que serán detalladas en la siguiente sección, todos los indicadores cumplen con cinco características: “1. son alcanzables y aspiracionales; 2. muestran comportamientos observables y accionables; 3. se presentan en tres colores; 4. están acompañados de imágenes; y 5. son entendibles y responden al contexto.” (Ramos et al., 2020, p. 8).

El SE completo, consta en realidad de 4 semáforos: semáforo para padres, semáforo para docentes, semáforo para estudiantes, y un semáforo para los directores de las instituciones. Para el presente estudio, respondiendo a la especificidad y acotación de los objetivos, se toma exclusivamente una dimensión, del Semáforo del Estudiante.

2.2.2. Fundamentos teóricos

El análisis del SE, se enmarca en la Teoría de la Agencia Humana desde la psicología cognitiva de Albert Bandura (2001). En el abordaje del concepto de aprendizaje, se hace

¹ <https://www.povertystoplight.org>

referencia a los trabajos iniciales del mismo autor, en su obra, *Social Learning Theory* (Bandura, 1971), junto con algunas propuestas constructivistas que también se ven reflejadas en los planteamientos del SE. Sin embargo, las teorías que sustentan la metodología del SE son las mismas que dan base al programa del Semáforo de Erradicación de la Pobreza (PS), la Teoría Integral y La Influencia Positiva, (C. Acosta, comunicación personal, 9 de junio de 2023) La conjugación de ambas teorías, es tratada desde los propulsores del SE, como Teoría del Cambio, y tiene, como objetivo, entre otros, potenciar o desarrollar la agentividad de los sujetos.

Ken Wilber (1996) pretende unificar todas las ciencias y conocimientos humanos abarcando la realidad “materia, cuerpo, mente, alma y espíritu;” en una sola teoría (Wilber, 1996, p. 4). A pesar de admitir él mismo, que una teoría holística es “una empresa imposible de llevar a cabo,” plantea analizar toda experiencia humana, ciencia o religión, a partir de cómo se inserta dentro de uno o dos cuadrantes según dos dimensiones, lo individual y lo colectivo; y desde dos perspectivas para cada una, lo interno y lo externo. Así, explica cada fenómeno desde lo individual interior, que equivale a lo espiritual, cognitivo o psicológico; lo individual externo, como son la conducta y las habilidades; lo colectivo interno: valores compartidos, la cultura; o lo colectivo externo, como ser lo social y lo referente a sistemas. Para lograr una Teoría del Todo (TOE, por sus siglas en inglés), se debe estudiar el fenómeno desde los cuatro cuadrantes.

A partir de la perspectiva de Wilber (1996), el PS incluye indicadores subjetivos y busca analizar cada indicador desde los 4 cuadrantes, para medir la pobreza. Como Burt (2019, p. 85) ejemplifica: considerando bajos ingresos de una mujer mayor, ¿se debería esto a que, la mujer no vende más de dos docenas de chipa diariamente (conducta: individual–externo), no existen servicios de microfinanzas en su entorno (el sistema: colectivo–externo), es considerado inapropiado que una mujer mayor salga a vender de puerta en puerta (lo cultural: colectivo–interno), o ella prefiere quedarse más tiempo en casa para atender a sus nietos (intención: individual–interno)?

Siguiendo a Wilber (1996), sugiere también observar las realidades sociales, como un “espiral de desarrollo” donde los seres humanos pueden ir pasando de un estadio de desarrollo a otro y donde todos tienen la habilidad de hacerlo (Wilber, 1996, p. 11), pero ningún sujeto en un estadio específico “puede darse plena cuenta de la existencia de los demás estadios” y al percibir las diferencias, se siente incómodo o amenazado, mientras que los sujetos en estadios superiores, perciben los anteriores. (Wilber, 1996, p. 14). Por tanto, propone a Burt, incluir a los mismos sujetos en el trazado de su mapa de pobreza,

invitándolos a identificar las deprivaciones que sufren (Burt, 2019, p. 88). Así también, surge la necesidad del sistema de mentoría para avanzar en la aplicación del PS, y asegurar que el sujeto asuma las conductas que lo llevarán a alcanzar el cambio. Esto debido a que luego del autoanálisis de la situación contextual, el sujeto debe seleccionar los aspectos de ésta que desea mejorar, e iniciar un proceso de evolución dentro de la espiral.

El segundo abordaje teórico que entra a participar de la elaboración del PS, es el de la Influencia, de Joseph Grenny (Grenny et al., 2013), quien la define como “la habilidad de generar cambio en la conducta humana;” por su parte un “influencer” o líder, es “la persona que tiene dicha habilidad.” Observa que los líderes según esta denominación, se manejan considerando tres claves: conocer el resultado que se desea obtener y cómo será medido; identificar pocas conductas vitales que produzcan la mayor cantidad de cambio, y, por último, valerse de las 6 fuentes de influencia que se refieren a lograr la motivación y asegurar la habilidad para alcanzar el cambio: motivación y habilidad personal, motivación y habilidad social, y motivación y habilidad estructural. Según esta teoría, “las personas toman acción, cuando la respuesta a estas dos preguntas, ¿Vale la pena hacerlo? y ¿Puedo hacerlo?” es sí.

En el proceso del PS, el encuestado, con ayuda del encuestador, descubre no sólo lo que desea cambiar, sino también “identifica los cambios de conducta que necesita realizar para alcanzarlo” (Grenny et al., 2013, p. 87). Para identificar las conductas vitales, que llevará al logro de cada indicador del PS, Grenny sugiere detectar momentos de quiebre, donde a pesar de la alta posibilidad de no lograr el resultado deseado, el sujeto lo logra. Por ejemplo, un padre de familia que, a pesar de una situación de pobreza, logra que los hijos reciban una alimentación nutritiva y suficiente. Éste ha desarrollado la conducta vital que puede ser emulada por otros, que se encuentran en la misma o similar situación, y que desean alcanzar la meta de la buena alimentación. A partir de esta sugerencia, Burt piensa en un “banco de soluciones,” que luego implementará en el PS, es decir, una lista de conductas vitales que ayudarán a los encuestados, a lograr los indicadores que se han propuesto. (Burt, 2019, pp. 91–92) Por ejemplo: mantener una huerta familiar para ahorrar costos de alimentos y asegurar una buena nutrición. La medición de los resultados de la encuesta del PS, se realiza por medio de los mismos indicadores, que se constituyen así en objetivo y en unidad de medida del proceso.

Si bien el origen del banco de soluciones se explica a partir de los textos de Grenny (2013), presenta concordancia con lo afirmado por Bandura (1997, p. 10) sobre como “la

falta de habilidad para influir sobre eventos adversos produce temor, apatía o desesperación,” y postura de Burt (2019, p. 207) quien se opone a la narrativa normalizada que atribuye a las clases empobrecidas características tales como apatía, desinterés por el progreso, falta de iniciativa y voluntad, demostrando mediante ejemplos de éxito del PS, que proporcionando a estos grupos las herramientas y la motivación necesaria, ellos asumen una actitud activa ante sus circunstancias y se vuelven capaces de cambiar su situación.

A partir de las experiencias de éxito con el PS y tomando como base, la dimensión, Educación y Cultura, en el año 2019 se inicia la elaboración del SE, el cual consiste en una propuesta de apoyo al proceso enseñanza–aprendizaje. Incluye a los principales actores de la educación, familia, comunidad, y sociedad del estudiante, fomentando actividades agentivas por parte de estos. Se orienta a ayudarlos a tomar conciencia de su situación y la de su entorno, y a empoderarse de ella tomando un camino de cambios intencionales para mejorarla. Como consecuencia de dichas mejoras, se espera a la vez, obtener mejoras en la calidad de la educación a partir del mejor desempeño de los involucrados. Los estudiantes, no sólo podrían lograr un mejor rendimiento académico, sino también desarrollarían destrezas y actitudes para ejercer cambios positivos en sí mismos y en su entorno.

Se diferencia del PS por centrarse en las necesidades educativas y pedagógicas mediante los indicadores específicos para el ámbito educativo. Sin embargo, ambos instrumentos pretenden ser similares en cuanto a su operativa, se encuentran también presentes el proceso de autoevaluación y reflexión sobre la situación actual, la necesidad de un mentor para guiar las acciones a modo de ruta personalizada; y de un banco de soluciones para facilitar la toma de acción. (Amar et al., 2020, p. 9)

2.2.3. Agentes, dimensiones e indicadores

Se presenta un semáforo por agente: docente, estudiante o padre, con reactivos organizados por dimensiones. En el año 2023, se incorpora en forma piloto, a los directores “como líderes de todo el proceso” (C. Acosta, comunicación personal, 16 de junio de 2023) El trabajo con cada agente, incluye sus propios indicadores, se podrá adquirir una mejor comprensión al respecto en el Anexo A – Semáforo Educativo – Detalle del Semáforo del Estudiante. El semáforo para estudiantes, totaliza 36 indicadores, distribuidos dentro de sus 6 dimensiones: Prácticas de aprendizaje,

Herramientas educativas, Salud y Bienestar, Recursos y medioambiente, Seguridad, Interioridad, motivación y participación.

La Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje, contempla los siguientes indicadores: 1. apuntes para el aprendizaje donde los estudiantes deben indicar si consideran que saben resumir la información dada durante las clases, asociar las ideas y utilizar sus notas para el estudio. El indicador 2. comprensión y atención en clase desea explorar en qué medida los estudiantes son capaces de mantenerse enfocados durante las clases, evitando distractores, manteniéndose dentro del aula y finalmente apropiándose de la información por medio de la comprensión. La 3. participación en clase o participo en clase explora la medida en que los estudiantes son capaces de construir el aprendizaje mediante la interacción positiva con otros estudiantes y con los docentes. El 4. aprendizaje por cuenta propia incluye metas de estudio, planificación y gestión de las actividades académicas por cuenta propia. Y la 5. organización del tiempo y asistencia los interpela sobre su capacidad de organizar el propio tiempo, y su puntualidad en la llegada a clases, y la entrega de tareas. (Amar et al., 2020, pp. 49–53).

La Dimensión II corresponde al área de Herramientas educativas, con los siguientes indicadores: 6. herramientas tecnológicas, o utilizo la tecnología para aprender; 7. acceso a Internet con fines de estudio; 8. herramientas audiovisuales en el aula, que se refiere a la disponibilidad de estas herramientas como apoyo al aprendizaje; 9. útiles escolares y libros explora en qué medida los estudiantes consideran que cuentan con todos los útiles necesarios para su apropiado desempeño; 10. educación financiera indaga sobre el manejo de conceptos como ahorro, interés, valor y precio, y otros.

La Dimensión II, Salud y Bienestar, incluye los siguientes indicadores: 11. alimentación nutritiva; 12. salud diaria, que se refiere a hábitos saludables; 13. higiene personal, 14. vista y audición sobre el acceso a servicios de tratamiento a éstas áreas de salud en caso de necesidad; 15. dientes sanos; 16. salud sexual, sobre el acceso a una educación sexual integral; 17. actividad física; el acceso a actividades de 18. entretenimiento; y la regulación de las emociones y disponibilidad de apoyo para un 19. bienestar emocional.

La Dimensión III, explora Recursos y Medioambiente, e indaga a los estudiantes sobre la existencia de un 20. entorno limpio, 21. baño adecuado, 22. aula adecuada en relación a la calidad y cantidad de iluminación natural y la disponibilidad de los muebles necesarios y en buen estado, junto con la reducción de ruidos molestos y el control de la temperatura adecuada. El indicador anterior se relaciona con la disponibilidad de un 23. espacio de estudio adecuado en la escuela, y de un 24. espacio de estudio en la casa.

La Dimensión V, referente a la Seguridad, incluye: el 25. camino seguro a la escuela, una 26. escuela segura que se refiere tanto a la seguridad edilicia como a la ausencia de violencia física o emocional, también incluye el sentirse seguro y libre de todo tipo de 27. acoso escolar, el conocimiento de los 28. derechos del niño y contar con alguien a quién acudir en caso de sentir que éstos han sido violados, conocer lo referente al 29. trabajo infantil.

La Dimensión VI, aborda la Interioridad, motivación y participación. Sus indicadores incluyen: la 30. participación en grupos; el desarrollo de la 31. capacidad para resolver problemas y conflictos; la identificación de las 32. necesidades y logros personales; tener 33. confianza en uno mismo; poseer una 34. iniciativa emprendedora en referencia a la introducción de mejoras en la escuela y en la comunidad, la 35. autonomía para tomar decisiones propias incluso ante la presión de los pares, el 36. respeto a la diversidad, que no se refiere sólo a la diversidad física, sino también a diferencias en cuanto a ideas, religión, modos de vivir, idioma, raza, u orientación sexual.

En concordancia con el objetivo del estudio, que se centra en la agencia y el aprendizaje de los estudiantes, los resultados de la dimensión I, Prácticas de aprendizaje, con sus 5 indicadores: apuntes para el aprendizaje, comprensión y atención en clase, participación en clase, aprendizaje por cuenta propia, organización del tiempo y asistencia, durante los años 2022 y 2023; son utilizados en la triangulación de datos junto con la comparación de promedios de calificaciones y las transcripciones de los grupos focales.

2.2.4. Operativa del SE

De acuerdo al material de introducción a la metodología del SE, el proceso de implementación sigue 8 pasos, a modo de “elementos que se engranan para provocar una implementación exitosa” (Ramos, et al., 2020, p. 10): integrar el SE, establecer objetivos, asignar responsables de implementación, iniciar el entrenamiento, comunicar abiertamente, aplicar semáforos, procesar datos y elaborar planes de acción, monitorear y evaluar el proceso.

Los dos primeros pasos hacen a la contextualización del instrumento, de acuerdo a “las estrategias y operaciones” de la organización o institución donde se implementará, también incluye la adopción de objetivos específicos de acuerdo a las particularidades de su contexto, a más de los objetivos ya establecidos del SE (Ramos, et al., 2020, p. 11).

En cuanto a los responsables de la implementación, se desprende de la lectura del material, que éstos provienen de la misma institución u organización que aplicará el

semáforo, requiriendo un coordinador o un equipo de coordinadores. Estos acompañarán todo el proceso, para lo que recibirán entrenamiento, como parte del paso 4.

La fase de comunicación busca edificar confianza entre los participantes, logrando, idealmente que identifiquen los beneficios a obtener, y generando conciencia y deseo por el cambio. Para ello, se da a conocer tanto los objetivos, como los pasos del programa, el uso que se dará a la información recolectada, contemplando incluso el aspecto ético cuando se trata de obtener información de menores; esto, por medio del consentimiento informado de padres, madres o encargados y el asentimiento de los mismos estudiantes. Como parte de esta fase, en el Hotel–Escuela Cerrito, desde el año 2018, los días lunes, de manera quincenal, dentro del horario habitual de la escuela, ofrece clases sobre los indicadores, aspectos de finanzas, ahorro, y otros temas relacionados al PS. Estas clases están a cargo de voluntarios de Fundación Paraguaya. Entre los hallazgos, se discutirá la aparente ausencia de una actividad similar previa a la aplicación del SE.

El paso 6, consiste en la aplicación de la encuesta, ya sea mediante la versión digital² o la impresa. Se describirán las características de cada versión en el siguiente apartado. El manual recomienda administrar la encuesta en tres momentos, al inicio, a mitad y al finalizar el año “de manera a mantener un seguimiento continuo del progreso de los participantes” (Ramos et al., 2020, p. 13); indicando que, “la implementación puede contar con un tercero para la aplicación de la encuesta”, pero que de acuerdo al caso “puede ser aplicada por el director, responsable de la evaluación de los estudiantes, o psicóloga de la institución.” (Ramos et al., 2020, p. 15).

Valiéndose de una plataforma digital, los resultados de la encuesta son mostrados a la comunidad educativa para la evaluación de planes de acción conjuntas, acciones que integran el paso 7. Esto indica que a la par de los indicadores que cada participante decide priorizar, la institución, en un acuerdo con la comunidad educativa, escoge algunos para reforzar el trabajo de mejora. En este punto, resalta que los cambios en las valoraciones de los participantes, por ejemplo, de amarillo a rojo, pueden interpretarse de varias maneras, no sólo como un retroceso, ya que, por ejemplo, puede darse una mayor confianza para responder con sinceridad, o pueden señalar también la presencia de factores del contexto, que interfieren con el actuar de los encuestados, por ejemplo, una catástrofe natural.

² <https://demo.povertystopligh.org/>

El monitoreo y la evaluación del progreso, paso 8, implica la última toma de encuesta, a partir de la cual se evalúa el proceso seguido durante todo el año. El manual sugiere involucrar a los encuestados en todas las etapas, desde “diagnóstico de la situación”, pasando por “la elaboración de estrategias, en su implementación y finalmente, en la evaluación”. Sugiere complementar esta etapa con métodos de investigación cualitativos, proponiendo como ejemplo los grupos focales para indagar “percepciones de los participantes sobre el programa” (Ramos et al., 2020, p. 17).

Durante todo el proceso de la encuesta, desde su inicio hasta el final, se requiere contar con un banco de soluciones. El mismo consiste en una lista de ideas sobre posibles cursos de acción para el abordaje de los indicadores priorizados. En caso de no encontrarse la propuesta específica para un caso en cuestión, el participante debe desarrollar o proponer sus propias ideas y así contribuir al enriquecimiento del banco de soluciones. Todo esto debe darse siempre con el acompañamiento del mentor, figura ya mencionada en varias ocasiones.

Pasado un tiempo de aproximadamente 6 meses posteriores a la primera encuesta, se realiza una encuesta de seguimiento, para sondear la obtención de logros, que debería evidenciarse mediante el paso de el o los indicadores priorizados durante la primera encuesta, al siguiente nivel.

2.2.5. Versiones del SE

La versión impresa, con formato de carpeta, (que se incluye en el Anexo B) presenta las dimensiones en la tapa, y todos los indicadores en la primera página sin discriminar dimensiones, ni incluir descripciones detalladas de los indicadores. Para asignar los colores, el estudiante recibe una hoja extra, con pegatinas en forma de círculos verdes, rojos y amarillos que deben ser colocados encima del nombre de cada indicador. En la segunda página se detalla el Mapa de Aprendizaje, que consiste en filas para priorizar hasta cinco indicadores. Por cada indicador priorizado, el estudiante debe redactar la respuesta a estas preguntas: ¿Por qué no lo tengo? ¿Qué haré para tenerlo? ¿Cuándo lo lograré?

En las tres últimas columnas el encuestado debe asignar fechas de revisión a cada indicador priorizado. De manera extra, cuenta con un espacio para listar sus fortalezas y próximas metas. Al pie de la segunda página se recuerda el significado de los colores en el instrumento, de la siguiente manera: verde: lo logré; amarillo: casi lo logro; y rojo:

debo mejorar. En la contratapa, se observa una breve referencia sobre la visión y misión del PS.

Para acceder a la versión digital, los estudiantes pueden utilizar la URL correspondiente o la App, Stoplight Mobile. Los estudiantes reciben un usuario y contraseña que son requeridos tanto por la versión Web como la App móvil. Seguidamente, se debe seleccionar cuál de los semáforos se desea completar: de directores, de docentes, de estudiantes, o de padres.

Luego de aceptar los términos y condiciones de uso de la encuesta, el estudiante debe responder preguntas de información personal: nombre, apellido, género, fecha de nacimiento, tipo y número de documento de identidad, país de nacimiento, número de personas que viven en la casa, correo electrónico, código y número de teléfono. También se solicita nombre, género y fecha de nacimiento de cada persona que vive en la casa y por último, ubicación de la casa. En la versión impresa, todos estos datos personales son registrados una única vez y gestionados por los responsables; sin embargo, la versión digital, exige su carga en cada ocasión.

De manera posterior a la carga de datos personales, inicia la encuesta con los indicadores por orden, sin especificar a qué dimensión se refiere cada uno. En ese momento el estudiante puede determinar el nivel para cada indicador con los colores ya explicados anteriormente. Los niveles por indicador, se presentan mediante una descripción escrita y una imagen ilustrativa. Por ejemplo, para el indicador, comprensión y atención en clase, los niveles se describen de la siguiente manera.

Verde: Me esfuerzo por prestar atención y entender la lección del profesor. Si no entiendo, digo mis dudas para que el profesor pueda explicarme mejor.

Amarillo: Me esfuerzo por prestar atención y entender la lección, pero si no entiendo, no hago preguntas al profesor.

Rojo: Estoy necesitando ayuda para prestar atención y entender la lección del profesor. (Amar et al., 2020, p. 50)

El nivel queda seleccionado al pulsar sobre su descripción, y se presenta el siguiente indicador, siguiendo el mismo proceso hasta llegar al final de la encuesta. En todo momento, el estudiante tiene la posibilidad de omitir indicadores, esto es, ir al siguiente sin determinar el nivel en el que se encuentra. Al llegar al final de la lista, si se trata de la versión digital, se le recordará que ha dejado indicadores sin responder, y se le consultará si desea revisarlos. El estudiante puede revisar sus respuestas o pulsar la opción de finalizar, sin revisar los omitidos.

En la sección del Mapa de Aprendizaje, donde el estudiante debe escoger de entre los indicadores marcados en rojo o amarillo, aquellos en los que se concentrará para iniciar el proceso de cambio, se le solicita redactar la respuesta a 2 preguntas: ¿Por qué no lo tengo? ¿Qué haré para tenerlo? y finalmente, debe seleccionar un rango de tiempo para responder a la tercera, ¿Cuántos meses tardará? A partir de esta última respuesta, el sistema calcula una fecha de revisión para cada indicador priorizado. Las revisiones, están pensadas como encuentros de seguimiento con el mentor, que es una figura de relevancia en todo el proceso. De acuerdo a lo manifestado por un estudiante, esta sección no permite omitir respuestas.

Al finalizar todas las secciones, la versión digital despliega un resumen completo, incluyendo las respuestas a las tres preguntas por cada indicador priorizado. Luego, se presentan opciones para obtener una copia del resumen en formato PDF: por correo, por WhatsApp, de manera impresa o descargándolo. En el caso de las dos primeras opciones, se utilizan los datos cargados en la fase de información personal para enviar al destinatario correspondiente.

2.2.6. Estado de desarrollo

Los primeros intentos de implementación del SE, se iniciaron en el año 2020, en 10 instituciones educativas dentro del territorio de la República del Paraguay; extendiéndose esta fase, hasta noviembre del 2021. La modalidad de plan piloto, se refiere a la etapa de ajustes y pruebas. La primera versión del SE está dirigida al nivel secundario, esperando, a futuro, poder aplicarlo a otros niveles de la educación.

En el año 2020, a raíz de las limitaciones propias de la pandemia de COVID–19, el trabajo con el SE en el Hotel–Escuela Cerrito, fue descontinuado y se desestimaron los resultados obtenidos hasta el año 2021. En dicho momento, los estudiantes retornaron a sus hogares, no pudiendo permanecer en la institución donde se sigue un sistema de internado; y se intenta dar continuidad a las clases, en la modalidad a distancia. Práctica que resultó casi imposible, debido a las limitaciones propias de las familias de los estudiantes, en cuanto a acceso a Internet y a dispositivos con conexión.

Por estas razones se descarta el proceso realizado entre los años 2020 a 2021 para un estudio en profundidad. Se repite el esfuerzo en el año 2022 en algunas escuelas del territorio de la República del Paraguay, incluyendo el Hotel–Escuela Cerrito donde el proceso se asume como válido para el análisis de los datos. Se toma así, para el estudio, el periodo comprendido entre la primera mitad del 2022 y la del 2023.

Durante el periodo de tiempo seleccionado, los estudiantes debieron haber trabajado en la implementación de soluciones aplicadas a los indicadores que habían priorizado, aspecto que también se exploró mediante los grupos focales.

3. Estado de la cuestión (antecedentes de investigación)

El estudio de la agencia humana y su relación con “otros constructos psicológicos también fundamentales en el aprendizaje para toda la vida” (Cazáres Castillo, 2016, p. 172) cobra importancia en el ámbito educativo ya a mediados de los ‘80, según se concluye a partir de los materiales consultados. Como exponen Maytorena y González (2020, p. 42), “las contribuciones teóricas permiten considerar el estudio de la agencia humana “como un factor importante y pertinente en el desarrollo del proceso de adquisición de aprendizajes.” Olazo (2020, citando a Pajares y Schunk, 2001, p. 245) menciona que, la percepción de autoeficacia, elemento fundamental del sentido de agencia (Bandura, 2006), “se ha llegado a considerar como un predictor en el rendimiento académico del estudiante.”

En conjunto, las evidencias obtenidas de los antecedentes empíricos consultados, contribuyen a corroborar la incidencia positiva, de la presencia de recursos agentivos en el desempeño académico de los estudiantes. Partiendo de estas conclusiones, se percibe innecesario explorar la relación entre agencia académica y aprendizaje, asumiendo esta relación como un hecho. Se propone entonces, explorar si el Semáforo Educativo efectivamente contribuye al desarrollo de la agencia académica y a la mejora del aprendizaje, según declara en su presentación (Amar et al., 2020).

Esta sección, presenta primeramente estudios que abordan la relación agencia–aprendizaje. Seguidamente, se expone un trabajo de elaboración de una escala para medir los tres modos de agencia en contextos educativos, cuya relevancia para el caso radica en que la escala utiliza algunos indicadores que coinciden con los del SE. Más adelante, se toman ejemplos que proponen la agencia como una característica humana que puede ser desarrollada, no tratándose de un factor estático. Esto habilita a suponer, que un instrumento como el SE, podría efectivamente colaborar con el desarrollo de la agencia, y como consecuencia del primer punto, con la mejora del aprendizaje.

En el material, Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación, Gutiérrez (2015) se propone “caracterizar el perfil agentivo de estudiantes del tercer y cuarto

semestre de psicología” de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco de Cartagena, Colombia. La muestra incluye 31 mujeres, y 1 varón, con una edad media de 20.5 años. La particularidad de estos estudiantes es ser percibidos por los docentes como de bajo rendimiento académico y poco motivados para el estudio.

Los componentes de sentido de agencia seleccionados fueron las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estas últimas también identificadas como estrategias autorregulatorias del aprendizaje, las creencias atribucionales, y la motivación. Adicionalmente se estudió la relación entre los componentes.

Para medir las estrategias cognitivas y autorregulatorias del aprendizaje, así como la motivación, utilizaron una adaptación de la Escala de Estrategias de Aprendizaje – ACRA – abreviada. Mientras que, el Cuestionario de Procesos de Aprendizaje versión española (ILP–R), les permitió medir las creencias atribucionales o percepción de autoeficacia.

La escala ACRA abreviada cuenta con 3 dimensiones: I. Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje; II. Estrategias de apoyo al aprendizaje; y III. Hábitos de estudio. Siguiendo los objetivos trazados, fueron seleccionados los 6 subfactores de la dimensión I: selección y organización, subrayado, conciencia de la funcionalidad de la estrategia, estrategias de elaboración, planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, y repetición y relectura; y el primer subfactor de la dimensión II: motivación intrínseca (de la Fuente Arias y Justicia Justicia, 2003, p. 149).

Para medir la percepción de autoeficacia, entre las escalas del Cuestionario de Procesos de Aprendizaje, se escogió la de Autoeficacia global, que consta de tres componentes: organización cognitiva, pensamiento crítico y retención de hechos (Esteban et al., 1996, p. 137).

Las puntuaciones de los estudiantes en cada ítem, fueron utilizadas para hallar la distribución de frecuencia del uso de las estrategias, media y moda. El estudio de la relación entre todos los componentes se valió del cálculo de coeficiente de correlación de Pearson.

El análisis de las respuestas referentes a estrategias cognitivas y de control del aprendizaje sugiere que los estudiantes considerados de bajo rendimiento académico las utilizan con una frecuencia media, siendo las más utilizadas, la “conciencia de la funcionalidad de las estrategias, la repetición y relectura, y las estrategias de elaboración” (Gutiérrez Ruíz, 2015, p. 71). En cuanto a la motivación, se halló una motivación media–alta, donde la mayoría afirma “estudiar para ampliar sus conocimientos, para saber más, para ser más experto” (Gutiérrez Ruíz, 2015, p. 74), con una “tendencia motivacional intrínseca”

(Gutiérrez Ruíz, 2015, p. 76). La percepción de autoeficacia académica, resultó ser de un grado medio con respecto al pensamiento crítico y la retención de hechos, y alto con referencia a la organización cognitiva. En síntesis, los estudiantes, que los docentes perciben como de bajo rendimiento y poco motivados, presentan un nivel medio de agencia manifestado en el “uso medio de estrategias cognitivas y de control de aprendizaje, ... una percepción de control ejecutivo y autoeficacia percibida media y orientación motivacional intrínseca”.

Se hallaron relaciones entre “la orientación motivacional intrínseca y el uso de estrategias cognitivas superficiales”, como, por ejemplo, las “de repetición y de relectura”; y entre “las creencias de autoeficacia y el uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje”, como son “la selección y organización de la información, elaboración y subrayado” (Gutiérrez Ruíz, 2015, p. 78).

En un estudio no-experimental, correlacional, y transversal; Ruíz y Quintana, (2016), exploran la atribución de motivación de logro, en su relación con el rendimiento académico en matemática. Para el estudio, se escogen “993 estudiantes que cursan el tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria” provenientes de sectores socioeconómicos medio bajo de los distritos de Lima, Perú.

Citando a Spinola (1990), Pérez Cerrano (1981), Rodríguez Espinar (1982) y Álvaro Page (1990) quienes defienden el uso de las calificaciones como el mejor criterio para medir el rendimiento académico (Ruíz y Quintana, 2016, p. 88), recoge el rendimiento autopercebido de los estudiantes, dado por la calificación promedio que éstos estiman haber obtenido durante el último año. Para la recolección de datos referentes a la atribución de motivación de logro, administra la Escala Atribucional de Motivación de Logro que presenta 22 ítems agrupados en cinco factores: “Motivación de Interés, Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación de Esfuerzo, Motivación de Examen y Motivación de Profesor” (Ruíz y Quintana, 2016, p. 90).

Al establecer las relaciones entre las variables de estudio, encuentra “correlaciones directas y altamente significativas, entre el rendimiento académico autopercebido en matemática” de los estudiantes “y la Motivación de Interés en matemática, la Motivación de Esfuerzo en matemática, la Motivación de Tarea/Capacidad en matemática, la Motivación de Examen en matemática y la Motivación de Profesor en matemática.” Presentando el mayor grado de significancia, la correlación entre el “rendimiento académico autopercebido en matemática y la Motivación de Interés en matemática” (Ruíz y Quintana, 2016, pp. 91–92).

En su “Estudio sobre la asociación entre el sentido de Agencia Académica, el pensamiento crítico (habilidades argumentativas escritas) y la comprensión lectora” Cazáres Castillo (2016) busca entender la manera en que se relacionan variables, que categoriza, como del más alto orden del pensamiento, y que son fundamentales en el aprendizaje para toda la vida, como son: “el aprendizaje autorregulado, el pensamiento crítico y las habilidades argumentativas escritas, la comprensión lectora y la cognición epistémica”, sosteniendo una conexión directa entre el aprendizaje para toda la vida y la agencia académica (Cazáres Castillo, 2016, pp. 172, 179)

Define el sentido de agencia como “la conciencia subjetiva de que uno es el que inicia, ejecuta y controla sus propias acciones volitivas en el mundo” (Cazáres Castillo, 2016, p. 172) y el pensamiento crítico como “una estrategia autorregulatoria ... que se puede desarrollar a partir de dicha autorregulación” (Cazáres Castillo, 2016, p. 175).

La muestra consiste en 20 estudiantes del séptimo semestre de la carrera de Psicología Educativa de la UPN–Ajusco, México.

Al inicio del semestre, fueron aplicados tres instrumentos: el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA), Inventario de Epistemología Personal (IEP), una Prueba de Comprensión de textos (CT). Al finalizar el semestre, como parte de su preparación para el anteproyecto de tesis, se solicitó un ensayo argumentativo, de justificación del tema escogido. La prueba de las habilidades argumentativas fue calificada “con una rúbrica que evalúa contenido (introducción, tesis, desarrollo y conclusión), estilo y organización (estructura, lenguaje y fuentes bibliográficas), asignando hasta “cinco niveles de ejecución, desde excelente hasta deficiente”; y en la evaluación de cinco ensayos escogidos aleatoriamente se midió con el coeficiente alfa de Krippendorff para datos ordinales” (Cazáres Castillo, 2016, pp. 171–180).

Entre los hallazgos sobresale una correlación significativa entre algunos componentes de la agencia académica; a saber, la argumentación escrita y la comprensión lectora. Las habilidades argumentativas estuvieron relacionadas positiva y significativamente a la recuperación de la información ante tareas y ante exámenes y a componentes autorregulatorios del aprendizaje, como la autoeficacia percibida y el planteamiento de la tesis.

De manera similar, Agustiani et al. (2016), exploran la “Autoeficacia y autorregulación del aprendizaje, como predictores del rendimiento académico de los estudiantes”.

Basándose en la observación de los estudiantes, que en su mayoría exhibía gran inseguridad, tanto para responder preguntas del docente o de los compañeros, incluso los

que respondían, se manifestaban inseguros de sus propias respuestas; así como para consultar sobre sus propias dudas, concluyen que poseen baja percepción de autoeficacia y baja autoconfianza. De similar manera, consultando sobre la razón de las bajas calificaciones, por debajo o apenas llegando del mínimo requerido por la institución, la mayoría de los estudiantes admitió no volver a repasar los materiales en casa; además de esto, acostumbraban presentar las tareas de manera posterior a la fecha tope establecida. Los autores atribuyen estos dos últimos aspectos a una baja capacidad de autorregulación del aprendizaje.

Proponen por tanto que existe una relación positiva entre la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia, y el rendimiento académico. Encontrando, efectivamente al finalizar el análisis de datos, que existe una correlación positiva entre la autoeficacia, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico, tal que “si una de las tres variables experimenta un cambio positivo o negativo, los otros dos también experimentarán cambio.” Para llegar a tal conclusión, aplicaron un cuestionario de autoeficacia académica, un cuestionario de aprendizaje autorregulado y analizaron las calificaciones obtenidas en el curso de Psicología General I, al final del primer semestre, de 101 estudiantes del primer año de psicología de la Universidad Padjadjaran, en Uganda. Con referencia a la medición de la agencia estudiantil, en México, Maytorena y González (2020), construyeron “una escala de agencia personal para el ámbito educativo a partir de la propuesta de Bandura (2001, 2006), conformada por los “cuatro elementos teóricos: intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión”. La escala fue aplicada a una muestra no probabilística intencionada de 254 estudiantes universitarios de Cultura Física y Deportes, Ingeniería y Psicología. La definición conceptual de agencia personal en ámbitos educativos adoptada para el análisis se toma de Bandura (2006, p. 164), que es la de un conjunto de elementos centrales, intencionalidad, premeditación, auto reactividad, auto reflexión; que permiten a las personas influir “en su auto desarrollo, adaptación y auto renovación a través del tiempo”.

El material para la observación consistió en 4 tablas, una por propiedad, donde se desglosan acciones concretas, en cuatro situaciones de aprendizaje: materiales de aprendizaje, tareas, exámenes y desarrollo de habilidades académicas. Cada acción se utilizó como una dimensión de la propiedad bajo la cual fue agrupada, y que permitió medirla mediante una escala de 4 puntos cada uno. El instrumento final quedó constituido por 68 reactivos que refieren a la “Agencia Personal en Situaciones Escolares.” (Maytorena y González, 2020, p. 49), distribuidos de la siguiente manera:

intencionalidad, 16 reactivos; previsión, 16 reactivos; autorreactividad, 16 reactivos; y autorreflexión, 20 reactivos.

La importancia de este estudio radica en que la escala elaborada pasa las pruebas de validación, e incluye reactivos similares a los indicadores del SE. Esto aporta a la validez de dichos indicadores, que formarán parte del conjunto de datos a explorar en busca de una posible influencia del SE sobre la agencia y el aprendizaje de los estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito.

Comparando los indicadores de la Dimensión I del SE: Prácticas de Aprendizaje del SE, con la Escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares elaborada por estas autoras se observan las equivalencias que se exponen a continuación y que pueden verificarse, consultando el Anexo B – Semáforo Educativo explicado.

1. En línea con el indicador 1 del SE, Apuntes para el aprendizaje, proveniente de la Subescala Autorreflexión, en cuanto a habilidades académicas, se tiene el indicador “Busco aprender a tomar notas para captar lo esencial.”
2. Con el indicador 2, Comprensión y atención en clase, proveniente de la subescala de Intencionalidad en situación de Tareas, coincide el indicador “Sigo las instrucciones dadas por mi profesor.”
3. Coincidente con el indicador 3, Aprendizaje por cuenta propia, se tiene el mayor número de indicadores equivalentes, como el de la subescala, Intencionalidad, en situación de exámenes: “Repasar mis notas a diario” y “Organizar el contenido de lo que debo estudiar;” de la subescala, Previsión, en situación de exámenes: “Estudiar para mis exámenes;” de la subescala de Autorreactividad, en situación de Clases: “Busco información extra” y “Si lo que estoy aprendiendo no es suficiente, busco en otros medios.” y en la situación de habilidades académicas: “Evalúo el avance de mi aprendizaje en la escuela;” de la subescala Autorreflexión, en situación de exámenes: “Me evalúo para identificar lo que me falta.”
4. También son equivalentes al indicador 5 del SE, Organización de tiempo y asistencia, los siguientes indicadores elaborados por Maytorena y González (2020), de la subescala Intencionalidad, en la situación de Tareas Académicas: “Presentar mis tareas escolares a tiempo” y “Realizar mis tareas de acuerdo a la fecha de entrega;” de la subescala Previsión en situación de exámenes: “Organizar mejor mis tiempos de estudio;” y de la situación Tareas académicas: “Realizar y entregar oportunamente todas mis tareas” y “Organizar mi tiempo para realizar

todas mis tareas;” de la subescala Autorreactividad, en situación de tareas: “Me aseguro que mis tareas estén completas”.

Se observa también, a partir de este análisis comparativo, la autorreflexión como un componente tácito pero esencial tanto para el proceso del SE como para la medición de la agencia.

Como resultado, se tiene una escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares validado en cuanto a sus propiedades psicométricas, y que puede ser aplicado para “el diagnóstico y fomento de la agencia personal en estudiantes universitarios” en sus cuatro componentes: intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión” (Maytorena y González, 2020, p. 53).

En los estudios empíricos que se detallan a continuación, se torna evidente que la agencia es susceptible de ser desarrollada, no tratándose de una característica estática. El primero de este grupo, corresponde a Contreras Cerdeña (2019), quien, plantea como objetivo, “explorar el sentido de agencia desde los participantes de la organización de niños, niñas y adolescentes (NNAs) de la comunidad 8 de Diciembre, en Belén–Iquitos a través de su participación en acciones para el beneficio de su comunidad” (Contreras Cerdeña, 2019, p. 61).

La autora adopta una visión de NNAs “como ciudadanos políticos capaces de participar en las acciones que les conciernen y al mismo tiempo, como agentes transformadores de su realidad,” (Contreras Cerdeña, 2019, p. 7). Explora, entre otros puntos, cómo éstos se visualizan como agentes de transformación en su comunidad. Por medio de talleres de discusión y reflexión, donde se presentaron en forma lúdica y artística, problemas a resolver, busca recolectar la autopercepción de los participantes. En un segundo momento, se condujeron “entrevistas semi estructuradas,” para “conocer aspectos más personales de éstos.” Entre otros temas, se indagó sobre lo que deseaban ser de grandes y si querrían o no volver a sus comunidades en caso de que esto les fuera posible.

Entre las conclusiones, resalta la autopercepción como NNAs organizados, lo cual implica que “se visualizan como agentes de cambio desde un sentido colectivo” (Contreras Cerdeña, 2019, p. 56), y que a partir de su participación en múltiples actividades llevadas adelante por la organización, los NNAs “desarrollan capacidades y sentido de agencia que los hace conocedores de sus propias fortalezas tanto a nivel individual como colectivo” (Contreras Cerdeña, 2019, p. 61) resultando en una transición desde la agencia colectiva a la personal. Esta transición se manifiesta a partir del desarrollo de la capacidad crítica que “los hacía alejarse de la colectividad y centrarse

más en lo individual, no sólo como desarrollo de capacidades sino como la mejor forma de realizar los cambios que ya dejaban de estar orientados a la comunidad y se centraban más en su propia vida.” (Contreras Cerdeña, 2019, p. 64). En virtud de ello, expresaban en su mayoría, el deseo de salir de su comunidad, para “seguir estudiando y conseguir carreras,” (Contreras Cerdeña, 2019, p. 60) viendo esta posibilidad no solamente como una forma de ayudarse a sí mismos, sino también a sus familias. En la sección de resultados y discusión de este trabajo, se aborda una similar transición en los estudiantes del Hotel–Escuela Cerrito al hablar de sus metas futuras.

Por su parte, Castillo y Cueva (2020), abordan *La agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje de inglés*, pretendiendo identificar “la manera en que emerge el sentido de agencia de los estudiantes.” (Castillo y Cueva, 2020, p. 1), valiéndose de relatos digitales o videos conteniendo relatos de los estudiantes sobre sus experiencias aprendiendo inglés; y de entrevistas en profundidad.

Extrayendo de los relatos de los estudiantes sobre experiencias con el uso del idioma, y centrándose principalmente en la percepción de autoeficacia, fueron considerados los siguientes indicadores de agencia: “la reflexión de los participantes sobre sus experiencias vividas; la autoevaluación de su desempeño; y su intencionalidad de llevar a cabo acciones concretas” (Castillo y Cueva, 2020, p. 15).

Para el análisis de los datos recurren primeramente a la grabación y transcripción de las entrevistas; y someten los videos a un proceso denominado reducción de datos, que incluye la edición, categorización, codificación y clasificación y presentación de datos. Seguidamente agrupan las manifestaciones de los estudiantes en categorías, relacionadas con los indicadores estudiados. Entre las conclusiones de relevancia, observan que la percepción de autoeficacia de los estudiantes “es el resultado de la reflexión de sus vivencias como aprendices” (Castillo y Cueva, 2020, p. 3), dicho de otro modo, la interpretación que otorgaban los estudiantes a sus experiencias de éxito o de fracaso.

Otras fuentes consultadas que contribuyen a corroborar que el desarrollo de la agencia es posible, tratan específicamente del PS, el cual ha sido identificado como antecesor en cuanto a estructura y operativa, del SE.

El primero de este tipo corresponde a Téllez, et al. (2020), en “El efecto del Semáforo en la Agencia de las familias de la comunidad de Cerrito, Benjamín Aceval.” Antes de proceder a la discusión del proceso y los resultados de dicha investigación, cabe aclarar, que la comunidad de Cerrito, puede o no incluir familias de los estudiantes del Hotel–Escuela Cerrito. Siendo la mayoría de sus estudiantes oriundos de puntos muy distantes

dentro de la República del Paraguay, no se ha indagado sobre su origen entre los datos obtenidos con el fin de explorar los posibles efectos del Semáforo Educativo sobre el desarrollo de la agencia y la mejora del aprendizaje.

Las autoras presentan dos objetivos específicos, primeramente “entender el significado de agencia para los pobladores;” y en una segunda fase, identificar “el momento en que la agencia empieza a aumentar en las familias y cuál es la influencia del Semáforo [de Erradicación de la Pobreza] en ese proceso” (Téllez, 2020, p. 1).

En la primera fase, con el fin de “entender el significado de agencia para los pobladores;” condujeron grupos focales por sectores. Dicha población se organiza en 6 sectores, con una población de 900 familias. La muestra intencionada, consistente en “aquellas familias quienes lograron cambiar la mayor cantidad de rojos o amarillos al verde” se conforma de 39 familias, que, a su vez, seleccionaron a un miembro como representante. Valiéndose de fotografías de actividades que los mismos pobladores habían llevado adelante durante “los tres años de la implementación del PS”, obtuvieron relatos, sobre los que iban profundizando mediante preguntas más específicas sobre “el significado de trabajo, que representaba para ellos la experiencia que se encontraban relatando, cómo fue para iniciar esa experiencia y de quién dependía llevarla adelante” (Téllez, 2020, p. 6).

De entre los individuos que participaron del grupo focal, se seleccionaron 2 por sector, quienes habían obtenido mayor cantidad de verdes; para pasar a la siguiente fase, que consistió en la elaboración de mapas de trayectoria, elaborados por los investigadores, de manera visual, mientras conducían entrevistas a cada participante, solicitando que relate sus experiencias antes, durante y después de la implementación del PS. Esta segunda fase, tuvo como objetivo, “entender en qué momento aumenta la agencia y la influencia del Semáforo”.

Como conclusión de la primera fase, se tiene que los individuos entrevistados identifican el concepto de agencia, con el modo colectivo o mediado, donde una gran parte de ellos reconocieron logros obtenidos en comunidad, mientras que una minoría considera que la responsabilidad de cambio y mejora corre por cuenta del “jefe de la comunidad” (Téllez, 2020, p. 10). En cuanto al desarrollo de la agencia en las familias, se concluye que “la métrica del Semáforo acompañada de la mentoría activa la agencia de las familias.” haciendo hincapié en la importancia del mentor como facilitador de la motivación y orientación del proceso, puesto que es en la interacción con este, que ocurre el inicio del “proceso de aumento de agencia” (Téllez, 2020, p. 11).

En el año 2023, Fundación Paraguaya publica “Evidencias del Semáforo”, que incluye al trabajo arriba presentado, junto con otros también vinculados al PS. Las evidencias recopiladas abarcan cuatro áreas, a nivel del cumplimiento de su objetivo; a nivel de resultados relacionados con el desarrollo de la agencia; en cuanto a la robustez de la métrica; y en referencia a elementos específicos del programa, centrándose en el componente de mentoría o tutoría.

Con referencia al objetivo, se menciona “la microfinanciación y la formación” como elementos diferenciadores del programa del PS. Los estudios con respecto al cumplimiento de su objetivo, que es la eliminación de la pobreza, toman como dato, por un lado en el análisis de los cambios de amarillo a verde y de rojo a amarillo; y por otro los datos administrativos del área de microfinanzas. Estos estudios demostraron que los “participantes del PS tienen más probabilidades de disminuir sus privaciones en comparación a otras intervenciones” (Fundación Paraguaya, 2023, p. 2) Se toma en cuenta, sin embargo, el hecho de que los participantes fueran seleccionados por la fundación, “lo que hace prácticamente imposible saber si los elegidos para participar eran simplemente los que tenían más probabilidades de tener éxito.” Es así que, la selección al azar de los participantes se ha tenido en cuenta en los siguientes estudios, todos llegando a similares conclusiones. Entre ellos se encuentran trabajos realizados fuera del Paraguay, como en el Chaco Argentino, Sudáfrica, y México, no solamente en comunidades de escasos recursos, sino también a nivel empresarial.

El segundo aspecto sobre el que se recogen evidencias del PS, trata del desarrollo de la agencia de los participantes y la obtención de cambios en los sistemas, encontrando como ya se mencionó, que desarrolla “la agencia en sus participantes, especialmente la colectiva;” y otros hallazgos como el aumento del “protagonismo de los participantes,” el desarrollo de habilidades de gestión del hogar, la contribución en la “resiliencia económica y social de las mujeres vulnerables” y la posibilidad del uso de la metodología “para mantener las capacidades adquiridas” (Fundación Paraguaya, 2023, pp. 4–5).

Los estudios sobre la robustez de la métrica señalan “un nivel satisfactorio de fiabilidad y validez.” Menciona no contar con evidencias a este respecto en otros países, mas, refiere la contextualización de los indicadores, por cada entidad que lo aplica. En esa línea, informa sobre un estudio que sugiere que los indicadores aplicados en el Chaco Argentino, son “más válidos en el contexto urbano que en el rural” (Fundación Paraguaya, 2023, p. 6).

En cuanto a las evidencias sobre componentes específicos de la implementación, se ha centrado en la tutoría o mentoría, encontrando coincidencia entre los múltiples resultados, que, al fomentar una relación personal entre los participantes y el programa, se constituye en un componente clave de apoyo para el logro de los objetivos. Así mismo, han complementado el abordaje de este punto, con estudios bibliográficos que subrayan la contribución de la mentoría a “crear efectos duraderos en la vida de los participantes”.

Los estudios empíricos delineados en esta sección brindan, no sólo evidencia de la relación positiva entre la agencia, o entre algunos componentes de la agencia académica y el aprendizaje; sino también, aportan indicios relevantes sobre las posibles aproximaciones metodológicas para el objetivo trazado, así como las categorías a explorar con el fin de caracterizar la agencia de los estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, y su autopercepción como tales, que pueda brindar pistas sobre una posible mejora en el aprendizaje.

Se observa, además, la existencia de estudios empíricos sobre la agencia y sus implicancias en el aprendizaje, en varios países y en distintos niveles educativos, centrándose la mayoría, en la educación superior; con pocos casos en el nivel secundario. Es así que el aporte que aquí se ha desarrollado, viene a sumar a las escasas contribuciones para ese nivel escolar.

La ocurrencia de estudios referentes a la agencia, como una habilidad desarrollable, es también prolífica, incluyendo su fomento a partir de la aplicación del PS, instrumento que ha servido como base para la elaboración del SE. Se presenta, por tanto, el primer trabajo empírico centrado en el posible desarrollo de la agencia, y sus implicancias para el aprendizaje, a partir del proceso del SE.

En relación al valor metodológico, toma datos cuantitativos, como son los resultados del SE en la dimensión I. Prácticas de Aprendizaje, a semejanza de los ya citados, que estudian el cumplimiento de los objetivos del PS; y las calificaciones, en consonancia con algunos de los ejemplos repasados en esta sección. Sin embargo, no conformándose con este tipo de datos, explora, mediante grupos focales, la apreciación de los estudiantes respecto a sí mismos y respecto al proceso, como referente de validación.

4. Enfoque conceptual acerca del problema

4.1. Sentido de agencia

El concepto de sentido de agencia, se origina en el “estudio filosófico de la acción” y la “teoría causal de la acción” (Zavala Berbena y Castañeda Figueiras, 2014, p. 99). Basándose en diversos estudios empíricos propios y de terceros, Albert Bandura cuestiona teorías anteriores que pretendían explicar el origen del comportamiento humano, e integra la noción de agencia humana a la psicología cognitiva proponiendo una perspectiva agentiva a su teoría cognitiva social. Bandura (1997, p. 2) alega que “la mayoría de las teorías sobre las capacidades humanas se refieren a la autoeficacia, como una habilidad innata” del ser humano, y no tratan de explicar cómo ésta se desarrolla. Entre los mecanismos agentivos que identifica y que se desglosan en detalle más adelante, afirma que “ninguno es más relevante que “las creencias sobre la autoeficacia”, aclarando que la autoeficacia no se refiere al autoconcepto, la autoestima, la motivación de efectancia, según declara que otros autores tienen a confundir (Bandura, 1997, pp. 10–15).

El autoconcepto se refiere a las actitudes de la persona hacia sí misma y cómo estas afectan su manera de interpretar y responder a las experiencias, desafíos y oportunidades que enfrenta. Las teorías referentes al autoconcepto no logran explicar con exactitud la conducta humana, por la elevada complejidad involucrada en múltiples conductas, en determinados ámbitos, y bajo distintas circunstancias; que produce que con un mismo autoconcepto se verifiquen diferentes conductas (Bandura, 1997, pp. 9–10).

La autoestima, involucra juicios de valor personal, mientras que la percepción de autoeficacia implica juicios sobre las capacidades personales. Es por esto que, un estudio de las conductas donde los sujetos se desempeñan de manera excelente pero no sienten gran orgullo de ello, o de aquellas en que las personas se juzgan ineficaces sin que esto afecte su percepción de valor personal, no encuentran explicación si se las observa desde la mirada de la autoestima (Bandura, 1997, p. 10)

La teoría de la motivación de efectancia o de dominio, estipula que el ser humano posee una “necesidad intrínseca de manipular el entorno de manera efectiva.” Bandura (1997, p. 13) aclara que “existe una marcada diferencia entre encontrarse impulsado a actuar por motivación intrínseca de efectancia y encontrarse motivado por la expectativa de los resultados” que la conducta puede producir.

La agencia humana opera mediante la “cognición intencional y generativa”. Esto es, los sujetos pueden concebir numerosas acciones nuevas y elegir ejecutar una de ellas, llevando su producción cognitiva a la realidad, mediante el ejercicio intencional de la

agencia personal. (Bandura, 1997, pp. 3–4). “En sus transacciones diarias, los sujetos analizan las situaciones que los confrontan, consideran cursos de acción alternativos, juzgan sus habilidades para llevarlas a cabo exitosamente, y estiman los resultados que sus acciones podrían producir (Bandura, 1997, p. 5).

Por tanto, identifica la agencia humana como una causación triádica recíproca, entendiendo por causación, una dependencia funcional entre eventos; donde los factores personales (factores afectivos, cognitivos y biológicos como sus habilidades y la evaluación cognitiva que realizan de las situaciones, y de los posibles resultados de sus acciones), los factores del ambiente externo (las situaciones que los confrontan); y la conducta (los cursos de acción que llevan a cabo) “operan como determinantes concurrentes que influyen uno con el otro de manera bidireccional”

Según sus propias palabras, la teoría de la agencia humana, “es generalizable más allá del dominio de la psicoterapia, a otros fenómenos psicológicos relacionados con elecciones de conducta y la regulación del esfuerzo en actividades que pueden tener efectos adversos.” (Bandura, 1977, p. 204). El estudio de la agencia humana, se proyecta posteriormente, al ámbito educativo, desde donde es posible hablar de agencia académica (Zavala Berbena y Castañeda Figueiras, 2014, pp. 100–101). A este respecto, la producción teórica y empírica relacionada, concluye mayoritariamente que se observa una incidencia positiva sobre el aprendizaje ante la presencia o el desarrollo de recursos agentivos (Contreras Cerdeña, 2019; Gutiérrez Ruiz, 2015; Ruíz y Quintana, 2016; Zavala Berbena y Castañeda Figueiras, 2014).

Bandura define la agencia humana o el sentido de agencia, como la “capacidad humana de ejercer control sobre el propio desempeño y sobre los eventos que afectan las vidas” de las personas (Gutiérrez Ruiz, 2015), o “la capacidad de regular” la “propia motivación y conducta”, en otras palabras, hacer que las cosas sucedan (Bandura, 1997, p. 15).

Se fundamenta en cuatro propiedades humanas básicas: la intencionalidad, la previsión, la autorreactividad, y la autorreflexión.

La intencionalidad, se refiere al “compromiso proactivo” del agente de efectuar una acción, e incluye “planes de acción y estrategias para realizarlas.” La agentividad no puede ser pensada en torno a cada individuo en particular, sino que cada uno debe ajustar sus intenciones a las de los demás. Se propone entonces que se trata de una característica colectiva, que requiere “compromiso con una intención compartida y coordinación” de los distintos planes de acción para el desempeño efectivo de los grupos humanos (Bandura, 2006, p. 164).

A más de los planes de acción y estrategias trazadas, el agente necesita anticipar posibles resultados de sus eventuales acciones, generando cursos de acción orientados a lograr las metas trazadas. En esto consiste la previsión, o representación cognitiva del futuro visualizado, que al representarse en el presente sirve como guía y motivador de la conducta.” Una perspectiva previsor, sostenida en el tiempo, otorga dirección, coherencia y significado a la propia vida (Bandura, 2006, p. 164).

La autorreactividad es un término propuesto por Bandura para abarcar las propiedades humanas de automotivación y autorregulación (Bandura, 2001, pp. 6–9). Una vez “adoptada una intención y un plan de acción”, el agente construye “cursos de acción apropiados y motiva y regula su ejecución.” (Bandura, 2006, p. 165). Puede decirse entonces, que la autorregulación, se refiere al continuo monitoreo y evaluación del desempeño, ajustándose de acuerdo a los resultados y a diferentes situaciones, de modo a alcanzar la meta propuesta.

La cuarta propiedad, la autorreflexión, la “cualidad más distintivamente humana de la agencia,” según Bandura, (2006, p. 165), consiste en la “capacidad metacognitiva de reflexionar respecto a uno mismo y respecto a la pertinencia de los propios pensamientos y actos, evaluarlos, y efectuar ajustes correctivos en caso de necesidad. Es mediante la autorreflexión, que el agente se reconoce a sí mismo como tal (Zavala Berbena y Castañeda Figueiras, 2014, p. 101).

La agencia humana se manifiesta en 3 modos; personal, mediada y colectiva (Bandura, 2001, pp. 6–14). La agencia personal, es la que el sujeto ejerce individualmente, cuando se manifiesta como ejecutor consciente de sus actos orientados a un fin; aplicando “su influencia a su propio desempeño y a los eventos de su entorno.” Por ejemplo, el estudiante que completa las tareas porque mediante esta acción consciente e intencional espera obtener buenas calificaciones, o el atleta que entrena diariamente para mejorar su desempeño.

En caso de no contar con la capacidad de controlar las condiciones del entorno relacionadas con los propios objetivos, el individuo recurre a la agencia socialmente mediada, “influyendo sobre otros sujetos que poseen los recursos, el conocimiento, o los medios para actuar en su lugar, para asegurar los resultados que desea” (Bandura, 2006, p. 165). Por ejemplo, los padres recurren al trabajo de los docentes, específicamente preparados para ese fin, para lograr la formación académica de sus hijos. El tercer modo de agencia, el colectivo, se refiere al actuar coordinado de varias personas, reuniendo sus conocimientos, habilidades, y recursos, para alcanzar un objetivo común. Burt (2019, pp.

191–192), autor del Semáforo de Erradicación de la pobreza, y del Semáforo Educativo, compara este modo de agencia, con una lupa, debido a que su ejercicio, aumenta las posibilidades de alcanzar los objetivos. Como ejemplo, plantea la diferencia entre el impacto que una persona puede ejercer de manera individual al presentar un pedido a la municipalidad para la reparación de una calle en malas condiciones, con el de “cien personas realizando el mismo pedido de manera conjunta”.

En este punto se retoma lo antedicho respecto a la percepción de autoeficacia, ya que cualquiera de los tres modos de agencia, así como el ejercicio de sus cuatro propiedades, permiten procesos que se encuentran mediados fundamentalmente de la percepción de autoeficacia. Esta, no se refiere a la cantidad de habilidades que uno posea, sino a la confianza en lo que uno es capaz de lograr, en distintas circunstancias, con las habilidades que posee. Es una habilidad generativa, puesto que, en cada circunstancia, el individuo debe organizar y coordinar de manera novedosa y efectiva, habilidades secundarias cognitivas, sociales, emocionales y conductuales, para servir al contexto en cuestión y al objetivo buscado. Según lo explica Bandura (1997, p 36), se la puede comparar a la efectividad lingüística, que no consiste únicamente en el conocimiento de palabras o de un número fijo de oraciones ya elaboradas como en un repertorio verbal. El nivel de confianza en la autoeficacia afecta los objetivos y aspiraciones personales puesto que determina si el individuo piensa de manera optimista o pesimista, si acepta o rechaza los desafíos, de ella depende la duración e intensidad de su esfuerzo para obtener los resultados deseados incluso ante la adversidad, o si se da por vencido fácilmente; así como las expectativas que se forma sobre el resultado que producirá su desempeño (Bandura, 1997, pp. 36–37, 43, 45; Bandura, 2006, pp. 170–171). La percepción de autoeficacia es entonces un factor determinante del desempeño humano. Quien no se cree capaz de “producir los efectos deseados por medio de sus acciones” tendrá poco incentivo para actuar y perseverar ante las dificultades (Bandura, 2001, p. 10). Transfiriendo esto a los grupos humanos, “la confianza conjunta de las personas, en su capacidad colectiva para obtener determinados logros, es un elemento fundamental en la agencia colectiva” (Bandura, 2006, p.165). En otras palabras, el nivel de confianza de un sujeto, o grupo de personas, en sus habilidades determina el grado de esfuerzo para obtener ciertos resultados, si el sujeto o grupo, huye de las situaciones exigentes o si las identifica y afronta como desafíos en lugar de amenazas (Bandura, 1997, p. 45).

El desarrollo evolutivo del sentido de agencia personal, inicia en el niño que percibe relaciones causales entre eventos del entorno, pasando más adelante por la “comprensión

de la causación por medio de la acción, a, finalmente reconocerse a sí mismo como el causante de las acciones.” (Bandura, 2006, p.169). Más adelante, la percepción de autoeficacia es moldeada a lo largo de la vida, mediante el procesamiento cognitivo que el sujeto realiza a partir de 4 fuentes de información: la experiencia personal o logros de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal, y los estados fisiológicos y afectivos.

Los logros de ejecución se refieren a los éxitos o logros en el propio desempeño, que aumentan la percepción de autoeficacia, así como los fracasos, que la disminuyen. La experiencia vicaria, también conocida como inferencia comparativa social consiste en la comparación del propio desempeño con el de otras personas en distintos ámbitos; mientras que la persuasión verbal, es la procedente de las opiniones de otras personas importantes para sí, sobre su desempeño y sobre lo que es capaz de lograr. La cuarta fuente de información respecto a la autoeficacia, se refiere a “la información semántica transmitida por estados físicos y afectivos,” por ejemplo sudor y agitación por nerviosismo, ante una actividad percibida como difícil, o la fatiga y molestias físicas ante actividades que demandan mucha fortaleza física. La información de autoeficacia, proveniente de cualquiera de las 4 fuentes, no porta significado en sí misma, sino que adquiere un juicio de valor, “afectando la percepción de autoeficacia en base al procesamiento cognitivo que se efectúa a partir de ellos.” Por ejemplo, un fracaso único, frente a repetidos éxitos anteriores, no afecta la percepción de autoeficacia de la misma manera que repetidos intentos fallidos. Así también, las opiniones de un tercero sobre la propia eficacia, ejercerá su influjo dependiendo de la confianza puesta en esta persona, en cuánto el sujeto estima que lo conoce realmente y en la manera que formula su opinión. La información obtenida por experiencia vicaria, recibirá distintas valoraciones de acuerdo a las aptitudes de quien modela la acción, en la similitud de la acción modelada con la que el sujeto desempeña o en la similitud de las condiciones bajo las cuales se desempeña la acción, así como incluso en atributos como género, etnia, edad o constitución física de quien modela la acción (Bandura, 1977, pp. 195–200; Bandura, 1997, pp. 79–109; Olazo 2020, pp. 9–10).

La percepción de autoconfianza ejerce su influjo en el desempeño de distintas maneras, dependiendo de las características que presenta cada una de sus tres dimensiones en el sujeto. El nivel o magnitud, se refiere a qué tan fáciles o difíciles y complejas son las tareas que el sujeto siente confianza de enfrentar, o, tratándose de una misma tarea realizada repetidas veces, hasta qué punto puede el sujeto realizarlas de manera regular a

pesar de una variedad de condiciones adversas. La generalidad, se refiere a qué tan específicas o diferentes y variadas son las actividades en las que el sujeto considera que posee un buen desempeño. La fuerza o intensidad, determina cuán fácil o difícilmente el sujeto sucumbirá ante los obstáculos y las adversidades.

Se enfatiza, de todo lo arriba expuesto, el carácter multidimensional de la agencia humana. Como afirman Maytorena y González (2020, p. 41), es un concepto difícil de abarcar “de manera exhaustiva en un solo trabajo empírico, y de medirlo de manera consistente.” Así, por ejemplo, en la sección de estado de la cuestión, se ha visto que, los distintos estudios consultados incluyen sólo algunas de sus cuatro propiedades, o alguno de sus 3 modos, personal, agentivo o colectivo, mientras otros se concentran en la percepción de autoeficacia.

No obstante, existen diversos instrumentos validados para medir la agencia. Por ejemplo, la Escala Atribucional de Motivación de Logro Modificada (EAML–M) es utilizada para evaluar la motivación de logro en contextos educativos en donde se implementen estrategias de aprendizaje colaborativo, un ejemplo de su uso, se encuentra en el trabajo de Ruíz y Quintana (2016). Otros instrumentos que miden diferentes aspectos de la agencia son: la Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE) (Pick, et al. 2007); la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) (Olazo, 2020); el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA) (Castañeda F. et al., 2016); la Escala de agencia personal en Educación Superior, desarrollada por Maytorena y González (2020), referido en más detalle en la sección de estado de la cuestión. A pesar de la existencia de éstas y otras herramientas de medición de la agencia, al momento de inicio previsto para la recolección de datos, aún no se había realizado una exhaustiva revisión bibliográfica con el fin de identificar las más idóneas; e incluso de manera posterior a dicha revisión, no se encontraron versiones originales de las mismas para su aplicación. Por lo tanto, se optó por emplear un enfoque de inferencia basado en el análisis de las transcripciones de grupos focales para estimar el nivel de agencia de los estudiantes.

4.2. Sentido de agencia en la educación

La agencia personal ejercida en el contexto educativo, puede ser caracterizada como agencia educativa, y según se ha visto en la sección de estudios empíricos, existen numerosos casos que corroboran la relación lineal positiva entre ésta y el aprendizaje. Sobresale en este sentido, el trabajo de Agustiani et al. (2016) que encuentra correlación positiva entre la autoeficacia, la autorregulación del aprendizaje y los logros académicos.

Desde la perspectiva de la educación, la autorregulación del aprendizaje, se describe como “la manera en que los estudiantes activan y mantienen su cognición, motivación, conducta y afectos, de manera sistemática, hacia el logro de sus objetivos.” La autorregulación del aprendizaje a cobrado gran interés desde que fuera propuesto por vez primera, como producto de la investigación conjunta entre Bandura, Zimmerman y Schunk; dándose así toda una línea de investigación muy extensa al respecto, y que continúa hasta el presente permitiendo el planteamiento de maneras de “enseñar habilidades autorregulatorias en diversos contextos” (Schunk y Greene, 2018, pp. 10–11). De acuerdo a Zavala Berbena y Castañeda Figueiras (2014), hablar de agencia en educación, va mucho más allá de dar a elegir al estudiante, entre un número de actividades y temas propuestos, como serían las consignas de la “Escuela Nueva” o la “Enseñanza Centrada en el Aprendizaje,” que espera que el estudiante escoja su propio camino en base a sus intereses, a partir de una variedad de propuestas. Según argumentan las autoras, estos escenarios de aprendizaje son en esencia, elaborados por los docentes de acuerdo a los objetivos impuestos por un currículum. Se debe más bien incorporar la autoconciencia en el proceso, la metacognición, la interacción con el entorno y la “autorregulación académica... sobre los distintos momentos de su proceso de aprendizaje”. Como ejemplo de educación agentiva, citan la “Enseñanza Basada en la Acción”.

La propuesta de Burt, mediante el Semáforo Educativo, integra volición, metacognición, e intencionalidad hacia la consecución de objetivos académicos. Se buscaron indicios de que el SE efectivamente promueve el desarrollo de la agencia personal.

4.3. Aprendizaje

Por su parte, el aprendizaje, otro concepto multidimensional, puede adquirir diversos significados dependiendo de la perspectiva teórica adoptada. Según la mirada cognoscitiva, se concibe como la conducta adquirida mediante experiencia propia, o “por observación vicaria de las conductas de otros y las consecuencias que estas les producen a ellos.” Esta definición resalta la importancia del aspecto social del aprendizaje, afirmando que las personas, mediante “procesos mentales de introspección y previsión, y procesos autorregulatorios,” adquieren nuevos conocimientos, habilidades y comportamientos no solo por lo vivido de manera directa, sino también mediante la observación de otros (Bandura, 1971, pp. 2–3). Schunk (2012, p. 131) define el aprendizaje como “un cambio perdurable en la conducta” que se da a partir de “la práctica o de otras formas de experiencia;” implica “la construcción de un modelo mental que

proporciona la representación conceptual o representación simbólica (Bandura, 1971) de la habilidad para producir respuestas”.

Para el constructivismo, el aprendizaje consiste en la asimilación y acomodación del conflicto cognoscitivo experimentado en cada situación “para construir o modificar” las “estructuras internas,” con el supuesto de que los sujetos “establecen sus propios conceptos sobre el mundo para darle sentido”. (Schunk, 2012, pp. 238–239). En esta misma línea, Valle Arias et al. (1996, citando a Brown, Collins y Duguid, 1989; Cobb, 1994; Shuell, 1992), lo define como un “proceso de conocimiento y construcción de significados constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a una meta, situado, cooperativo y diferente individualmente”.

La formulación conceptual constructivista del aprendizaje implica una visión del aprendiz como un agente activo y auto-determinante de su comprensión del mundo a través de la experiencia, la reflexión y la interacción con el entorno. Antes de ser un receptor pasivo de la información, el estudiante selecciona activamente la información y genera nuevos conocimientos en base a los previamente adquiridos. En esta reestructuración del conocimiento, participan la voluntad e intencionalidad de aprender de manera significativa; aspectos directamente relacionados con la "motivación, intereses, expectativas y metas de los alumnos" (Valle Arias et al., 1996). Entre algunas formas de aprendizaje constructivista se encuentran el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje asistido por pares, que a su vez puede ser en base a tutoría de pares, enseñanza recíproca o aprendizaje cooperativo; las discusiones y los debates, la enseñanza reflexiva. En cuanto al modo en que se da el aprendizaje, los autores consultados coinciden de manera unánime en explicarlo en función de una relación entre dos o más factores. Según Valle Arias et al. (1996), se verifica por medio de la interrelación entre componentes cognitivos y motivacionales. Bandura (1971, p. 2) postula la “interacción recíproca continua entre la conducta y las condiciones que la controlan,” prestando especial atención a los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios. Tanto para el constructivismo, como para la Teoría Cognitiva Social, son componentes esenciales que intervienen en interacción recíproca, sobre el desarrollo y el aprendizaje: la interacción social, “las conductas, la autorregulación y el entorno (Schunk, 2012, pp. 231, 243, 248, 251, 268). Para Marzano et al. (2005), “el aprendizaje tiene que ver con un sistema complejo de procesos interactivos, que incluye cinco tipos de pensamiento, representados por cinco dimensiones del aprendizaje. Schunk (2012) aborda diversas teorías y enfoques sobre el aprendizaje, revelando entre ellas, variaciones en cuanto a los elementos

involucrados en la relación, pudiendo ser “factores interpersonales (sociales), histórico–culturales e individuales” como postula Vygotsky; “el desarrollo, la experiencia formal y la educación formal”; “las cogniciones y las conductas” según la teoría de la congruencia cognoscitiva; o también una relación entre influencias provenientes de lo heredado y del ambiente. Pintrich et al. (1991), agrupa factores cognitivos y metacognitivos, bajo la denominación de estrategias de aprendizaje, en su relación recíproca con las creencias motivacionales, como determinantes del aprendizaje.

Sintetizando, y clasificando los procesos y factores que participan del aprendizaje y se relacionan con la conducta, se tienen dos grandes conjuntos, el de los factores personales del aprendiz, y el de los factores de su entorno. Los factores del entorno abarcan todo lo que ocurre a su alrededor, es percibido por el individuo y le afecta tanto en su propia conducta, como en interpretación de las cosas; incluyendo las interacciones con otros sujetos, los procesos vicarios ejecutados por estos, el contexto histórico–cultural en el que se desenvuelve, la educación y las experiencias formales, así como lo heredado. Los factores personales, abarcan el propio desarrollo del aprendiz, los procesos cognitivos y metacognitivos, los procesos motivacionales y atribucionales y los procesos autorregulatorios.

Aunque la mayoría de los autores en factores personales, hacen énfasis en lo cognitivo, Bandura (1977, p. 200) implica también a las reacciones fisiológicas, como, por ejemplo, las producidas por el miedo, o la ansiedad; afirmando que éstas poseen la propiedad de afectar las habilidades para enfrentar las situaciones de manera exitosa. Así también, Pintrich et al. (1991, p. 15) defiende que, la ansiedad ante los exámenes posee un componente cognitivo y uno emocional. El componente cognitivo se relaciona con “los pensamientos negativos del estudiante, que interfieren con el desempeño; y el componente emocional se refiere a la activación fisiológica y afectiva ligada a la ansiedad”.

Para un abordaje del aprendizaje centrado en los factores personales, se consideran las siguientes dimensiones: procesos cognitivos y metacognitivos, procesos motivacionales y atribucionales (Gutiérrez Ruíz, 2015, p. 65, Castañeda y Austria, 2013).

Se agrupan los procesos cognitivos y los metacognitivos en una sola dimensión, en virtud del vínculo indisoluble entre ambos. Es posible, sin embargo, establecer una diferencia conceptual entre ellos. Para Román y Gallego (2001, p. 8), los procesos cognitivos, se refieren a operaciones mentales que traducen la información recibida, en representaciones simbólicas, “transforman una representación a otra,” y “traducen una representación

conceptual” a un desempeño concreto y visible. Implican tres procesos primordiales: los de adquisición, de codificación o almacenamiento y de recuperación... o evocación. De acuerdo a estos autores, los procesos cognitivos dependen de los procesos metacognitivos para su aprovechamiento.

De acuerdo a Pintrich et al. (1991, pp. 19–21), las estrategias cognitivas son las de elaboración y organización. Las estrategias de elaboración ayudan a los estudiantes a integrar y conectar la información recibida con los conocimientos previos, lo que, a su vez, favorece el almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo. Éstas incluyen actividades como parafrasear, elaborar resúmenes, elaborar analogías y tomar notas de manera generativa. Las estrategias de organización son las que ayudan a seleccionar la información adecuada y a construir conexiones entre las piezas de información a ser aprendida; éstas incluyen la clasificación, subrayado, selección de ideas principales en textos leídos. Al tratarse de una actividad que requiere esfuerzo, garantiza el compromiso del estudiante en la actividad de aprendizaje lo que puede producir mejor desempeño.

La metacognición, “el pensamiento sobre el pensamiento” (Schunk, 2012, p. 263) trata del conocimiento y regulación o “control consciente y deliberado” de la propia cognición; lo que implica conocer las estrategias requeridas para cada tarea, y cuándo utilizarlas (Valle Arias et al., 1996, pp. 14–15; Schunk, 2012, p. 286).

Por tanto, las estrategias metacognitivas equivalen a estrategias de autorregulación, las que incluyen tres procesos generales, de planeamiento, monitoreo o control y regulación. Mediante el planeamiento, el estudiante establece metas y analiza la tarea a realizar. El monitoreo incluye el seguimiento de la propia atención durante la actividad, la autoevaluación y cuestionarse. La regulación trata del “ajuste continuo de las acciones cognitivas que se realizan en base al control previo.” (Pintrich et al., 1991; Gutiérrez Ruíz, 2015). Es así que Valle Arias et al. (1996, p. 9) define el aprendizaje autorregulado como “actividades de dirección y control que lleva a cabo el estudiante a la hora de aprender.” De acuerdo a Pintrich et al. (1991, p 23, 27) las actividades de regulación “ayudan al estudiante a comprender el material y a integrarlo con sus conocimientos previos... y a controlar y corregir su conducta mientras se encuentran desempeñando una actividad” mejorando el desempeño. Se incluye bajo esta denominación, a las estrategias de regulación del esfuerzo, que permiten al estudiante mantener la atención y el esfuerzo aún “ante distractores y tareas no atractivas.” El control del esfuerzo denota compromiso con el logro de las propias metas y “regula el uso continuo” de todas las demás estrategias de

aprendizaje. Nótese en este punto, la conjunción entre las nociones de aprendizaje y agencia, siendo la autorregulación parte integral de la autorreactividad, como se ha desarrollado más arriba. Esta superposición de nociones se retoma y aclara en párrafos posteriores.

Otras estrategias metacognitivas (Pintrich et al., 1991, pp. 25–29) incluyen las estrategias de administración del tiempo y del ambiente de estudio, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda.

La administración del tiempo incluye la elaboración de cronogramas, la planificación y la administración del propio tiempo de estudio. Esto sería, no solamente asignar momentos para el estudio, sino también utilizar los momentos de manera efectiva, así como fijarse metas realistas. El estudiante administra su ambiente de estudio al establecer un lugar físico donde realiza sus tareas, el cual se sugiere sea un espacio organizado, silencioso, e idealmente libre de distractores visuales o sonoros.

En lo referente al aprendizaje con pares, éste puede ayudar al estudiante a comprender mejor los materiales de estudio o a contemplarlos desde otra perspectiva. Pintrich et al. (1991) afirma que “existe una gran cantidad de trabajos de investigación que indican que la ayuda de pares, y la asistencia individual del profesor facilitan el logro del estudiante”. Considerando la integración de las creencias motivacionales y la orientación a metas y las creencias atribucionales, a los procesos cognitivos y metacognitivos, y que todos estos se interrelacionan a su vez con la percepción de autoeficacia; podría percibirse una superposición entre la noción de agencia académica y la de aprendizaje. Sin embargo, esta ambigüedad es fácilmente aclarada al observar que todos estos elementos entran a participar del proceso de aprendizaje, pero para hablar de agencia académica, se debe verificar una ejecución consciente e intencional de todos o algunos de ellos, por parte del estudiante, con orientación a una meta.

4.3.1. Procesos motivacionales y atribucionales.

Aunque Bandura (1997, p. 122) integra la motivación a los procesos cognitivos, se hace mención de las creencias motivacionales y la orientación a metas, en un apartado propio, a modo de exponer con detalle su interrelación con los demás factores cognitivos.

Por ejemplo, se ha mencionado con anterioridad, que la motivación se encuentra estrechamente relacionada con la percepción de autoeficacia, en el sentido de que las personas que poseen mayor confianza en lo que son capaces de lograr, realizan mayores esfuerzos y persisten en el esfuerzo por tiempos más prolongados, para lograr sus metas.

(Bandura, 1989, p. 1176). También se ha indicado que los procesos motivacionales, aseguran que el estudiante se comprometa en los procesos atencionales, de retención y de reproducción, involucrados en el aprendizaje por observación (Bandura, 1971, pp. 6–8). Schunk (2012, p. 138) identifica 4 variables de los procesos motivacionales, que “influyen en el aprendizaje” tanto por experiencia propia como vicario: los valores, las metas, las expectativas de resultado, y la autoeficacia del estudiante. Anteriormente, y de manera extensa, en el apartado referente a la agencia humana, se ha profundizado el tema de la autoeficacia, o percepción de autoeficacia, que Pajares y Schunk (2002, p. 2) justamente identifican como un proceso motivacional.

En lo que sigue, se verá que, según Bandura (1971, 1997), el influjo tanto de las metas, como de las expectativas de resultado sobre la motivación, es un fenómeno mediado por la percepción de autoeficacia.

La variable, valor, se refiere a la “importancia y utilidad percibida de la fuente de conocimiento a ser aprendido” (Schunk, 2012, p. 145) y al interés del estudiante hacia el tema (Pintrich et al., 1991, p. 11). El valor se encuentra inmerso en la dimensión del aprendizaje de las creencias epistemológicas, ya que, según Castañeda y Austria (2013, pp. 9, 15, 17, 18), éstas se refieren a la estabilidad, fuente, utilidad y naturaleza del conocimiento. Aunque las mismas autoras no han encontrado que dichas creencias ejercen efectos importantes sobre “el uso de estrategias de adquisición de información,” “la activación de recursos de memoria tanto en tareas como en situaciones de exámenes,” “el uso de estrategias de procesamiento de la información,” o “el uso de estrategias de autorregulación,” Bandura (1997, p. 127) por su parte, refiriéndose al efecto del valor percibido del resultado de las acciones sobre la motivación, afirma que las personas no se comprometen en acciones que exceden sus capacidades. Se puede decir por tanto, que el efecto del valor sobre el aprendizaje, se encuentra mediado por la percepción de autoeficacia.

Las personas establecen metas, que sirven como “estándares personales,” con los cuales comparan su desempeño, se asume que esta comparación ayuda a sostener la motivación (Bandura, 1997, p. 128). A este respecto, recordando la metodología del SE, que propone el establecimiento de metas y reuniones periódicas con los asesores, Schunk (2012, p. 142) menciona que “los contratos y las reuniones que incorporan principios para el establecimiento de metas fomentan el aprendizaje de los estudiantes.” Sin embargo, las metas por sí mismas no producen motivación, sino que su efecto se encuentra mediado por otros factores como la especificidad, su proximidad o distancia en el plazo temporal

autoimpuesto, y el nivel de dificultad de la misma. (Schunk (2012, p. 139 citando a Locke y Latham, 2002; Nussbaum y Kardash, 2005). Para Bandura (1997, pp. 128–129), sin embargo, el efecto de las metas sobre la motivación, se trata de otro fenómeno principalmente mediado por la percepción de autoeficacia, puesto que de ella depende la interpretación que el sujeto hace de su patrón de resultados y nivel de progreso; luego, de acuerdo a esta interpretación, el estudiante puede “mantener su meta inicial, bajar sus expectativas al sentir falta de progreso, o imponerse metas aún más altas”.

Las expectativas de resultados o locus de control, se refieren a “creencias causales respecto a la relación entre acciones y resultados” (Bandura, 1997, p. 19, citando a Rotter, 1966). No se debe confundir con percepción de autoeficacia, la cual trata sobre las creencias que el individuo posee sobre su habilidad para producir ciertas acciones. Sin embargo, la directa relación entre uno y otro afecta la conducta y el aprendizaje puesto que “dependiendo de la creencia de que uno puede producir la conducta requerida, o no,” para el resultado deseado, el sujeto se verá motivado o desmotivado para actuar (Bandura, 1997, p. 20).

Al tratar la motivación, es importante recordar que se manejan dos tipos de motivación según su origen y esto suele tomarse como indicio de mayor o menor probabilidad de éxito académico, atribuyendo por lo general mejores resultados a los estudiantes movidos intrínsecamente por su interés en la materia de estudio.

La motivación intrínseca es la que lleva al estudiante a participar de una actividad por el gusto de la actividad. Siendo la actividad un fin en sí mismo, no se esperaría otra recompensa que la de realizarla, sin embargo, este tipo de motivación conlleva a recompensas tales como “sentimientos de competencia y control, autosatisfacción, éxito en la tarea u orgullo por el trabajo propio.” Su importancia radica en que presenta “una relación positiva con el procesamiento cognoscitivo y el aprovechamiento,” y el aumento de la percepción de autoeficacia al completar las tareas.

Por su parte, la motivación extrínseca implica la búsqueda de un fin, siendo la actividad, el medio para obtener algún tipo de recompensa, como, por ejemplo, una buena calificación, el aprecio de padres o docentes, u otras. Los estudiantes motivados de esta manera, tienden a mostrarse dependientes de motivaciones externas y de aprobación para su desempeño (Schunk, 2012, pp. 386–391).

4.3.2. Rendimiento académico

Una dimensión no menos importante es el rendimiento académico, que participa en la evaluación, y se toma como evidencia del aprendizaje. También referida como “aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar,” medida, por lo general, en base a las calificaciones (Edel Navarro, 2003, pp. 3–4). En línea con este punto de vista, la mayoría de los diversos estudios empíricos consultados, que pretendían de algún modo medir el aprendizaje se basaba en las calificaciones para lograrlo. Algunos de éstos utilizan los promedios; otros, las calificaciones antes y después de un hecho relevante para el estudio; y otros, tomando calificaciones específicas a las áreas consideradas de mayor interés “como la lectura, escritura, matemáticas, ciencias y estudios sociales” (Schunk, 2012, p. 14).

A pesar de su uso generalizado como indicador del rendimiento académico, es importante recordar las limitaciones del dato calificación, para reflejar con precisión el nivel de aprendizaje. Por lo general, las calificaciones resultan de la aplicación de exámenes escritos u orales, siendo arriesgado afirmar que estos instrumentos puedan reflejar con fidelidad la capacidad y los conocimientos del estudiante en determinada área, ya que, para que así fuera, las pruebas deberían considerar los distintos niveles del pensamiento, así como las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, y evitar la orientación a la memorización, entre otros detalles. Además, si verdaderamente se contemplaran estos detalles, sería necesario proporcionar una prueba personalizada para cada estudiante.

Desde el punto de vista de Schunk (2012, p. 14), los exámenes evalúan “las habilidades de los estudiantes” pero no permiten saber “si éstos adquirieron nuevas actitudes o estrategias.” También, las pruebas suponen “que, durante su aplicación, los estudiantes están realizando su mayor esfuerzo para responder las preguntas y que no hay factores extraños operando” como “por ejemplo, fatiga, enfermedad, trampa,” nervios o ansiedad. En lo que respecta a la presente investigación, donde se consideran promedios de calificaciones antes y después de la aplicación del SE, es arriesgado pretender aislar el efecto del factor en estudio sobre el aprendizaje, del influjo de otros factores, tanto del entorno, como internos, de los mismos estudiantes.

4.3.3. Factores adicionales que podrían incidir en el rendimiento académico de los estudiantes del Hotel–Escuela Cerrito.

A más de los fenómenos arriba citados, recapitulando: poca fiabilidad de los exámenes escritos y orales para reflejar el verdadero nivel de conocimiento y habilidades de los

estudiantes, imposibilidad de afirmar que, durante las pruebas, los estudiantes se encuentran libres de posibles interferencias procedentes de enfermedades, nerviosismo, desánimo, distracciones, preocupaciones, u otros; imposibilidad de afirmar con absoluta seguridad que los estudiantes no incurrir a algún tipo de fraude, o que no proporcionen respuestas al azar, entre otros; el estudio en la institución Hotel–Escuela Cerrito conlleva sus particularidades que no se pueden obviarse a la hora de analizar los resultados académicos.

Internado: los estudiantes del Hotel–Escuela Cerrito participan en un régimen de internado, asistiendo a sus actividades de manera continua, con visitas al hogar que se realizan de forma quincenal o mensual, dependiendo de las preferencias tanto de los estudiantes como de sus familias, según han manifestado los propios estudiantes. A través de sus testimonios, se ha constatado que algunos estudiantes encuentran desafiante el proceso de adaptación a esta modalidad, lo cual puede influir negativamente en sus resultados académicos, especialmente en lo que respecta a sus calificaciones.

Intensidad y cantidad de trabajo y estudio: como también se ha mencionado, el estudiante del Hotel–Escuela Cerrito obtiene una doble certificación al graduarse, en el apartado referente a las calificaciones, se detalla la carga de asignaturas que los estudiantes deben cursar, y que constituyen cantidades muy elevadas en comparación a otras instituciones. En adición a esto, el estudio incluye prácticas relacionadas a los trabajos propios del establecimiento, tales como: producción animal, huerta, tambo, producción de queso, atención a los clientes hospedados en el hotel, trabajos en el comedor, limpieza de los distintos espacios. Todo esto contribuye a generar un ambiente de alta demanda, lo que podría ocasionar interferencias en el aprendizaje y en el rendimiento, por un posible agotamiento físico, intelectual o afectivo de los estudiantes.

Demanda académica de calificaciones: como política de la institución, un solo aplazo en cualquier asignatura, produce la baja del estudiante para el siguiente año lectivo. Esta práctica altera la composición de los estudiantes de la población, justamente descartando los de bajo rendimiento, con la posibilidad de ser reemplazados por otros de mejor desempeño. Este fenómeno es de considerar al momento de comparar promedios de calificaciones entre años consecutivos, sobre todo considerando la anonimización de datos, que impide conocer la composición exacta de las muestras.

Todas estas consideraciones, que tratan de “propiedades no observables inmediatamente” evocan la importancia de recurrir a “procedimientos de medición alternativos” (Mayntz

et al., 1993, p. 6), como efectivamente se ha realizado, al explorar las apreciaciones de los estudiantes respecto al proceso vivido con el SE y sus autoevaluaciones para la inferencia de su agentividad, y para el cotejo con los resultados de comparación de promedio y del SE en la Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje.

4.3.4. Resultados del SE en la Dimensión I: Prácticas de Aprendizaje, del SE

A más de los indicadores que se desprenden de la exposición teórica que antecede y que se detallan en el apartado metodológico, tratándose del principal instrumento en estudio, se toman los resultados comparados 2022 y 2023 de esta sección del SE para su contraste con los demás datos, a saber: comparación de promedio de calificaciones y percepción de los estudiantes sobre sí mismos como tales, sus planes futuros y el proceso seguido con el SE.

5. Objetivos

En este punto, cabe aclarar la adaptación de los objetivos, a un estudio más factible y de mayor utilidad. Inicialmente, se había planteado analizar de manera comparativa la relación entre los distintos modos de agencia y el aprendizaje de los estudiantes del Hotel–Escuela Cerrito, en el marco de la implementación piloto y desarrollo del Semáforo Educativo entre los años 2022 y 2023.

Se ha visto anteriormente, que la comparación de modos agentivos no podría emitir información relevante a la contribución efectiva del SE sobre el aprendizaje o sobre el desarrollo de la agencia. De modo similar, se ha dicho, que la etapa de implementación piloto y desarrollo del instrumento, fueron fases solapadas con la elaboración de la propuesta de tesis, que recibieron un cierre antes del inicio de la investigación. Por tanto, se define un objetivo factible, que se espera sea de contribución real al estudio del SE.

5.1. Objetivo general: Identificar posibles efectos de la aplicación del Semáforo Educativo sobre el desarrollo de la agencia académica y sobre el aprendizaje de los estudiantes del Hotel Escuela Cerrito.

A partir del objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos, que naturalmente, al consistir en un desglose del mismo, difieren de los presentados en el plan de tesis.

5.2. Objetivos específicos

- Describir de manera detallada la operativa del Semáforo Educativo y los efectos que se esperan mediante su aplicación.
- Describir la representación que los estudiantes poseen sobre la operativa y resultados del SE.
- Explorar el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, atendiendo los indicadores del SE, de la Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje.
- Comparar promedios de calificaciones antes de la aplicación del Semáforo Educativo y seis meses posteriores a la primera encuesta.
- Cotejar los resultados del SE, Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje, del año 2023 presentados por la fundación responsable; con los hallazgos obtenidos.

6. Metodología (datos, instrumentos de recolección, técnicas de análisis)

De la adaptación de los objetivos a los datos efectivamente disponibles, se desprende la consecuente adaptación de la perspectiva metodológica. Habiendo encontrado la escasa pertinencia del estudio de las diferencias entre estudiantes que trabajaron el modo agentivo personal y los que trabajaron el modo colectivo o el mediado, para la comprensión de los efectos del SE sobre los estudiantes; se opta por el estudio de su posible efecto sobre la agencia y el aprendizaje de los estudiantes.

En este enfoque, que es el finalmente adoptado, a partir de la consulta de fuentes tanto empíricas como teóricas, se busca, primeramente, identificar indicadores que proporcionen indicios del aprendizaje y de la agencia en los estudiantes. Seguidamente, se elaboran estrategias que puedan contribuir a revelar la ausencia o presencia de dichos indicadores en ellos.

Otra modificación aplicada a la metodología, también como resultado de la consulta de fuentes teóricas y empíricas, consiste en la inversión del énfasis dado a los datos cualitativos y cuantitativos, tomando en primer lugar los cualitativos, pasando los cuantitativos, calificaciones y resultados de la encuesta, a un segundo plano, como datos de referencia y apoyo a los primeros.

Con estas adaptaciones, y tomando como base el objetivo del SE expresado en su presentación, cual es el de “activar el potencial de los estudiantes, docentes y padres o tutores para alcanzar el éxito educativo” (Amar et al., 2020, p. 5); se desea analizar posibles efectos de la aplicación del Semáforo Educativo sobre el desarrollo de la agencia

académica y sobre el aprendizaje de los estudiantes del Hotel Escuela Cerrito, durante el periodo de diciembre de 2022 a julio 2023.

La definición adoptada de agencia académica es la de agencia personal aplicada al contexto escolar, es decir: el uso consciente y deliberado por parte del estudiante, de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, y motivacionales), para el logro de metas autoimpuestas, implicando los procesos de autorreactividad, previsión, intencionalidad y autorreflexión, mediados por la percepción de autoeficacia.

Por su parte, el aprendizaje, presenta características cualitativas como cuantitativas. Los datos cuantitativos, provienen de las calificaciones de los estudiantes, que constituyen un indicador de la dimensión rendimiento académico. Habiendo discutido con anterioridad la poca fiabilidad de éste para reflejar el aprendizaje real, y, sobre la base del supuesto, respaldado por varios estudios, de que la aplicación de las estrategias de aprendizaje y los procesos motivacionales y atribucionales contribuyen a la mejora el aprendizaje, (Pintrich et al., 1991), se ha investigado el uso de las mismas, por parte de los estudiantes del Hotel–Escuela Cerrito, prestando especial atención a la posible mención de los que integran los indicadores de la Dimensión I del SE, Prácticas de Aprendizaje, a saber: apuntes para el aprendizaje, comprensión y atención en clase, participación en clase, aprendizaje por cuenta propia, organización del tiempo y asistencia.

Las referencias a estos datos cualitativos han sido tomadas de grupos focales, según ha resultado más factible dentro del tiempo de disponibilidad de los estudiantes, que las entrevistas personales, método que había sido propuesto en el plan de tesis.

6.1. Tipo y diseño de investigación

Se trata de un estudio no experimental, mixto, mediante el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Según el tratamiento de la variable tiempo, se trata de un estudio longitudinal, puesto que la recolección de datos se realizó en dos momentos sobre una misma población (D’Ancona, 1996, p. 102).

Según su objetivo de estudio, se presenta un diseño evaluativo, (D’Ancona, 1996, p. 112) puesto que pretende comprobar la adecuación de una sección del Semáforo Educativo, a su meta, que es la contribución al éxito académico (Amar et al., 2020, p. 5).

6.2. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis, criterios de inclusión y criterios de exclusión.

6.2.1. Identificación de los grupos de estudiantes (unidad de análisis)

La población en estudio corresponde a los estudiantes del 1er a 3er curso del nivel secundario técnico con doble titulación, en Hotelería y Turismo y Agropecuario, del Hotel-Escuela Cerrito, en Benjamín Aceval, población ubicada en la República del Paraguay, a 44 kilómetros de su capital. El rango etario de los estudiantes es entre 15 a 17 años.

Aunque el tamaño de la población permaneció constante en 154 estudiantes, durante los dos años que duró el estudio, se dieron variaciones en cuanto a los integrantes de la misma y el tamaño de las muestras por año. Esto podría deberse a motivos inherentes a cualquier institución educativa, como ser, egresos, bajas por aplazos, cambio de domicilio, motivos personales o familiares, más los nuevos ingresos en el 2023.

Precisamente, habiendo dicho que el objeto de estudio consiste en estudiantes del 1er al 3er curso del nivel medio, se ha excluido de la muestra a los estudiantes que cursaban el 3er año durante el 2022, debido a que ya no formarían parte de la institución al siguiente año; así como a los ingresantes de 1er curso del año 2023. Queda entonces constituida la muestra por 105 estudiantes durante el año 2022, y 98 durante el año 2023. Para facilitar la identificación de los grupos, se incluyen las aclaraciones y detalles del número de estudiantes por curso y año.

6.2.2. Estudiantes que participan del estudio durante el año 2022:

El 1° Curso A Bachillerato Técnico Agropecuario del Turno Mañana, corresponde al mismo grupo del 1° Curso A Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde. Cuenta con un total de 28 estudiantes. A este grupo se identifica como 1° A.

El 1° Curso B Bachillerato Técnico Agropecuario Turno Mañana corresponde al mismo grupo del 1° Curso B Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde. Cuenta con un total de 27 estudiantes. A este grupo se referirá como 1° B.

El 2° Curso A Bachillerato Técnico Agropecuario Turno Mañana, corresponde al 2° Curso A Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde. A este grupo, que cuenta con un total de 23 estudiantes, se identifica como 2° A.

El 2° Curso B Bachillerato Técnico Agropecuario Turno Mañana, o 2° B , corresponde al mismo grupo del 2° Curso B Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde y cuenta con un total de 27 estudiantes. Resumiendo, se tiene:

1° A: 28 estudiantes

1° B: 27 estudiantes

2° A: 23 estudiantes

2° B: 27 estudiantes

Completan la población los estudiantes del 3° curso, que no se incluyen en la muestra debido a que sus estudios concluyen ese año.

3° A: 26 estudiantes

3° B: 23 estudiantes

Población 2022 = 154 estudiantes

Muestra 2022 (**1° A + 1° B + 2° A + 2° B**) = 105

6.2.3. Estudiantes que participan del estudio durante el año 2023:

En el 2023, 1° A es promocionado al 2° Curso A, que, durante el Turno Mañana realiza el Bachillerato Técnico Agropecuario; y durante el Turno Tarde realiza el Bachillerato Técnico en Hotelería. Total de estudiantes: 28

El 1° B , es promocionado al 2° Curso B Bachillerato Técnico Agropecuario Turno Mañana, que, en el Turno Tarde realiza el 2° Curso B Bachillerato Técnico en Hotelería. Total de estudiantes: 24

El 2° A , es promocionado al 3° Curso A Bachillerato Técnico Agropecuario Turno Mañana y al 3° Curso A Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde, en el 2023. Total de estudiantes: 21

El grupo de estudiantes que en el 2022 se encontraba en el 2° B realiza el 3° Curso B Bachillerato Técnico Agropecuario durante el 2023, en el Turno Mañana y el 3° Curso B Bachillerato Técnico en Hotelería durante el Turno Tarde. Total de estudiantes: 25

Resumen de participantes de la muestra durante el año 2023.

1° Curso (nuevos ingresantes): 56 estudiantes quienes completan la población, pero tampoco forman parte de la muestra por no haber participado del proceso el año anterior.

2° A (1° A 2022): 28 estudiantes

2° B (1° B 2022): 24 estudiantes, fueron dados de baja 3 estudiantes

3° A (2° A 2022): 21 estudiantes, fueron dados de baja 2 estudiantes

3° B (2° B 2022): 25 estudiantes, , fueron dados de baja 2 estudiantes

Población 2023 = 154 estudiantes

Muestra 2023 (**2° A + 2° B + 3° A + 3° B**) = 98

6.2.4. Estudiantes que participaron de los grupos focales

El total de estudiantes que participó de los grupos focales fue de 14, durante los dos años. Se procuró distribuir lo más uniformemente posible la cantidad de varones y mujeres en cada ocasión. Se detalla con mayor precisión la composición de los grupos en el apartado 8.6 referente a la obtención de los datos cualitativos.

6.3. Variables

Se buscaron expresiones relacionadas con acciones o actitudes, que permitieran inferir la presencia de los indicadores de agencia académica y de aprendizaje en el análisis de las transcripciones de los grupos focales.

6.3.1. Agencia académica: se utiliza como sinónimo de agencia personal aplicada al contexto escolar.

Definición conceptual: El uso consciente y deliberado por parte del estudiante, de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, y motivacionales), para el logro de metas autoimpuestas.

Definición operacional: se identifican atributos de la agencia académica en los estudiantes, por inferencia mediante el análisis de bloques de texto pertinentes, de las transcripciones de grupos focales. Dichos atributos son codificados de modo a facilitar el conteo de incidencias y la representación gráfica de esta información.

Dimensiones:

Se consideran las siguientes dimensiones de la agencia académica. Vista la complejidad y subjetividad de estos procesos, se seleccionan los atributos más fácilmente observables a partir del análisis de las expresiones de los estudiantes en las entrevistas mediante grupos focales, realizados con una submuestra de estudiantes.

- autorreactividad: capacidad del agente construir cursos de acción apropiados y de motivar y regular su ejecución, incluye un continuo monitoreo y ajuste del desempeño con miras a la meta final. (Bandura 2001; Bandura, 2006)

Indicadores de autorreactividad

- respuestas adaptativas o efectivas
- manejo del estrés
- establecimiento de metas

- automotivación
 - autonomía
 - responsabilidad
- previsión:
 - Indicadores de previsión**
 - planificación de acciones futuras
 - organización de acciones futuras
 - priorización de metas
 - previsión de posibles resultados
 - intencionalidad: compromiso proactivo del estudiante de efectuar una acción, incluye planes de acción concretas y estrategias para realizarlas (Bandura, 2006).
 - Indicadores de intencionalidad**
 - claridad de los objetivos
 - planes de acción concretas
 - autorreflexión: capacidad metacognitiva de reflexionar respecto a uno mismo, respecto a la pertinencia de los propios pensamientos y actos, de evaluarlos y efectuar ajustes correctivos en caso de necesidad (Zavala Berbena y Castañeda Figueiras, 2014, p. 101).
 - Indicadores de autorreflexión**
 - capacidad de autocrítica: es capaz de reconocer sus propios errores y reconoce los conocimientos adquiridos a partir de ellos.
 - empatía: expresa capacidad de comprender el punto de vista de otros y de reflexionar sobre la manera en que sus actos afectan a los demás
 - percepción de autoeficacia: creencia respecto a lo que uno puede lograr haciendo uso de las habilidades que posee (Bandura, 1997; Bandura, 2006).
 - Indicadores de la percepción de autoeficacia**
 - pensamiento y actitud positiva ante las dificultades
 - aceptación de desafíos
 - duración e intensidad del esfuerzo ante las dificultades
 - expectativas de resultado del esfuerzo

6.3.2. Aprendizaje

Definición conceptual: Adquisición, consciente o no, de nuevas habilidades y conocimientos, que son aplicados de manera generativa en situaciones tanto cotidianas como novedosas.

Definición operacional: Tratándose de procesos cognitivos internos, se considera la manifestación del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, motivacionales y atribucionales, por inferencia mediante el análisis de bloques de texto pertinentes, de las transcripciones grupos focales.

Dimensiones y sus indicadores:

procesos cognitivos y metacognitivos

- estrategias de repaso
- aprendizaje por cuenta propia
- estrategias de repetición
- estrategias de selección y subrayado
- estrategias de elaboración
- estrategias de almacenamiento y recuperación
- apuntes para el aprendizaje

autorregulación del aprendizaje

- planeación de actividades
- control de la actividad (evaluar la atención y cuestionarse)
- regulación de la persona y de los recursos
- organización del tiempo/organización del tiempo y asistencia
- organización del ambiente de aprendizaje
- **regulación del esfuerzo**
 - comprensión y atención en clase, participación en clase
 - aprendizaje con pares
 - búsqueda de ayuda

procesos motivacionales y atribucionales

- motivación intrínseca
- sobre la utilidad de la fuente de conocimiento (valor)
- orientación a metas
- expectativas de resultado

percepción de autoeficacia (procesos atribucionales)

- aceptación de desafíos
- actitud positiva ante dificultades
- duración e intensidad del esfuerzo
- expectativa de resultado del esfuerzo

En este punto, se vuelven a listar los indicadores del SE, de la Dimensión 1: Prácticas de aprendizaje, con el sólo objeto de traerlos a la memoria puesto que ya han sido listados arriba:

apuntes para el aprendizaje
comprensión y atención en clase
participación en clase
aprendizaje por cuenta propia
organización del tiempo y asistencia

Luego del análisis del texto de los grupos focales aplicados a una submuestra de los estudiantes del Hotel–Escuela Cerrito, se obtuvieron algunos códigos no contemplados con anterioridad, sobre todo en referencia al Semáforo Educativo. Éstos serán expuestos en el apartado de Resultados y discusión.

rendimiento académico

El indicador seleccionado para medir el rendimiento académico es el dato

- calificación

Las calificaciones de los estudiantes se comparan por comparación de medias, mediante la prueba t–Student de una sola variable.

6.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La metodología adoptada es mixta, donde se complementan análisis de datos cuantitativos y cualitativos, según se detalla a continuación y según se ha justificado en la sección del enfoque teórico, sobre la problemática de extraer conclusiones a partir del dato, calificación, en relación con fenómenos específicos.

6.4.1. Instrumentos

- Transcripciones de grupos focales. Se aplicó un grupo focal en el mes de diciembre del año 2022 y dos mini grupos focales (Onwuegbuzie et al., 2011, p. 132 citando a Krueger, 1994) en junio de 2023.

- Notas a partir de reuniones con responsables del SE
- Resultados 2023 del SE en la Dimensión I: Prácticas de Aprendizaje solicitados a Fundación Paraguaya.
- Planillas de calificaciones de la primera etapa 2022 y primera etapa 2023. Éstas fueron solicitadas a la institución, y recibidas en formato digital, luego de haber sido sometidas al proceso de anonimización, donde se han reemplazado los nombres de cada estudiante por números.

6.4.2. Calificaciones

En el sistema educativo paraguayo, el año académico del nivel secundario, llamado Nivel Medio, se divide en dos etapas, la primera abarca desde el mes de febrero, hasta el mes de junio. Se cuenta con vacaciones de 15 días durante el mes de julio, luego de lo cual inicia la segunda etapa, hasta el mes de noviembre.

La manera establecida de calcular las calificaciones, es la siguiente, con variaciones y adaptaciones en cada institución educativa de acuerdo al énfasis y los objetivos. Durante todo el año, los estudiantes reciben tareas, trabajos prácticos, prácticas y actividades varias que reciben puntajes, la sumatoria de éstos, entra a formar parte del 40% de sus calificaciones durante el año. Al final de la primera etapa, reciben evaluaciones parciales, que forman parte del 30% de las calificaciones. Los restantes 30% se incorporan mediante las pruebas finales, administradas en el mes de noviembre. Las calificaciones finales resultan del promedio de las calificaciones de estas tres evaluaciones (López Cristaldo et al., 2012).

Las calificaciones analizadas corresponden a las de la primera etapa del año 2022, de los estudiantes de 1° y 2° curso, y las de la primera etapa, del mismo grupo de estudiantes, cuando se encontraban en el 2° y 3° curso respectivamente, en el año 2023. Este corte temporal fue decidido en correspondencia con la etapa que se considera la aplicación del SE en las condiciones adecuadas, entendida como la presencialidad de los estudiantes, luego de la vuelta a la normalidad post COVID-19.

Como se ha dicho anteriormente, los estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito reciben una doble titulación al finalizar los tres cursos del Nivel Medio, habiendo culminado el Bachillerato Técnico Agropecuario y Bachillerato Técnico en Hotelería y Turismo. Para lograr esto, cuentan con dos grupos de asignaturas. Forman parte de las asignaturas del plan común las de Lengua, Literatura y sus tecnologías, que son: Lengua Castellana y

Literatura, Guaraní Ñe'e, y Lengua Extranjera en el 1° y 2° curso; pero solamente Lengua Castellana y Literatura en el 3° curso.

Las Ciencias Básicas y sus tecnologías incluyen Física y Química durante los tres años, así como matemática. Las Ciencias Sociales y sus tecnologías incluyen Historia y Geografía durante los tres años, cambiando de Formación Ética y Ciudadana, más Sociología y Antropología Cultural durante el 1° curso, a Educación para la seguridad vial durante el 2° curso y Economía y Gestión y Psicología durante el 3° año. También se encuentran en el plan común Educación Física y Orientación Social y Socio Laboral durante los tres años.

A las asignaturas del plan común se suman las del plan específico, que para el bachillerato agropecuario incluyen asignaturas como biología, agricultura, horticultura, fruti-silvicultura, ganado menor y producción alternativa, ganado mayor; maquinarias, equipos e implementos agrícolas, administración agropecuaria, agroindustria. En el bachillerato técnico en hotelería y turismo, se incluyen clases de administración turística, turismo ecológico, hotelería, gastronomía, informática, contabilidad, eco-turismo y marketing. Para una mejor organización, los estudiantes reciben clases del plan del bachillerato técnico agropecuario durante el turno mañana y las asignaturas del plan del bachillerato técnico en hotelería y turismo durante la tarde. Solo con el listado de asignaturas, es fácil ver la importante carga académica de la institución, contabilizarlas por año se tiene que, los estudiantes cuentan con un total de 24 materias en el 1° curso, 22 en el 2° curso, y 19 en el 3° curso.

6.4.3. Análisis de calificaciones

Se compararon los promedios de calificaciones de cada grupo en dos momentos diferentes. Realizándose la primera toma de datos durante el cierre de la primera etapa del año 2022, en el mes de julio, recordando que las encuestas del SE, administradas en ese año, se consideraron válidas, luego de que los trabajos previos fueran descartados debido a la pandemia del COVID-19. Transcurrido el tiempo de seis meses, o una etapa escolar, tiempo considerado suficiente para que los estudiantes trabajaran en la implementación de soluciones, se tomaron las calificaciones del cierre de la primera etapa del año 2023.

Recordando la característica de doble titulación, junto con la aclaración de asignaturas dadas, se han recibido dos grupos de promedios de calificaciones por sección, esto es, cada sección presenta los promedios de los estudiantes para cada énfasis o turno, mañana

y tarde. Estos resultan de la sumatoria de calificaciones de las asignaturas del plan común sumadas a las del plan específico, y dividido por la cantidad correspondiente de asignaturas para ese énfasis.

Se observa entonces que las asignaturas del plan común se suman en dos ocasiones, por lo que se ha procedido a hallar un sólo promedio por curso contabilizando las calificaciones de las asignaturas del plan común una sola vez, junto con las del plan del bachillerato técnico agropecuario y las del bachillerato técnico en hotelería y turismo.

Posteriormente, se recurrió a la comparación de medias, mediante la prueba t–Student de una sola variable, teniendo en cuenta un nivel alfa de 0.05.

Siendo la pregunta que se deseaba responder: ¿Existe diferencia entre los promedios de calificaciones de los estudiantes antes y después de pasar por el proceso del SE? y; sobre la base del supuesto, de que el SE fomenta el desarrollo de la agencia académica y la mejora del aprendizaje, se formula la hipótesis de investigación que propone que los promedios del año 2023 son superiores a los del año 2022, y por tanto, la hipótesis nula, afirma que no existe diferencia entre ambos promedios, es decir, $H_1: \mu_{2023} > \mu_{2022}$ y $H_0: \mu_{2023} = \mu_{2022}$.

6.5. Datos cualitativos: grupos focales y reuniones con responsables.

Para explorar la agencia académica y estrategias de aprendizaje, sus procesos motivacionales y atribucionales, se consideró, de manera inicial la realización de entrevistas en profundidad relacionadas con el proceso seguido por los estudiantes de la muestra. Sin embargo, en la puesta en marcha del proceso, teniendo en cuenta el tiempo disponible para las entrevistas, y por sugerencia de los responsables del SE, se optó por los grupos focales.

No habiéndolo planteado inicialmente, surge otra fuente de dato importante que consiste en las notas tomadas durante reuniones o entrevistas con los responsables del SE, tanto en las áreas metodológica, operativa, y de supervisión, como con el equipo investigador. Estos encuentros fueron celebrados desde la concepción del plan de Tesis, proveyendo valiosos aportes para la comprensión del problema en estudio. Es así que se encuentran menciones a ellas en varios puntos de la exposición, en ocasiones como respaldo y otras en contraste con las apreciaciones de los estudiantes.

6.5.1. Aspecto ético

Teniendo en cuenta el trato con menores de edad, se recurrió a dos documentos respaldatorios del aspecto ético del acceso a la información mediante los grupos focales: una autorización de uso de imagen, firmado por los padres; y un consentimiento informado, firmado por los estudiantes de manera previa al intercambio mediante el grupo focal.

Debido a la naturaleza de la institución, que recibe constantemente visitas incluso internacionales, y donde con frecuencia son elaborados materiales audiovisuales para la difusión al público en general; los padres de los estudiantes del Hotel–Escuela Cerrito deben firmar una autorización de uso de imagen al matricular a sus hijos. Una copia del mismo se incluye en el Anexo C.

De manera complementaria y específica a los participantes de los grupos focales, se distribuyó un documento de asentimiento informado a los participantes, momentos antes de cada sesión, y se procedió a su firma luego de otorgar un espacio para consultas o aclaraciones. Se incluye una copia en el Anexo D.

6.5.2. Selección de los participantes

Del grupo entrevistado en el 2022, participaron 8 estudiantes del 1° y 2° curso conformado por 5 mujeres y 3 varones distribuidos de la siguiente manera: un varón y 3 mujeres del 1° curso; y 2 varones y 2 mujeres del 2° curso. Para esa ocasión, se solicitaron voluntarios, sin embargo, debido a la época del año, algunos estudiantes ya se habían retirado por vacaciones, y otros se encontraban atareados en trabajos propios del establecimiento o actividades académicas de cierre del año, por lo que los directivos escogieron a los participantes de entre los estudiantes disponibles al momento, procurando equilibrar las cantidades de hombres y mujeres y de los que pertenecían al 1° y 2° curso.

En el año 2023, tratándose del mes de junio, mes de plena actividad escolar, se utilizó el horario de la clase referente al PS, para entrevistar a los estudiantes remitidos por la docente. Se entrevistó por un lado a 3 estudiantes del 3° curso A, 2 varones y una mujer; y posteriormente, en un grupo separado, a 3 estudiantes del 2° curso A, un varón y 2 mujeres.

6.5.3. Preguntas

Las preguntas utilizadas durante los intercambios mediante grupos focales y mini grupo focal, fueron las mismas, sin alteración en las tres ocasiones, se detallan en la exposición de resultados.

Los estudiantes recibieron copias impresas de las preguntas para su lectura y análisis, de manera previa al inicio del intercambio. Se aclaró en ese momento, que no requerían tomar notas, ya que las respuestas serían orales. Se les recordó así mismo, que el audio del intercambio sería grabado, pero que sus identidades permanecerían anónimas.

Las preguntas se dividen en dos partes. La primera parte, procura obtener la autopercepción de los estudiantes, indagar sobre sus planes futuros y proyectos posteriores a la finalización de sus estudios escolares. Estos temas, van orientados a la exploración de los indicadores de agencia que ya fueron listados anteriormente en esta misma sección.

La segunda parte, indaga la percepción de los estudiantes hacia el Semáforo Educativo y su proceso de implementación.

6.5.4. Análisis de datos cualitativos

Luego de la realización de los grupos focales, se procedió a la transcripción de las grabaciones, para someter las transcripciones a un análisis clásico de contenido, que “implica la creación de pequeñas porciones de datos (chunks) y la asignación posterior de un código a cada una de ellas ... colocándolos en grupos similares para luego ser contabilizados (Onwegbuzie et al., 2011, p. 137). Para el efecto, se recurrió a la herramienta Atlas.ti en su versión Web para estudiantes.

El listado de incidencias de los códigos, fue descargado en formato de planilla electrónica, lo que permitió calcular las frecuencias: frecuencia absoluta, frecuencia relativa, y frecuencia porcentual; así como la elaboración de histogramas que, aunque son elaborados por la aplicación, no pueden ser descargadas en su versión Web para estudiantes y debieron ser replicados mediante la aplicación de ofimática Excel.

7. Resultados

7.1. Descripción detallada de la operativa del SE y los efectos que se esperan mediante su aplicación

En el punto 3.2.4 se ha descrito detalladamente la operativa del SE, que cuenta con 8 pasos según describe la introducción a su metodología. Los pasos 1 al 4, integración del SE, establecimiento de objetivos, asignación de responsables, entrenamiento, y comunicación, han quedado fuera de este trabajo puesto que el mismo se concentra principalmente en el paso 6: aplicación de la encuesta; y de manera indirecta, por los temas abarcados por los estudiantes en los encuentros de grupos focales, con el 5, de comunicación, el 7 de procesamiento de datos y elaboración de planes de acción y el 8 de monitoreo y evaluación del proceso.

Como resultado del análisis de los grupos focales, en la aplicación de la encuesta en el Hotel-Escuela Cerrito durante los años 2022 y 2023, resulta evidente una brecha entre lo que establece el documento sobre la metodología recomendada y la forma en que realmente se lleva a cabo en la práctica. Tomando como fundamento las afirmaciones de los estudiantes, no queda claro el cumplimiento del paso 5, puesto que las sesiones de formación referentes al semáforo, parecen tratarse de temas que se desarrollan en el PS, no en el SE.

En cuanto a los datos resultantes del paso 6, la encuesta, siempre de acuerdo a los mismos estudiantes, se tratarían de datos imprecisos, puesto que muchos responden las preguntas de manera aleatoria. Esta manera de encarar la encuesta, distorsiona los resultados facilitando el error en la interpretación de los mismos, paso 7, mientras que desacredita la validez de la última encuesta del año, paso 8; al mismo tiempo que afirman no haber vivenciado la fase de elaboración de planes de acción.

7.2. Semáforo Educativo, Dimensión I: Prácticas de Aprendizaje.

Tabla 1

Resultados comparados 2022 – 2023 SE, Dimensión I: Prácticas de Aprendizaje

Prácticas del Aprendizaje	Indicadores	Año	Verde	Amarillo	Rojo
	Apuntes	2022	29	18	3
		2023	36	26	1
	Comprensión y atención	2022	41	7	2
		2023	46	17	0
	Participación en clase	2022	39	10	1
		2023	34	24	5
	Aprendizaje por cuenta propia	2022	36	13	1
		2023	42	19	2
	Organización del tiempo	2022	37	12	1
		2023	46	15	2

Estos resultados fueron proporcionados por Fundación Paraguaya, quienes se basan en tablas y gráficos similares para evaluar los resultados de las encuestas.

Los números corresponden a cantidad de verdes, rojos y amarillos en cada encuesta, que, seguidamente, se analizarán en base a porcentajes debido a que la cantidad de encuestados varía de un año a otro. De la población de 154 estudiantes, 50 aplicaron sus Semáforos Educativos en el 2022 y 63 lo hicieron en el 2023.

Analizando los resultados en cuanto a porcentajes, vemos que, de un año a otro, la cantidad de verdes disminuye en todos los indicadores. Apuntes, de 58% al 57% y organización del tiempo, de 74% a 73%, disminuyen en 1%. Aprendizaje por cuenta propia, de 72% a 67%, disminuye en un 5%, y comprensión y atención en clase, de 82% a 73%, disminuye en un 9%. El indicador que cae de manera más pronunciada es participación en clase, en un 24%, cayendo del 78% en el 2022 al 54% en el año 2023.

El comportamiento de los amarillos es de aumento en todos los indicadores, menos en organización del tiempo, donde se mantiene igual. El indicador que más aumenta el porcentaje de amarillos es participación en clase, en un 18%, pasando de 20% en el 2022 a 38% en el 2023. La cantidad de amarillos aumenta un 13% en comprensión y atención, que va de 14% a 27%; 5% en apuntes, pasando de 36% a 41%; y 4% en aprendizaje por cuenta propia, pasando de 26% al 30%.

En general, los mayores porcentajes se centran entre los verdes y amarillos, siendo muy escasos los puntos asignados como rojos, siendo el mayor porcentaje, igual al 8% para participación en clase, en el año 2023, seguido del 6% para apuntes en el año 2022.

Apuntes y comprensión y atención en clase disminuyeron en un 4% del primer al segundo año del estudio, mientras que aprendizaje por cuenta propia y organización del tiempo aumentaron en 1%. La cantidad de rojos en participación en clase, paso de 2% en el 2022 a 8% en el 2023, constituyendo un aumento del 6%.

Asumiendo un manejo adecuado del instrumento y un esfuerzo real de los estudiantes en base a sus autoevaluaciones, la escasa presencia de rojos apunta a que los estudiantes asumen los aspectos a mejorar como no críticos. Es decir, que estas prácticas de aprendizaje no se encuentran ausentes de su manejo cotidiano, pero pueden mejorar.

De un año a otro, en general aumentaron las marcas amarillas y disminuyeron las verdes, esto podría interpretarse de varias maneras, por ejemplo, que, efectivamente los estudiantes perciben que han empeorado en estas prácticas o que, cobrando mayor conciencia de su importancia, se volvieron más autocríticos respecto a el ejercicio de las mismas. Así como el manual de implementación del SE hace referencia precisamente a la existencia de un rango de interpretación de los resultados de la encuesta que no caen exclusivamente en el avance o retroceso en la resolución de los problemas detectados. (Ramos et al., 2020, p. 16)

Más adelante, será posible apreciar, que tanto estas conclusiones, como las que surgen del análisis de calificaciones, carecen de sustento al compararlos con los resultados del análisis de los grupos focales, los cuales sugieren fallas metodológicas en la aplicación práctica del SE.

Fuera del análisis respecto a si hubo mejora o se mantuvieron los resultados, se destaca la cantidad total de encuestados con respecto a la población total, ya que, como se verá en el análisis de grupos focales, los estudiantes aluden a una obligatoriedad en el completado de la encuesta. Estos números entonces podrían contradecir lo afirmado por los estudiantes, así como bien podría referirse a estudiantes seleccionados por la institución para responder la encuesta o, a estudiantes disponibles en el momento designado a la encuesta. En el marco de lo investigado, no fue posible determinar la verdadera razón por la que no todos los estudiantes participaron de las encuestas en los años 2022 y 2023.

7.3. Comparación de calificaciones: resultados

1° A

Comparación de promedios de calificaciones del 1° Curso A Bachillerato Técnico Agropecuario del Turno Mañana / 1° Curso A Bachillerato Técnico en Hotelería Turno

Tarde 2022 con promedios de calificaciones del del 2° Curso A Bachillerato Técnico Agropecuario del Turno Mañana / 2° Curso A Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde 2023

	1A 2023	1A 2022
Media	3.83	3.8
Varianza	0.89	0.45
Observaciones	28	28
Varianza agrupada	0.67	
Diferencia hipotética de las medi	0	
Grados de libertad	54	
Estadístico t	0.1371	
P(T<=t) una cola	0.4457	
Valor crítico de t (una cola)	1.673	

$$t_{v;1-\alpha} = t_{54;0,05} = 1,67$$

Conclusión de comparación de calificaciones del 1° A:

Siendo $t_{cal} = 0,13 < t_{v;1-\alpha} = t_{54;0,05} = 1,67$, no existe suficiente evidencia para rechazar la H_0 para un nivel de significancia de 0,05. El p-valor, siendo superior a α indica que los datos no son suficientes para afirmar que hay una diferencia significativa entre los promedios del 1° curso A en el año 2022 y los promedios del mismo grupo en 2023.

1° B

Comparación de promedios de calificaciones del 1° Curso B Bachillerato Técnico Agropecuario Turno Mañana / 1° Curso B Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde 2022 con promedios de calificaciones del del 2° Curso B Bachillerato Técnico Agropecuario Turno / 2° Curso B Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde 2023

	1A 2023	1A 2022
Media	4.08	3.73
Varianza	0.61	0.45
Observaciones	24	27
Varianza agrupada	0.53	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	49	
Estadístico t	1.7217	
P(T<=t) una cola	0.0457	
Valor crítico de t (una cola)	1.6766	

$$t_{v;1-\alpha} = t_{49;0,05} = 1,67$$

Conclusión de la comparación de promedios del 1° B:

Siendo $t_{cal} = 1,72 > t_{v;1-\alpha} = t_{49;0,05} = 1,67$, se rechaza la H_0 para un nivel de significancia de 0,05. lo que indica que la evidencia permite suponer que el promedio general del 1° curso B durante el año 2023 fue superior a su promedio durante el año 2022. p-valor se presenta inferior a α por 0,01 lo que indica cierta probabilidad de asumir que los promedios 2022 y 2023 son diferentes.

2° A

Comparación de promedios de calificaciones del 2° Curso A Bachillerato Técnico Agropecuario Turno Mañana / 2° Curso A Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde con promedios de calificaciones del 3° Curso A Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde / 3° Curso A Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde.

	1A 2023	1A 2022
Media	4.46	4.19
Varianza	0.42	0.24
Observaciones	21	23
Varianza agrupada	0.33	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	42	
Estadístico t	1.5674	
P(T<=t) una cola	0.0623	
Valor crítico de t (una cola)	1.6820	

$$t_{v;1-\alpha} = t_{42;0,05} = 1,68$$

Conclusión de la comparación de promedios del 2° A:

Siendo $t_{cal} = 1,57 < t_{v;1-\alpha} = t_{42;0,05} = 1,68$, no existe suficiente evidencia para rechazar la H_0 para un nivel de significancia de 0,05, lo cual supone que no hubo diferencia entre el promedio del 2° curso A durante el año 2022 y su promedio en el 2023. Así también, p-valor es levemente superior a α por 0,01 lo cual indica cierta probabilidad de adoptar el resultado.

2° B

Comparación de promedios de calificaciones del 2° Curso B Bachillerato Técnico Agropecuario Turno Mañana / 2° Curso B Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde con promedios de calificaciones del 3° Curso B Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde / 3° Curso B Bachillerato Técnico en Hotelería Turno Tarde.

	1A 2023	1A 2022
Media	4.45	4.19
Varianza	0.28	0.44
Observaciones	25	27
Varianza agrupada	0.36	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	50	
Estadístico t	1.5544	
P(T<=t) una cola	0.0632	
Valor crítico de t (una cola)	1.6759	

$$t_{v;1-\alpha} = t_{50;0,05} = 1,67$$

Conclusión de la comparación de promedios del 2° B:

Siendo $t_{cal} = 1,55 < t_{v;1-\alpha} = t_{50;0,05} = 1,67$, no existe suficiente evidencia para rechazar H_0 para un nivel de significancia de 0,05, de que el promedio general del 2° curso B durante el año 2022 fue igual al del año 2023. p-valor se presenta levemente superior a α por 0,01 lo cual indica cierta probabilidad de adoptar el resultado.

A partir de la prueba t–Student aplicada a la comparación de promedios de calificaciones de los estudiantes durante los años 2022 y 2023, donde se esperaba, según la hipótesis de investigación, que los promedios de calificaciones del año 2023 fueran superiores a los del 2022, no existe suficiente evidencia para corroborar dicha hipótesis, demostrando los promedios poca o nula variación entre los años 2022 y 2023. Solamente un grupo, correspondiente al 1° B 2022 que en el 2023 cursa el 2° B, presenta una leve diferencia entre sus calificaciones.

Considerando las calificaciones como indicador del rendimiento académico y este, a su vez, como una variable del aprendizaje, en combinación con la observación de una escasa o nula variación entre los resultados comparados de 2022 y 2023; las conclusiones expuestas más arriba desestiman la posibilidad de atribuir al SE mejoras en el aprendizaje. Esto a su vez, hace surgir otros interrogantes, como, por ejemplo, a qué puede deberse que se mantengan los resultados de un año a otro, a cuestionar el efecto real de los indicadores trabajados en el aprendizaje, si de hecho existió tal proceso, o si todos los demás factores que intervienen en las notas de los estudiantes tuvieron mayor peso en el resultado final que la intervención con el SE. El análisis de las transcripciones de los grupos focales proporciona importantes pistas a este respecto.

7.4. Grupos focales

El análisis de las transcripciones de los grupos focales está dirigido a cumplir dos de los objetivos específicos previamente declarados, por un lado el de describir la representación que los estudiantes poseen sobre la operativa y resultados del SE; y por otro el de explorar el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, atendiendo los indicadores del SE, de la Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje; para lo cual se ha dividido en dos grupos de preguntas como se verá a continuación.

Se ha buscado indagar tres áreas de las percepciones de los estudiantes. Su autoevaluación o la manera en que ellos se conciben como estudiantes espera recoger posibles referencias a actitudes, virtudes o defectos que puedan brindar información sobre su percepción de autoeficacia, autorreactividad y autorreflexión. Tomando como modelo el trabajo de Contreras Cerdeña (2019), se indaga sobre sus planes futuros, pero en este caso, con el fin de explorar los componentes de agencia, la previsión e intencionalidad. Las preguntas referentes al SE exploran posibles interpretaciones de los resultados, así como el sentir de los estudiantes respecto todo el proceso que implica dicho instrumento.

Habiendo pensado cada grupo de preguntas para explorar variables específicas, se encuentran, no obstante, referencias a las variables en distintos momentos. Por ejemplo, las referencias a la valoración de aprendizajes, estuvieron presentes en respuestas referentes al SE, y en las referentes a la evaluación del año lectivo; y se mencionaron actitudes que demuestran empatía, tanto al hablar sobre la manera de enfrentar desafíos, como de sus planes futuros o de sus apreciaciones sobre el proceso del SE.

La multiplicidad de valores semánticos asignables a cada expresión, oración o frase, propicia también que en un mismo fragmento se encuentren expresados varios códigos a

la vez, como se verá en algunos ejemplos. Debido a esto último, en el análisis de frecuencias de códigos, no siempre es posible hablar de cantidad de estudiantes que mencionaron cierto código, sino más bien de cantidad de menciones o referencias en total.

Tabla 2. *Tabla de frecuencias de indicadores detectados mediante el análisis de transcripciones.*

			f _i	f _r	f _{rpi}
Indicadores de Agencia académica	autorreactividad	automotivación	4	0.02	1.65
		autonomía	3	0.01	1.23
		establecimiento de metas	10	0.04	4.12
		manejo del estrés	2	0.01	0.82
		responsabilidad	10	0.04	4.12
		respuestas adaptativas/adaptabilidad	2	0.01	0.82
	previsión	no posee planes futuros	1	0.00	0.41
		organización de acciones futuras	4	0.02	1.65
		planificación de acciones futuras	8	0.03	3.29
		previsión de posibles resultados	0	0.00	0.00
		priorización de metas	0	0.00	0.00
	intencionalidad	claridad de objetivos	5	0.02	2.06
		planes de acción concretos	8	0.03	3.29
	autorreflexión	capacidad de autocritica	17	0.07	7.00
empatía		8	0.03	3.29	
percepción de autoeficacia	actitud positiva y aceptación de desafíos	18	0.07	7.41	
	duración e intensidad del esfuerzo	7	0.03	2.88	
Indicadores de Aprendizaje	Procesos cognitivos y metacognitivos	expectativa de resultado del esfuerzo	0	0.00	0.00
		aprendizaje con pares	5	0.02	2.06
		aprendizaje por cuenta propia / Dimensión I, indicador 4	5	0.02	2.06
		búsqueda de ayuda	6	0.02	2.47
		regulación del esfuerzo/comprensión y atención en clase	1	0.00	0.41
		estrategias de almacenamiento y recuperación / apuntes para el aprendizaje	0	0.00	0.00
		estrategias de elaboración	0	0.00	0.00
		estrategias de repaso	2	0.01	0.82
		estrategias de repetición	0	0.00	0.00
		estrategias de selección y subrayado	0	0.00	0.00
		organización del ambiente de aprendizaje	0	0.00	0.00
		organización del tiempo y asistencia	0	0.00	0.00
		regulación del esfuerzo/participación en clase	1	0.00	0.41
		Procesos motivacionales	motivación intrínseca	6	0.02
	motivación extrínseca		2	0.01	0.82
	motivación por observación vicaria		1	0.00	0.41
	orientación a metas		1	0.00	0.41
	Semáforo Educativo	valoraciones positivas	SE: admite un logro	6	0.02
SE: aporta a la autorreflexión			3	0.01	1.23
SE: claridad de las preguntas			1	0.00	0.41
SE: distingue entre SE y PS			1	0.00	0.41
SE: reconoce preparación previa			6	0.02	2.47
SE: respuestas honestas			1	0.00	0.41
valoración de nuevos aprendizajes			5	0.02	2.06
referencia a indicador específico		SE: dimensión I - indicador 2	1	0.00	0.41
		SE: dimensión III - indicador 11	2	0.01	0.82
		SE: dimensión III - indicador 19	1	0.00	0.41
		SE: dimensión IV - indicador 21	2	0.01	0.82
		SE: dimensión V - indicador 25	1	0.00	0.41
		SE: análisis en profundidad	3	0.01	1.23
		SE: ausencia de mentoría	13	0.05	5.35
valoraciones negativas		SE: confusión entre SE y PS	9	0.04	3.70
		SE: encuesta obligatoria	7	0.03	2.88
		SE: respuestas no reflejan la realidad	6	0.02	2.47
		SE: considea una pérdida de tiempo	2	0.01	0.82
		SE: extensa demanda de datos personales	3	0.01	1.23
		SE: confusión sobre el objetivo y funcionamiento	3	0.01	1.23
		SE: encuesta prolongada	2	0.01	0.82
		SE: falta o insuficiencia de preparación previa	2	0.01	0.82
		SE: no espera resultados positivos	2	0.01	0.82
		SE: no observa resultados positivos	13	0.05	5.35
		SE: reiteración de la encuesta	5	0.02	2.06
		SE: necesidad del banco de soluciones	2	0.01	0.82
		SE: inconvenientes técnicos del formato digital	2	0.01	0.82
SE: incomodidad al completar la encuesta	1	0.00	0.41		
SE: sugiere que no ayuda a la autorreflexión	1	0.00	0.41		
Total			243	1	100

Primera sección: autopercepción de los estudiantes y sus planes futuros

Preguntas:

1. ¿Puedes contarme brevemente cómo fue este año escolar, tus expectativas al inicio y cómo te sientes ahora?
2. ¿Qué te parece lo más importante de todo lo que aprendiste este año?
3. ¿Puedes describirte cómo sos en tu rol de estudiante?
4. Cuando alguna asignatura te es difícil, o cuando no vas bien en el estudio, ¿Qué haces?
5. ¿Qué te gustaría hacer cuando termines el colegio?
6. ¿Qué estás haciendo al momento, para lograr eso que quieres hacer después de terminar el colegio?

Dimensiones e indicadores de Agencia Académica

Dimensión de Agencia: Autorreactividad

A partir del análisis de las transcripciones, se encuentran presentes elementos agentivos tales como la autonomía, automotivación, responsabilidad y el establecimiento de metas, que componen la **autorreactividad**.

Empezando por la **automotivación**, 4 estudiantes, correspondiente al 1.65% se manifestaron automotivados.

— “... me costó mucho al inicio adecuarme a eso, pero logré adecuarme”

— “Estuvimos por abajo unos tiempos pero tuvimos que retomar.”

— “subí mis calificaciones, ¡excelente!”

— “¡mhm! — y... bajé mi rendimiento académico y tipo, eso me tuvo mal también, pero este año... estoy mejorando mucho ya por suerte”

3 estudiantes expresaron **autonomía**:

“somos bastante independientes — Entrevistadora: ¡mhm! — yyy... en mi caso, trato de ver las opciones, opciones para mejorar, y... en base a eso, eh, actúo.”

El **establecimiento de metas** destaca por su elevada frecuencia en relación a otros indicadores de **autorreactividad**. 10 referencias correspondientes al 4.12%

— “planeo... ingresar a la uni, a la universidad, tal vez tener un trabajo de medio tiempo por ahí, y... poner interés”

— “estoy pensando estudiar administración agropecuaria, u otra materia, si es que no voy a poder ese, y buscar un trabajo”

— “quiero ingresar a la universidad, y estudiar... ehm, ehm, administración de empresas y también... agronomía”

— “cuando termine el colegio me gustaría estudiar, como todos ¿verdad? y, como dijo la compañera, llegar a conseguir un trabajo, de medio tiempo o tiempo completo”

La siguiente estudiante reflexiona sobre las dificultades encontradas en el año escolar:

E2: me puse, me puse la meta de mejorar y... tener otra vez la ca, las calificaciones que antes tenía – **Entrevistadora:** ¡mhm! — y... estoy logrando, por suerte.

En el intercambio referente a la puesta en marcha de los objetivos trazados mediante el SE, dos estudiantes explicaron las metas trazadas al dedicarse a la resolución de sus indicadores en rojo.

E3: “yo por lo menos quería.... cambiar algunos actos malos que tenía el mío era tomar agua... usaba mi hoppy y... llenaba ese y todos los días que llevaba ese tomaba dos o tres litros de ese”

El **manejo del estrés**, corresponde al 0.82%, proveniente del siguiente estudiante, que en un mismo bloque del intercambio expresa autonomía, automotivación, y manejo del estrés:

00:57 E1: ymm... no tan aplicado – **Entrevistadora:** ¡mhm! — pero... sí, desarrollé bastante lo que sería... ehm... ser independiente en el ámbito... educativo. Como que... antes tenía eso de que mis padres tenían que estar encima de mí presionándome con el tema de estudiar, en... acá no tengo eso entonces

tuve que desar, desarrollar eso desde cero, y... el año pasado me costó bastante pero ya este año estoy llevándola muy bien.

01:26 Entrevistadora: ¡qué genial! y ¿cómo, cómo te, se dió eso? ¿por, tu propia iniciativa o surgió algo que...te invitó a hacer eso? aparte de la presión.

01:35 E1: y... creo que... por gran parte es la presión — **Entrevistadora:** mhm! — porque... estaba... teniendo... muy bajo rendimiento académico, y... entonces... senté cabeza y me puse a... crear yo mismo mi propio cambio.

Otra estudiante, relata cómo se había propuesto la meta de manejar el estrés, y que al encontrarse en tales situaciones, ahora se repite una frase para calmarse a sí misma.

Se encuentran 10 menciones (4.12%) respecto a la **responsabilidad**, la mayoría se considera responsable, como en los ejemplos que siguen.

— “y la verdad que yo pienso que soy un estudiante bastante responsable cumplo con todo lo que me sugiere, o sea, los profes del colegio”

— “yo también creo que soy muy responsable con todos los profesores, y los encargados”

— “Me defino como una persona responsable”

Finalmente, se encontraron 2 referencias (0.82%) a **respuestas adaptativas**.

Dimensiones de Agencia: Previsión e Intencionalidad

No fue sencillo asignar indicadores específicos a los bloques de texto referentes a los planes futuros de los estudiantes, puesto que se entremezclan referencias a planes concretos, organización de las acciones futuras, orientación a metas y claridad de objetivos. Se tomaron ciertas decisiones para asignar códigos a cada bloque.

Por ejemplo, se diferencia la **planificación de acciones futuras** como la simple declaración de un plan sin entrar en mucho detalle sobre la manera en que se llevará a cabo; de la **organización de acciones futuras**, que implica una secuencia de actividades lógicamente planteadas.

Ejemplos de **planificación**.

— “planeo... ingresar a la uni, a la universidad, tal vez tener un trabajo de medio tiempo por ahí, y... poner interés”

— “quiero, ingresar a la universidad, y estudiar... ehm, ehm, administración de empresas y también... agronomía, y estuve investigando... así universidades y también, algunos trabajos que podría hacer a medio tiempo”

Ejemplo de **organización de acciones futuras**:

— yo... ya estoy pensando ya en... qué hacer – **Entrevistadora:** aha – Por ejemplo, creo que en octubre, fin de octubre me parece que defendemos todo nuestro... proyecto y yo me quiero ir... en... un curso, en Asunción, – **Entrevistadora:** mhm – para ser fiscalizadora.

El bloque anterior, denota a su vez **Intencionalidad**, puesto que presenta **claridad de objetivos**, al tener definida la carrera que desea seguir y el momento y lugar en que iniciará el curso. Los mensajes como éste, que transmiten claridad de objetivos, a su vez exponen **planes de acción concretos**, así como otros ejemplos.

— “investigo sobre el tema, o si no, me pongo a estudiar cosas que tengan que ver con ese tema, o también seguir algunos cursos en línea”

— “estoy averiguando las universidades, estaba empezando a averiguar los precios, y cuántos años dura”

— “cuando termine mi colegio quiero trabajar y al mismo tiempo estudiar zootecnia, o... también quiero... agro, y... estoy... averiguando también las mismas cosas, universidades y todo el trabajo que hay que hacer”

Entre los que admiten poseer planes futuros, algunos ya se encuentran realizando acciones concretas para cumplirlos. Entre ellos, sólo dos consideran volver a su entorno, mientras los demás consideran establecerse en otras ciudades. Una estudiante volvería a su comunidad de origen para seguir estudiando y otro para trabajar.

— y tipo, en eso me quiero enfocar primero, y entoces, con la plata que gano de ahí, para poder, poder pagar mis estudios. – **Entrevistadora:** otros estudios más, hmm... – que quiero, legal me gusta mucho la veterinaria, y si... se abre en Unichaco ahí de Villa Hayes, quiero entrar ahí.

E5: sí! eh me conseguí ya un trabajo para trabajar en una, en una empresa hacia mi casa.

Ya Burt (2020, p.17) observaba esta realidad durante la graduación de los estudiantes, preguntándose por qué, habiendo planteado el Hotel-Escuela Cerrito para desarrollo de las comunidades de los estudiantes, resultaba que la mayoría de ellos elegían ir a la ciudad para continuar su desarrollo. Cabe resaltar, en este punto, las observaciones de Contreras Cerdeña (2019, pp. 60–61) con respecto al caso similar, que se da entre los niños, niñas y adolescentes de Belén-Iquitos y que claramente se reproduce en estos estudiantes.

“... dónde todos expresaron sus deseos por seguir estudiando y conseguir carreras... y cuando se consultó ... si saldrían de la comunidad o volverían a ella, la mayoría de los participantes manifestaron que no...” a través de su participación desarrollan capacidades y sentido de agencia que los hace conocedores de sus propias fortalezas tanto a nivel individual como colectivo, sin embargo también se encuentran expuestos a una serie de factores estructurales donde a una temprana edad son conscientes de la dificultad de lidiar con un entorno que se resiste constantemente al cambio y que además desmotiva y boicotea a los que si buscan generar estas transformaciones creando en ellos sentimientos de frustración, haciendo que elijan ser agentes de cambio desde el ámbito individual y generando el aprendizaje de que su crecimiento debe ser solitario. Esto propicia que se busque la migración a lugares que les ofrezcan mayores oportunidades desde un accionar más individualista y con una marcada visión crítica de aquellos que no buscan el crecimiento como ellos...”.

Entre todos los entrevistados, sólo un solo estudiante (0.41%), manifestó desconocer lo que desea hacer al terminar sus estudios de nivel medio.

Entrevistadora: ... ¿qué querés hacer cuando termines el colegio? ...

E6: yo sinceramente que no sé

En la dimensión de **previsión**, no se encontraron referencias a la **previsión de posibles resultados**, ni a la **priorización de metas**. Aunque algunos estudiantes declaran un posible orden para sus acciones futuras, no establecen una clara dependencia entre una y otra, ni detallan las actividades secundarias a realizar para obtener resultados específicos.

Dimensión de Agencia: Autorreflexión

Entre los indicadores de **autorreflexión**, los estudiantes demuestran gran **capacidad de autocrítica** (7.00%). La mayoría presenta mucha claridad sobre sus puntos débiles y los expresa sin dificultad, como la siguiente observación referente a la solución de los problemas marcados en rojo.

E2: ehm, el mio era hablar mucho, todavía no cambié.

Los siguientes estudiantes afirman sobre sí mismos:

— “cuando se trata de, de estar en clase yo... soy... tipo... ni ahí estoy, todo el día estoy jodiendo”

E7: “Yo, no voy a decir que soy un estudiante muy ehm.. ejemplo, porque hay materias a las cuales no le doy mucha importancia, pero son materias que no me gustan entonces no me esmero.”

También se encontraron varias expresiones de **empatía** (3.29%), tanto hacia los padres, como hacia compañeros y los mismos directivos y maestros.

— “trato de dar la buena, la mejor actitud, y, ehm, ayudarle a mis compañeros a que no se rindan tan fáciles en dejar sus materias, o porque no le gusta algo”

— “para que puedan mis padres y mis estudios no caigan sobre ellos, buscar un trabajo y para yo poner de mi parte también”

— “poder hacer que la carga económica no recaiga en mis padres”

— “pero nosotros no sabemos también si es que a ellos se les obliga a hacer, a los funcionarios y eso, y si, sería una muy buena pregunta que al hacerles eso”

Refiriéndose a la encuesta del SE.

— “trato también de ser responsable, de ayudar, para ... no fracasar con los compañeros, si es en grupo”

Dimensión de Agencia: Percepción de autoeficacia

Duración e intensidad del esfuerzo (2.88%): hacen referencia a manifestaciones de un esfuerzo intenso y sostenido para lograr los objetivos, como se evidencia en los siguientes extractos.

E7: “No pensé que iba a ser un colegio ¡Muy! pesado por la carga horaria ni por las actividades de trabajo, pero... me costó mucho al inicio adecuarme a eso, pero logré adecuarme y ahora estoy súper tranquilo, pude terminar mi año bien”

E1: “mayormente soy un poco solitario, con, aspectos así, como le llamo, como... personales. Y... sigo intentando. Tipo, veo otras soluciones”

Otro estudiante, respecto a una asignatura que le resulta difícil.

Entrevistadora: dijiste que física ... te cuesta, ¿y qué hacés así cuando algo te parece muy difícil?

E5: y... practico mucho, estudio mucho

La siguiente estudiante en particular, expresó dificultad para adaptarse a la modalidad de internado, por no estar acostumbrada a pasar fuera de la casa, fuera de la familia; y que incluso le había llevado cinco meses superarlo.

Entrevistadora: ¿y te costó mucho el cambio?

E6: siiii, por cinco meses lo que no me hallaba ...

Entrevistadora: Ya entiendo, gracias. ¿y ahora cómo te sentís?

E6: Bieeeeeeen, muy bien.

Entrevistadora: que suerte

La **actitud positiva ante dificultades**, y la **aceptación de desafíos** también constituyen indicadores de la percepción de autoeficacia. El primero se toma como sinónimo de afrontar las dificultades encontradas con optimismo, sin caer en el desánimo, o incluso, de reponerse del desánimo para continuar; y el segundo como el reconocimiento de que los desafíos forman parte de lo cotidiano y a enfrentarlos de manera voluntaria y proactiva. Sin embargo, por la sutileza semántica implicada para identificarlos, se los ha agrupado en un sólo código, **actitud positiva y aceptación de desafíos**, encontrando 18 referencias (7.41%) a los mismos. Se citan algunos a continuación.

— “estoy contento porque... me voy a ir a mi casa, de vacaciones, voy a recargar un poco las pilas para continuar el siguiente año”

La siguiente estudiante, a pesar de no estar conforme con sus calificaciones, encuentra alivio en el descanso por las vacaciones.

— “muy bajoneada por el tema de mis calificaciones, pero ahora estoy muy aliviada porque puedo ir (risas) y me voy a ir de vacaciones”

De manera similar, el siguiente estudiante, reflexiona sobre el año que culmina y agradece a Dios haber pasado todas sus asignaturas.

E3: Ehhh... este año fue... con... la verdad que sí, fue con muchas actividades... ehmm... fue... muy cargado también y pasé todo gracias a Dios.

Dos estudiantes afirman que la actitud positiva ante las dificultades forma parte de su carácter.

— “y... por más que sea mi día malo, sí o sí, tengo una chispa de sonrisa, sí o sí me gusta reír.”

— “en cada problema o dificultad que se me interponga, y prácticamente eso, trato de pensar, no ponerme nervioso, eehm... ver diferentes opciones, ver cuál me conviene, cuál no — **Entrevistadora:** mhm — y... en base a eso, soluciono, en el día a día.”

Dimensiones e indicadores de Aprendizaje

Recordando que el componente, **percepción de autoeficacia**, en su carácter de **procesos atribucionales**, corresponde tanto a la agencia como al aprendizaje, se ha escogido agruparlos entre los componentes de agencia por conformarse totalmente a la bibliografía consultada, no dejando de brindar indicios sobre los procesos atribucionales implicados en el aprendizaje de los estudiantes del Hotel–Escuela Cerrito. En cuanto a las evidencias de procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales, al igual que los indicadores de agencia, surgen al recoger los relatos sobre las maneras de lidiar con situaciones difíciles, de sus evaluaciones del año o la etapa transcurrida.

Dimensión: Procesos cognitivos y metacognitivos

2.06% de las menciones, refieren que los estudiantes recurren al **aprendizaje con pares** cuando encuentran una asignatura especialmente difícil; mientras que 2.47% **busca ayuda**, ya sea de compañeros o docentes. El **aprendizaje por cuenta propia** (2.06%), cuarto indicador correspondiente al SE, en la Dimensión I, fue mencionado no en el

momento de discutir el trabajo con el SE, sino en el punto referente a la manera de enfrentar las asignaturas que presentan especial dificultad.

E8: la verdad que no tengo una asignatura así exacta para decir que me es difícil, pero sí... si me llega a costar, llego a practicar.

E4: a mi cuando me cuesta una asignatura, estudio más, le doy un poco más de importancia a eso.

Entrevistadora: dijiste que física lo que te cuesta, ¿y qué hacés así cuando algo te parece muy difícil?

E5: y... practico mucho, estudio mucho, ...

Una estudiante se refirió al estudio por cuenta propia de la asignatura que le gusta:

E1: ...Y yo tipo, es como que, yo tengo una manera de hacer y la profe otra manera de hacer, y como que yo resolví o investigué mi forma de hacer.

Entrevistadora: claro! por tu cuenta

04:31 E1: sí, por mi cuenta

Un estudiante (0.41%), defiende que la comprensión de las asignaturas no depende del gusto por ellas, sino de la **atención en clase**, indicador que se relaciona con la **regulación del esfuerzo**.

E2: sí, es todo tema de prestar atención nomás – **Entrevistadora:** súper – o sea, para mi es, prestar atención, poner atención

No fue posible identificar menciones referentes a **estrategias de almacenamiento y recuperación / apuntes para el aprendizaje, estrategias de elaboración, estrategias de repetición, estrategias de selección y subrayado, organización del ambiente de aprendizaje, organización del tiempo y asistencia**. Esto podría deberse a que las preguntas se encontraban dirigidas al sondeo de actitudes y percepciones, antes que a actividades y estrategias específicas utilizadas en el aula o al momento de estudiar. Aunque 2 estudiantes (0.82%) se refirieron al uso de **estrategias de repaso**, sin entrar en detalle sobre la manera de realizarlo:

“si me llega a costar, llego a practicar”

“practico mucho, estudio mucho”

Un estudiante (0.41%), mencionó la participación, sin precisar si se refería a las clases o a las actividades dentro de la institución, lo cual, igualmente se ha rotulado como **regulación del esfuerzo/participación en clase**, recordando que los estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, asisten a clases teóricas y adquieren conocimientos prácticos realizando labores dentro del establecimiento: “hago todo lo que me pide, participo donde me piden”

Dimensión: Procesos motivacionales

En línea con los hallazgos de Ruíz y Quintana (2016. p. 92), de una asociación altamente significativa entre el rendimiento autopercebido y la motivación de interés en la asignatura; 6 (2.47%) estudiantes manifestaron dedicarse más a las asignaturas que les gustan, como en los siguientes ejemplos de **motivación intrínseca**.

E3: “...me identifico como una persona muy, muy responsable con lo que me gusta...”

E1: Yo me considero que... tipo, estoy con él también, tipo..., tipo el tema que más me gusta ese le pongo atención ponele

El siguiente estudiante, hace referencia a ambos tipos de motivación. Inicia coincidiendo con los anteriormente citados, que define responsable con las asignaturas que le gustan, más adelante, sin embargo, concluye que por **motivación extrínseca** (0.82%), también se dedica a las materias que no le agradan, para pasar y no fracasar, también para cumplir con los compañeros en los trabajos grupales.

E3: Em... me defino como una persona responsable pero cuando ... me gusta, el tema, cuando me... me llama la atención, pero si no me llama mucho la atención, trato también de ser responsable, de ayudar, para ... no fracasar con los compañeros, si es en grupo, o, si es solo, me esfuerzo para... pasar, pasar, pero si... el tema me gusta, me esfuerzo mucho para ser el primero en eso.

La siguiente estudiante, refiere que la obligación y evitar el fracaso constituyen fuentes de **motivación extrínseca**.

E2: o sea hacemos con, tipo porque es nuestra obligación. Si no entregaste, te fundís, tipo una obligación.

Una estudiante expresa que se sintió motivada a ser mejor estudiante, al observar la responsabilidad y dedicación de sus compañeros, promoviendo la aparición de un código no previsto, el de la **motivación por observación vicaria** (0.41%):

E3: Yo nunca fui buena estudiante la verdad, nunca me enfoqué tanto en mis estudios, pero cuando llegué acá, por ejemplo, no, quise enfocarme –
Entrevistadora: mhm — porque veía como mis compañeros, por lo menos, sí se enfocaban en... en lo suyo, y yo como que [sonrie]... no. Y... el año pasado por ejemplo no... no me esforcé así al, no di lo máximo de mí pero este año sii... le di todo la verdad

Segunda sección: percepción de los estudiantes sobre el proceso del SE.

Preguntas:

7. ¿Puedes contarme sobre tu experiencia con el Semáforo Educativo?
8. Cuando recibiste la invitación de trabajar con el Semáforo Educativo ¿Recuerdas qué te motivó a participar de ellas?
9. ¿Para qué sirve el Semáforo Educativo? ¿Cuál crees que es su objetivo?
10. Cuando respondiste la encuesta del Semáforo Educativo, ¿te parecieron claras las preguntas?
11. Si experimentaste alguna dificultad para responder las preguntas, ¿puedes contarme qué fue lo que te costó?
12. Cuando calificaste las opciones con colores del Semáforo Educativo, ¿te pareció que tus respuestas reflejaban bien tu realidad? ¿Por qué?
13. Las metas que surgieron luego de establecer las prioridades con el Semáforo Educativo ¿te parecen verdaderamente importantes para tí?
14. ¿Qué pasó después de que completaste la encuesta del Semáforo Educativo? ¿procuraste trabajar sobre los indicadores que priorizaste?
15. ¿Has recibido ayuda o acompañamiento de alguien: profesor/a, padre, madre y otra persona para lograr las metas que te propusiste con el Semáforo Educativo?
16. ¿Encuentras alguna diferencia en tu desempeño como estudiante antes y después de las encuestas del Semáforo Educativo?
17. ¿Te sirvió para algo haber trabajado con el Semáforo Educativo? ¿Puedes explicar ya sea si respondes sí, o no?

A diferencia de la sección anterior, donde los códigos fueron elaborados de manera previa al análisis, buscando luego referencias a los mismos; esta sección se ha mantenido abierta

a lo novedoso hasta el análisis de las transcripciones, desde donde han surgido códigos propuestos y reiterados por los participantes en las dos fechas utilizadas para los grupos focales.

Se agrupan los códigos en valoraciones positivas, valoraciones negativas, y referencias a indicadores específicos del SE. Los códigos referentes a apreciaciones negativas suman 16, mientras que los positivos son 7.

Iniciando por las valoraciones positivas, se dieron 6 referencias (2.47%) a la obtención de algún logro, codificadas como SE: admite un logro.

Entre ellos, una estudiante, afirma haber formado el hábito de beber agua con frecuencia, gracias a haberse enfocado en ese aspecto. En cuanto al acceso seguro al colegio o a la salida, los estudiantes comentaron que, luego de darse algunos episodios de robo a la salida, por parte de terceros, el guardia de la institución los acompaña hasta cierto punto. También, a raíz de esto, la institución colocó tejidos que los separan del asentamiento indígena vecino. En lo referente a la correcta alimentación, relataron que, por la insistencia de varios padres, mejoró la calidad de la comida; y que, en otra ocasión, a partir del reclamo de “un grupo de chicas”, cambiaron los postres y las meriendas por frutas y arroz con leche. Otra estudiante admite mejoras “en lo personal” a raíz del uso del SE, sin dar más detalle.

Al mismo tiempo de admitir logros, sin embargo, dos estudiantes minimizan los logros, uno de ellos refiere a un logro temporal, de una situación que luego retorna al estado anterior:

“la única solución que le encontraron en los últimos seis meses después de robo y, eh... susto que hubo así de parte de los alumnos, fue...”

“después de eso nosotros era que vimos un cambio, que salió ya arroz con leche, con fruta... y así, pero después, se terminó otra vez”

Es pertinente profundizar estas referencias, debido a que constituyen las únicas evidencias atribuibles con seguridad al proceso del SE puesto que todas se encuentran relacionadas con indicadores específicos del SE.

Aunque ninguno se refiere a indicadores de la Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje, permiten entrever el desarrollo de la agencia a partir de la toma de conciencia de las situaciones, mediada por el proceso del SE. De otro modo, podría inferirse que los estudiantes habrían permanecido inactivos frente a tales eventos o carecerían de orientación sobre a quién recurrir, así como de la disposición y el coraje para presentar quejas ante las autoridades, como de hecho afirman haber procedido en los tres ejemplos

siguientes, que, a su vez, se apoyan en el valor multiplicador de la **agencia colectiva** (Bandura, 2006, p.165).

“una vez también nosotros un grupo de chicas nos quejamos por la media mañana y por la merienda”

E7: ... sobre el tema de la comida podemos decir que sí recibimos ayuda de los padres... se quejaron mucho los padres e hicieron muchas reuniones con los directivos, con todos así,

Otra estudiante afirma, con referencia a una disconformidad con la calidad de los alimentos recibidos:

“ya se hizo la nota, ya se hizo la comisión de padres, pero, no... no mejora”

Aunque los estudiantes no reconocen la agencia como tal, sus expresiones concuerdan con los hallazgos de Téllez et al (2020), al atribuir los logros a un esfuerzo conjunto, mientras que otros creen que la responsabilidad de impulsar cambios recae en las autoridades, como se verá en la sección de valoraciones negativas, específicamente en el código SE: confusión sobre el objetivo y funcionamiento.

Entre otras valoraciones positivas, tres estudiantes coinciden en que el SE: aporta a la autorreflexión (1.23%):

E2: porque fue como que... no estábamos conscientes de eso, no estábamos concienci..., o sea, estando conscientes de eso, no queríamos — **Entrevistadora:** aha — otra vez, yy... medio que nos dieron ese empujoncito — **E1:** ¡sí! que necesitábamos — y ahí yaa.... nosotros — **E3:** para hacer — por cuenta propia ya empezamos aa... — **E1:** trabajar en eso — a trabajar en eso.

Una estudiante (0.41%) concuerda en que las **preguntas** presentadas en la encuesta son **claras** y no presentan dificultad en su comprensión, mientras otro asegura que ha proporcionado **respuestas honestas** (0.41%) contrastando la opinión de quienes afirmar cargar respuestas al azar, en la versión Web, para ganar tiempo.

Seis estudiantes reconocen haber recibido **preparación previa** (2.47%) a la aplicación de la encuesta. Pero, como se verá en el siguiente punto, los estudiantes no parecen individualizar el SE como tal, confundiéndolo con el PS, concluyendo a partir de ello y de otras evidencias, que en realidad se referían a una preparación para el PS. De hecho, sólo un estudiante hizo una **distinción clara entre el SE y el PS** (0.41%).

E3: que primero hicimos el del estudiante, ¿no? **E1:** sí. **Entrevistadora:** ah! ok. la del estudiante, ¿hay otra que es del estudiante? **E3:** hm **E2:** esa era el que es en... físico. **E3:** nos dieron en físico.

La valoración de nuevos aprendizajes (2.06%) se diferencia del reconocimiento de un logro, puesto que trata precisamente de aprendizajes, y no de logros en línea con el la metodología del SE, de hecho, las referencias trataron más de lo adquirido mediante las prácticas o tareas propias del establecimiento, que por el proceso seguido con el SE.

Entre la bibliografía consultada, este indicador no se ajusta a ninguna estrategia cognitiva, metacognitiva, o atribucional, aunque bien se lo podría relacionar con aspectos motivacionales al derivar conclusiones tales como que la valoración de nuevos aprendizajes aumenta la motivación para seguir aprendiendo. Sin embargo, dichas deducciones requerirían otros tipos de pruebas que escapan al alcance de este trabajo. Por esta razón se los ha agrupado entre las valoraciones positivas del SE.

Algunos aprendizajes que los estudiantes valoraron fueron: hablar con seguridad con extraños, conocer sobre la historia de la gastronomía, la convivencia con los compañeros que les proporciona estrategias para el interrelacionamiento, actividades en el comedor del hotel, y el desarrollo de la independencia en lo personal.

Indicadores de valoración negativa

SE: confusión entre SE y PS (3.70%)

Al ser indagados sobre cuestiones referentes al SE, los estudiantes, en repetidas ocasiones, brindaron detalles que corresponden al PS, revelando falta de claridad para distinguir entre ambos, como se ejemplifica en los siguientes extractos, que corresponden a respuestas a la pregunta ¿para qué sirve el SE?

— **E1:** y yo... particularmente investigué sobre el tema, entre algunas cosas que ví, por lo que sale en respuestas, y... entendí que se refería al tema de eliminar la po... la pobreza.

— **E5:** yo, cuando... ví, era eliminación de la probeza, de la pobre—za en todos los ámbitos, en lo social, económico y en lo material / **otro E:** laboral

La siguiente estudiante se refiere a unas clases desarrolladas, de manera quincenal, como parte de las demás asignaturas y que van desarrollando temas específicos al PS.

E2: Yo no sabía nada del semáforo, hasta que entré acá también como dijo él y tuvimos una clase que estaban explicando que era para eliminar la pobreza.

La importancia de este hallazgo radica en que, habiendo detectado evidencias del desarrollo de la agencia en los estudiantes, impide afirmar con certeza, que dicho desarrollo sea debido, de manera exclusiva, a uno u otro instrumento. Esta difusa línea de separación en cuanto a resultados, se ve agravada por otros aspectos ya mencionados en el apartado de presentación del SE: el PS se encuentra presente en la institución de manera muy anterior al SE, incluye también algunos indicadores referentes a la educación; y el SE resulta de una réplica en cuanto a forma y operativa del PS; y por haber establecido, en la sección 5, Estado de la cuestión, que la evidencia indica el desarrollo de la agencia gracias al trabajo con el PS.

A raíz de estas observaciones, se sugiere para el caso de un estudio con similares objetivos, y para asegurar la precisión y fiabilidad de los datos, considerar la selección de una institución que trabaje de manera exclusiva con el SE.

A pesar de las confusiones detectadas, algunos estudiantes aluden el trabajo con indicadores que son específicos al SE. Estos códigos fueron agrupados en una dimensión por cuenta propia identificada como: referencia a indicador específico, que se listarán a continuación, para luego seguir con los demás indicadores que proporcionan valoraciones negativas.

Dimensión I, Prácticas de aprendizaje, indicador 2 (0.41%): comprensión y atención en clase. (Amar et al, 2020, p. 50), mencionado una vez.

E2: ehm, el mio era hablar mucho, todavía no cambié.

Dimensión III, Salud y Bienestar, indicador 11: alimentación nutritiva (Amar et al, 2020, p. 61), mencionado en dos ocasiones (0.82%). La ingesta adecuada de agua forma parte de dicho indicador, aunque no existe un indicador del SE, que se refiera de manera específica al descanso.

— y... hice una li... o sea y..., era como... tachar si es que hacías o no hacías —

Entrevistadora: mhm — era un seguimiento — **Entrevistadora:** sí — y era, el mío era tomar agua — **Entrevistadora:** aha — yy... dormir más temprano.

— **E:** había una pregunta, que era sobre... ehm, la salud alimenticia muchos, pusieron amarillo y rojo.

Una estudiante (0.41%) se refirió a la **Dimensión III, indicador 19:** bienestar emocional. (Amar et al, 2020, p. 69).

E1: yo puse en trabajar en... menos estresarme, porque yo me estreso por cualquier cosa literalmente

Dos estudiantes se refirieron a la Dimensión IV, Recursos y Medioambiente, indicador 21 (0.82%): baño adecuado (Amar et al, 2020, p. 72). Mientras que la Dimensión V, Seguridad, indicador 25: camino seguro a la escuela (Amar et al, 2020, p. 77) fue mencionada una vez (0.41%)

E: sí, la... la mayoría puso el tema del baño, no sé por qué y....

E7: el tema del baño y de la seguridad al... ingresar al camino de la escuela ...

.... pero... tampoco no es que... una solución... por ejemplo, vos preguntás una solución acá dentro del colegio. Una solución sería que todos estemos de acuerdo en mantener limpio el baño.

En entrevistas con responsables, también se registró la mención del Semáforo, sin hacer distinción entre uno u otro, de hecho, se había recibido la sugerencia de asistir a las clases quincenales del Semáforo, a lo que se accedió, resultando tratarse de clases referentes al PS. Aun así, los ejemplos arriba proporcionados, sugieren que, aunque los estudiantes puedan no tener muy clara la diferencia entre los dos semáforos, los indicadores del SE son tenidos en cuenta al momento de pensar en mejoras, para ellos y para la institución.

SE: ausencia de mentoría

Otro de los hallazgos probablemente de mayor relevancia, trata de la ausencia de figuras que cumplan el rol de tutores o mentores durante el lapso de tiempo entre la primera encuesta y la encuesta de seguimiento. De acuerdo a las teorías que fundamentan el SE, y en concordancia con hallazgos de Fundación Paraguaya (2023, p.4) “el proceso de mentoría del Semáforo es crucial para” el desarrollo de la agencia. En los intercambios, sin embargo, los estudiantes entrevistados mencionaron de manera repetida la ausencia de este componente, correspondiendo esto al 5.35% de las referencias.

Extrayendo algunos ejemplos del 2022

E: ... completá este pero... no te vamos a dar una ayuda, solamente
[**Entrevistadora:** ok] vienen a decirte: completá este... pero no es que hacen el
seguimiento como tiene que ser 10:03

Entrevistadora: ¿Has recibido ayuda o acompañamiento de alguien, profesor,
padre, madre, u otra persona para lograr las metas que te propusiste con el
semáforo? 20:29 **E5:** No... **Otros estudiantes:** no

Entrevistadora: ¿cuándo fue la última vez que vino acá una persona
específicamente del semáforo a trabajar con ustedes?

26:22 ¿se acuerdan? **E:** no

Durante el encuentro del 2023

Entrevistadora: ¿no hay alguna persona a la que ustedes puedan acudir y...
pedirle ayuda para pasar, de... amarillo a verde o de rojo a amarillo? le digan,
bueno necesito ayuda con esto.. y ¿no hay alguien así? 14:03 **E1:** La mayoría de
veces, no.

E1: no, es como que... ehh... completás y ya. Tipo... ponés todo rojo y bueno,
se quedó todo rojo y listo – **Entrevistadora:** mhm – no es que te van a llamar o
algo y... ¿por qué pusiste todo rojo? ¿qué tal estás? tipo... no es que tampoco que
te ayudan a... 15:06 — **Entrevistadora:** ¿no hay una entrevista uno a uno así con
una persona? — **Estudiantes:** no no no no — **Entrevistadora:** al respecto —
15:09 **E3:** lo único que te dicen es completá y después hacés captura y pasás que
vos completaste tu semáforo, eso nomás.

SE: encuesta obligatoria (2.88%)

En las reuniones previas a la realización de los grupos focales, se ha extraído de
responsables del desarrollo y operativa del SE, la participación en las encuestas como un
acto voluntario, los estudiantes, sin embargo, aseguran que se trata de una actividad
obligatoria:

...me pareció una muy buena idea, pero no tengo problemas con eso, pero la forma
en que se está ejecutando por ahí lo que, tipo pienso que va tener unos problemas
pero, creo que la misión está bien 01:02

Entrevistadora: ¿qué problemas pensás que pueda tener?

E1: bueno, acá por mi experiencia en el colegio, por cómo te proponen completar las encuestas del semáforo, eso es lo que más me molesta, porque son prácticamente obligatorias de parte de los profesores, o sea de los directivos más bien

— “es obligatorio para los alumnos de la institución. Y, una cosa para agregar, eh, es que, a nosotros nos obligan a hacer el semáforo,”

— “nos dijo, “¡bueno tienen que completar esto hoy sí o sí!” Bueno eso ya nos está obligando prácticamente, y si te negás, te manda directamente a recuperación”

La administración obligatoria de la encuesta originalmente diseñada para la participación voluntaria puede presentar consecuencias negativas, como la reducción de la calidad de las respuestas en caso de afectar la motivación de los participantes para brindar respuestas honestas y reflexivas al sentir que su autonomía no es respetada. Esto, a su vez, podría conducir al aumento de respuestas al azar o no informadas, disminuyendo la calidad y la fiabilidad de los datos recolectados; como de hecho se ha detectado en el código, **SE: respuestas no reflejan la realidad**, a ser discutido más adelante.

La obligatoriedad también puede promover respuestas concebidas por los estudiantes como socialmente aceptables, es decir, responder lo que piensan que se espera de ellos, en lugar de dar respuestas veraces; al modo del estudiante que admite poner "algún amarillo para disimular un poco."

Otra posible consecuencia es el sentimiento de frustración o resentimiento, que podrían estar reflejadas en los siguientes comentarios, donde se llega incluso a proponer represalias académicas en caso de negarse a completarla: "es lo que más me molesta" "no fue muy bueno el trato que recibimos para que, para completar esas encuestas" "si te negás, te manda directamente a recuperación" y otros códigos que se van repitiendo, como considerarlo una pérdida de tiempo, o una invasión a la privacidad, según expresa el siguiente estudiante.

“yo diría que a mí cuando me hacían completar, no quería completar porque es tipo... personal [**Entrevistadora:** Uhm] para mí es personal. Yo, cuando vine acá era muy cerrado, y me obligaban a completar, y cosa que a mí no me gustaba, a mí no me gustaba luego mucho ...”

Reiterando, este descontento podría explicar, entre otras cosas, el código siguiente.

SE: respuestas no reflejan la realidad (2.47%)

De acuerdo al extracto que se transcribe a continuación, los estudiantes evitan reflexionar sobre las preguntas y cargan como logros (verde) la mayoría de los ítems para terminar la encuesta de manera rápida. Esto conduce a concluir, como se adelantó en el apartado, 8.9.1 Semáforo Educativo, Dimensión I: Prácticas de Aprendizaje, y en correspondencia con las posibles consecuencias discutidas para el código anterior, que los resultados del cambio de nivel (colores) de los indicadores, podrían no ser un fiel reflejo la realidad.

E2: ... y después que era que es como él dijo acá que se nos obliga para completar, pero, yo creo que debería venir un encargado o algo así, para que sea más serio porque los alumnos completan verde, verde, verde, verde, veeeerde y no ponen sus realidades ...

E7: y no sé, si es que no se toman el tiempo de ver la respuesta de los 156 alumnos, o, no se toman en serio porque saben bien que muchos hacen, como dijo ella, verde, verde, verde, verde, y ya está.

Entrevistadora: ... Y... después, eh... sobre las preguntas. Ustedes me dijeron que ponen todo verde, verde. Pero, ¿les parecieron que se entendían las preguntas? Eh... eran claras las... 12:52

E: sí eran muy claras, sino que, para hacer más rápido, y como no le dan importancia, importancia, veeeerdeee

E5 : no leen, a mi, sinceramente me daba pereza... y... entro, y como dice ella, verde, verde y ya está. 13:18 Y la parte que me acuerdo, pongo algún amarillo para qué... disimular un poco

Estos comentarios, obtenidos del primer grupo entrevistado, pero que no han sido mencionados en los grupos siguientes, sugieren un reto importante para el análisis de los datos emitidos por la encuesta. Las respuestas al azar ocultan el verdadero proceso seguido por los participantes, introduciendo ruido en los datos impidiendo determinar si de hecho ha existido tal proceso. Las conclusiones extraídas del análisis de los resultados, se tornan arbitrarias y dudosas. En caso que el número de estudiantes que practique esta misma conducta sea elevado, produciría una variación significativa de los resultados al repetir la encuesta, reduciendo la fiabilidad del instrumento.

Si bien la muestra entrevistada es muy reducida en relación a la población total, estas afirmaciones podrían apoyarse con las del año siguiente, que sugieren la **ausencia de un banco de soluciones** (0.82%), al no saber cómo encarar una situación marcada en rojo.

— y... teníamos que, hacer esa pregunta, o sea, resolver esa pregunta el ¿por qué no tengo esto? — **Entrevistadora:** sí — ¿cómo haré para tenerlo? y ¿cuánto lo voy a tardar? Pero..., es difícil responder. Porque la mayoría de gente ponía nomás — **Entrevistadora:** sí — pero es difícil tener una respuesta así fija porque... porque no sabés cómo vas a tenerlo luego pusiste rojo o amarillo en ese caso.

E2: ... “por ejemplo, sería bueno que... pusieran, te pusieran un límite de tiempo, y... te mostraran en cómo, eh.. en trabajos a realizar o actividades para hacer, para practicar, y poder ayudarte y autosus, autosostenerte vos mismo, y quenn... nel próximo tiempo que te hagan la encuesta otra vez, vea si eh, alcanzaste tu meta, o no.”

Mientras que el PS, sistematiza los objetivos, dividiendo las tareas en pequeños pasos asequibles, mediante el banco de soluciones, lo cual asegura cierta motivación para lidiar con ellos ya que, de otra manera, se los podría percibir como inalcanzables; se infiere una aplicación inicial y una de seguimiento del SE, sin propuestas específicas para el abordaje de las situaciones difíciles, lo cual reduce la posibilidad de que el logro marcado al siguiente año, se trate de un logro real y no una respuesta al azar o simplemente dada con la intención de producir una buena impresión.

Al restringir la ayuda disponible para que los estudiantes puedan efectivamente cumplir los objetivos trazados mediante la encuesta, también se eleva el grado de dificultad para superar las situaciones problemáticas, conforme a lo afirmado por Bandura (1997, p. 14) de que, “las personas se aproximarán, explorarán y procurarán lidiar con situaciones que se encuentren dentro de su capacidad percibida, pero, a menos que fueran coaccionados, evitarán actividades que, según su percepción, exceda su capacidad”.

A pesar de todas las ventajas del banco de soluciones, emanadas de la teoría y de la práctica; durante el periodo comprendido entre los años 2022 y 2023, los estudiantes entrevistados no percibieron el uso de este componente del SE, en el lapso entre la primera encuesta y la encuesta de seguimiento. Este hallazgo, se encuentra respaldado por afirmaciones extraídas, en agosto del año 2022, de una entrevista con los responsables de

la operativa del semáforo, donde éstos han admitido que la elaboración de soluciones había quedado a cargo de cada participante.

Otras observaciones de connotación negativa incluyen, considerar la encuesta como una pérdida de tiempo (0.82%), la reiteración de la encuesta (2.06%), reclamos sobre la extensa demanda de datos personales solicitados (1.23%), y considerar la encuesta en sí como prolongada (0.82): “como seis horas desperdiciadas prácticamente porque nos hicieron formar fila para completar uno por uno”.

El siguiente estudiante desarrolla la razón por la que considera una pérdida de tiempo, tanto las clases de preparación para la encuesta, como la encuesta misma.

17:18 E2: yo, a veces... siendo sincero, considero que... las clases del semáforo, o sea, no es que considero que todas las clases sean, tipo que algunas clases que sean, una pérdida de tiempo, porque nosotros como alumnos tenemos mucho, muchas tareas, muchos proyectos, ... y tipo, estamos muy apretados en todo y queremos aprovechar ese tiempo — **17:36 Entrevistadora:** mhm! — y muchas veces vienen, y vienen con los mismos temas — **Entrevistadora:** ya — y ¿por qué tal cosa? y bueno, completamos, y bueno, ¿para qué? para nada. Y bueno, es como que perdemos el tiempo en vez de hacer nuestras responsabilidades, y tipo hacemos eso.

Al respecto de la cantidad de datos personales solicitada, etiquetada como excesiva por algunos estudiantes, se corrobora esto, como se ha indicado en la sección 3.2.4, sobre la Operativa del SE, al acceder a la versión demo del SE, que antes de dar inicio a la encuesta misma, se requiere completar una gran cantidad de datos personales del encuestado, seguido de los datos de cada uno de los miembros de su familia, rememorando: nombre, apellido, género, fecha de nacimiento, tipo y número de documento de identidad, país de nacimiento, número de personas que viven en la casa, correo electrónico, código y número de teléfono; y luego nombre, género y fecha de nacimiento de cada persona que vive en la casa; por último, la ubicación de la casa.

De acuerdo a datos obtenidos en reunión con responsables del SE, en fecha 27 de octubre de 2021, y por consulta vía correo electrónico el 25 de octubre de 2023, todos los estudiantes reciben un mismo usuario y contraseña por institución. El hecho de no proveer usuarios únicos por entrevistado, implica que los datos personales no son resguardados de modo a obviar esta sección en la siguiente encuesta, sino que serán requeridos de nuevo.

Es así que, un estudiante admite que sus compañeros proporcionan números irreales de integrantes de su familia para acelerar la actividad de llenado de datos.

— “Y como para que sea más rápido, verde, verde, verde ¡y! algunos tienen siete familiares, bueno, voy a poner dos nomás porque es muy largo, bueno, pone dos, verde, verde...”

Un estudiante expresa sentirse **incómodo** al ser requerido sobre **datos personales** por considerarlas de orden personal:

— “es algo personal, que te pidan el nombre de tu papá, su fecha de nacimiento, dónde vivís, de tu hermano, tu hermana, de todo”

También surgieron 2 menciones de **inconvenientes técnicos** para completar el formato digital (0.82%), uno refiere a una cantidad muy reducida de computadoras con relación a la cantidad de estudiantes, explícitamente indica “cuatro computadoras.... para 103 estudiantes;” y otro tiene que ver con preguntas que requieren una respuesta para proceder a la siguiente.

E: ... si no respondés, no te quieren finalizar tu... — **Entrevistadora:** o sea, eh... ¿tenés que responder ahí en texto? — **E7:** ssí, — ¿y no podés cargar siguiente si no completás algo? — **E7:** sí — no podés pasar a la siguiente y, es algo por ejemplo que no muchas personas saben cómo... responder

La percepción de los estudiantes sobre la fase de comunicación, correspondiente a la implementación del SE (Ramos et al., 2020, p. 12), se ve reflejada en los códigos **SE: reconoce preparación previa** y **SE: falta o insuficiencia de preparación previa**.

Al porcentaje de estudiantes que reconocen dicha etapa (2.74%) se opone solamente el de 2 estudiantes (0.82%) que afirman no haberlo recibido o lo califican de insuficiente:

“no venían, no cumplían, tipo venían una vez o dos veces y después te hacían jugar juegos y eso pero no tenían... nada”

Recordando que las apreciaciones de los estudiantes a este respecto podrían estar contaminada por la confusión entre el PS y el SE, aporta al grupo de las valoraciones positivas, la confirmación por parte de responsables del SE, de que, durante la semana del 23 al 27 de mayo del 2022, se dieron las actividades de lanzamiento, capacitación a docentes, y socialización con los padres.

También en relación con la preparación previa y conectando con lo mencionado por el estudiante respecto a los juegos, fue posible constatar, mediante la observación de una clase del PS, en fecha 26 de junio de 2023, que efectivamente se recurre a la gamificación

para abordar o presentar ciertos temas, lo cual probablemente era a lo que se refería el estudiante.

El código, **SE: reiteración de la encuesta** (2.06%) se refiere la percepción que tienen los estudiantes sobre la frecuencia de la toma de datos, que podría estar relacionada con la confusión entre el PS y el SE, y presenta un desacuerdo entre ellos, puesto que algunos afirman realizarla cada 6 meses, mientras que otros hablan de una frecuencia quincenal, y un tercer grupo admite haberla completado ya tres veces ese año, encontrándose a mitad del año:

Entrevistadora: y ¿ustedes eh, completaron este año el semáforo educativo?

Responden dos estudiantes al unísono: sí

E2: como tres veces ya

SE: confusión sobre el objetivo y funcionamiento

Como ya se mencionó en el apartado de valoraciones positivas, específicamente al exponer el reconocimiento de logros, en concordancia con los hallazgos de Téllez et al. (2020), quienes identificaron el desarrollo principalmente de la agencia colectiva y la mediada; fue posible apreciar la falta de claridad respecto a la manera en que se espera funcione el SE, en el sentido que, algunos estudiantes, esperan que los cambios surjan desde la institución o desde sus autoridades, mientras que el instrumento tiene por objeto fomentar la autonomía de los actores. Esta confusión se muestra vinculada a la no diferenciación entre el PS y el SE.

— si es para eliminar la pobreza, si era, para mí, ¿por qué no le dan opciones de trabajo? o sea, hacerte algo, tipo, tipo una mini empresa [**Entrevistadora:** mhm!] vender helado por ejemplo, digo nomás yo

La siguiente expresión también da a entender falta de expectativa con respecto a las soluciones: “nunca surgió un cambio en la escuela después de que hice eso”

Se encuentran estudiantes que no esperan resultados positivos, y aquellos que, en base a sus propias experiencias, no observan estos resultados positivos, sumando así un total de 15 menciones relacionadas entre sí (6.17%), lo cual denota el siguiente estudiante, a más de también asumir que las soluciones deben provenir de las autoridades.

— “ ... no van a solucionar mis problemas que yo tengo, como yo pienso ¿verdad?”

— “... nunca surgió un cambio en la escuela después de que hice eso.”

Los siguientes ejemplos provienen de estudiantes que, a partir de sus observaciones, afirman que el instrumento no produce resultados.

E: ... y ellos no se, no se toman el tiempo de eso a preguntar por qué no te sentís seguro vos, cuando estás acá, camino al colegio y eso.

E7: o una de las opciones era, si te sentís triste, angustiado, o, ehm, cosas así, si tenés una persona adulta presente en la institución para poder conversar, y realmente ko no, estamos en un colegio donde, relativamente estamos trabajando [**Entrevistadora:** hm] y si no estamos trabajando, estamos descansando. Y nuestra hora de descanso es la hora de descanso de los funcionarios, de las, de los profesores, de esto que aquello, pero tampoco no tenemos más el acompañamiento de la sicóloga ...

— porque... desde que comencé nada todavía me ha ayudado desde que vine y dos años que estoy completando el semáforo

E5: igual, sigue todo igual, y tipo, cada vez que... nde! nderakore, koa jeyma. [****, estos de nuevo]

SE: análisis en profundidad

Este código recoge observaciones que van más allá de la simple opinión, y parecen tratarse del resultado de la reflexión de los estudiantes respecto al instrumento, sus objetivos y funcionamiento.

Un estudiante expresa capacidad de análisis al observar cuanto sigue, aunque claramente se refiere al PS.

E5: es tipo para ayudar a personas que están cerca, que están en la ciudad, pero para el campo, o sea... hacia San Pedro es mi casa — **Entrevistadora:** uhm! — y... no creo que se hayan ido mba'e a revisar mi casa, y que tal... si hay pa trabajo y eso para ver cómo mejorar.

Entrevistadora: y ¿por qué decís que es más para la ciudad?

E5: porque tipo es... que... para ir sea accesi... accesi...ble, ¿está bien así?

Entrevistadora: sí

E5: tipo... eh, está cerca, este sí puedo ir, y ese que está hacia... al fondo, deajo nomás. Para mí es eso.

Entrevistadora: no entiendo, o sea que... las opciones que te da, ¿no son para el campo? ¿algo así?

E5: No. Porque... en el campo no hay luego trabajo, ¿qué van a hacer ahí si vos plantás mba'e y... se echa todo a perder? No te van a dar una solución que... que te haga salvar eso. No te van a responder. Eso lo que yo eh... digo que es, por eso que yo ¡no quiero completar! porque es tipo absurdo para mí”

La observación coincide con los hallazgos de Fundación Paraguaya (2023, p. 6) referentes a la contextualización de los indicadores del PS de acuerdo a cada ejecutor, y que revela que un “estudio encargado por la Fundación Irradia en Argentina, ... sugiere que los indicadores del Semáforo argentino son más válidos en el contexto urbano que en el rural.”

En el siguiente bloque, intervienen tres estudiantes, pero se ha contabilizado la opinión de los dos que claramente expresan que perciben al SE como una herramienta de diagnóstico de los estudiantes; lo cual, se ajusta a un aspecto de los objetivos del SE, el de servir de “métrica ... para visualizar las necesidades de los participantes” (Amar et al., 2020, p. 5)

E3: para ver qué tal está el colegio, según veo — **Entrevistadora:** ok **E1:** con los estudiantes — porque, varias cosas... **E2:** para sacar un promedio — **Entrevistadora:** ¿de? — dee... qué tal están los alumnos, en el colegio.

Como cierre del análisis de frecuencias, se resaltan los indicadores que presentan mayores frecuencias. En esta categoría, entre los indicadores de agencia se encuentran: el establecimiento de metas y la responsabilidad (4.12%) que integran la autorreactividad. Aunque es importante recordar que las referencias a responsabilidad, surgen a partir de comentarios simples como “me considero responsable” o, “soy responsable,” sin indicios efectivos, mediante ejemplos de situaciones concretas que puedan indicar que estos estudiantes efectivamente lo sean. Al contrario del indicador de autorreflexión, capacidad de autocrítica (7%) que se obtiene de comentarios concretos donde los estudiantes expresan sus puntos débiles y se autoevalúan con honestidad, al igual que los ejemplos dados por ellos de actitudes positivas y la aceptación de desafíos (7.41%), componentes de la percepción de autoeficacia.

Los indicadores de aprendizaje detectados no superaron el 2.47%, alcanzado por la búsqueda de ayuda, que corresponde a los procesos cognitivos, y la motivación intrínseca, uno de los elementos integrantes de los procesos motivacionales.

Entre todos los indicadores de valoración del SE, sobresalen dos con mayor porcentaje, 5,35% ausencia de mentoría y no observa resultados positivos. Ambos corresponden a las valoraciones de connotación negativa extraídas mediante el análisis de las transcripciones de los intercambios en los grupos focales.

7.5. Discusión

Partiendo de los objetivos específicos trazados, se constata su cumplimiento de manera integral, según se expone a continuación.

Mediante entrevistas con responsables, y consultas bibliográficas, se ha logrado describir de manera detallada la operativa del Semáforo Educativo y los efectos que se esperan mediante su aplicación, encontrando, sin embargo, discrepancia entre la operativa redactada y enunciada por los responsables, y la que de hecho se efectuó en el Hotel-Escuela Cerrito entre los años 2022 y 2023.

Los encuentros con los grupos focales, han logrado describir la representación que los estudiantes poseen sobre la operativa y resultados del SE, encontrando capacidad crítica de éstos al enunciar diversos aspectos a mejorar en la implementación del SE, donde el número de las valoraciones negativas supera a las positivas.

Otro ámbito explorado mediante los grupos focales, fue el del uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, atendiendo los indicadores del SE, de la Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje, encontrando referencias a procesos cognitivos y metacognitivos, atribucionales y motivacionales. En cuanto a las estrategias cognitivas, se ha encontrado referencias al aprendizaje con pares, búsqueda de ayuda, aprendizaje por cuenta propia y estrategias de repaso, no atribuyendo su uso al SE, sino al referirse al modo de enfrentar asignaturas que presentan dificultad para los estudiantes. Mientras que sólo un estudiante recordó haber establecido la comprensión y atención en clase como una prioridad a partir de la encuesta del SE, aunque admite no haberlo logrado aún.

Al identificar rasgos agentivos en los estudiantes, sobresalen algunos indicadores como ser, el establecimiento de metas y la responsabilidad, que conforman aspectos de autorreactividad, indicadores de previsión, como la planificación de acciones futuras; de intencionalidad, mediante planes de acción concretos. La autorreflexión se vio marcada por la capacidad de autocritica y varias referencias a la empatía. Los estudiantes manifestaron su percepción de autoeficacia, principalmente mediante una actitud positiva ante las dificultades y la aceptación de desafíos. A pesar de encontrarse presentes todos

estos rasgos, no fue posible atribuirlos específicamente al proceso del SE, por razones que se resumen más adelante.

Igualmente, se ha comparado los promedios de calificaciones antes de la aplicación del SE y seis meses después de la primera encuesta, no encontrando evidencia significativa de mejora en cuanto a las calificaciones, lo cual contribuye a validar lo afirmado por los estudiantes respecto a carencias en la operativa del SE, como son, la ausencia de mentores para el acompañamiento del proceso y de un banco de soluciones que facilite la resolución de situaciones problemáticas.

Al cotejar los resultados del SE, Dimensión I, Prácticas de Aprendizaje, del año 2023 presentados por la fundación responsable, con el resultado del análisis de las transcripciones de los grupos focales, se evidencia la necesidad de un registro más detallado del proceso seguido por los estudiantes, siendo insuficientes los números y las estadísticas emanadas del instrumento para determinar el cumplimiento de los objetivos del SE, especialmente teniendo en cuenta la falta de reflexión que los estudiantes admiten al dar sus respuestas.

Este compendio de hallazgos conduce al cumplimiento del objetivo general, cuál fue el de identificar posibles efectos de la aplicación del Semáforo Educativo sobre el desarrollo de la agencia académica y sobre el aprendizaje de los estudiantes del Hotel Escuela Cerrito durante los años 2022 y 2023. Se desprende de ellos, que los estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, durante los años 2022 y 2023 manifiestan rasgos agentivos, y evidencian el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas, motivacionales y atribucionales pero que no es posible atribuir, de manera decisiva, estos rasgos al trabajo con el SE, debido a que:

a) Al responder la encuesta, los estudiantes evitan reflexionar en profundidad sobre sus respuestas, por considerar al instrumento como una pérdida de tiempo, por no esperar u observar resultados positivos, y por sentirlo como una obligación, proveyendo respuestas al azar, lo que disminuye la posibilidad de que los números y estadísticas emanadas del SE reflejen un trabajo de autorreflexión y superación personal.

b) Se encontraron indicios de la ausencia de mentoría, a pesar de las evidencias a su favor como “componente clave” en el desarrollo de una relación entre el personal del programa y los participantes, donde “los clientes del grupo de tratamiento sin tutoría experimentaron pocos cambios en sus indicadores del” PS (Fundación Paraguaya, 2023, pp. 6–7)

c) Otras evidencias apuntan a que, entre los años 2020 a 2023, no se ha trabajado en la elaboración del banco de soluciones específico al SE, y que la ausencia de este componente desanima a los estudiantes, quienes intuyen la necesidad de desglosar los pasos a seguir para establecer pequeños pasos realizables y trazables en el tiempo, para la resolución de sus situaciones conflictivas.

d) La utilización incluso muy anterior al SE del PS, manifestado incluso en la falta de distinción entre uno y otro tanto por estudiantes como por responsables, impide la atribución de resultados al SE.

Considerando sobre todo el punto d, se sugiere para un estudio similar, la selección de una institución que trabaje de manera exclusiva con el SE, lo cual aseguraría la validez de los resultados.

En lo concerniente a la metodología adoptada para la recolección y análisis de datos, en la fase de repaso de estudios empíricos, fueron detectados otros instrumentos aplicables a una investigación similar, como por ejemplo la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). (Olazo, 2020, p.13), o el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA) (Castañeda Figueiras et al., 2012; Cazáres Castillo, 2016; Castañeda y Austria, 2013). Sin embargo, debido al mismo proceso de aprendizaje que se fue dando durante la investigación y por corresponder a los tiempos disponibles para interactuar con los estudiantes, no fue posible utilizar escalas de agencia ya validadas en otros trabajos, aunque sería sumamente recomendable aplicarlos en estudios de seguimiento para asegurar una mayor precisión de los resultados.

7.6. Consideraciones finales

Al proponer un trabajo que identifique posibles contribuciones del SE sobre la agencia personal y aprendizaje de estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, se esperaba recoger algún resultado directo y determinante, tal que afirmara o refutara cualquier hipótesis. Sin embargo, mediante el aporte de los estudiantes, con sus puntos de vista claros y, sobre todo honestos, se evidenciaron falencias en el proceso de implementación, cuya posibilidad de existencia no habían sido contempladas con anterioridad y que terminan explicando o más bien completando el análisis meramente numérico o estadístico de los datos disponibles.

Haber identificado la ausencia de elementos clave en el proceso del SE, tales como, la figura del mentor y el banco de soluciones, sugiere la importancia de un registro más

detallado de los procesos seguidos mediante la encuesta, que permita interpretar, de manera veraz y certera, las estadísticas que resultan de cada encuesta.

Fue así que, en la sección correspondiente, se ha descrito con números y porcentajes las variaciones en cuanto a cantidad de rojos, amarillos y verdes entre dos años distintos, para los indicadores de la dimensión seleccionada. Sin embargo, no fue posible explicar los procesos que producían estas variaciones, y el intento de explicarlas, se ha basado meramente en conjeturas. Esta ausencia de datos descriptivos respecto al proceso seguido entre una encuesta y otra, puede conducir igualmente a conclusiones que reflejen intereses particulares, sin evidencias que lo sustenten o que demuestren lo contrario.

La brecha, entre números y hechos omite detalles que tienen que ver con lo verdaderamente vivido por los estudiantes, las personas que los apoyaron en el proceso, la frecuencia o ausencia de encuentros entre tutores y estudiantes para discutir los avances, la continuidad o el cambio constante en cuando a responsables, y los modos de encarar el proceso, quedando oculta tanto la evolución del estudiante como la manera de alcanzarla.

Otro conjunto de datos que no logró proporcionar evidencias concluyentes, fue el de las calificaciones. A pesar de que se había discutido un sinnúmero de otros factores, ajenos al SE, que podrían afectarlas, parecía evidente que, encontrando una mejora en las calificaciones serviría como indicio del efecto del SE sobre el aprendizaje. Fue sin duda desconcertante, encontrar poca o ninguna variación entre las calificaciones de ambos años. En este punto, la falta de variación en las calificaciones y las transcripciones de los grupos focales se refuerzan mutuamente, puesto que la primera es explicada por los estudiantes al revelar que, según sus pareceres, no se dió un proceso de trabajo personal como se esperaba y a su vez, esta falta de variación puede servir como evidencia de sus afirmaciones.

Ahora bien, se debe recordar que el SE incluye otras 5 dimensiones a más de Prácticas de aprendizaje, con 36 indicadores en total, de los cuales sólo se ha explorado 5. Es muy posible entonces, e incluso manifestado por los estudiantes, que efectivamente se dieron avances y mejoras en otros aspectos no relacionados de manera directa con el estudio, los contenidos, y las pruebas. Queda así un amplio umbral abierto para seguir explorando la manera en que el proceso del SE interactúa con los estudiantes en su proceso de formación.

Se ha visto además, que el SE presenta una sólido fundamento teórico, acompañado de las experiencias ya recogidas del PS, por lo que es de esperar resultados notables. Es en

este punto donde la investigación llevada adelante se integra como pequeña pieza de un engranaje más amplio, poniendo de manifiesto que los resultados esperados pueden lograrse si se cumple de manera fiel la metodología propuesta.

Siendo una herramienta que pretende lograr una definición de excelencia académica desde el punto de vista del mismo actor de la educación, ya sea sea padre, madre, director, docente o estudiante; se torna recomendable escuchar sus puntos de vista durante todo el proceso, antes que simplemente ir captando sus autoevaluaciones en cada encuesta, de lo contrario, aunque el instrumento fuera elaborado con la colaboración de éstos, la manera de utilizarlo lo devuelve al punto que se desea evitar, que es el de las soluciones empaquetadas, que no responden ni a los intereses de los encuestados, ni a sus verdaderas necesidades, conduciendo a un derroche de tiempo y recursos por parte de todos los involucrados. Por dar dos ejemplos concretos que aclaren este punto, en el caso de los estudiantes encuestados, con respecto al indicador 19. bienestar emocional, de la Dimensión II mencionaron que con anterioridad contaban con una psicóloga que permanecía en la institución, pero que al momento solamente la visitaba con muy poca frecuencia, lo que al sumarse con la falta de tiempo y carga laboral y de estudios, dificultaba el encuentro con ella. Es posible que ellos estuvieran manifestando que les gustaría contar con alguien que los escuchara, les diera soporte y orientación afectiva, lo cual, no podría ser resuelto por ellos mismos ya que sólo un adulto profesional podría cumplir dicho rol. El otro ejemplo trata del indicador 11 de la Dimensión III, alimentación nutritiva, respecto al cual, los estudiantes se expresaron más allá de las preguntas preparadas para el grupo focal con numerosos relatos que manifestaban su disconformidad con los alimentos recibidos en la institución. Este es también un aspecto que escapa a su posibilidad de autogestión, ya que, tratándose de un régimen de internado, los estudiantes no cuentan con otras opciones para obtener los alimentos. Es así que, en este aspecto quizá la solución hubiese sido simplemente abrir un espacio de escucha y atención real a sus inquietudes.

Lo anterior lleva a su vez a considerar lo indirectamente propuesto por los estudiantes. Recordando la interpretación errónea que éstos hacían del funcionamiento de la encuesta, pretendiendo que, a partir de sus respuestas, la institución esbozara los cambios y adaptaciones para mejorar las situaciones; podría pensarse en una doble direccionalidad, atendiendo siempre el primer punto, de llevar registros precisos de las entrevistas, inquietudes, y procesos de los estudiantes; pero a la vez, analizando las contribuciones que la institución como tal podría aportar. Es evidente que a esto se apunta, al contar con

un semáforo para cada grupo de actores: padres, docentes, directores y estudiantes; pero es posible que exista aún un espacio entre todos los semáforos, donde se requiera de un diálogo entre los diferentes involucrados y la delimitación de responsabilidades.

Un hallazgo notable a destacar es que, a pesar de las frecuentes referencias a la falta de proceso, los estudiantes entrevistados en 2023 reconocieron que la revisión de las preguntas les permitió aumentar su conciencia sobre los indicadores y los motivó, de algún modo, a tomar medidas, admitiendo mejoras en lo personal como sería, saber hablar con extraños, atender a los visitantes, obtener habilidades para la convivencia, y aspectos tan sencillos como recordar el consumo correcto de agua, la importancia de la atención en clase. Es decir que, la revisión de los indicadores no solamente los ayuda a cobrar conciencia sobre sus áreas de dificultad, sino también promueven el desarrollo de competencias fundamentales para la vida cotidiana y la interacción social.

Esta observación plantea la oportunidad de reorientar el uso de los indicadores del SE. Se propone la reducción de la cantidad de encuestas al año, de una cada seis meses, a simplemente dos, una al inicio y otra al final del año, procurando más bien mantener la atención en el proceso mediante el correcto acompañamiento del mentor, buscando avanzar en todo momento hacia las metas establecidas en la priorización, evitando un sobre uso o repetición excesiva de la encuesta, que podría resultar monótona y percibida como una pérdida de tiempo. A la par del acompañamiento del tutor, los indicadores podrían integrarse de manera más dinámica en el currículo, discutiéndolos en las clases, lo que permitiría explorar conjuntamente formas de promover mejoras, enriqueciendo, no sólo el banco de soluciones, sino también la capacidad de los estudiantes de contemplar distintos posibles cursos de acción para un mismo problema. Este enfoque colaborativo no sólo involucraría a los estudiantes en su propio proceso de desarrollo, sino que también podría aumentar la efectividad del SE al hacerlo más relevante y aplicable a sus vidas cotidianas.

Estas características no son habituales en estudiantes de su edad y entorno socioeconómico, donde podrían prevalecer dudas y temores para expresarse libremente, así como incertidumbre respecto al futuro. La capacidad que ellos manifiestan, de desenvolverse con seguridad y proactividad sugiere que han internalizado competencias que van más allá del aprendizaje superficial, alcanzando un nivel de adquisición profunda y práctica de habilidades. El hecho de que los estudiantes vivan estas competencias como naturales o normales, a pesar de que el proceso de adquisición ha pasado desapercibido, subraya la efectividad latente del SE. Este sistema, aunque criticado por los estudiantes,

ha facilitado la internalización de habilidades que son fundamentales para el desarrollo personal y social, representando logros importantes que exceden las expectativas tradicionales del aprendizaje formal.

En resumen, la aparente contradicción entre la percepción de ineficacia del SE y las competencias demostradas por los estudiantes sugiere que el efecto de este sistema es más profundo y significativo de lo que se reconoce a primera vista. Reorientar el uso de los indicadores del SE hacia un enfoque más interactivo y colaborativo podría potenciar aún más estos efectos positivos, aumentando su valor para el desarrollo integral de los estudiantes.

Bibliografía

- Agustiani, H., Cahyad, S., y Muwaga, M. (2016). Self-efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Students Academic Performance. *The Open Psychology Journal*, 9, 1-6.
- Amar, S., Falcón, P., Peroni, V., Ramos, N., Téllez, N., y Freitas, M. (2020). *Semáforo Educativo. Potenciando la educación de Paraguay al mundo*. Fundación Paraguaya.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of self control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Social Cognitive Theory: An agentic perspective*, 52, 1-25.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Burt, M. (2019). *Who owns poverty?* Versa Press.
- Castañeda F., S., Peñalosa-Castro, E., y Austria-Corrales, F. (2012). El aprendizaje complejo: Desafío a la educación superior. *Investigación en Educación Médica*, 1(3).

<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349736304006.pdf><https://www.redalyc.org/pdf/3497/349736304006.pdf>

Castañeda F., S., Pérez, I., y Peña, R. (2016). Validación de constructo de componentes de agencia académica evaluados en web. *Revista IIPSI*, 19(2), 9-24.

Castañeda, S., y Austria, F. (2013). *Agencia académica en educación superior. Obstáculos y desafíos*. Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa.

[https://www.researchgate.net/profile/Sandra-](https://www.researchgate.net/profile/Sandra-Figueiras/publication/273764472_Agencia_Academica_en_Educacion_Superior_Obstaculos_y_Desafios/links/550b38bf0cf265693cef6eea/Agencia-Academica-en-Educacion-Superior-Obstaculos-y-Desafios.pdf)

[Figueiras/publication/273764472_Agencia_Academica_en_Educacion_Superior_Obstaculos_y_Desafios/links/550b38bf0cf265693cef6eea/Agencia-Academica-en-Educacion-Superior-Obstaculos-y-Desafios.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sandra-Figueiras/publication/273764472_Agencia_Academica_en_Educacion_Superior_Obstaculos_y_Desafios/links/550b38bf0cf265693cef6eea/Agencia-Academica-en-Educacion-Superior-Obstaculos-y-Desafios.pdf)

Castillo, M., y Cueva, M. S. (2020). La agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje de inglés. *Sinéctica*, e1103(55).

Cazáres Castillo, A. (2016). Estudio sobre la asociación entre el Sentido de Agencia Académica, el pensamiento crítico (habilidades argumentativas escritas) y la comprensión lectora. En S. Castañeda-Figueiras y E. Peñalosa Castro (Eds.), *Fenomenología de agencia académica*. (pp. 171-195). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Contreras Cerdeña, E. J. (2019). *Agencia desde su mirada: Exploración del sentido de agencia desde la participación de una organización de niños, niñas y adolescentes de Belén-Iquitos*.

[Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15649>

D'Ancona, M. Á. (1996). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Síntesis.

- de la Fuente Arias, J., y Justicia Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA- Abreviada para alumnos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 139-158.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Esteban, M., Cecilia, R., y Fuensanta, C. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de psicología*, 12(2), 133-151.
- Fundación Paraguaya. (2023). *Evidencias sobre el Semáforo*. Poverty Stoplight.
- Gutiérrez Ruiz, K. (2015). Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos*, 15(1), 63-81. <https://doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>
- Grenny, J., Patterson, K., Maxfield, D., McMillan, R., y Switzler, A. (2013). *Influencer. The new science of Leading Change*. Mc Graw Hill.
- Wilber, K. (1996). *Una teoría de todo*. Kairós.
- López Cristaldo, S. R., Flecha Villalba, M. I., Fretes Yegros, N. E., Rojas Álvares, C. G., Benítez Núñez, N. L., Valiente Piris, L. A., Sosa de Rivas, M. V., Bogado de Orué, C. R., y Ojeda Balbuena, L. G. (2012). *Educación Media para personas Jóvenes y Adultas. Sistema de Evaluación y Criterios de Promoción*. Dirección General de Educación Permanente del Ministerio de Educación y Cultura.
- Marzano, R., Pickering, D. J., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C., Paynter, D., Pollock, J., y Whisler, J. S. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro* (Segunda). ITESO.
- Mayntz, R., Holm, K., y Hübner, P. (1993). *Introducción a los métodos de la psicología empírica*. Alianza Editorial S.A.

- Maytorena, M. de los Á. M., y González, D. (2020). Escala de agencia personal en educación superior: Diseño y validación. *Psicumex*, 10(1), 39-60.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.338>
- Olazo, B. (2020). *Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA): Evidencias psicométricas en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2020* [Tesis de grado].
- Onwuegbuzie, A., Leech, N., Dickinson, W., y Zoran, A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(1), 127-157.
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. En *Development of Academic Self-Efficacy* (pp. 15-31). Elsevier Inc.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Ozorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., y Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., y McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Ramos, N., Falcón, P., Amar, S., y Peroni, V. (2020). *Semáforo Educativo. Introducción a la Metodología e Implementación*. Fundación Paraguaya.
- Román, J. M., y Gallego, S. (2008). *ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje—Manual* (4.ª ed.). TEA Ediciones.
- Ruíz, G., y Quintana, A. (2016). Atribución de motivación de logro y rendimiento académico en matemática. *PsiqueMag*, 4(1), 81-98.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6.ª ed.). Pearson Education.

- Schunk, D. H., y Greene, J. A. (Eds.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance, 2nd Edition*. Routledge.
- Téllez, N., Ramos, N., y Hammler, K. (2020). *Efecto del semáforo en la agencia de las familias de la comunidad de Cerrito, Benjamín Aceval*. Fundación Paraguaya.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Barca Lozano, L., y Núñez Pérez, J. C. (s. f.). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP, XIV(1)*.
- Zavala Berbena, M. A., y Castañeda Figueiras, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister, 26(2)*, 98-104.

Anexos

Anexo A: Semáforo Educativo – Detalle del Semáforo del Estudiante

Este apartado es un extracto de Amar et al., 2020., páginas 2, 6, 7, 8, 47 a 89.



Versión 2.0
Junio 2020

TRES SEMÁFOROS



DOCENTES

Entienden lo que necesitan y lo que el estudiante necesita para lograr el éxito educativo.



ESTUDIANTES

Entienden lo que necesitan para lograr el éxito educativo.



PADRES

Entienden lo que su hijo/a necesita para lograr el éxito educativo.

DIMENSIONES E INDICADORES



DOCENTES

4 dimensiones
31 indicadores



ESTUDIANTES

6 dimensiones
36 indicadores



PADRES

4 dimensiones
21 indicadores

DIMENSIONES



DOCENTES



ESTUDIANTES



PADRES

SALUD Y BIENESTAR

PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS

ÉTICA Y FORMACIÓN
CONTINUA

RECURSOS Y
MEDIOAMBIENTE

SALUD Y BIENESTAR

HERRAMIENTAS
EDUCATIVAS

SEGURIDAD

RECURSOS Y
MEDIOAMBIENTE

INTERIORIDAD,
MOTIVACIÓN Y
PARTICIPACIÓN

PRÁCTICAS DE
APRENDIZAJE

SALUD Y BIENESTAR

COMPROMISO Y
COMUNICACIÓN

CONDICIONES PARA
EL APRENDIZAJE

DISCIPLINA Y
AFECTIVIDAD

Semáforo
Educativo
ESTUDIANTE
S



Prácticas de aprendizaje



DIMENSIÓN I

1

Indicador:
Apuntes para el aprendizaje

Dimensión:
Prácticas de aprendizaje



Mapa de aprendizaje:
Sé tomar apuntes

Definición: **Apuntes para el aprendizaje** consiste en escribir el resumen de una información durante o después de clases, asociando las ideas para poder entender mejor el contenido de la lección, repasar y estudiar. Requiere permanecer atento a las explicaciones del docente, saber detectar las ideas clave, desarrollar la capacidad de síntesis y saber presentar las ideas de manera clara (con buena letra, limpieza y orden).

Tengo la costumbre de anotar la información importante que recibo en clase o de libros para luego estudiar con eso.

Pocas veces anoto lo que pienso que es importante, pero lo que anoto, lo uso para estudiar.

Casi nunca anoto ni lo que dice el profesor, ni lo que leo en los libros.

3

Indicador:
Participación en claseDimensión:
Prácticas de aprendizaje**Mapa de aprendizaje:**

Participo en clase.

Definición: La **participación en clase** es una condición necesaria para que el estudiante aprenda, siendo un acto voluntario, racional y pertinente de intervención en la toma de decisiones o de contribución a una discusión. Los estudiantes logran participar cuando son activos protagonistas de su aprendizaje, interactúan con sus compañeros, realizan proyectos en equipo, intercambian opiniones entre compañeros y profesores, proponen distintas actividades y las desarrollan.

Frecuentemente participo durante las clases para expresar mis opiniones, o para plantear preguntas a los profesores.

A veces, participo durante las clases para expresar mis opiniones o plantear preguntas a los profesores.

Me incomoda hablar en clase y por eso no suelo participar.

2

Indicador:
Comprensión y atención en claseDimensión:
Prácticas de aprendizaje**Mapa de aprendizaje:**

Presto atención en clase.

Definición: La **comprensión en clase** es el proceso en el que el estudiante se apropia de lo que escucha dentro del salón y le otorga su propio significado. Las barreras lingüísticas se refieren a todo aquello que entorpece o limita la comunicación. Prestar atención y mantenerse enfocado durante las lecciones de la clase, significa evitar distracciones como usar el teléfono para propósitos no académicos, salir de clases frecuentemente o hablar con compañeros mientras el docente está dando la lección.

Me esfuerzo por prestar atención y entender la lección del profesor. Si no entiendo, digo mis dudas para que el profesor pueda explicarme mejor.

Me esfuerzo por prestar atención y entender la lección, pero si no entiendo, no hago preguntas al profesor.

Estoy necesitando ayuda para prestar atención y entender la lección del profesor.

4

Indicador:

Aprendizaje por cuenta propia

Dimensión:

Prácticas de aprendizaje

**Mapa de aprendizaje:**

Estudio por mi propia cuenta.

Definición: El **aprendizaje por cuenta propia** describe la iniciativa propia del estudiante para estudiar y aprender por su propia cuenta. Se trata de que el estudiante se ponga metas de estudio, lo planifique, gestione, y se autoevalúe.

Por ejemplo:

Pasar tiempo libre buscando información sobre los temas hablados en clase.

Revisar las notas tomadas en clase aunque el examen no esté cerca.

Proponerse metas de lectura de materiales, libros, reportes, etc.

Si le fue mal con sus estudios, piensa en cómo puede mejorar y sigue un nuevo plan.

Planifico mis estudios por mi cuenta. Me pongo mis propias metas y pienso en cómo mejorar.

A veces, planifico mis estudios y me pongo metas.

Casi nunca planifico mis estudios por mi cuenta.

5

Indicador:

Organización del tiempo y asistencia

Dimensión:

Prácticas de aprendizaje

**Mapa de aprendizaje:**

Organizo mi tiempo y asisto a las clases.

Definición: La **organización del tiempo y la asistencia** consiste en que el estudiante sea constantemente puntual con las llegadas a clase, con la asistencia y con la entrega de tareas. La puntualidad significa llegar minutos antes del inicio de la actividad, o entregar la tarea en la fecha establecida.

En los últimos 30 días, he asistido puntualmente a mis clases y organicé bien mi tiempo para estudiar y entregar mis trabajos.

En los últimos 30 días, he asistido puntualmente a la mayoría de mis clases, aunque me costó organizar mi tiempo para estudiar y entregar algunas tareas.

En los últimos 30 días, no he asistido puntualmente a varias clases y no pude estudiar o entregar varias tareas a tiempo.

Herramientas educativas

DIMENSIÓN II

6

Indicador:
Herramientas tecnológicas

Dimensión:
Herramientas educativas



Mapa de aprendizaje:

Utilizo la tecnología para aprender

Definición: El uso de **herramientas tecnológicas** hace referencia al uso de la tecnología para crear, procesar, compartir, acceder, almacenar y difundir información, específicamente a través de herramientas como Microsoft Excel, Word, Power Point, correos electrónicos y navegadores web. En educación, las TIC son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que facilita el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas, estilos y ritmos de aprender.

Uso tres o más herramientas tecnológicas como por ejemplo, Excel, Word, PowerPoint y correos electrónicos.

Uso menos de tres herramientas tecnológicas mencionadas en el verde.

No tengo acceso a herramientas tecnológicas.

7

Indicador:
Acceso a internet

Dimensión:
Herramientas educativas



Mapa de aprendizaje:

Tengo acceso a internet

Definición: El **acceso a internet** se refiere al uso de internet para investigar en línea, crear y compartir información, comunicarse con otros para coordinar sus estudios y para su aprendizaje en general. Esto implica que el estudiante cuente con acceso a internet, que se puede dar a través de una computadora, un teléfono inteligente (Smartphone) u otro dispositivo, y además el estudiante cuenta con conexión permanente a internet en el hogar o la escuela.

Tengo acceso a internet desde una computadora en el colegio.

Tengo acceso a internet, pero solo en el teléfono.

No tengo acceso a internet.

8

Indicador:
Herramientas audiovisuales
en el aula

Dimensión:
Herramientas educativas



Mapa de aprendizaje:

Tengo herramientas audiovisuales en el aula

Definición: Las **herramientas audiovisuales** en el aula se refieren a la existencia y el uso de pizarrón, afiches y/o proyector (con todos sus recursos) para que los estudiantes puedan comprender mejor el contenido de la lección e impulsar su aprendizaje.

Tenemos herramientas audiovisuales en el aula como pizarrón, afiches y/o proyector, mapas y otros materiales de apoyo y el profesor habitualmente las utiliza para explicar su clase.

Tenemos herramientas audiovisuales en mi aula, pero el profesor no siempre las utiliza.

No tenemos herramientas audiovisuales, o si las tenemos, el profesor no las utiliza.

9

Indicador:
Útiles escolares y libros

Dimensión:
Herramientas educativas



Mapa de aprendizaje:

Tengo los útiles escolares y libros que necesito

Definición: **Útiles escolares y libros** consiste en contar con todos los útiles necesarios para desempeñarse apropiadamente en la escuela, como cuadernos, lápices, borrador, libros escolares, etc. recomendados por el docente.

Cuento con todos los útiles escolares y libros que recomienda el profesor para el buen desempeño de mis actividades escolares.

No cuento con todos los útiles escolares y libros, pero puedo acceder a los que no tengo digitalmente (foto o internet).

Cuento con pocos útiles escolares y libros, y no son suficientes para cubrir todo el año escolar.

10

Indicador:
Educación financiera**Dimensión:**
Herramientas educativas**Mapa de aprendizaje:**

Tengo educación financiera

Definición: La **educación financiera** se trata de inculcar conocimientos y prácticas para un manejo sostenible de recursos financieros. Se espera que los jóvenes manejen conceptos como interés, inflación, el valor del dinero, los ahorros y presupuestos.

Manejo conceptos sobre el uso del dinero, como intereses, presupuestos y ahorros, y los pongo en práctica.

Conozco los conceptos del nivel verde, pero no los pongo en práctica.

No conozco los conceptos del nivel verde, ni los pongo en práctica.

Salud y bienestar



DIMENSIÓN

11

Indicador:
Alimentación nutritiva

Dimensión:
Salud y bienestar



Mapa de aprendizaje:

Consumo alimentos nutritivos

Definición: Una **alimentación nutritiva** mide que el estudiante reciba una alimentación compuesta de los nutrientes energéticos y no energéticos que necesita para mantenerse con buena salud, estudiar, y aprender. Los nutrientes energéticos incluyen carbohidratos, proteínas y grasas y los no energéticos son: vitaminas, minerales y agua.

En la última semana, consumí 3 comidas diarias con una buena variedad de alimentos que incluye proteínas, verduras, frutas, legumbres, etc. Si no comí, no fue por la falta de alimentos.

En la última semana, consumí 3 comidas diarias aunque no tuve una dieta variada y nutritiva. Si no comí, no fue por la falta de alimentos.

En la última semana, por lo menos una vez, me acosté con hambre o no tuve acceso a alimentos.

12

Indicador:
Salud diaria

Dimensión:
Salud y bienestar



Mapa de aprendizaje:

Me siento saludable para asistir a clases

Definición: La **salud diaria** se refiere a promover actividades y enseñar hábitos y estilo de vida saludable para proteger la salud y prevenir enfermedades en la comunidad educativa. La salud escolar es necesaria para que los estudiantes puedan asistir a clases y lograr el éxito académico.

En los últimos 30 días, me sentí bien de salud, asistí a clases y pude prestar atención. Si tengo problemas de salud, están siendo atendidos apropiadamente.

En los últimos 30 días, en algunas oportunidades no pude prestar atención y/o asistir a clases porque no me sentí bien de salud. Tengo problemas de salud, y no estoy siendo tratado.

En los últimos 30 días, no pude prestar atención y/o falté frecuentemente a clases porque no me sentí bien de salud y no estoy siendo tratado.

13

Indicador:
Higiene personalDimensión:
Salud y bienestar**Mapa de aprendizaje:**

Practico hábitos de higiene personal

Definición: La **higiene personal** consiste en tener buenos hábitos de higiene como lavado de manos, cepillado de dientes, duchas, y aseo personal diario, entre otros.

Todos los días, me lavo las manos con jabón cuando uso el sanitario y antes de consumir y preparar alimentos; me cepillo los dientes luego de cada comida y me baño.

A veces, practico los hábitos del nivel verde.

No practico los hábitos del nivel verde o no conozco los hábitos de higiene.

14

Indicador:
Vista y audiciónDimensión:
Salud y bienestar**Mapa de aprendizaje:**

Cuido mi vista y audición

Definición: **Vista y audición** consiste en que el estudiante goce de buena visión y audición; y si no, que tenga acceso a servicios de tratamiento confiables y adecuados.

Puedo ver de cerca o de lejos, y no necesito que las personas hablen muy fuerte para que las pueda entender. Si tengo problemas de vista y/o audición, utilizo lentes y/o audífonos y consulto con un especialista.

Tengo problemas de vista y/o audición, y consulté con un especialista pero no estoy siguiendo el tratamiento recomendado.

Tengo problemas de vista y/o audición, pero nunca consulté ni estoy siendo tratado.

15

Indicador:
Dientes sanos

Dimensión:
Salud y bienestar



Mapa de aprendizaje:

Tengo dientes sanos

Definición: **Dientes sanos** consiste en la ausencia de enfermedades bucodentales que pueden ser causadas por infecciones, enfermedades de las encías, caries, pérdida de dientes y otras enfermedades y trastornos que limitan en la persona afectada la capacidad de morder, masticar, sonreír y hablar, al tiempo que repercuten en su bienestar psicosocial.

Mis dientes están sanos. Si tengo problemas, voy al dentista y sigo un tratamiento apropiado para solucionarlos y prevenir problemas más serios.

Tengo problemas de dentadura y a veces no puedo atenderlos apropiadamente.

Tengo problemas de dentadura, pero no tengo los medios para acudir a un dentista.

16

Indicador:
Salud sexual

Dimensión:
Salud y bienestar



Mapa de aprendizaje:

Tengo acceso a educación y salud sexual integral

Definición: **Salud sexual** integral se refiere al acceso a la información sobre educación sexual integral (ESI), a métodos anticonceptivos y al apoyo cuando la persona lo necesite. Es un proceso que permite conocer los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad con el fin de ofrecer a los niños y los adolescentes conocimientos, aptitudes, actitudes y valores que les permitan disfrutar de salud, bienestar y dignidad, establecer relaciones sociales y sexuales respetuosas, ser conscientes de la manera en que sus elecciones afectan a su propio bienestar y al de otras personas, y conocer sus derechos y velar por su protección durante toda su vida.

Tengo acceso a información sobre salud sexual, conozco los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual, y sé cómo obtener apoyo en caso que lo necesite.

Cuento con información limitada sobre salud sexual, pero sé cómo obtener apoyo en caso que lo necesite.

No cuento con información sobre salud sexual integral y tampoco sé como puedo conseguir apoyo.

17

Indicador:
Actividad físicaDimensión:
Salud y bienestar**Mapa de aprendizaje:**

Realizo actividad física

Definición: La **actividad física** consiste en realizar deportes, o actividades físico-recreativas individuales o grupales que permiten desarrollar valores sociales y personales como: respeto a los demás, cooperación, relación social, honestidad, habilidad física y mental, creatividad, autodisciplina, entre otros. Siempre que sea posible, los niños y jóvenes con discapacidad también deben seguir estas recomendaciones, salvo que su doctor recomiende lo contrario.

Realizo actividad física de manera regular (al menos 3 veces por semana) como: caminar, correr, jugar fútbol, bailar, entre otras.

A veces realizo actividad física (1 o 2 veces por semana).

Realizo poca actividad física y no es un hábito.

18

Indicador:
EntretenimientoDimensión:
Salud y bienestar**Mapa de aprendizaje:**

Tengo acceso a actividades de entretenimiento

Definición: El **entreteneimiento** se refiere a todas las actividades que realizan los estudiantes para divertirse, distraerse o relajarse, con el fin de apartarse por un tiempo del estudio y de las ocupaciones, y disminuir la tensión o ansiedad producida por las actividades escolares. Por tanto, el esparcimiento contribuye al desarrollo integral del estudiante pues posibilita la oportunidad para que adquiera una experiencia cívica, mediante programas, iniciativas, recursos, etc.

Al menos 3 horas por semana busco entretenerme, distraerme, relajarme o actividades para mi crecimiento personal.

Menos de 3 horas por semana, disfruto de actividades entretenidas.

Paso poco tiempo en actividades de entretenimiento.

**Mapa de aprendizaje:**

Regulo mis emociones y tengo acceso al apoyo emocional

Definición: Bienestar emocional es el estado de bienestar emocional y psicológico en el que la persona es capaz de utilizar sus habilidades emocionales, cognitivas y sociales y responder positivamente a las situaciones que se le presentan. Se debe ofrecer espacios en el que el alumno pueda acceder a un adulto de confianza en la escuela que lo apoye con herramientas que impulsen su bienestar emocional y promueva la comunicación sana entre los miembros de la comunidad educativa.

Si me siento preocupado, triste o ansioso, sé que siempre puedo acudir a una persona adulta de confianza. Además, sé cómo regular mis emociones y esto ayuda a mantener una buena relación con los demás.

Si me siento preocupado, triste o ansioso, no todas las veces puedo acudir a una persona adulta de confianza, pero sé cómo regular mis emociones.

No tengo a quién acudir en caso de sentirme ansioso, triste o preocupado y me cuesta regular mis emociones.

Recursos y medioambiente



DIMENSIÓN IV

20

Indicador:
Entorno limpio

Dimensión:
Recursos y medioambiente



Mapa de aprendizaje:

Regulo mis emociones y tengo acceso al apoyo emocional

Definición: Un **entorno limpio** significa un espacio libre de suciedad, envoltorios de alimentos, vasitos y con los residuos dispuestos adecuadamente.

Mantengo mi espacio, aula, escuela y habitación limpios. Hay basureros y siempre los utilizo.

A veces mantengo mi espacio, aula, escuela y habitación limpios. Hay basureros pero no siempre los utilizo.

Me cuesta mantener mi espacio, aula, escuela y habitación limpios. No hay basureros o si los hay, no los utilizo.

21

Indicador:
Baño adecuadoDimensión:
Recursos y medioambiente**Mapa de aprendizaje:**

Tenemos baños adecuados en la escuela

Definición: Un **baño adecuado** en la escuela es un espacio cerrado, cubierto y limpio que provee intimidad a la persona y un buen sistema de evacuación (alcantarillado, pozo séptico, pozo ciego o desagüe cloacal y pluvial), y además está dividido por género.

Mi escuela tiene baños con las siguientes características: 1) cuenta con inodoro completo (WC); 2) cisterna; 3) asegura la privacidad, y; 4) se mantiene limpio.

Mi escuela tiene un baño, pero no cumple con una de las características del nivel verde.

Mi escuela tiene un baño, pero no funciona o no cumple con más de una de las características del nivel verde.

22

Indicador:
Aula adecuadaDimensión:
Recursos y medioambiente**Mapa de aprendizaje:**

Cuento con un aula adecuada para aprender

Definición: Un **aula adecuada** para aprender cuenta preferentemente con iluminación natural, con mesa y silla de materiales resistentes, es libre de ruidos, y tiene ventilación y temperatura que permitan al estudiante concentrarse en su aprendizaje.

Mi aula cuenta con una infraestructura segura y cumple con las condiciones mínimas propicias para el aprendizaje, como: espacio, luminosidad, ventilación, ubicación, salidas de emergencia, etc.

Mi aula cuenta con una infraestructura segura, pero no cumple con algunas de las condiciones mínimas del nivel verde.

Mi aula no es un lugar seguro y no cumple con la mayoría de las condiciones del nivel verde.

23

Indicador:
Espacio de estudio en la escuela

Dimensión:
Recursos y medioambiente



Mapa de aprendizaje:

Cuento con un aula adecuada para aprender

Definición: Un **espacio de estudio en la escuela** se refiere a un lugar adecuado para estudiar. Este debe tener unas condiciones ambientales mínimas, tales como: temperatura, ventilación, intensidad de luz, recursos y materiales suficientes y limpieza adecuada.

Tengo acceso a un espacio de estudio en la escuela que está bien iluminado y ventilado, cuenta con mesas y sillas en buen estado y resistentes, tiene temperatura adecuada, está aislado de ruidos que desconcentran y está limpio.

Tengo acceso a un espacio para estudiar en mi escuela, pero no cuenta con todos los elementos del nivel verde.

No cuento con un espacio para estudiar en la escuela o no tengo acceso

24

Indicador:
Espacio de estudio en la casa

Dimensión:

Recursos y medioambiente



Mapa de aprendizaje:

Cuento con un espacio adecuado para estudiar en la escuela

Definición: El **espacio de estudio** en la casa o internado se refiere a un lugar adecuado para estudiar. Este debe contar con condiciones ambientales mínimas, como: la temperatura, la ventilación, la intensidad de la luz, recursos y materiales suficientes y limpieza adecuada

Tengo un espacio designado para estudiar en mi casa, que está bien iluminado, ventilado y aislado de ruidos, donde me puedo concentrar y estudiar tranquilo/a.

Tengo espacio para estudiar en mi casa, pero no cuenta con todos los elementos del nivel verde.

No cuento con espacio para estudiar en mi casa.

Seguridad



DIMENSIÓN V

25

Indicador:
Camino seguro a la escuela

Dimensión:
Seguridad



Mapa de aprendizaje:

Me siento seguro/a en mi camino a la escuela

Definición: Camino seguro a la escuela es aquel donde el estudiante se siente seguro de usar para llegar a la escuela, y transitable en todo tiempo. Tiene características como veredas transitables, pasos peatonales, caminos en buen estado con señalizaciones e iluminación adecuada, transporte público seguro

En los últimos seis meses, me sentí seguro/a en el camino a la escuela y no me sentí amenazado por las personas que me rodean. Mi camino es transitable en todo momento, tiene veredas y caminos en buen estado con señalización e iluminación adecuados, y transporte público seguro.

En los últimos seis meses, en ocasiones, sentí inseguridad en el camino a la escuela y mi camino no siempre es transitable (ej. Se inunda cuando llueve, puentes en malas condiciones, etc.).

En los últimos seis meses, frecuentemente sentí inseguridad en mi camino a la escuela.

26

Indicador:
Escuela seguraDimensión:
Seguridad**Mapa de aprendizaje:**

Mi escuela es segura

Definición: Una **escuela segura** es aquella que reúne las condiciones de seguridad y prevención de riesgos para el desarrollo normal de las actividades, el bienestar de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. Una escuela segura toma medidas que buscan prevenir la violencia juvenil y las conductas de riesgo asociadas para ayudar a prevenir o reducir problemas de salud pública como la violencia juvenil.

Siento que en mi escuela hay un ambiente respetuoso y de confianza. Por ejemplo, si dejo algo desatendido, no me tengo que preocupar por que desaparezca.

Siento que en mi escuela hay un ambiente respetuoso y de confianza, pero no me siento completamente seguro.

Siento que en mi escuela no hay un ambiente respetuoso y de confianza, por tanto no me siento seguro/a.

27

Indicador:
Acoso escolarDimensión:
Seguridad**Mapa de aprendizaje:**

Me siento seguro y libre de acoso en la escuela

Definición: El **acoso escolar** es una forma de violencia en la que un niño o joven recibe maltrato por una o más personas. Se caracteriza por el desequilibrio de poder entre uno o más agresores contra una víctima, se presenta de manera repetitiva y prolongada a través del tiempo. El acoso escolar puede ser físico, cuando la víctima es golpeada, se le estira el cabello, o se imitan sus gestos de manera burlona. El acoso psicológico, se presenta cuando se ejercen amenazas, apodos o sobrenombres, exigencia de dinero, ridiculización y humillación, divulgación de rumores, así también como la exclusión de ciertas actividades grupales o escolares. El indicador mide si existe violencia escolar, y si las hubiere, si el estudiante tiene a quién acudir.

En mi escuela se toman medidas para prevenir, evitar y afrontar situaciones de violencia y acoso. Si esto ocurre, tengo a quien acudir. Me siento completamente seguro o segura.

En mi escuela ocasionalmente se toman medidas para prevenir, evitar y afrontar situaciones de violencia y acoso. Si esto ocurre tengo a quien acudir. No me siento completamente seguro o segura.

En mi escuela no se toman medidas para prevenir, evitar y afrontar situaciones de violencia y acoso. Si esto ocurre no tengo a quien acudir. No me siento seguro o segura.

28

Indicador:
Derechos del niñoDimensión:
Seguridad**Mapa de aprendizaje:**

Conozco mis derechos y los reclamo

Definición: Los cuatro principios fundamentales de la Convención de los **Derechos del Niño** de las Naciones Unidas son: la no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y la participación infantil. Los derechos del niño incluyen los derechos sociales, económicos, culturales y políticos de los niños. Este indicador se refiere a que el estudiante conozca esos derechos, y sepa a quién acudir en caso que sienta que sus derechos fueron violados.

Conozco mis derechos como niño, niña o adolescente y si alguno de ellos no está siendo cumplido, sé a quién acudir.

Conozco mis derechos pero si alguno no se cumple, no sé a quién acudir.

Siento que mis derechos como niño, niña o adolescente han sido violados y no sé a quién acudir.

29

Indicador:
Trabajo infantilDimensión:
Seguridad**Mapa de aprendizaje:**

Reconozco el trabajo infantil

Definición: El **trabajo infantil** es la actividad laboral que priva a los niños menores de 14 años de disfrutar de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su salud, moralidad e integridad, su desarrollo físico y psicológico. La legislación nacional en Paraguay, garantiza el derecho a la educación, siendo obligatoria y gratuita en las instituciones públicas en los primeros 9 años de escolaridad. Los adolescentes de 14 a 17 años tienen el derecho a realizar determinados trabajos, en cierto umbral de horas (entre 24 a 36 horas semanales), siempre y cuando estos no sean de carácter peligroso y no impidan su formación académica.

No trabajo, o si lo hago, es porque quiero, y no me impide asistir a la escuela ni tampoco afecta mi rendimiento escolar..

No trabajo, o si lo hago, esto no me impide asistir a la escuela, pero siento que afecta mi rendimiento escolar.

Trabajo por necesidad y esto me impide cumplir mis responsabilidades escolares.

Interioridad, motivación y participación



DIMENSIÓN

30

Indicador:
Participación en grupos

Dimensión:
Interioridad, Motivación y
Participación



Mapa de aprendizaje:

Formo parte de un grupo

Definición: La **participación en grupos** de personas que comparten un interés, una misión o necesidad común ayuda a disminuir cualidades como la timidez, la ansiedad social y falta de asertividad. Los grupos mantienen una interacción regular y están unidos por lazos familiares, deportivos, institucionales, sociales, entre otros. Algunos ejemplos incluyen, clubes académicos, deportivos, y grupos religiosos.

Participo regularmente en grupos de amigos y/o conocidos donde puedo expresarme libremente y sentirme apoyado.

A veces, participo en reuniones de grupos de amigos y/o conocidos, pero no me siento muy conectado con ellos.

Actualmente, no participo de ningún grupo.

31

Indicador:
Capacidad para resolver
problemas y conflictos

Dimensión:
Interioridad, Motivación y
Participación



Mapa de aprendizaje:

Resuelvo problemas y conflictos

Definición: La **capacidad para resolver problemas y conflictos** se refiere a enfrentar situaciones indeseadas que se presenten sin levantar la voz, recurrir a la violencia, insultar o pelear, evadiendo la resolución de los mismos..

Cuando surge un problema o conflicto en la escuela, trato de resolver las diferencias de una manera pacífica.

Cuando surge un problema o conflicto en la escuela, a veces pierdo la paciencia lo cual me impide resolver las diferencias de una manera pacífica.

Cuando surge un problema o conflicto en la escuela, me cuesta mantener la calma, lo cual suele intensificar el conflicto.

32

Indicador:
Necesidades y logros

Dimensión:
Interioridad, Motivación y
Participación



Mapa de aprendizaje:

Identifico mis necesidades y me siento realizado

Definición: **Necesidades y logros** se refiere al logro efectivo de las aspiraciones o los objetivos vitales de una persona por sí misma, y satisfacción y orgullo que siente por ello. La superación es el valor que motiva a una persona ver sus necesidades y vencer los obstáculos y dificultades que se presenten.

Sé que puedo mejorar mi situación actual para salir adelante. Por eso, tengo metas y realizo acciones para lograrlas.

Pienso que puedo mejorar mi situación actual para salir adelante, pero me cuesta definir y llevar a cabo mis metas.

Pienso que no puedo mejorar mi situación actual. Por tanto, no tengo metas definidas.

33

Indicador:
Confianza en mí mismo

Dimensión:
Interioridad, Motivación y Participación



Mapa de aprendizaje:

Tengo confianza en mí mismo

Definición: La **confianza en sí mismo** se refleja (externa e internamente), en la relación de la persona con sus grupos sociales y con sí misma, a través de la opinión que tiene sobre su persona y la práctica de las normas de la sociedad, o mediante el cumplimiento de sus metas y estándares personales.

Dentro de la jerarquía de necesidades de Abraham Maslow, el estudiante debe cumplir con las necesidades de estima o autoestima (la capacidad de sentirse respetado y apreciado, incluyendo sentimientos como confianza, logro "puedo hacerlo" que hace posible el aprendizaje); y las necesidades de autorrealización (proporciona la información que les permita cumplir con sus objetivos e intereses individuales y reconoce el impulso interno del alumno para adquirir habilidades y conocimientos valiosos para convertirse en un mejor profesional).

Generalmente, me siento capaz de cumplir mis objetivos y tengo confianza en mí mismo.

A veces me siento capaz y a veces tengo un sentimiento de logro pero con la misma frecuencia me siento incapaz o con falta de confianza.

Constantemente dudo de mí mismo y me siento incapaz de cumplir mis objetivos.

34

Indicador:
Iniciativa emprendedora

Dimensión:
Interioridad, Motivación y Participación



Mapa de aprendizaje:

Tengo iniciativa emprendedora

Definición: La **iniciativa emprendedora** se refiere a que el estudiante tenga ideas acerca de cómo mejorar la escuela y la comunidad, y que sea capaz de aprovechar las oportunidades de mejora cuando se presentan.

Cuando veo oportunidades de mejora en mi escuela o mi comunidad, propongo una solución o me involucro en grupos para mejorar la situación.

A veces me involucro en actividades para mejorar mi comunidad escolar, pero me cuesta tomar la iniciativa.

Me involucro poco en las actividades para mejorar mi comunidad escolar porque siento que es responsabilidad de la institución.

35

Indicador:
Autonomía para tomar decisiones

Dimensión:
Interioridad, Motivación y Participación



Mapa de aprendizaje:

Me siento seguro de mis decisiones

Definición: La **autonomía para tomar decisiones** se refiere a la capacidad del adolescente de sentirse seguro acerca de sus propias opiniones y elecciones, y de tomar decisiones acordes con su edad. Ante la presión grupal, el estudiante se mantiene firme en sus opiniones y se da cuenta de que la opinión de los demás viene de su propia experiencia.

La mayoría de las veces, me siento seguro de mis decisiones y mis metas. No me dejo llevar fácilmente por las opiniones de los demás.

A veces, no me siento seguro de mis decisiones y mis metas. Generalmente no fomento mi postura y me adapto a la opinión de los demás.

Fácilmente me adapto a la opinión de los demás, incluso cuando no concuerdo con ella.

36

Indicador:
Respeto a la diversidad

Dimensión:
Interioridad, Motivación y Participación



Mapa de aprendizaje:

Respeto a todos por igual

Definición: El **respeto a la diversidad** es el trato de igual a igual a personas que no comparten las mismas ideas, religión, modos de vivir, idioma, raza, orientación sexual, o personas con discapacidad. Respetar a los demás es el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad.

Pienso que todas las personas, dentro y fuera de la escuela, independientemente de su religión, etnia, idioma, capacidades, género, orientación sexual, o similar, deben ser tratadas con respeto.

Pienso que la mayoría de las personas, dentro y fuera de la escuela, deben ser tratadas con respeto, aunque hay algunas religiones, etnias, sexos, orientaciones sexuales o características físicas con las que no concuerdo o no merecen mi respeto.

Pienso que no todas las personas merecen ser tratadas con respeto.

Anexo B: Semáforo del Estudiante, versión impresa.

EL SEMÁFORO DEL ESTUDIANTE



Prácticas
de aprendizaje



Herramientas
educativas



Salud
y bienestar



Recursos y medio
ambiente



Seguridad



Interioridad,
motivación
y participación



SEMÁFORO
EDUCATIVO

Mi Semáforo Educativo:

Tomo apuntes para aprender  1	Comprendo la lección dictada por el docente  2	Presto atención en clase  3	Estudio por iniciativa propia  4	Organizo mi tiempo y asisto a clases  5	Utilizo la tecnología para aprender  6	Utilizo internet para aprender  7	Uso herramientas de aprendizaje en mi aula  8	Tengo útiles escolares  9
Obtengo educación financiera  10	Regulo mis emociones y tengo acceso a apoyo emocional  11	Me siento saludable para asistir a clases  12	Cuento con buena vista y audición  13	Consumo alimentos nutritivos  14	Realizo actividad física  15	Tengo acceso a espacios de esparcimiento  16	Practico hábitos de higiene personal  17	Accedo a educación sexual y reproductiva  18
Tengo dientes sanos  19	La infraestructura de mi escuela es segura  20	Mantengo mi entorno limpio  21	Cuento con un aula adecuada para aprender  22	Cuento con un espacio de estudio en mi casa  23	Cuento con un baño adecuado en la escuela  24	Me siento seguro y libre de acoso en la escuela  25	Me siento seguro en mi camino a la escuela  26	Conozco mis derechos y los exijo  27
Reconozco el trabajo infantil  28	Participo en clase  29	Formo parte de un grupo  30	Tengo la capacidad para resolver problemas y conflictos  31	Tengo conciencia de mis necesidades  32	Tengo confianza en mí mismo  33	Tengo iniciativa emprendedora  34	Me siento seguro de mis decisiones  35	Respeto a todos por igual  36

MI MAPA DE APRENDIZAJE

	Mis prioridades	¿Por qué no lo tengo?	¿Qué haré para tenerlo?	¿Cuándo lo lograré?	Seguimiento			Mis fortalezas
					Fecha	Fecha	Fecha	
1								• • • • •
2								
3								
4								
5								

Verde
Lo logré

Amarillo
Casi lo logro

Rojo
Debo mejorar

Mis próximas metas

-
-
-
-
-

Una metodología para mejorar la calidad educativa de los estudiantes, padres y docentes.

Visión

Un mundo sin pobreza donde todos queremos vivir.

Misión

Desarrollar e implementar soluciones prácticas, innovadoras y sostenibles que permitan activar el potencial emprendedor de las familias para eliminar su pobreza multidimensional y vivir con dignidad.







SEMÁFORO DE ELIMINACIÓN DE POBREZA

info@povertystoplight.org
www.povertystoplight.org
Asunción, Paraguay








Copyright Semáforo de Eliminación de Pobreza 2020

Una metodología de:

fundación paraguaya



Anexo C: Autorización de uso de imagen para estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito.



Ruta Transchaco Km 46.5
Cerrito – Benjamín Aceval
Cel. N° 0981764308 - 0972298193

AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN

Por el presente documento autorizo a la Escuela Agrícola San Francisco de Asís y a la Fundación Paraguaya para el uso de imágenes de los estudiantes, que cursan el postulantado, 1º, 2º 3º año del nivel medio de la institución, teniendo en cuenta que en la institución utilizamos el uso de plataformas virtuales, capacitaciones, concursos, nacionales e internacionales, clases en línea, con el plantel docente, además se desarrollan los Programas del Área de Educación Emprendedora, resguardando durante las clases virtuales los derechos de todos los estudiantes, insertos en el sistema educativo, respetando el derecho a la privacidad del estudiante, manteniendo un contacto fluido con los familiares, padre o madre para brindar orientación sobre los horarios y respetando las horas de descanso del estudiante.

Informamos desde la institución, que las aulas cuentan con una dotación de red wifi, proyector, tv led, cámara, equipos de audio y tecnología de punta para brindar educación de calidad al joven estudiante.

Exhortamos a utilizar plataformas seguras y brindar información a los estudiantes sobre el buen uso.

NOMBRE DEL ALUMNO:.....

C.I. N°:..... CURSO:.....

DIRECCIÓN:.....

CIUDAD:.....

TELÉFONO / CELULAR:.....

NOMBRE DEL PADRE / MADRE / TUTOR:.....

FECHA:...../...../..... FIRMA:.....

Anexo D: Asentimiento informado para participantes de los grupos focales.



Maestría en Educación

Estudiante: Susan Raquel Onieva Feltes

Título de Tesis: Sentido de agencia y aprendizaje de estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, en el marco de la aplicación del semáforo Educativo (2022-2023)

Documento de asentimiento informado para estudiantes de 1º, 2º y 3º curso del Nivel Medio, año 2022/2023, del Hotel-Escuela Cerrito, Benjamín Aceval, Paraguay.

Mi nombre es Susan Onieva, así como tú, soy estudiante y como parte de mi estudio me encuentro trabajando en un proyecto de Tesis de Maestría. Para el proyecto, quiero saber cómo te ha ido con las encuestas del Semáforo Educativo este año, y conocer tu opinión sobre tu desempeño en el colegio, tus planes luego de finalizar el colegio, y si, de alguna manera, sientes que trabajar con el Semáforo Educativo te ha ayudado en tu desempeño como estudiante.

Si recibes esta invitación es porque tus padres han aceptado que participes de la investigación, sin embargo, también necesito saber si estás de acuerdo en participar. Si no deseas participar, no tienes por qué hacerlo aunque tus padres hayan aceptado. Puedes consultar con ellos, con tus profesores o amigos, o con quien te sientas cómodo antes de responder esta invitación.

En caso de tener cualquier duda respecto a este material o al uso de la información a recolectar mediante el grupo focal, siéntete libre de consultar en cualquier momento utilizando mis datos de contacto que se encuentran al final del documento.

¿Por qué fui seleccionado para participar del grupo focal?

El título de mi trabajo de Tesis es "Sentido de agencia y aprendizaje de estudiantes del Hotel-Escuela Cerrito, en el marco del desarrollo del Semáforo Educativo (2022)." Como ves en el título, el estudio trata de estudiantes que hayan trabajado con el Semáforo Educativo en el Hotel-Escuela Cerrito, este año, y es por eso que te ha llegado esta carta de invitación a participar.

¿Qué debo hacer si decido participar?

Si decides aceptar esta invitación, te comunicaremos una fecha y hora en que vendré hasta la institución para conversar con un grupo de estudiantes, de manera presencial, donde les haré algunas preguntas sobre su participación en el Semáforo

Educativo, su situación actual como estudiante y sus planes para luego de terminar el colegio.

¿Cuánto durará la entrevista?

Espero no tomar mucho de tu tiempo, pero estimo que el grupo focal podría durar un tiempo aproximado de 60 minutos.

¿Cuándo se realizará el grupo focal?

Una vez que obtenga los permisos de la institución, de los padres y los estudiantes, estableceremos una fecha que comunicaremos al menos una semana antes.

¿Cómo y dónde se realizará el grupo focal?

El grupo focal se realizará en la fecha acordada, en el Hotel-Escuela Cerrito, en un lugar designado por los responsables de la institución, que cuente con el espacio necesario para sentarnos a conversar cómodamente.

¿Qué tipo de información se obtendrá?

Algunas preguntas podrían incluir información sobre tus planes futuros, tu desempeño en el colegio, tus actividades actuales como estudiante. Ninguna pregunta es obligatoria, podrás responder solamente las que elijas. Todas las respuestas serán grabadas con el fin de estudiarlas más adelante como parte del trabajo de investigación.

¿Qué beneficios obtendré de participar?

Lo compartido en el grupo focal podría no producir ningún beneficio directo para tí, sin embargo, tu colaboración será de gran ayuda para el equipo del Semáforo Educativo, y todos los siguientes estudiantes que trabajen con él.

¿Qué harán con la información y datos personales?

Tanto la investigadora, como la Fundación Paraguaya, mantendremos confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. Tu nombre, datos personales, así como los de tu familia, será conocido exclusivamente por el equipo de investigación, y no serán divulgados en el trabajo de investigación, sino que se utilizarán códigos o pseudónimos para reemplazarlos.

Tus respuestas no serán comunicadas a la escuela, ni a los profesores, ni pueden afectar tu rendimiento académico puesto que no se trata de una evaluación.

Las grabaciones, filmaciones, fotografías y otros materiales obtenidos durante las conversaciones no serán utilizados para ningún otro fin, que los de este estudio.

Los resultados obtenidos serán mostrados de manera anónima tanto en publicaciones científicas, como congresos y presentaciones en clases universitarias, entre otros.



tarde y estará bien todavía. También, el día de la realización del grupo focal, podrás dar por terminada la entrevista en cualquier momento y retirarte, si así lo deseas.

Luego de haber leído con atención este documento y de haber aclarado todas tus dudas, por favor, completa el siguiente consentimiento

Yo _____ (nombre y apellido) acepto participar del grupo focal, a realizarse el día de de 2023, con la Lic. Susan Onieva, con C.I. N° 1.3963.370, permitiendo el uso de grabaciones o reproducciones recopiladas durante el proceso de la investigación, con fines académicos. De esta manera, consiento en forma expresa, el uso innominado (sin identificar a la persona) de dicho material en su reproducción total o parcial en cualquier formato físico o digital para los fines anteriormente citados,

Curso:

Firma: _____

Lic. Ariel Gustavo Di Stéfano
Director de Tesis
Director de Asuntos Académicos
Universidad Nacional de Quilmes

Lic. Susan Onieva
Estudiante
Maestría en Educación
Universidad Nacional de Quilmes
Tel.: 0981 187 880
susanraquel@gmail.com