

La percepción del profesorado acerca del individualismo en el ámbito de la enseñanza y de la formación continua en el Paraguay

Gamaliel Benítez-Notario ^a <https://orcid.org/0000-0002-0073-312X>

Cynthia-Carolina Galván-Bracho <https://orcid.org/0009-0008-0425-2789>

Angela-Montserrat Jara-Ocampos <https://orcid.org/0000-0001-7259-9030>

Santiago Curtido-Estigarribia <https://orcid.org/0009-0007-6206-149X>

Universitat de Barcelona. España.

^a Passeig de la Vall d'Hebron 171, 08035, Barcelona – España. Correo electrónico: benitezgamaliel199312@gmail.com

Estudios y tendencias. Recibido: 18/07/2024. Revisado: 10/10/2024. Aceptado: 02/12/2024. Publicado: 02/01/2025.

Resumen

INTRODUCCIÓN. El trabajo del docente está siendo investigado con mayor frecuencia actualmente debido a los nuevos retos que van surgiendo. Muchos profesores utilizan el aprendizaje colaborativo en las aulas, pero no siempre se muestran abiertos al trabajo y a la formación colaborativa. El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones de los docentes acerca de la cultura del individualismo, y sus implicaciones dentro del ejercicio y de la formación continua.

MÉTODO. Se ha aplicado una metodología cualitativa, mediante el estudio de casos de tipo instrumental, con trece profesores pertenecientes a distintos centros educativos del Paraguay. Para la recogida de datos se aplicó una entrevista semiestructurada con ocho preguntas abiertas.

RESULTADOS. El análisis de datos se realizó por medio del software Atlas.ti, emergiendo cinco categorías: *a)* Formas de ejercicio docente, *b)* Percepciones ante la observación y evaluación, *c)* Participación en actividades colaborativas, *d)* Factores que contribuyen al individualismo, y *e)* Consideraciones y sugerencias.

DISCUSIÓN. Se concluye resaltando la importancia de la interdependencia en la práctica docente y de reestructurar la formación del profesorado.

Palabras clave

práctica docente, individualismo, formación continua, profesionalismo colaborativo

Referencia recomendada

Benítez-Notario, G., Galván-Bracho, C. C., Jara-Ocampos, A. M., y Curtido-Estigarribia, S. (2025). La percepción del profesorado acerca del individualismo en el ámbito de la enseñanza y de la formación continua en el Paraguay. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 18(1), 1–17. <https://doi.org/10.1344/reire.47333>

© 2025 Los autores. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Títol (català)

La percepció del professorat sobre l'individualisme en l'àmbit de l'ensenyament i de la formació continuada al Paraguai

Resum

INTRODUCCIÓ. El treball del docent s'investiga amb més freqüència actualment a causa de nous reptes que van sorgint. Molts professors utilitzen l'aprenentatge col·laboratiu a les aules, però no sempre es mostren oberts al treball i a la formació col·laborativa. L'objectiu d'aquesta recerca ha estat analitzar les percepcions dels docents sobre la cultura de l'individualisme, i les seves implicacions dins l'exercici i la formació contínua.

MÈTODE. S'ha aplicat una metodologia qualitativa, mitjançant l'estudi de casos de tipus instrumental, amb tretze professors que pertanyen a diferents centres educatius del Paraguai. La tècnica aplicada per a la recollida de dades ha estat una entrevista semiestructurada amb vuit preguntes obertes.

RESULTATS. L'anàlisi de dades s'ha fet per mitjà del programari Atlas.ti, a través del qual han emergit cinc categories: *a)* Formes d'exercici docent, *b)* Percepcions davant l'observació i avaluació, *c)* Participació en activitats col·laboratives, *d)* Factors que contribueixen a l'individualisme, *e)* Consideracions i suggeriments.

DISCUSSIÓ. Es conclou ressaltant la importància d'oferir interdependència en la pràctica docent i de reestructurar la formació del professorat.

Paraules clau

pràctica docent, individualisme, formació contínua, professionalisme col·laboratiu

Title (English)

Teachers' perceptions of individualism in teaching and ongoing teacher training in Paraguay

Abstract

INTRODUCTION. Teachers' work is being investigated more frequently today, due to new challenges that are emerging. Many teachers use collaborative learning in classrooms, but they are not always inclined to engage in collaborative work and training. The objective of this study was to analyse teachers' perceptions of the culture of individualism, and its implications for their teaching practice and continuing education.

METHOD. This study applies a qualitative methodology, through the study of instrumental cases, with 13 teachers employed at different educational centers in Paraguay. The technique applied for data collection was a semi-structured interview comprising eight open-ended questions.

RESULTS. The data were analysed using the Atlas.ti software, and five categories emerged: *a)* Forms of teaching practice, *b)* Perceptions of observation and evaluation, *c)* Participation in collaborative activities, *d)* Factors that contribute to individualism, and *e)* Considerations and suggestions.

DISCUSSION. The study highlights the importance of interdependence in teaching practice and of restructuring teacher training.

Keywords

teacher work, individualism, ongoing training, collaborative professionalism

1 Introducción

La observación de la práctica docente es un tema que se está investigando con mayor frecuencia actualmente con el fin de conocer y profundizar en qué consiste su labor, de dónde proviene, cómo lo sobrelleva, con quién lo hace, etc. La construcción social del individualismo es una de las marcas más fuertes de la identidad del profesorado tradicional. La definición del “ethos” de la ocupación, la estructura y la cultura de los colegios, su preparación profesional docente, la carrera profesional docente, así como la relación entre docentes y otras personas en las instituciones son subtemas que sirven para entender la construcción de los elementos de la identidad de los docentes (Diniz-Pereira, 2003). En el aula se puede observar que muchos de los y las docentes utilizan la metodología del aprendizaje cooperativo con los estudiantes. Se sabe que el aprendizaje cooperativo fomenta y contribuye en gran medida al proceso del aprendizaje efectivo en el aula y que, además, aporta un espacio o un ambiente en donde se puede fomentar dicha cultura para dominar las estrategias pedagógicas que facilitan su actuación didáctica y su utilización. De allí surge la importancia de que la formación sea fundamental para el docente, a fin de comprender mejor y tomar conciencia de sus respectivas contribuciones (Rodríguez Vite, 2017). Sin embargo, no siempre se puede observar o deducir que el docente utiliza el trabajo cooperativo o colaborativo para seguir aprendiendo a enseñar, o para interactuar mejor con los colegas. Como indican Schleifer *et al.* (2017), en muchas ocasiones los docentes están más acostumbrados a trabajar con total aislamiento, separándose de los propios colegas, creando así una barrera contundente que dificulta compartir, investigar y trabajar juntos de forma colaborativa. Además, la forma de estructuración de los centros educativos, que se compara con la denominada “caja de huevos” (p.3) en que vienen totalmente aislados, compartimentados, no permite tener contacto ni siquiera con sus propios pares.

Es importante destacar que el aislamiento o el individualismo docente es aún una realidad imperante en el Paraguay y, por extensión, en Latinoamérica. En este sentido, Argote Berdugo (2019) alega que, en el ejercicio de la enseñanza en el ámbito de la formación del profesorado, existen muchas costumbres, doctrinas, dogmas y prácticas tradicionales que deben ser reducidos o incluso eliminados, considerándolo como un verdadero reto en el contexto de la docencia. El aislamiento o el individualismo es producto de diversas imposiciones y preconceptos inflexibles que, en muchos casos, limitan tener una apertura al trabajo colaborativo, armonioso, donde haya una visión integral y que todos los docentes y los demás miembros de la comunidad educativa sean partícipes con el ejercicio de la enseñanza y con la formación. Por otra parte, Walker (2016) añade que el hecho de invertir tiempo en una cultura o estrategia que puede tener resultados positivos no siempre es valorado, reconocido o aceptado por parte del sistema; esto puede ser uno de los motivos por el que los profesores consideran el trabajo y la formación colaborativa como un “tiempo perdido”, adoptando así la cultura individualista, tanto en su formación, como en la misma práctica profesional.

Si bien las posibles dificultades de la labor docente en el Paraguay se deben a diversos factores, este trabajo se focaliza en los obstáculos que impiden una efectiva articulación entre docentes. Al respecto, Rodas Garay (2023) nos presenta algunas causas de los problemas educativos en el Paraguay, encontradas en el Plan Nacional de Transformación Educativa - 2030 [PNTE] (Ministerio de Educación y Ciencias - MEC, 2023): primero, la incipiente carrera del educador, debido a una baja remuneración; segundo, el ausentismo y la desmotivación del profesorado; tercero, la falta de propuestas de formación y enseñanza por parte del MEC que sean efectivas y eficaces para el ejercicio del profesorado, dejando como “trabajo pendiente” el planteamiento de posibles alternativas de mejoras al sistema del profesorado en el país.

Considerando todo esto, la finalidad de esta investigación fue indagar acerca de la percepción que tiene el profesorado de la educación secundaria del Paraguay con respecto al individualismo del docente y a su implicación en el ejercicio de la enseñanza y en la formación permanente. Los objetivos específicos fueron: a)

identificar posibles dificultades en la labor de la enseñanza que pueden ser impedimentos para un trabajo más articulado e interactuado entre docentes en el Paraguay; *b*) descubrir el posicionamiento que tienen acerca de la cultura individualista de un docente en el ámbito de la enseñanza, y *c*) reconocer posibles modelos de trabajo y de formación del profesorado, construyendo un equilibrio entre el individualismo y el trabajo colaborativo.

2 Marco teórico

2.1 El aislamiento e individualismo del profesorado

El individualismo liberal parece ser un marco ético general para gran parte de la cultura estadounidense que nos recuerda un punto de vista filosófico del que derivan los códigos de ética profesional. En este marco suelen producirse los debates entre “conservadores” y “liberales”, en que los individuos de nuestra cultura se enfrentan al desafío desconcertante, quizás incluso desorientador, de dar sentido a mensajes contradictorios y a veces a demandas éticas contradictorias. Es fácil visualizar estas demandas en el ámbito político y económico, pero quizás la psicología jugó, sin querer, un papel importante en la promoción de un individualismo problemático o unilateral. Otros argumentan que la caracterización que hace el individualismo liberal de la acción y la motivación humanas como exclusiva o principalmente egoístas puede ser una profecía autocumplida. Otros sienten que la visión de la buena vida del individualismo liberal parece socavar la capacidad de respetar y apreciar a los demás desde la libertad y la democracia. Su énfasis en los derechos individuales y la autonomía tiende a subestimar el valor de las relaciones y otros objetivos no instrumentales, lo cual hace que no se pueda inspirar el sentido de comunidad y compromiso cívico que requiere la libertad (Harrist y Richarson, 2006).

Es importante tener en claro la conceptualización de ambos términos. Por un lado, está el *aislamiento*, que hace referencia a “Apartarse de la comunicación y del trato con los demás” (Real Academia Española [RAE], 2002); teniendo en cuenta esto, es posible relacionar que hay situaciones en que los docentes prefieren apartarse de comunicaciones y de tratos en conjunto, en grupo o entre pares, para poder realizar su tarea como profesorado. Por otro lado, el término *individualismo*, definido como “una tendencia a pensar y obrar con independencia de los demás, o sin sujetarse a normas generales”. Es importante hacer hincapié en los verbos *pensar* y *obrar*, ya que, no solo se trata de decidir pensar de manera individual, sino también se trata de actuar, y no solamente con uno mismo, sino también con el entorno. En contraposición a la propuesta filosófica de Dewey (2024), se presenta una visión particular sobre el individualismo, exponiendo una diferencia significativa entre el individualismo clásico y un pragmatismo de una sociedad democrática y progresista, que nos ofrece un “individualismo reconstruido”. Es decir, el individuo es visto en relación intrínseca con la comunidad, para nuestro caso en la comunidad del aula, la comunidad educativa, y nos plantea cómo crear escuelas que reflejen y profundicen el compromiso de una sociedad con el crecimiento intelectual y moral de todos.

Siguiendo con esta línea, Araujo y Martuchelli (2020) destacan algunas problematizaciones del individualismo. Una de ellas se asocia con lo que podría identificarse en el contexto del profesorado, resaltando el individualismo desde la perspectiva neoliberal y auto-empresarial. El eje radica en reivindicar y elogiar el individualismo, pero apoyándose en la no producción de elementos comunitarios o institucionales, a fin de asegurar una individualidad exitosa y productiva, libre de influencias colectivas, instituciones o comunidades.

Ahora bien, observando los conceptos y algunas descripciones de individualismo y aislamiento, podemos traerlos en la imagen del profesorado, donde Hargreaves (1995) resalta que es importante dividir la cultura de la enseñanza en tres términos: individualismo, aislamiento y secretismo. Sobre esta cultura se fundamentan principios, la moral, valores, prácticas y maneras de trabajar en cuanto a contenido y maneras de hacer las cosas.

En ese sentido, se resalta que, en su gran mayoría, los profesores y las profesoras siguen enseñando solos, con poca práctica de colaboración, apertura y compartimiento, permitiendo al docente mantener su lugar de trabajo en intimidad, en privado y en carácter propio. Sin embargo, mantener esto también puede dar impedimento a avances, reconocimientos, aprobaciones y otras maneras de aprender y desaprender en conjunto desde varias visiones.

Similarmente, Lavié-Martínez (2004) apunta al mismo fenómeno crítico en el ámbito del profesorado al presentar el individualismo como un fenómeno complejo, destacando también los factores ya mencionados, pero agregando que se trata de un fenómeno ambiguo y polisémico, a partir de las siguientes razones:

- En primer lugar, es porque el individualismo de un docente tiene mucho que ver con el aspecto estructural y físico de su lugar o ambiente de trabajo. Es decir, que los centros educativos desde la antigüedad han mantenido siempre su carácter uniestructural.
- En segundo lugar, el centro de atención apunta mucho más hacia el trabajo y el profesionalismo individual del profesorado, sin la provisión de oportunidades que promuevan la interacción, no solo entre docentes, sino también con los demás miembros de las comunidades educativas (estudiantes, familias, etc.).

Por su parte, Ostovar-Nameghi y Sheikahmadi (2016) mencionan a Flinders (1988) para diferenciar el aislamiento desde la perspectiva logística, refiriéndose a la condición del lugar y el estilo del trabajo de cada uno de ellos, y desde la perspectiva psicológica, donde el docente se retrae ante las interacciones mutuas y la adaptación a sugerencias e indicaciones por parte de otros:

La existencia del aislamiento profesional presenta dos paradojas, primero, las aulas están llenas de estudiantes y hay pocas oportunidades para que los maestros puedan discutir su trabajo con sus colegas. La segunda paradoja es que los maestros pueden ver sus aulas como una barrera para la interacción y como un medio de protección contra la interferencia externa. Generalmente, la enseñanza se caracteriza por realizarse en forma aislada (Lortie, 1975) “lo que impone restricciones o limitaciones a los docentes y los protege de ser juzgados” (p. 198).

Además, el principio del individualismo tiene mucho que ver con lo que Chaverri Chaves y Fernández Sedano (2022) plantean: el independizarse o apartarse de lo exterior hace que se adopten costumbres, prácticas y orientaciones autónomas para ejercer sus competencias profesionales. De allí surge la implicancia individualista que se puede adaptar al concepto de la independencia o autonomía.

Figura 1

Esquema representativo de la independencia y la autonomía del profesional

Independencia	Definición	Separación y aislamiento contexto social
	Estructura	Delimitación unitaria, estabilidad, privacidad
	Elementos	Habilidades, sentimientos y pensamientos propios
	Tareas	Ser único, expresar el yo, realización de atributos internos, promover metas propias, ser directo, decir lo que hay en tu mente
	Rol externo	Autoevaluación - Comparación de logros propios

Nota. La figura describe el esquema del concepto individual de independencia y autonomía de un profesional. Fuente: Chaverri Chaves y Fernández Sedano (2022, p. 337).

El individualismo o el aislamiento no solo se aborda en el ámbito de la enseñanza, sino también se trae desde la misma formación inicial. Al respecto, Zabalza Beraza (2022) alega que, en muchos casos, desde la formación inicial del profesorado se trabajan competencias y habilidades que apuntan al aislamiento y a la cultura de la individualidad. Esto permite que esa misma cultura individualista siga impregnada en el ejercicio de tal docente que ha sido formado de ese modo. En síntesis, la identidad profesional del profesorado muchas veces es construida “desde las coordenadas de una profesión de individuos, capacitados para desarrollar individualmente las tareas de la propia profesión” (p. 5). De ahí que esto sigue impregnado en la misma práctica profesional, tal como lo dicen Bolívar Botía y Bolívar-Ruano (2016), alegando que las mismas normas y valores profesionales favorecen y apuntan hacia el individualismo, impidiendo de esa manera el acceso a una cultura más colaborativa e interactiva dentro del profesorado, y vedando, así, la necesidad de espacios formativos que impulsan la colaboración, por lo que “los profesores se sumergen en el hábito de trabajar solos, desconectados de sus compañeros” (pp. 186-187).

2.2 La relación del aislamiento e individualismo del profesorado con su autoridad y su labor de enseñar

Al relacionar autoridad docente e individualismo, cabe notar que, hoy en día, el concepto de autoridad docente está siendo bastante cuestionado y repensado en comparación con lo que implicaba en la antigüedad. En algunos casos, el individualismo docente era forjado por competiciones, por rivalidad y, sobre todo, porque marcaba una gran diferencia en relación con otros trabajos. Por ello, se fomenta el desarrollo personal individual de un docente, donde la cultura colaborativa y la relatividad del conocimiento eran todo un misterio. Al respecto, Arendt (2019) menciona que la autoridad del profesorado no es lo mismo que las cualificaciones y competencias; si bien es importante mantener esta discrepancia, también es necesario que, al mismo tiempo, se unan entre sí, ya que la competencia y la cualificación de un profesor consiste en forjar el conocimiento y transmitirlo a los demás. Además, su autoridad descansa en un sentido de responsabilidad ante ese conocimiento y ante la realidad que se presenta en su lugar de trabajo con los estudiantes. En la antigüedad, los docentes solían ser vistos como una especie de “representantes de todos los adultos” que muestra cómo es el mundo que se desconoce y que el profesor trae a la luz.

Por otro lado, Ruíz Torres (2019) resalta que, en muchos casos, también el individualismo docente predomina en el ámbito del profesorado, ya que el mismo sistema curricular lo permite, proveyendo con mayor impulso el trabajo de forma aislada e individual, sin considerar espacios y oportunidades que puede traer la cooperación y la colaboración entre pares en el trabajo de la enseñanza. También resalta que, en muchas ocasiones, en el contexto está impregnada la cultura individualista de los profesionales, sin dar apertura a otras propuestas de trabajo que aportarían a un crecimiento y a un desarrollo de la labor docente. En tanto, Ulas y Senel (2020) agregan que el aislamiento y la cultura individualista “pueden convertirse en fuentes de problemas significativos que tienen efectos perjudiciales en el desempeño de los profesores en su trabajo” (p. 1441). De ahí que propone dar importancia a mantener la eficacia colectiva y el fuerte compromiso con la enseñanza, como estrategias para cambiar la cultura individualista por un trabajo más colectivo e interactivo. Esta idea también fue apoyada por Dewey (2024), quien defendió que el crecimiento personal y el desarrollo individual son productos de la interacción social, donde las experiencias compartidas y la cooperación son fundamentales.

2.3 Del individualismo docente a la cultura colaborativa

La enseñanza jerárquica, autoritaria y conductista puede ser mala para el crecimiento personal y profesional. En ese sentido, Braidotti (2020) resalta la importancia del aprendizaje y de la formación colaborativa, con el fin de conectar la práctica y la realidad educativa en un mundo más amplio y mucho más diverso. Es decir, el énfasis en

la mezcla, en la diversidad, en las diferencias, contribuye a un mejor panorama de lo que es el aprendizaje. Además, ayuda a formar cosmovisiones propias mediante el análisis, la evaluación y, sobre todo, la colaboración de ideas, propuestas, percepciones y opiniones, llevando a la enseñanza a un nivel más orientado a la práctica y lo relacional. También esto podría contribuir a la pedagogía posthumana, como para escapar de la relación binaria tradicional entre el estudiante y el docente. Es decir, dar una entrada a la creación de actividades conjuntas, procurando reducir la práctica individualista o el apoyo en el sistema tradicional de formación y aprendizaje educativo.

Siguiendo con esta línea, la evolución de la práctica docente actual y las tecnologías digitales de la educación se han convertido en una necesidad social para garantizar la educación como un derecho humano básico. Especialmente en un mundo que debe hacer frente a crisis y conflictos, que cada vez son más frecuentes. Al respecto, la Unesco (2024) también se centra en la formación del profesorado, apoyando el uso de la innovación digital para ampliar el acceso a las oportunidades educativas, contribuyendo al avance en la inclusión y en la colaboración. La pertinencia y la calidad de la enseñanza-aprendizaje permitirán crear vías de aprendizaje a lo largo de toda la vida mejoradas por las TIC.

Considerando los cambios que emergen de manera constante en el ámbito de la enseñanza y la educación, Alonso-Sáez *et al.* (2019) exponen la propuesta de la colaboración como una forma de paliar la cultura, la práctica docente y universitaria basada en el individualismo. Añaden que es importante apuntar hacia el cambio y dar espacio a la construcción, la formación y al trabajo colaborativo, aportando de esa manera la posibilidad de interactuar e intercambiar conocimientos, experiencias y así dar oportunidad al crecimiento en la práctica docente, dando así una respuesta innovadora y contundente ante todos esos cambios y retos que ofrece la labor docente.

Hoy en día, enseñar y aprender juntos como colegas debe ser un estilo de trabajo adoptado y aceptado con mayor frecuencia, tanto en el ejercicio de la enseñanza, como en la formación. Mediante la investigación colaborativa, la retroalimentación constructivista entre pares, la responsabilidad colectiva de apoyo, de respaldo y considerarse competentes para aprender el uno del otro, son principios importantes a fin de ir desaprendiendo la cultura individualista y del aislamiento. La interacción colaborativa nos hace más profesionales, y, sobre todo, más humanos, ya que proporciona entender diversas necesidades, contextos, realidades de cada uno, dando lugar a la adquisición de experiencias, de aprendizajes y de estructuras de trabajo que aportarán en la labor de cada uno (Inouye *et al.*, 2023). Además de esto, la perspectiva de Dewey, que es reforzada por Frank (2017), resalta que los riesgos de enseñar solos como individuos, muchas veces superan con creces los beneficios de trabajar en colaboración (democráticamente) para mejorar la práctica de la enseñanza. Si bien, cada uno es responsable de su trabajo y de su formación, es necesario que, en medio de ese aislamiento, cada docente sea abierto a nuevas maneras de enseñar, tomando la colaboración y la interacción como una de ellas.

3 Método

Para el análisis de esta investigación, se utilizó el enfoque cualitativo por el hecho de que se orientó a profundizar en casos específicos individuales, de experiencias y percepciones (Ñaupas Paitán *et al.*, 2014), cualificando y describiendo el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según son percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada (Guerrero Bejarano, 2016). En el diseño de los métodos y técnicas cualitativas, se planteó la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad, ya que generan espacios de diálogo abierto con el entrevistado para obtener informaciones de suma relevancia en esta investigación, desde la voz de los actores principales (Denzin y Lincoln, 2015). El guion de las entrevistas, de tipo

semiestructurada, contó con ocho preguntas abiertas, ofreciendo un orden, así como un grado mayor de flexibilidad y apertura a más informaciones que pueden proveer los participantes (Díaz Bravo *et al.*, 2015). Para aplicar esta técnica se requirió la formulación y elaboración de un guion de entrevista individual, considerando los objetivos de la investigación, y que fueron evaluados y validados por tres expertos (McMillan y Schumacher, 2005).

Los agentes participantes de esta investigación están conformados por trece profesores y profesoras que han ejercido o ejercen actualmente la función docente, tanto en el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica, como en la Educación Media en el Paraguay. Estos participantes provienen de los siguientes departamentos del Paraguay: San Pedro, Caaguazú, Itapúa, Alto Paraná, Central, Presidente Hayes y Boquerón, dando lugar a una diversidad de opiniones y puntos de vista, considerando el contexto y la realidad escolar de cada uno de ellos. A continuación, se presenta la ubicación geográfica aproximada de los departamentos de los cuales provienen los agentes participantes en la geografía del mapa del Paraguay.

Figura 2

Mapa del Paraguay y la ubicación geográfica de los agentes participantes.



Nota. La figura presenta la división política del Paraguay, indicando los departamentos de donde proviene el profesorado participante de la investigación. Reelaboración con fuente de la imagen: ABC Color (2023).

Para la conformación de la muestra se siguió el criterio de conveniencia y acceso a referentes educativos. En todo momento de la recogida de datos se tomaron en cuenta los criterios éticos de confidencialidad, según el código ético y de buenas prácticas de la Universidad de Barcelona (2019). Para ello, se envió un correo a los agentes participantes, en el que se invitaba a participar voluntariamente y contenía el consentimiento informado, que detalla y conceptualiza los fines y los procedimientos pertinentes de esta investigación, así también la realización de la entrevista y la aclaración de que es un proceso libre y voluntario, dando la salvedad de proteger sus datos y la libertad total de retirarse si así lo deseara en todo momento, en caso de que así lo considere.

Posterior a la obtención de datos primarios por medio de entrevistas grabadas para facilitar su vaciado a fines investigativos, se procedió a la anonimización de las informaciones, transcripción y verificaciones de contenido. El análisis de los datos ha sido de carácter inductivo, destacando las diversas inferencias a fin de construir un cuerpo de datos estructurados en unidades de significancia que las identifica, y extrayendo conclusiones a partir de los datos tomados (Arias-Castrillón, 2021). Del análisis han emergido cinco categorías principales, que ayudaron a comprender la percepción que cada uno de los agentes participantes manifestaron, con respecto al individualismo del profesorado y sus implicaciones dentro del ejercicio de la enseñanza y de la formación del profesorado.

4 Resultados

Luego de realizar la recolección y el análisis de los datos pertinentes de la muestra, se crearon y describieron categorías, dimensiones y subcategorías que fueron emergiendo en el proceso de análisis de contenidos, explicando la lógica de relaciones e interrelaciones que dieron sentido a las informaciones recogidas. A continuación, se presenta de forma resumida la matriz de las categorías, con sus definiciones, sus dimensiones y las subcategorías que los conforman (Tabla 1).

4.1 Formas adoptadas para el ejercicio docente

La categoría “Formas del ejercicio docente” plantea las distintas maneras, estilos, y prácticas que los profesores participantes manifestaron haber adoptado para desarrollar sus respectivos ejercicios como docente. Dichas formas se dividen en dos dimensiones: Gestión individual y Prácticas colaborativas. Dentro de la gestión individual, encontramos, por un lado, la autorregulación, aspecto sobre el cual los docentes han manifestado que *“gestionan su trabajo y su formación de manera individual”* (P1). Es decir, *“cada uno se encarga de impartir sus contenidos y de planificar su trabajo”* (P6). Por otro lado, está la conformidad, dimensión en la que los docentes se muestran conformes y arraigados por la gestión individual, alegando sus razones correspondientes. Algunos de los docentes manifestaron que *“les gusta y prefieren trabajar solos”* (P12), además, que *“al principio de año se entrega el plan anual y con eso es suficiente, luego cada uno se encarga de su cátedra”* (P7), añadiendo que *“algunos piensan que para colaborar o hacer proyectos extra requiere algún incentivo económico y como algunos no reciben nada, no ven la necesidad de dar más apertura o disposición a innovaciones”* (P11). Estas afirmaciones llaman la atención, concordando, en parte, con la idea que Araujo y Martuchelli (2020) plantean sobre la reivindicación del individualismo en el desarrollo profesional del docente. Así también, se puede asociar con la idea de Lavié-Martínez (2004), que tiene mucho que ver con el entorno y las prácticas individualistas, considerando el aspecto físico y el carácter uniestructural de la gestión del trabajo docente.

4.2 Percepción acerca de la observación y la evaluación

Se consultó a los participantes cómo se sentirían cuando se presenta la oportunidad de ser observado y evaluado en su trabajo docente; como también al ser observador y evaluador del trabajo de algún o alguna colega para la mejora. En esta categoría se describen las diversas interpretaciones y reacciones que ha habido por parte del profesorado, al observar o ser observados y evaluados en el cumplimiento de su rol como docente, considerando dos dimensiones. La primera dimensión acoge las percepciones positivas, y la segunda, las percepciones negativas. En las percepciones positivas, encontramos la apertura, es decir, que *“están abiertos sin temor ni vergüenza”* (P3) a la observación y evaluación mutua, alegando que *“No tendrían inconvenientes para este tipo de prácticas”* (P4; P6; P8). Además, el ser observado y observar con fines de evaluar el trabajo del colega, ayuda a una autoevaluación y propone la empatía entre docentes, sobre todo, si se hace con mucha objetividad. Alegan

que la observación “también ayuda a mirarse uno mismo al espejo como profesional, y poder escuchar desde otra mirada cómo estás desarrollando tu clase, o tu trabajo en general” (P1).

Tabla 1

Categorización de los datos tomados del análisis de las entrevistas con los participantes

Categoría y descripción	Dimensión	Subcategoría	Frec.
Formas del ejercicio docente.	Gestión individual	Autorregulación	12
		Conformidad	5
Hace referencia a las maneras, estilos y prácticas que los profesores adoptan para ejercer su rol como docente	Prácticas colaborativas	Interconexión Disciplinar	3
		Coordinación pedagógica	2
		Revisión Conjunta de Contenidos	2
Percepción acerca de la observación y la evaluación.	Percepciones positivas	Apertura	8
		Empatía	5
Se trata de las diversas interpretaciones y reacciones por parte del profesorado, al observar o ser observados y evaluados en el cumplimiento de su práctica como docentes	Percepciones negativas	Objetividad	5
		Autoevaluación	3
		Intercambio de experiencias	2
	Percepciones negativas	Incomodidad	7
		Subestimación	5
		Miedo	3
Participación en actividades colaborativas. Implica la iniciativa y la integración activa en diversas actividades o propuestas de innovación, de carácter colaborativo institucional.	Indicios	Falta de integración	2
		Experiencias personales	2
		Aprendizaje basado en proyectos	1
		Mejoramiento de la salud mental	1
		Proyecto interdisciplinar	1
		Redes colaborativas de docentes	1
Proyectos de Innovación y mejora	1		
Factores que contribuyen al individualismo.	Administrativos	Límite de horarios	9
		Políticas orientadas al individualismo	4
Hace referencia a las distintas condiciones o situaciones que conlleva al docente a ejercer su rol, adoptando formas que conducen al individualismo	Socioculturales	Entornos competitivos	4
		Actitudes de resistencia	3
		Iniciativas inconclusas	2
	Situacionales	Estrés	5
		Conflictos y desacuerdos	3
Consideraciones y sugerencias.	Para el sistema educativo	Políticas colaborativas	6
		Acompañamiento integral	4
Es el conjunto de recomendaciones, opiniones, reflexiones y puntos a tener en cuenta, por parte del profesorado, respecto al equilibrio entre las prácticas individuales y el trabajo colaborativo en el ejercicio docente	Para el sistema educativo	Valoración y reconocimiento	3
		Reestructuración de la formación inicial	1
		Formación orientada a la investigación	1
	Para el profesorado	Replanteamiento curricular	1
		Formación en valores	4
		Liderazgo constructivo	1
	Experiencia y formación previa	1	
	Actitud de escucha	1	

Nota. La tabla detalla las categorías identificadas y sus unidades de significancia. Datos tomados del proyecto en ATLAS.ti (2024).

Por otra parte, también se ha hallado, mediante la segunda dimensión, que hay percepciones negativas, y son: La sensación de incomodidad, en el cual, algunos de los participantes admiten que *“muchos se sienten incómodos, ya que, en cierto sentido, cuesta mucho que pueda fluir el grado o el trabajo con normalidad”* (P1; P3; P9; P11), o se sienten intimidados por *“el cargo, que influye mucho al momento de observar o evaluar”* (P9). Asimismo, manifiestan sentir cierta subestimación a su trabajo docente, más aún si son observados o evaluados por alguna autoridad o superior (coordinación, dirección, supervisión, etc.), ya que se forma un ambiente en el cual *“los docentes de alguna forma sienten que no tienen poder en el colegio, formándose así sensación de inseguridad”* (P2), o sienten *“esa postura de que yo soy superior que vos”* (P3); es decir, *“esa tendencia a subestimar o minimizar un aporte del otro”* (P4). Esto genera una sensación de miedo, sumándole muchas veces *“la cuestión jerárquica dentro de la institución”* (p2), dando *“el concepto de observación muchas veces, cuando se castiga, y no más bien a modo orientador o con el fin de ayudar”* (P3). Además de esto, también se han hallado situaciones como la falta de integración entre colegas, debido a que *“hay docentes que no se integran y no se motivan a lo que es el trabajo en conjunto”* (P8), como también algunas experiencias personales negativas; lo que provoca que haya una sensación de todo lo que se ha hablado anteriormente. Esto es lo que planteaban Bolívar Botía y Bolívar-Ruano (2016), dando a entender que, por este tipo de percepciones, muchas veces hay mayor resistencia a lo que es la apertura hacia un trabajo y una formación más colaborativa.

4.3 Participación en actividades colaborativas

Esta categoría engloba todo tipo de iniciativas y la integración activa en diversas actividades y proyectos de innovación o de investigación que podrían fortalecer la labor del profesorado en el centro educativo. De los trece participantes, solamente cinco manifiestan su involucramiento activo en actividades de este tipo. Una de ellas es el *“Proyecto interdisciplinar”* (P1), que invita a los docentes de diferentes disciplinas a integrar sus diferentes asignaturas o áreas dentro de la malla curricular, con el fin de reconocer la importancia y la esencialidad de cada una de ellas. Otro de los datos que surgió en esta categoría fue el involucramiento en *“Aprendizaje basado en proyectos o ABP”* (P2), que planteó a los docentes una reestructuración del contenido de sus clases, como también incluir varias asignaturas en un proyecto dentro de la institución. La siguiente propuesta encontrada es la creación de *“Redes colaborativas entre docentes”* (P6), que consiste en un espacio para compartir ideas, replantear situaciones de mejora, y visibilizar la importancia del trabajo de cada uno, invitando a los docentes de diferentes áreas, e incluso instituciones o centros, a promocionar su trabajo. Además de esto, se planteó también el proyecto de llevar a cabo acciones que conduzcan al *“Mejoramiento de la salud mental del docente”* (P9), teniendo en cuenta la sobrecarga de trabajos y el agotamiento masivo que van causando un deterioro de las relaciones entre docentes y del desempeño en el aula. Finalmente, se plantean algunos proyectos de innovación y mejora, implementando *“iniciativas de mejora a nivel de aula y a nivel de también de gestión y de organización. En muchos casos se contratan paquetes de intervenciones de mejora, que posteriormente se diseña y se lleva a la práctica, midiendo su impacto en los centros”* (P4).

El hecho de involucrarse como docente en proyectos y actividades de mejora fortalece el ejercicio de la enseñanza. Si se piensa en la interdisciplinariedad, se puede deducir que esto favorece la importancia y la integración de las disciplinas con toda su variedad, así como también la construcción de relaciones entre el profesorado, dando una mirada diferente a la diversidad de disciplinas (Chacón Corzo *et al.*, 2012). Asimismo, los proyectos de mejora de las competencias docentes para una mejor integración de los conocimientos refuerzan sus capacidades investigativas y, sobre todo, favorecen el estándar de calidad en la formación y en el ejercicio docente (Espinoza-Freire *et al.*, 2019). Por último, es necesario que el profesorado esté dispuesto a formar parte de planes e iniciativas de mejoramiento, ya que esto permitirá un avance paulatino pero significativo ante el concepto de un trabajo más colaborativo entre docentes (Benítez-Notario, 2023).

4.4 Factores que contribuyen al individualismo

Se planteó a los participantes expresar qué razones motivan a los docentes a trabajar solos y de manera aislada, en lugar de realizar trabajos y propuestas con algún colega. Estos factores referencian a las distintas condiciones o situaciones que lleva al docente a ejercer su rol, adoptando formas que conducen muchas veces al individualismo o al aislamiento.

En primer lugar, se encuentran los factores administrativos: el límite de horarios y las políticas administrativas. Con referencia a los límites de horarios, los participantes manifiestan que entre todos los trabajos que tienen, no les queda *“margen de tiempo para encontrarse, para reunirse con el otro, por la movilidad de una escuela a otra; el famoso: profesor taxi”* (P2; P4; P5; P6). Esto tiene que ver también con las políticas administrativas, que orientan hacia el individualismo, ya que *“el mismo sistema impone actuar y trabajar de forma individual”* (P6), enfocándose solamente *“en las evidencias y resultados cuantitativos, y en cumplir horas de clase”* (P5). Así también, *“no hay ninguna invitación o incentivo por parte de las respectivas supervisiones, a involucrarse o formar parte de investigaciones académicas”* (P9).

En segundo lugar, se destacan algunos factores socioculturales: entornos competitivos, actitudes de resistencia e iniciativas inconclusas. Con respecto a los entornos competitivos, los participantes expresan que es muy difícil reconocer que, como docentes, *“hay limitaciones, defectos y errores que mejorar en el trabajo”* (P8), porque hay ese pensamiento que *“cuando una persona se está destacando más que nosotros, como si fuera que es una competencia que se cree que nadie le va a dar más”* (P9), creando así un *“ambiente de recelo y envidia por los puestos de los demás”* (P1; P10). Esto hace *“que ese entorno sea negativo, no como una sana competencia, sino una competencia de unos contra otros”*, y va generando ciertas actitudes de resistencia, o ese *“miedo al cambio”* (P2), es decir, *“cada compañero trabaja con su asignatura, a la mayoría no le interesa eso de los trabajos colaborativos”* (P5). En cuanto a iniciativas inconclusas, hacen hincapié en que muchos tienen la iniciativa de trabajar colaborativamente o por una mejora de la enseñanza, pero por el camino, o en el momento de la ejecución, van desertando: *“cada quien va por su camino, quedando, finalmente, como una simple teoría”* (P1).

En tercer lugar, se abordan los factores situacionales como el estrés, que presenta el cansancio y el agotamiento de los docentes, debido a la sobrecarga inmensa de trabajos y actividades que seguir, sin ningún tipo de acompañamiento (P2; P5; P10 P12). Otra de las situaciones presentadas son los conflictos y desacuerdos, resaltando que *“falta mayor madurez, a veces porque hay peleas entre docentes”* (P1), dando *“un clima tenso de trabajo, porque no hay esa posibilidad de ponerse de acuerdo entre colegas”* (P3). Eso hace que *“en muchos casos, no se llega a una conclusión interesante o productiva”* (P13), en el momento en que se pretende organizar alguna actividad o proyecto que involucre a los colegas. Es decir, *“tengo problemas contigo, yo no quiero trabajar contigo, y así me toca trabajar medio obligado”* (P4).

4.5 Consideraciones y sugerencias

Esta categoría trata del conjunto de recomendaciones, opiniones, reflexiones y puntos para tener en cuenta que invitan al profesorado a promover un cierto equilibrio entre las prácticas individuales y colaborativas en el ejercicio docente. Se consultó a los participantes qué aspectos o principios serían aplicables a la labor docente para lograr un equilibrio entre el individualismo y el trabajo colaborativo entre docentes. Sus consideraciones se dividen en dos dimensiones: sistema educativo y profesorado.

Las consideraciones y sugerencias dirigidas al sistema educativo se enfocan en lo siguiente. Primero, establecer políticas colaborativas, es decir, *“que desde el propio Ministerio de Educación proponga el trabajo en un formato*

más colaborativo”, proveyendo *“espacios de diálogo, mesas redondas reflexivas y evaluación en conjunto”* (P1; P4; P8; P13), y *“que esto se incluya en los horarios de trabajo, y por supuesto, en las remuneraciones”* (P7). Segundo, plantear un acompañamiento integral, *“proveyendo una actitud de cercanía y de soporte al profesorado”* (P2), y evitando así que el profesor se sienta solo a la hora de trabajar (P4). Añaden que *“siempre es bueno recibir la ayuda de algún colega o compañero para que el trabajo en sí sea más liviano, porque al estar solos es cuando nos recargamos y sufrimos consecuencias emocionales grandes, por no hablar, compartir luchas, desafíos, etc.”* (P11). Tercero, la valoración y el reconocimiento del trabajo entre colegas, que tiene efecto si hay un buen acompañamiento, es decir, *“la dignificación del tiempo y del esfuerzo del docente hay que reconocer, el trabajo en cualquier iniciativa, actividad, proyecto que se ha llevado por los docentes deben ser reconocidos”* (P4). Cuarto, se invita a reestructurar la formación inicial del profesorado, lo que tiene mucho que ver también con incluir el acompañamiento, formando al futuro docente en un entorno más colaborativo y reflexivo (P4). Quinto, la posibilidad de *“revisar el currículum ministerial y ver de repente qué materias o qué temas pueden conectarse, a fin de crear una idea y la ejecución de un plan más colaborativo”* (P1). Y finalmente, la sexta consideración apunta hacia la formación permanente del profesorado basada en la investigación. La posibilidad de indagar acerca del entorno o realidad del docente permitirá descubrir las necesidades y qué propuestas servirían para la mejora correspondiente (P9).

Por lo que respecta a la segunda dimensión, las consideraciones y sugerencias también van dirigidas al mismo docente. Aquí se puede destacar la importancia de la formación en valores: *“la solidaridad, el compañerismo, la empatía, la simpatía”* (P1; P12), así también el compromiso, el respeto, la unidad y la responsabilidad (P9; P10). Sobre los valores también se menciona la actitud de escucha *“hacia el docente o del compañero y darles el lugar correspondiente a las ideas del otro”* (P13). Siguiendo con esta línea, se encuentra reconocer la experiencia y la formación previa del profesorado, sabiendo que cada uno proviene de realidades distintas y *“podría también influir de forma muy positiva para los trabajos en equipo y colaborativos”* (P3). Finalmente, se propone también el liderazgo constructivo, es decir, que los mismos líderes *“deben dar espacio para un buen relacionamiento con el profesorado, como un líder natural, que, a la hora de promover trabajos colaborativos, no haya esa cuestión jerárquica, sino que también se involucre con los docentes”* (P3).

5 Discusión y conclusiones

Es importante reestructurar la formación del profesorado, ya que, tal como se ha observado en las consideraciones, el replantear este sistema de formación permitirá incluir el principio del trabajo colaborativo. Tener en cuenta al propio profesorado es fundamental para dicha reestructuración, porque así se podrá fortalecer la justicia, la solidaridad y, sobre todo, la aceptación de la diversidad en el ámbito profesional, personal, cultural, etc., suprimiendo así todo estereotipo o prejuicios concebidos (San Pedro-Veledo y López-Manrique, 2017). Asimismo, el estudio de Ulas y Senel (2020) muestra que cuando hay una mayor eficacia y compromiso con la formación y con el ejercicio, existe la probabilidad de reducir el impacto negativo que conlleva la marginación y el individualismo.

De todos modos, mantener un equilibrio entre el trabajo individual y colaborativo permite desarrollar mejor la autonomía y, de esa manera, fortalecer la identidad docente. Pinedo-González *et al.* (2019) sostienen lo siguiente:

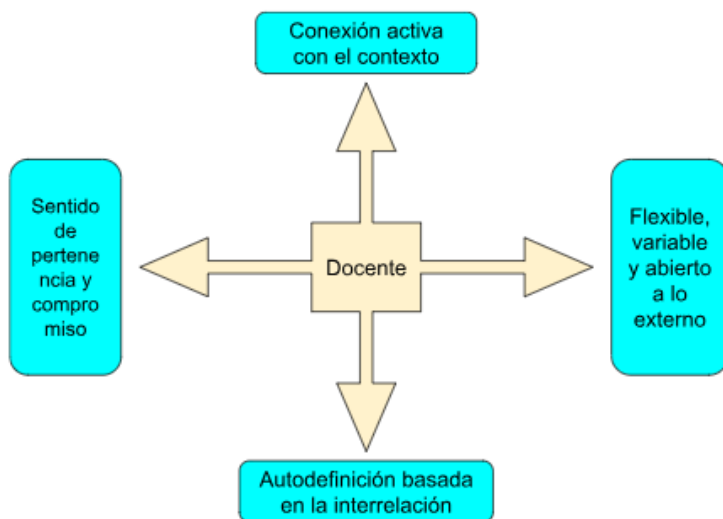
Para alcanzar el equilibrio son necesarias las destrezas reflexivas y de autorregulación, tales como: estrategias de planificación, plan de acción, estrategias de supervisión y evaluación y de trabajo en equipo. En otras palabras... Ser conscientes del proceso que estamos llevando a cabo, planificarlo, ejecutarlo reflexionando sobre lo que estamos haciendo, y evaluar el resultado en nuestra propia práctica. (p. 75)

A esto, se añade el principio de interdependencia al profesorado que, a diferencia de la independencia (esquemático en la Figura 1), se conecta activamente con el contexto, comprometiéndose con acciones esperadas. También implica hacer espacio a los demás que conviven alrededor, y autoevaluarse con una perspectiva objetiva, atendiendo a la contribución que aporta para el crecimiento de uno mismo (Chaverri Chaves y Fernández Sedano, 2022). Esto se esquematiza en la Figura 3.

En ese sentido, Schleifer *et al.* (2017) también presentan que, en muchas ocasiones, se trata de introducir prácticas colaborativas dentro de las instituciones, pero en entornos y contextos totalmente aislados para los docentes. Esto se relaciona con los factores que contribuyen al individualismo del profesorado, partiendo de las dimensiones administrativas y socioculturales. Así, se observa que el límite de horarios, las políticas orientadas al individualismo, los entornos competitivos, y las actitudes de resistencia hacen que predomine la necesidad de establecer una cultura colaborativa e interdependiente en el profesorado.

Figura 3

Esquema representativo de la interdependencia del docente



Nota. El esquema plantea la función y la implicancia de la interdependencia del profesorado en su rol como profesional.

Fuente: Elaboración propia basado en el pensamiento de Chaverri Chaves y Fernández Sedano (2022).

Es importante siempre mantener el equilibrio entre lo que es la formación individual y la formación colectiva o colaborativa. Si hay una mayor inclinación hacia una manera de crecer en el ámbito laboral, esto podría traer también consecuencias, generando disensiones, perjuicios e inestabilidad en el ámbito educativo. Cada docente debe tener el discernimiento crítico de ver que ambas posibilidades aportan mucho para el desarrollo profesional, tanto en el aula, como también fuera de ella. Para ello, Hargreaves y O'Connor (2018) plantean mantener ese equilibrio que permitirá una mayor vinculación con el entorno y con los desafíos que se presentan en el ejercicio de la enseñanza. Añaden que la colaboración es más que una interrelación entre colegas, es acción, es formación, es crecimiento y es, sobre todo, enfrentamiento con la realidad.

En conclusión, la investigación subraya la necesidad crítica de pasar de prácticas individualistas arraigadas en las instituciones educativas a una cultura de profesionalismo colaborativo entre los docentes de Paraguay. Ello se puede llevar a cabo por medio de la voluntad política del Plan Nacional de Transformación Educativa 2030, a través de las autoridades institucionales, desde la más alta jerarquía a sus coordinaciones, zonales, supervisiones, coordinaciones y direcciones de las instituciones educativas. Con este análisis de casos pudimos comprender, a través de las experiencias cualitativas recopiladas en varios centros educativos, cómo las influencias

administrativas, socioculturales y situacionales contribuyen significativamente a la prevalencia del aislamiento y el individualismo. Estos factores obstaculizan los esfuerzos de colaboración y el desarrollo profesional continuo, lo que afecta a la eficacia de la enseñanza y los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Las recomendaciones de los entrevistados resaltan, por un lado, la importancia de la formación continua del profesorado, considerando los retos que van surgiendo, y las herramientas correspondientes (Rodríguez Vite, 2017). Por otro lado, se plantea la necesidad de establecer políticas colaborativas en las prácticas educativas, tales como: el apoyo profesional integral y la reestructuración de los programas de formación docente para equilibrar el trabajo individual y el colaborativo, que permita aunar esfuerzos verdaderos entre pares y que no sean vistos como una sobrecarga de actividades o funciones para el profesorado. Es relevante indicar que se debe hacer hincapié en proyectos colaborativos por materias interdisciplinarios que abarquen a más áreas de las ciencias, tales como: el aprendizaje basado en proyectos, redes colaborativas, aprendizaje basado en comunidad, y otros. Con todo ello, es necesario comprender que el estudio exige una transformación educativa que priorice el desarrollo profesional continuo y fomente un entorno educativo de carácter colaborativo. Estas transformaciones no solo son fundamentales para mejorar la identidad docente y la calidad de la enseñanza, sino que también se alinean con reformas educativas más amplias destinadas a mejorar las prácticas y los resultados pedagógicos en Paraguay.

Referencias

- ABC Color. (2023, 22 de agosto). Mapa del Paraguay: división política. *Diario ABC Color*. <https://tinyurl.com/2rcsjzm8>
- Alonso Sáez, I., Darretxe, L., y Beloki Arizti, N. (2019). Hacia una identidad y cultura académica colaborativa. Los equipos docentes como innovación en los Grados universitarios. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 142. <https://doi.org/nxjk>
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2020). Problematizaciones del individualismo en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, 28(55), 1-25. <https://doi.org/nxjm>
- Arendt, H. (2019). *La pluralidad del mundo: Antología (Andreu Jaume)*. Taurus.
- Arias-Castrillón, J. C. (2020). Plantear y formular un problema de investigación: un ejercicio de razonamiento. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 301-313. <https://doi.org/gxdr>
- Argote Berdugo, D. M. (2019). *Estrategias gerenciales en el marco de la dirección para el mejoramiento de las relaciones interpersonales en los docentes de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla (ENSDB)* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de la Costa]. <http://hdl.handle.net/11323/5148>
- ATLAS.ti. (2024). *ATLAS.ti Mac Scientific Software Development GmbH* (versión 24.1) [Software de análisis de datos cualitativos]. <https://atlasti.com>
- Benítez-Notario, G. (2023). Collaborative work as a proposal for ongoing training of 3rd cycle teachers in Paraguay. *Revista Catalana de Pedagogia* 24. 69-86. <https://doi.org/nxjn>
- Bolívar Botía, A., y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educar Em Revista*, 62, 181-198. <https://doi.org/nxjp>

- Braidotti, R. (2020). *Conocimiento posthumano: Pedagogía post humana*. Editorial GEDISA
- Chacón-Corzo, M. A., Chacón, C., y Alcedo, Y. A. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 877-902.
- Chaverri Chaves, P., y Fernández Sedano, I. (2022). Desigualdad y estratificación socioeconómica en relación con el individualismo y el colectivismo cultural: una discusión teórica de su construcción desde la psicología social. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 67, 324-364. <https://doi.org/nxjq>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV). Editorial GEDISA.
- Dewey, J. (2024). Introduction: Dewey's vision in Democracy and Education. En *Columbia University Press eBooks* (pp. xv–lvi). <https://doi.org/nxjr>
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., y Varela Ruíz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://doi.org/cqzn>
- Diniz-Pereira, E. (2003). *The Social Construction of Teachers' Individualism: How to Transcend Traditional Boundaries of Teachers' Identity?* <https://eric.ed.gov/?id=ED471561>
- Frank, J. (2017). Realizing a Democratic Community of Teachers: John Dewey and the Idea of a Science of Education. *Education Sciences*, 7, 1-10. <https://doi.org/nxjs>
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/kxgx>
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (4.ª ed.). Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2018). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata.
- Harrist, R. S., y Richardson, F. C. (2006). Self and Other: Tensions within Modern Liberal Individualism and Moral Education. *Forum on Public Policy Online*, 2006(1), 1-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098430>
- Inouye, M., Houseal, A., Gunshenan, C., McReynolds, A., y Perkins, M. (2023). Exploring Collaborative Professionalism as a Means of Virtually Supporting Rural Teachers. *The Rural Educator*, 44(1), 14-27. <https://doi.org/nxj8>
- Lavié-Martínez, J. M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 439–453. <https://doi.org/nxjt>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. (2.ª ed.). University of Chicago.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2023). *Plan Nacional de Transformación Educativa 2030*. <https://tinyurl.com/a6s3t5um>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.

La percepción del profesorado acerca del individualismo en el ámbito de la enseñanza y de la formación continua en el Paraguay

- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., y Villagómez Paucar, A. (2013). *Metodología de la investigación: Cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (4.ª ed.). Ediciones de la U.
- Ostovar-Nameghi, S. A., y Sheikahmadi, M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching*, 9(5), 197-205. <https://doi.org/gfzm4t>
- Pinedo-González, R., Cañas-Encinas, M., García-Martín, N., y García-González, N. (2019). Capacidad metacognitiva en docentes y futuros docentes de enseñanza no universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 74-86. <https://doi.org/nxjw>
- Real Academia Española. (2002). *Individualismo* | Diccionario de la lengua española [Diccionario]. En *Diccionario de la lengua española* (edición del Tricentenario). <https://dle.rae.es/individualismo>
- Rodas Garay, C. (2023). La formación docente continua y los procesos de transformación educativa de Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 5(1), 91-101. <https://doi.org/nxjz>
- Rodríguez Vite, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca - Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9). <https://doi.org/nxj2>
- San Pedro-Veledo, M. B., y López-Manrique, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación. *Revista de Psicología y Educación*, 12(2), 116-128. <https://doi.org/nxj3>
- Schleifer, D., Rinehart, C., y Yanisch, T. (2017). Teacher Collaboration in Perspective: A Guide to Research. *Public Agenda*, 6(39), 1-46.
- Ulas, M., y Senel, E. (2020). The Relationship between Commitment to Teaching, Teacher Efficacy, Marginalisation and Isolation: A Study on Physical Education Teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(6), 1439-1453. <https://doi.org/nxj4>
- Universitat de Barcelona. (2019). *Código ético de integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona*. Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/137899>
- UNESCO. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* <https://doi.org/nxj5>
- Walker, V. S. (2016). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1-35. <https://doi.org/nxj6>
- Zabalza Beraza, M. Á. (2022). Calidad docente y calidad de la docencia: Comentarios al documento de las 24 medidas para la mejora de la profesión docente. *Innovación Educativa*, 32. <https://doi.org/nxj7>