



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

TÍTULO

IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE CON
ENFOQUE POR COMPETENCIAS POR DOCENTES DE EDUCACIÓN
MEDIA DE INSTITUCIONES DE GESTIÓN OFICIAL Y PRIVADA DEL
DEPARTAMENTO CENTRAL Y LA CAPITAL, PARAGUAY, 2025

AUTOR

EDELIO JOEL RAMIREZ SANTACRUZ

SAN LORENZO – PARAGUAY

2026



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

TÍTULO

IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE CON
ENFOQUE POR COMPETENCIAS POR DOCENTES DE EDUCACIÓN
MEDIA DE INSTITUCIONES DE GESTIÓN OFICIAL Y PRIVADA DEL
DEPARTAMENTO CENTRAL Y LA CAPITAL, PARAGUAY, 2025

AUTOR

EDELIO JOEL RAMIREZ SANTACRUZ

TUTORA

DRA. MYRIAM SEGOVIA MARTINEZ

SAN LORENZO – PARAGUAY

2026

Ramirez Santacruz, Edelio Joel

Implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias por docentes de Educación Media de instituciones de gestión oficial y privada del departamento Central y la Capital, Paraguay, 2025.

Línea de investigación: Educación

Total de páginas: 131

Tutora: Dra. Myriam Segovia Martínez

Tesis académica de Maestría en Metodología de la Investigación Científica

Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2026



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

AUTOR: EDELIO JOEL RAMIREZ SANTACRUZ

TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE MAGISTER EN
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

.....

.....

Examinador 1

Examinador 2

FECHA

CALIFICACIÓN

DEDICATORIA

A mis padres, cuyo ejemplo de vida, dedicación y entrega constituyen el fundamento de todo lo que soy y de cada meta que me propongo alcanzar.

AGRADECIMIENTO

A Dios y a la Virgencita de Caacupé, por su guía y protección a lo largo de este camino, y
por concederme la fortaleza necesaria para alcanzar cada meta propuesta.

A mi compañera de vida, por su acompañamiento incansable, su paciencia y su apoyo
incondicional.

A mi tutora, la Dra. Myriam Segovia, por su orientación profesional, su paciencia, su
calidez humana y su apoyo incondicional en cada etapa de este proceso.

A los docentes que participaron en la investigación, por su disposición y colaboración
desinteresada, sin cuyo aporte este estudio no habría sido posible.

A mis compañeros de trabajo, por el apoyo brindado durante este proceso, por las
palabras de aliento y por acompañarme con su solidaridad en los momentos más exigentes de
esta etapa académica.

A todos, sincera y profunda gratitud.

TABLA DE CONTENIDO

Portada.....	ii
Hoja de calificación	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Lista de tablas.....	xii
Lista de figuras	xiii
Resumen	xiv
Abstract	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I - PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
1.1. Planteamiento del Problema	4
1.2. Principales Antecedentes	7
1.2.1. <i>Internacional</i>	7
1.2.2. <i>Nacional</i>	7
1.3. Preguntas.....	9
1.3.1. <i>Pregunta Principal</i>	9
1.3.2. <i>Preguntas Específicas</i>	9
1.4. Objetivos	9
1.4.1. <i>Objetivo General</i>	9
1.4.2. <i>Objetivos Específicos</i>	9
1.5. Hipótesis	10
1.6. Justificación	10
1.7. Alcances y Limitaciones de la Investigación.....	12
1.7.1. <i>Alcance del Estudio</i>	12
1.7.2. <i>Limitaciones del Estudio</i>	13
CAPÍTULO II - MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO.....	14
2.1. Marco Conceptual	14
2.1.1. <i>Conceptualizaciones Básicas</i>	14
2.1.1.1. Definición de Evaluación.....	14
2.1.1.2. Definición de Competencia (visiones contemporáneas).....	16
2.1.1.3. Definición de Aprendizaje en el Contexto Actual.	17
2.1.1.4. Evaluación por Competencias: Delimitación Conceptual.	18

2.1.2. Componentes de la Evaluación por Competencias	19
2.1.2.1. Dimensión Cognitiva (conocimientos).	19
2.1.2.2. Dimensión Procedimental (habilidades y destrezas).	20
2.1.2.3. Dimensión Actitudinal (actitudes y valores).....	21
2.1.2.4. Integración de las Dimensiones en la Evaluación.....	22
2.1.3. Características Distintivas de la Evaluación por Competencias	23
2.1.3.1. Autenticidad.....	23
2.1.3.2. Integralidad.	24
2.1.3.3. Contextualización.	25
2.1.3.4. Función Formativa.	25
2.1.3.5. Retroalimentación.	26
2.2. Marco Teórico.....	27
2.2.1. Fundamentos Teóricos de la Evaluación por Competencias	27
2.2.1.1. Constructivismo y Socioconstructivismo.	27
2.2.1.2. Teoría de la Evaluación Auténtica.	28
2.2.1.3. Enfoque Sociocognitivo.....	29
2.2.1.4. Teoría de la Evaluación Formativa.	29
2.2.2. Modelos de Evaluación por Competencias.....	30
2.2.2.1. Modelo Basado en Evidencias.	30
2.2.2.2. Modelo de Evaluación Auténtica.	31
2.2.2.3. Modelo de Evaluación para el Aprendizaje.	32
2.2.2.4. Evaluación Basada en Desempeños.....	33
2.2.3. Procedimientos e Instrumentos de Evaluación por Competencias.....	33
2.2.3.1. Procedimientos.....	34
2.2.3.2. Instrumentos Evaluativos según el Enfoque por Competencias.	34
2.2.3.3. Instrumentos Innovadores.	37
2.2.3.4. Criterios para la Selección de Instrumentos según Tipo de Competencia.	
.....	38
2.2.4. Desafíos en la Implementación de la Evaluación por Competencias.....	39
2.2.4.1. Formación Docente para la Evaluación por Competencias.	40
2.2.4.2. Resistencia al Cambio y Factores Culturales.....	40
2.2.4.3. Condiciones Institucionales Necesarias.	41
2.2.4.4. Tensión entre Evaluación Formativa y Sumativa.	42

2.3. Marco Referencial.....	43
2.3.1. <i>Contexto Histórico de la Evaluación por Competencias</i>	43
2.3.1.1. Evolución del Concepto de Evaluación Educativa.	43
2.3.1.2. Orígenes del Enfoque por Competencias en Educación.	44
2.3.1.3. Transición de Modelos Tradicionales al Enfoque por Competencias.	45
2.3.2. <i>La Evaluación por Competencias en el Contexto Internacional</i>	46
2.3.2.1. Experiencias en Países Referentes (Experiencias Latinoamericanas).	46
2.3.2.2. Recomendaciones de Organismos Internacionales (UNESCO, OCDE). .	47
2.3.2.3. Tendencias Globales en Evaluación Educativa.	48
2.3.3. <i>La Evaluación por Competencias en Paraguay</i>	49
2.3.3.1. Evolución del Sistema de Evaluación en Paraguay.	49
2.3.3.2. Implementación de la Reforma Educativa Basada en Competencias.	50
2.4. Marco Legal	51
2.4.1. <i>Normativa Nacional sobre Evaluación Educativa</i>	51
2.4.1.1. Ley N° 1264/98 General de Educación.	52
2.4.1.2. Ley N° 5749/2017 - Carta Orgánica del Ministerio de Educación y	
Ciencias.	53
2.4.1.3. Resoluciones Ministeriales sobre Evaluación.	53
2.4.2. <i>Lineamiento Oficial sobre Evaluación por Competencias</i>	54
2.4.2.1. Diseño Curricular de la Educación Media.	54
CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO	56
3.1. Tipo de Estudio	56
3.2. Población y Muestra	57
3.2.1. <i>Sujetos de Estudio</i>	58
3.2.2. <i>Tipo de Muestra</i>	59
3.2.3. <i>Procedimientos para la Selección</i>	60
3.3. Técnica e Instrumento de Recolección de Datos	61
3.3.1. <i>Matriz de Operacionalización de las Variables</i>	61
3.3.2. <i>Validación de los Instrumentos</i>	66
3.3.2.1. Validez.	66
3.3.2.2. Confiabilidad.....	67
3.4. Procedimientos de Recolección de Datos	68
3.5. Procesamiento y Análisis de Datos	69

3.6. Aspectos Éticos	70
CAPÍTULO IV - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES...	71
4.1. Presentación y Análisis de los Resultados Obtenidos.....	71
4.1.1. Variable 1: Características sociodemográficas de los docentes de la educación media.....	71
4.1.2. Variable 2: Procedimientos e instrumentos de evaluación que predominan en la práctica pedagógica	77
4.1.2.1. Dimensión: Uso de procedimientos de evaluación.....	77
4.1.2.2. Dimensión: Uso de instrumentos de evaluación.....	79
4.1.2.3. Dimensión: Coherencia técnica en la selección evaluativa.	83
4.1.3. Variable 3: Integración de dimensiones de competencias en la evaluación ...	84
4.1.3.1. Dimensión: Evaluación de saberes específicos.....	84
4.1.3.2. Dimensión: Coherencia técnica en la integración de los saberes.....	86
4.1.3.3. Dimensión: Evaluación auténtica en contextos de desempeño.....	87
4.1.4. Variable 4: Alineación declarada de las prácticas evaluativas con los lineamientos oficiales del MEC.....	89
4.1.4.1. Dimensión: Conocimiento de los lineamientos oficiales.....	89
4.1.4.2. Dimensión: Aplicación de los lineamientos oficiales.....	90
4.1.4.3. Dimensión: Coherencia normativa de las prácticas evaluativas.	91
4.1.4.4. Dimensión: Adaptación contextual de los lineamientos oficiales.	93
4.1.5. Variable 5: Desafíos en la implementación de la evaluación por competencias.	94
4.1.5.1. Dimensión: Formación y comprensión del enfoque por competencias. ...	94
4.1.5.2. Dimensión: Condiciones y recursos institucionales.	95
4.1.5.3. Dimensión: Apoyo y clima institucional para la implementación.....	97
4.1.5.4. Dimensión: Condiciones del aula y contexto educativo.....	99
CONCLUSIONES	101
RECOMENDACIONES	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS.....	127
Anexo 1: Formulario de caracterización inicial de la población	127
Anexo 2: Instrumento de recolección de datos	128
Anexo 3: Informe sobre validación de expertos	128

Anexo 4: Coeficiente de Validez de Contenido.....	130
---	-----

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de los docentes de Educación Media según área geográfica y tipo de gestión de la institución educativa donde enseñan.	58
Tabla 2. Interpretación del Coeficiente de Validez de Contenido para cada ítem.	66
Tabla 3. Estadísticas de fiabilidad de los ítems con escala tipo Likert del cuestionario.	67
Tabla 4. Dimensión: Perfil sociodemográfico de los docentes participantes	72
Tabla 5. Dimensión: Uso de procedimientos de evaluación.	77
Tabla 6. Dimensión: Uso de instrumentos de evaluación.	80
Tabla 7. Dimensión: Coherencia técnica en la selección evaluativa.	83
Tabla 8. Dimensión: Evaluación de saberes específicos.	85
Tabla 9. Dimensión: Coherencia técnica en la integración de los saberes.	87
Tabla 10. Dimensión: Evaluación auténtica en contextos de desempeño.	88
Tabla 11. Dimensión: Conocimiento de los lineamientos oficiales.	89
Tabla 12. Dimensión: Aplicación de los lineamientos oficiales.	90
Tabla 13. Dimensión: Coherencia normativa de las prácticas evaluativas.	91
Tabla 14. Dimensión: Adaptación contextual de los lineamientos oficiales.	93
Tabla 15. Dimensión: Formación y comprensión del enfoque por competencias.	94
Tabla 16. Dimensión: Condiciones y recursos institucionales.	96
Tabla 17. Dimensión: Apoyo y clima institucional para la implementación.	97
Tabla 18. Dimensión: Condiciones del aula y contexto educativo.	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de docentes según sexo.....	73
Figura 2. Distribución de docentes según área geográfica de la institución educativa....	73
Figura 3. Distribución de docente según grupos de edad.	74
Figura 4. Nivel de formación académica del cuerpo docente.....	75
Figura 5. Cuerpo docente según años de antigüedad en la docencia.....	75
Figura 6. Área de conocimiento en la que enseña el cuerpo docente.	76

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias constituye un componente central en los procesos de transformación educativa orientados al desarrollo integral del estudiante, al requerir prácticas evaluativas coherentes con la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos auténticos. En este marco, el objetivo general del estudio consistió en analizar la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias por docentes de Educación Media de instituciones de gestión oficial y privada del departamento Central y la Capital de Paraguay durante el año 2025. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo de corte transversal, y abarcó una población de 211 docentes participantes de programas de formación continua, mediante diseño censal. Los datos fueron recolectados mediante encuesta y procesados a través de estadística descriptiva. Los resultados revelaron que las pruebas y la observación constituyeron los procedimientos evaluativos más utilizados, mientras que instrumentos como la rúbrica, la bitácora y el portafolio mostraron menor incorporación. Las dimensiones cognitiva y procedimental del aprendizaje se hallaron más integradas en la práctica evaluativa que la dimensión actitudinal, cuya valoración resultó menos sistemática. La mayoría del profesorado declaró una alineación favorable entre sus prácticas evaluativas y los lineamientos del Ministerio de Educación y Ciencias; sin embargo, estos resultados corresponden a información autodeclarada y no a una verificación directa de las prácticas desarrolladas en el aula. Entre los principales desafíos se identificaron limitaciones vinculadas al tiempo disponible, la retroalimentación profesional, el apoyo institucional y las condiciones del aula. El estudio aporta evidencia empírica sobre las diferencias entre la comprensión declarada del enfoque por competencias y las prácticas evaluativas reportadas por los docentes.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, enfoque por competencias, prácticas evaluativas, educación media, instrumentos de evaluación, desempeño docente.

ABSTRACT

Competency-based learning assessment is a central component of educational transformation processes aimed at the holistic development of the student, as it requires assessment practices consistent with the mobilization of knowledge, skills, and attitudes in authentic contexts. Within this framework, the study's general objective was to analyze the implementation of competency-based learning assessment by secondary education teachers from public and private institutions in Paraguay's Central Department and the capital city during 2025. The research adopted a quantitative approach with a descriptive, cross-sectional design, covering a population of 211 teachers participating in continuous professional development programs via a census design. Data were collected through surveys and processed using descriptive statistics. The results revealed that tests and observation were the most frequently used assessment procedures, whereas instruments such as rubrics, learning logs, and portfolios were less commonly incorporated. The cognitive and procedural dimensions of learning were found to be more integrated into assessment practice than the attitudinal dimension, which was assessed less systematically. The majority of teachers reported a favorable alignment between their assessment practices and the guidelines of the Ministry of Education and Sciences; however, these results are based on self-reported information rather than direct verification of classroom practices. Key challenges identified included limitations related to available time, professional feedback, institutional support, and classroom conditions. The study provides empirical evidence regarding the discrepancies between teachers' stated understanding of the competency-based approach and their reported assessment practices.

Keywords: learning assessment, competency-based approach, assessment practices, secondary education, assessment instruments, teacher performance.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo nacional actual enfatiza la educación orientada al logro de competencias, lo cual implica una transformación profunda en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la evaluación adquiere un papel central, ya que se constituye en un elemento clave y decisivo para la toma de decisiones pedagógicas que buscan la mejora continua de la práctica docente. Diversos autores coinciden en que la evaluación no solo permite verificar los logros de aprendizaje, sino que también proporciona información valiosa para reflexionar, ajustar y reorientar las estrategias educativas. Como argumentan Cabrera-Córdova et al. (2020) y Joya Bonilla (2024), la evaluación cobra una relevancia cada vez mayor, pues cumple una función esencial en el proceso educativo al proporcionar evidencias sistemáticas que orientan la toma de decisiones pedagógicas, favorecen la mejora continua de la práctica docente y contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes.

La presente investigación se enmarca en la línea institucional de “*Educación*”, establecida por la Universidad Iberoamericana mediante Resolución N° 40/2019, la cual forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados por la institución. Específicamente, esta investigación contribuye al ODS 4 “Educación de Calidad”, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2015). En este sentido, el análisis de la evaluación por competencias constituye un componente fundamental para avanzar hacia el mejoramiento de la calidad educativa en el nivel medio del sistema educativo paraguayo.

Huauya Huamaní et al. (2023) señalan que muchos docentes aún presentan dificultades para comprender, construir y aplicar sistemas de evaluación coherentes con los nuevos planteamientos pedagógicos, tales como la evaluación formativa, la integración de saberes teórico-prácticos y el desarrollo de la metacognición. En esta misma línea, Grilli Silva et al. (2024) evidencian que las prácticas evaluativas en la formación docente requieren una comprensión más profunda de su sentido pedagógico. Por ello, resulta imprescindible reflexionar sobre los criterios y las prácticas habituales de evaluación, de modo que estas favorezcan significativamente la mejora de los procesos de enseñanza y promuevan aprendizajes más significativos. En este contexto, para generar transformaciones en las prácticas evaluativas del sistema educativo, se requiere comprender el verdadero sentido de la evaluación por competencias, reconociendo su valor como herramienta reguladora tanto de la

enseñanza como del aprendizaje (Castro-Castillo et al., 2024).

La evaluación del aprendizaje ha sido, históricamente, objeto de análisis, discusión y permanente preocupación, dado que forma parte inherente del quehacer pedagógico docente. En efecto, la evaluación constituye un eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje y una actividad compleja que, en ocasiones, ha generado confusión en cuanto a su aplicación y finalidad. Esta situación ha propiciado, en algunos casos, la persistencia de modelos tradicionales centrados exclusivamente en la medición de contenidos, desvinculados de las nuevas exigencias pedagógicas y de los contextos reales de aprendizaje.

Ante este escenario, los docentes se ven en la necesidad de transformar esquemas rígidos y concepciones tradicionales, tales como la evaluación basada exclusivamente en la memorización o en instrumentos sumativos descontextualizados (Insfran, 2022), heredados de modelos pedagógicos de corte conductista. Asimismo, resulta imprescindible adoptar enfoques evaluativos acordes con las tendencias pedagógicas actuales, como la retroalimentación formativa (Ordoñez, 2023) y la evaluación auténtica (Fuenzalida et al., 2024), las cuales priorizan el desarrollo de competencias y la transferencia de los aprendizajes a situaciones reales, en consonancia con las demandas educativas del siglo XXI.

En coherencia con lo expuesto, la presente investigación se desarrolló en el contexto de la Educación Media del departamento Central y la Capital de Paraguay, con docentes que ejercían funciones en instituciones educativas de gestión oficial y privada durante el año 2025. Los participantes fueron identificados entre docentes vinculados a programas de formación continua, los cuales constituyeron el contexto de acceso a la población estudiada y no una variable de análisis. En este escenario, la investigación se orientó a analizar la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en las prácticas docentes, considerando los procedimientos e instrumentos utilizados, la integración de las dimensiones de las competencias, la alineación declarada por los docentes entre sus prácticas evaluativas y los lineamientos del Ministerio de Educación y Ciencias, y los principales desafíos asociados a su implementación.

El trabajo se organiza de la siguiente manera:

En el Capítulo I, se presenta el problema de investigación, los principales antecedentes, las preguntas y los objetivos, la fundamentación de la no formulación de hipótesis, la

justificación y los alcances y limitaciones del estudio.

En el Capítulo II, se desarrolla el marco referencial teórico, que contextualiza la problemática a partir de antecedentes, fundamentos conceptuales y enfoques teóricos relevantes.

Posteriormente, en el **Capítulo III**, se expone el marco metodológico, donde se describen el enfoque, el diseño, el tipo de investigación, las técnicas de recolección de datos y los aspectos éticos que orientan el proceso investigativo.

En el Capítulo IV, se presentan, analizan e interpretan los resultados obtenidos en correspondencia con las variables y dimensiones establecidas en la investigación, considerando el marco teórico de referencia.

Por último, en el apartado de **conclusiones** se sintetizan los principales hallazgos en relación con los objetivos planteados. Además, se proponen algunas recomendaciones orientadas a mejorar las prácticas educativas vinculadas a la evaluación por competencias, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa y al desarrollo profesional de los docentes.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

La educación constituye un factor central para el desarrollo de sociedades complejas y dinámicas, como la actual. Por ello, la adecuada optimización y organización de su estructura, especialmente en relación con los actores principales, docentes y estudiantes, resulta fundamental.

Para orientar el proceso educativo nacional, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) elabora planes y documentos curriculares en distintos niveles, tales como el diseño curricular nacional, la malla curricular y los programas de estudio. Estos instrumentos se desarrollan a partir del análisis de las necesidades sociales, culturales y económicas del país, con el propósito de ofrecer una formación pertinente y de calidad. Una vez definidos, dichos lineamientos deben ser implementados en las instituciones educativas, particularmente a través de las prácticas pedagógicas en el aula, donde se concreta efectivamente el currículo prescrito.

En la implementación del currículo nacional, las instituciones educativas deben considerar factores fundamentales para garantizar la eficacia del proceso educativo. Esta labor implica planificar, ejecutar y evaluar sistemáticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Nieto y Cacheiro, 2021). Entre estos componentes, la evaluación ocupa un lugar central, pues proporciona a docentes y estudiantes información significativa sobre los logros alcanzados, las dificultades presentes y los aspectos a mejorar. En consecuencia, el análisis de estos datos permite consolidar una base sólida para la toma de decisiones pedagógicas que garanticen el mejoramiento continuo y la calidad de los aprendizajes.

Según la UNESCO (2008, p. 15), “en los desafíos actuales de los sistemas educacionales, la evaluación no puede quedar reducida a una simple medición, ni menos a una tarea del profesor de aula que califica en forma solitaria el desempeño individual de los alumnos”. Por lo tanto, se requiere replantear y generar propuestas evaluativas innovadoras que permitan juzgar, retroalimentar y tomar decisiones educativas efectivas. En este sentido, Ahumada (2005) indica que la evaluación debe considerarse como un proceso, no como un suceso, implicando una transformación conceptual por parte de todos los actores involucrados, acorde con nuevas concepciones de enseñar y aprender. Este cambio requiere pasar de una evaluación

centrada en la medición de productos a otra orientada a la mejora y valoración de los procesos de aprendizaje.

En las últimas décadas, el sistema educativo paraguayo ha enfrentado desafíos estructurales relacionados con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, cuestionando enfoques tradicionales de evaluación que solo se limitan a medir capacidades numéricamente. Los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2022 muestran que Paraguay se ubicó por debajo del promedio de los países de la OCDE en matemáticas, lectura y ciencias, evidenciando brechas significativas en competencias básicas. En matemáticas, solo el 15 % de estudiantes de 15 años alcanzó al menos el nivel 2 de competencia, frente al 69 % promedio de los países de la OCDE. En lectura, aproximadamente 34 % alcanzó el nivel 2 o superior, comparado con el 74 % en la OCDE, y en ciencias solo 29 % logró este nivel de competencia, muy por debajo del promedio que ronda el 76 % (OCDE, 2023). Estos resultados evidencian desafíos persistentes en el desarrollo de competencias básicas y refuerzan la necesidad de analizar críticamente los procesos de enseñanza y evaluación implementados en el sistema educativo.

Frente a ello, los sistemas educativos contemporáneos han adoptado innovaciones, entre ellas la educación basada en competencias, un modelo que busca evaluar de manera integral las capacidades que los individuos requieren para resolver situaciones reales, priorizando la aplicación del conocimiento y la movilización de saberes, habilidades, actitudes y valores (Menzala y Ortega, 2023). De este modo, se asume un enfoque donde la evaluación no solo registra logros, sino que funciona como una herramienta dinámica que promueve el desarrollo integral y el perfeccionamiento constante del quehacer pedagógico.

La educación basada en competencias constituye una propuesta de amplia envergadura, cuyo objetivo es el mejoramiento de la calidad educativa y, por ende, el cumplimiento de los requerimientos de la sociedad actual, caracterizada por su dinamismo y complejidad. Justamente, este modelo se caracteriza por el fin que lo sostiene: que el estudiante desarrolle capacidades amplias y flexibles que le permitan aprender y desaprender a lo largo de su existencia, adecuándose siempre a un entorno tan cambiante y complejo (Castellanos y Rojas, 2023; Herrera, 2024).

Basándose en lo expuesto, el Ministerio de Educación y Ciencias ha buscado adoptar este sistema hace más de una década en uno de los niveles más trascendentales en la formación de

un estudiante, la educación media, definiendo competencias generales para el nivel y un perfil de egreso orientado al desarrollo integral del estudiante (MEC, 2014).

No obstante, se observan dificultades en la implementación de la evaluación por competencias, especialmente en la fase de valoración del aprendizaje. Diversas investigaciones indican que, pese al discurso de competencias, prevalece un enfoque tradicional: los docentes siguen utilizando estrategias centradas en la memorización y la prueba escrita, expresada en términos numéricos, lo que limita la evidencia de la adquisición de nuevas habilidades y valores, debilitando el potencial transformador del modelo (Guzmán y Perales, 2023; Ibarra y Rodríguez, 2020).

Los factores que contribuyen a esta problemática son diversos; sin embargo, atenderlos es crucial para mejorar la calidad educativa. Esto requiere que los docentes comprendan y apliquen eficazmente los procedimientos e instrumentos evaluativos del modelo por competencias, apoyados por formación continua y condiciones institucionales que favorezcan la innovación pedagógica (Agualimpia, 2023; Alvarado, 2022; Córdoba y Lanuza, 2023).

Frente a esta problemática, surge la necesidad de analizar cómo se concreta la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en las prácticas de docentes de Educación Media de instituciones de gestión oficial y privada del departamento Central y la Capital de Paraguay. Para el desarrollo de la investigación se consideró a docentes en ejercicio de instituciones educativas de gestión oficial y privada, identificados entre participantes de programas de formación continua durante el año 2025, quienes constituyeron los sujetos del estudio. Esta vía de acceso permitió reunir a profesionales con experiencia directa en los procesos de enseñanza y evaluación desarrollados en sus respectivas instituciones.

La elección de esta población respondió a su vinculación efectiva con la práctica docente y, por consiguiente, con la aplicación de los lineamientos curriculares y evaluativos establecidos para el nivel. La participación en programas de formación continua constituyó únicamente el medio de identificación y acceso a la población estudiada, y no una variable de análisis. En consecuencia, el objeto de estudio se delimitó en la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias, considerando los procedimientos e instrumentos utilizados, la integración de las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, la alineación declarada con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias y los principales desafíos asociados a su implementación.

1.2. Principales Antecedentes

1.2.1. Internacional

En el contexto centroamericano, Camacho (2020) realizó un estudio en Costa Rica con el propósito de analizar la coherencia entre las concepciones teóricas y las prácticas evaluativas basadas en el enfoque por competencias en la educación técnica de nivel medio. La investigación, de enfoque mixto y alcance descriptivo-analítico, involucró a docentes de instituciones técnicas y utilizó cuestionarios, entrevistas y análisis de instrumentos como técnicas de recolección de datos. Los resultados evidenciaron que, pese al reconocimiento conceptual del enfoque por competencias, en la práctica predominan estrategias de evaluación tradicionales, centradas principalmente en la dimensión cognitiva, con limitada consideración de los componentes procedimentales y actitudinales. Este antecedente resulta pertinente para el presente estudio al aportar elementos comparativos sobre la brecha entre el enfoque evaluativo declarado y su aplicación en la educación media.

Por otra parte, en Nicaragua, Herrera y Jarquín (2023) realizaron un estudio descriptivo sobre el sistema de evaluación por competencias en educación media, enfocándose en su relación con el aprendizaje integral. La investigación evidenció que el sistema promueve un enfoque constructivista, evaluando dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales a través de indicadores de logro que buscan trascender la calificación cuantitativa. Sin embargo, los autores identificaron que persisten desafíos significativos, tales como la falta de recursos y la amplia diversidad estudiantil, factores que resaltan la necesidad de una capacitación docente continua para asegurar una implementación efectiva. Este estudio es sumamente pertinente para la presente investigación, ya que ofrece un marco comparativo sobre cómo un sistema nacional de educación media estructura su evaluación y permite analizar si en los departamentos de Central y Capital se presentan desafíos institucionales y pedagógicos similares.

1.2.2. Nacional

Ibañez (2024) desarrolló una investigación orientada a analizar el impacto de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en el área de Ciencias Sociales en instituciones de educación media de la ciudad de San Estanislao, durante el periodo 2020–2022, en el contexto de las transformaciones educativas derivadas de la pandemia por COVID-19. El estudio se sustentó en un enfoque mixto, con alcance descriptivo-exploratorio, lo que permitió examinar los procesos de adaptación de las prácticas evaluativas implementadas durante dicho

periodo. Los resultados evidenciaron que, aunque se produjo una incorporación significativa de recursos tecnológicos para garantizar la continuidad pedagógica, persistieron limitaciones en la aplicación de criterios e instrumentos orientados a la valoración de desempeños complejos, más allá de la reproducción teórica de contenidos. El autor concluye que la implementación efectiva de la evaluación por competencias demanda una reconfiguración de las prácticas docentes, orientada a superar enfoques tradicionales de evaluación.

Por otro lado, el estudio realizado por Ríos de Cubilla (2023) sobre las estrategias para la evaluación del desarrollo de competencias, se propuso identificar las prácticas evaluativas predominantes en el nivel medio. La investigación adoptó un enfoque mixto, con un diseño descriptivo, y trabajó con una muestra de docentes del área de Ciencias Sociales. Se aplicaron encuestas estructuradas como principal instrumento de recolección de datos. Los hallazgos revelaron que los docentes poseen nociones generales sobre la evaluación por competencias; sin embargo, continúan privilegiando instrumentos como pruebas escritas y observación, con escasa utilización de estrategias orientadas al desempeño y la evaluación formativa. Las conclusiones destacan una brecha entre el conocimiento teórico y la aplicación sistemática del enfoque competencial.

Asimismo, Santa Cruz (2024) investigó los factores que influyen en la implementación de la evaluación por competencias en instituciones públicas de la ciudad de Pilar. A través de un enfoque mixto y un diseño descriptivo-transversal, el estudio evaluó la tríada conformada por la formación docente, los procedimientos aplicados y la actitud del educador. Los hallazgos revelaron que, si bien existe una actitud favorable hacia el modelo, persiste una brecha significativa en la formación técnica necesaria para operacionalizar criterios de evaluación complejos. El estudio concluye que la eficacia del enfoque por competencias está condicionada por la capacitación continua y la disponibilidad de recursos, lo cual constituye un punto de referencia esencial para analizar la realidad de los docentes.

Lo anterior conduce a plantear las siguientes interrogantes que forman parte del problema a estudiar.

1.3. Preguntas

1.3.1. Pregunta Principal

¿Cómo se implementa la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias por docentes de Educación Media de instituciones de gestión oficial y privada del departamento Central y la Capital de Paraguay durante el año 2025?

1.3.2. Preguntas Específicas

- ¿Cuáles son las características sociodemográficas de los docentes de la Educación Media?
- ¿Qué procedimientos e instrumentos de evaluación con enfoque por competencias predominan en las prácticas docentes de educación media?
- ¿Cómo integran los docentes las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal en sus prácticas evaluativas por competencias en la educación media?
- ¿Cuál es el nivel de alineación declarado por los docentes entre sus prácticas evaluativas y los lineamientos del Ministerio de Educación y Ciencias sobre evaluación por competencias?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los docentes durante la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en la educación media?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Analizar la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias por docentes de Educación Media de instituciones de gestión oficial y privada del departamento Central y la Capital de Paraguay durante el año 2025.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar las características sociodemográficas de los docentes de la educación media.
- Describir los procedimientos e instrumentos de evaluación por competencias predominantes en las prácticas docentes de educación media.

- Examinar la manera en que los docentes integran las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal en sus prácticas de evaluación por competencias en la educación media.

- Describir el nivel de alineación declarado por los docentes entre sus prácticas evaluativas y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias sobre evaluación por competencias.

- Identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes durante la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en instituciones de educación media.

1.5. Hipótesis

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en las investigaciones de alcance descriptivo las hipótesis se formulan cuando se pretende pronosticar un valor o dato. En la presente investigación no se formularon hipótesis, debido a que los objetivos planteados no estuvieron orientados a realizar predicciones, establecer relaciones entre variables, identificar diferencias entre grupos ni explicar relaciones causales.

El estudio se orientó a analizar la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias mediante la descripción de los procedimientos e instrumentos utilizados por los docentes, la integración de las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal en las prácticas evaluativas, la alineación declarada de dichas prácticas con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias y los principales desafíos asociados a su implementación. En consecuencia, las preguntas y los objetivos de investigación orientaron la recolección, organización y análisis descriptivo de los datos, en correspondencia con el alcance y diseño metodológico adoptados.

1.6. Justificación

La educación basada en el enfoque por competencias ha adquirido relevancia en los últimos tiempos y constituye una de las tareas más complejas e importantes para los docentes, quienes han tenido que adaptar sus estrategias de enseñanza a contextos reales, planteando actividades auténticas y significativas a fin de que el estudiante pueda vincular los conocimientos a situaciones de la vida cotidiana (Escobar, 2020).

No obstante, uno de los mayores desafíos del sistema educativo actual radica en el momento de evaluar los distintos tipos de aprendizajes. A pesar de que el enfoque por competencias exige una evaluación integral y contextualizada, persiste una tendencia a recurrir al diseño y aplicación de procedimientos e instrumentos tradicionales, centrados principalmente en la medición de contenidos memorísticos. Esta práctica limita significativamente la posibilidad de valorar de forma auténtica el desarrollo de competencias en los estudiantes, ya que no considera adecuadamente las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal del aprendizaje (Mariñez, 2024; Pérez, 2023).

Para revertir esta situación, se hace imprescindible una formación docente sólida en teorías del aprendizaje y enfoques de evaluación formativa. Al respecto, tanto Santa Cruz (2024) como Jara (2024) coinciden en que una formación específica y continua es la condición fundamental para que la innovación educativa no quede reducida al plano declarativo, sino que mejore significativamente la calidad de las prácticas en el aula.

Lo planteado constituye un referente para analizar la realidad del proceso evaluativo implementado por los docentes desde el enfoque basado en competencias. En este sentido, la investigación aporta información sobre los procedimientos e instrumentos utilizados, la integración de las dimensiones de las competencias, la alineación declarada con los lineamientos oficiales y los principales desafíos vinculados con su implementación.

Asimismo, el estudio adquiere relevancia social y educativa, ya que sus resultados contribuyen a la comprensión de las prácticas evaluativas desarrolladas en la Educación Media y ofrecen elementos para la reflexión de docentes, instituciones educativas y responsables de la gestión pedagógica sobre aquellos aspectos que requieren fortalecimiento.

En el plano metodológico, la investigación se desarrolló mediante procedimientos sistemáticos de recolección, procesamiento y análisis de datos, lo que permitió generar evidencia empírica sobre el fenómeno estudiado. En este sentido, los resultados pueden constituirse en un referente para futuras investigaciones relacionadas con la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en otros contextos educativos. Esta investigación se alinea con los compromisos institucionales de la Universidad Iberoamericana y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente con el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 10 (reducción de desigualdades) y el ODS 16 (fortalecimiento de instituciones educativas) (Naciones Unidas, 2015), aportando evidencia empírica útil para el diseño de políticas

educativas contextualizadas que promuevan la equidad y la efectividad de los procesos evaluativos en Paraguay.

Por último, los resultados obtenidos aportan elementos para la formulación de recomendaciones orientadas al fortalecimiento de las prácticas evaluativas docentes y de las condiciones institucionales asociadas a la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias.

1.7. Alcances y Limitaciones de la Investigación

1.7.1. Alcance del Estudio

La presente investigación se centra en el análisis de la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias por docentes de Educación Media de instituciones de gestión oficial y privada del departamento Central y la Capital de Paraguay, durante el año 2025. El estudio aborda específicamente las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes, considerando la integración de las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal del aprendizaje.

Asimismo, la investigación describe el nivel de alineación declarado por los docentes entre sus prácticas evaluativas y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) sobre evaluación por competencias. Esta información se obtuvo a partir de las respuestas proporcionadas por los participantes mediante una escala de acuerdo, por lo que expresa su percepción sobre las propias prácticas evaluativas y no una verificación directa del cumplimiento de los lineamientos oficiales. En este sentido, el estudio se orienta a identificar características, tendencias y desafíos asociados a la implementación del enfoque por competencias, sin pretender establecer relaciones causales ni comprobar de manera externa las prácticas reportadas.

Los resultados obtenidos aportan información relevante para la reflexión pedagógica, la toma de decisiones institucionales y el fortalecimiento de la práctica docente en el ámbito de la evaluación por competencias.

1.7.2. Limitaciones del Estudio

La investigación presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño descriptivo y de corte transversal permitió analizar el fenómeno en un momento determinado, pero no posibilitó examinar la evolución de las prácticas evaluativas a lo largo del tiempo ni establecer relaciones causales entre las variables estudiadas.

En segundo lugar, los resultados se circunscriben a la población estudiada, conformada por docentes de Educación Media vinculados al departamento Central y la Capital de Paraguay, identificados a partir del marco de acceso definido para la investigación. Por esta razón, los hallazgos no pueden generalizarse directamente a la totalidad de los docentes de Educación Media del país ni a otros contextos educativos con características diferentes.

Asimismo, la información sobre las prácticas evaluativas, incluida la alineación con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias, fue obtenida mediante un cuestionario autoadministrado y corresponde a las declaraciones de los propios participantes. En consecuencia, los resultados reflejan la percepción y el autorreporte de los docentes y no constituyen una verificación directa de las prácticas desarrolladas en el aula ni del grado efectivo de cumplimiento de los lineamientos oficiales.

Finalmente, la investigación se centró exclusivamente en la perspectiva docente y no incorporó información proveniente de otros actores educativos, como estudiantes, directivos o equipos técnicos, ni procedimientos complementarios de observación directa o análisis documental de planificaciones e instrumentos de evaluación. Esta delimitación responde al enfoque y a los objetivos planteados, pero constituye una oportunidad para futuras investigaciones que integren distintas fuentes de información y permitan contrastar las prácticas declaradas con las efectivamente implementadas.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO

Este capítulo construye la base teórica y contextual necesaria para comprender en profundidad la evaluación del aprendizaje por competencias en la Educación Media. En lugar de definiciones aisladas, presenta múltiples niveles de análisis que permiten interpretar el fenómeno desde una perspectiva crítica e integral.

El trayecto comienza con los conceptos fundamentales (evaluación, competencia, aprendizaje), revisa los modelos teóricos fundamentales, analiza los procesos y desafíos de implementación, y sitúa el enfoque en su contexto histórico y normativo, tanto internacional como específicamente en Paraguay. Finalmente, se examinan estudios previos que aportan evidencia empírica relevante.

Esta estructura busca proporcionar un marco analítico coherente para reflexionar sobre la práctica evaluativa, considerando la compleja interacción entre teoría, normativa y las realidades institucionales cotidianas.

2.1. Marco Conceptual

2.1.1. *Conceptualizaciones Básicas*

La comprensión de la evaluación por competencias exige un abordaje riguroso de ciertas nociones clave que sustentan su definición y aplicación. En este apartado se analizan cuatro conceptos fundamentales: evaluación, competencia, aprendizaje y la propia evaluación por competencias. Cada uno es considerado a partir de distintos enfoques y autores, con el objetivo de construir un marco conceptual que sea útil para el análisis del objeto de estudio.

2.1.1.1. Definición de Evaluación. La evaluación es un concepto central en el ámbito educativo, aunque su definición no es unívoca pues varía según los marcos teóricos, las finalidades que se persiguen y las transformaciones que ha experimentado la práctica pedagógica. Tradicionalmente, se la ha concebido como un proceso sistemático orientado a valorar el mérito y la calidad de los aprendizajes, mediante la recolección de evidencia tanto objetiva como subjetiva (Riera et al., 2023). Esta concepción inicial, fuertemente influida por los enfoques positivistas y la lógica de la medición, se materializa en lo que se conoce como

evaluación sumativa, centrada en la calificación final del desempeño del estudiante. Sin embargo, limitar la evaluación a una herramienta para asignar notas es, hoy en día, insuficiente.

Al respecto, diversos autores contemporáneos coinciden en que evaluar implica valorar de manera sistemática y reflexiva el grado en que se alcanzan los objetivos de aprendizaje, con el propósito de tomar decisiones orientadas a la mejora continua de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la evaluación no se concibe como un acto terminal ni meramente calificativo, sino como un proceso formativo que permite analizar los resultados, retroalimentar la práctica pedagógica y reorientar las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Conde-Rojas et al., 2022; Cimarron-Tapuyo et al., 2024; Velásquez, 2024). En este sentido, la evaluación se constituye en un espacio permanente de análisis, regulación y mejora de la acción educativa.

Bajo esta premisa, el giro pedagógico contemporáneo ha resignificado el concepto de evaluación, entendiéndola como un proceso deliberado y reflexivo que permite construir juicios fundamentados a partir de información pertinente, con la finalidad de mejorar de manera continua los procesos de enseñanza y aprendizaje (García-Gámez, 2024; Santiago y Villafuerte, 2024). De acuerdo con esta línea, Mariñez (2024) plantea que la evolución del concepto de evaluación ha ido de la mano con los cambios en los modelos curriculares, desplazándose desde una perspectiva centrada en los resultados hacia una visión más formativa y desarrolladora.

Una mirada más humanista es la que proponen Anijovich y Cappelletti (2020), al entender la evaluación como una oportunidad para que el alumno no solo demuestre sus logros, sino también reconozca sus propias fortalezas y debilidades, en un entorno de acompañamiento pedagógico que facilite su avance. Segura (2018) define como un “proceso en el cual se emiten juicios de valor sobre las actuaciones y producciones del estudiantado” (p. 6), considerando las acciones como evidencias de aprendizaje.

Tobón (2017), una de las voces clave en el enfoque por competencias, define la evaluación como un mecanismo para valorar evidencias de desempeño, donde los indicadores de logro deben ser explícitos y contextualizados. Esta perspectiva es retomada por otros autores como Black y Wiliam (2018), quienes enfatizan que la evaluación, cuando se vincula con la comprensión profunda de las dificultades y logros del estudiante, permite transformar las estrategias didácticas y mejorar la experiencia formativa. Así, la evaluación se convierte en un recurso para comprender y ajustar, más que en una herramienta para clasificar. Este giro conceptual revela que la evaluación deja de ser un acto aislado o meramente técnico, más bien,

emerge como una herramienta útil, integrada en el flujo del aula, con la capacidad de diagnosticar fortalezas, reconocer obstáculos y guiar la enseñanza hacia aprendizajes más significativos y transferibles.

2.1.1.2. Definición de Competencia (visiones contemporáneas). El concepto de competencia ha experimentado una transformación significativa en el ámbito educativo, desplazándose de definiciones centradas en la mera acumulación de conocimientos hacia una visión mucho más integradora y dinámica. Organismos internacionales y la literatura reciente coinciden en que las competencias abarcan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, permitiendo a las personas actuar de manera eficaz y ética en contextos diversos (Peña y Cisneros, 2022). Esta perspectiva se refleja también en la actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media en Paraguay, donde las competencias se conciben como capacidades complejas que integran saberes para resolver problemas, tomar decisiones y enfrentar situaciones reales con creatividad, pensamiento crítico y responsabilidad social, orientadas a que los estudiantes accedan al mundo del trabajo y al aprendizaje permanente con conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes articuladas (MEC, 2014). En este sentido, no se trata únicamente de saber, sino de saber hacer y saber ser, integrando de forma coherente las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales del aprendizaje.

El término competencia se ha consolidado en el discurso educativo contemporáneo como una respuesta a los desafíos sociales, culturales y productivos del siglo XXI. En este enfoque, la competencia no se limita a la acumulación de conocimientos o destrezas aisladas, sino que implica la capacidad de movilizar de manera integrada saberes, habilidades, actitudes y valores para resolver situaciones complejas en contextos específicos y cambiantes (Castellanos y Rojas, 2023; UNESCO, 2021). Bajo esta premisa, la formación por competencias exige considerar la integralidad de la persona al valorar su desempeño, priorizando la aplicación contextualizada del aprendizaje y la toma de decisiones fundamentadas en situaciones reales.

Por otro lado, el enfoque por competencias en educación, tal como lo plantea Ramírez (2020), considera las competencias como estructuras complejas que integran saberes, habilidades, actitudes y valores, desarrollados en contextos reales y evaluados en función de esa movilización efectiva. Este planteamiento, respaldado por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), favorece la

vinculación entre la formación educativa, la empleabilidad y la capacidad de resolver problemas reales. Desde una perspectiva socioformativa, Tobón (2013, como se citó en Huerta, 2018) describe la competencia como “actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético” (p. 160). Esta mirada holística promueve la idea de que el ser humano debe actuar con responsabilidad colectiva, contribuyendo al bienestar común desde un enfoque ético y socialmente comprometido.

Resulta interesante cómo, a pesar de la diversidad de enfoques, existe un consenso creciente en torno a la naturaleza invisible de las competencias, las cuales solo se manifiestan a través de respuestas competentes en situaciones concretas (Zabalza y Lodeiro, 2019). Menzala y Ortega (2023) apuntan que las competencias, en última instancia, se refieren al desempeño efectivo de una persona para realizar actividades y resolver problemas cotidianos. En suma, la competencia no es un estado estático, sino una capacidad en permanente construcción, que se expresa en la acción y en la interacción con los desafíos del entorno.

2.1.1.3. Definición de Aprendizaje en el Contexto Actual. En el marco del enfoque por competencias, el aprendizaje se concibe como un proceso activo y constructivo en el cual los estudiantes integran y aplican nuevos conocimientos con base en experiencias previas, contextos reales y la participación reflexiva de la persona, y no como una mera acumulación de contenidos. Este enfoque destaca la importancia de la movilización activa del estudiante para resolver problemas, generar sentido y construir conocimiento profundo (Otero-Potosí et al., 2023; Vásquez et al., 2023). De manera similar, investigaciones recientes en América Latina señalan que el aprendizaje implica una participación activa del alumnado, reflexión sobre experiencias previas y la conexión de contenidos con situaciones reales, lo cual favorece la comprensión significativa y un aprendizaje transferible (Guevara y Moreno, 2021; Moreira, 2020).

La UNESCO (2021) señala que el aprendizaje debe conectar los contenidos escolares con los desafíos sociales actuales, promoviendo experiencias auténticas, relevantes y contextualizadas. Para que esto ocurra, diversos autores latinoamericanos destacan que la motivación del estudiante y la reflexión crítica sobre el conocimiento son fundamentales (Martínez, 2023). Este enfoque concibe el aula como un espacio de diálogo y construcción colectiva de saberes, donde el conocimiento se entiende como un constructo dinámico y contextualizado, favoreciendo el desarrollo de competencias para la vida.

Las estrategias de aprendizaje cumplen aquí un papel fundamental. Según Baque y Portilla (2021), son recursos didácticos esenciales que permiten al estudiante acceder a un conocimiento más profundo y duradero, trascendiendo los límites de la simple memorización. Pero no basta con saber usar técnicas; lo crucial es que el estudiante desarrolle autonomía y capacidad de autorregulación. En efecto, Gómez et al. (2024) señalan que aprender a aprender se ha vuelto una competencia clave en la pedagogía contemporánea, especialmente en un mundo en constante transformación.

Desde una visión constructivista y socioconstructivista, el aprendizaje no puede desvincularse de los factores afectivos, ni de la necesidad de ofrecer contextos auténticos que estimulen al aprendiz a implicarse con tareas significativas (Meléndez, 2020). Esta concepción destaca que no se trata solo de incorporar información nueva, sino de resignificarla, integrarla y convertirla en una herramienta para la acción. En este contexto, Salum (2022) introduce el concepto de aprendizaje transformativo, entendido como la capacidad no solo de aprender, sino también de desaprender, repensar, y volver a aprender desde una mirada crítica y flexible. Este tipo de aprendizaje favorece la amplitud de perspectivas y la disposición a enfrentar los desafíos contemporáneos con apertura, conciencia y compromiso.

2.1.1.4. Evaluación por Competencias: Delimitación Conceptual. La evaluación por competencias se presenta como un paradigma que supera la tradicional medición fragmentada de conocimientos, orientándose hacia una valoración integral de capacidades aplicadas en contextos reales (Tobón, 2017). Este enfoque implica no solo la adquisición de saberes teóricos, sino también la movilización coordinada de habilidades, actitudes y valores para enfrentar problemas complejos (Díaz Barriga, 2019). Más que verificar si un estudiante sabe algo, interesa comprender qué puede hacer con ese conocimiento y en qué medida logra aplicarlo de forma efectiva. En esta misma línea, Mariñez (2024) sostiene que evaluar por competencias implica un cambio en la cultura evaluativa: se pasa de examinar respuestas cerradas y estandarizadas a interpretar el desempeño integral del estudiante en contextos auténticos. Esto exige una evaluación que articule las dimensiones cognitivas (el saber), procedimental (el saber hacer) y actitudinal (el saber ser), reconociendo la complejidad del acto educativo y la diversidad de formas en que el aprendizaje se manifiesta.

La UNESCO (2023) enfatiza que la evaluación en este paradigma debe ser formativa y continua, orientada más a retroalimentar los procesos de aprendizaje que a certificar productos

finales. Se trata de una práctica que acompaña al estudiante, brindándole insumos para revisar su progreso y potenciar su autorregulación. En ese sentido, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021) propone un modelo basado en tres componentes esenciales: saber, saber hacer y saber ser. No obstante, como advierte el propio organismo, su implementación efectiva exige adecuaciones al contexto local, respetando las características culturales y pedagógicas de cada comunidad educativa.

En la práctica, evaluar por competencias no significa simplemente cambiar el formato de las pruebas. Implica, más bien, diseñar situaciones evaluativas auténticas que interpelen al estudiante y lo desafíen a actuar con sentido (Mariñez, 2024; Zabalza y Lodeiro, 2019). Para ello, es imprescindible contar con criterios de rendimiento explícitos y observables, que permitan recoger evidencias claras del desarrollo competencial. Esta lógica también se ve reflejada en la política educativa paraguaya. El MEC (2014) establece que la evaluación debe ser coherente con el enfoque por competencias, incorporando de manera articulada las tres dimensiones mencionadas. La idea de fondo es que lo que se evalúa no puede desvincularse de lo que se enseña y de cómo se aprende. Esta coherencia entre planificación, enseñanza y evaluación es una condición clave para avanzar hacia una educación de calidad (Álvarez y Valverde, 2023).

2.1.2. Componentes de la Evaluación por Competencias

El cambio del paradigma educativo hacia un enfoque basado en competencias ha transformado la forma en que se entiende y se implementa la evaluación del aprendizaje. Este enfoque busca ir más allá de la mera adquisición de conocimientos, enfatizando el desarrollo de habilidades, destrezas y actitud que permitan a los alumnos desenvolverse con eficacia en diferentes situaciones. Por esta razón, entender los componentes que integran una evaluación por competencias se torna fundamental para asegurar su correcta aplicación y certificar que represente un aprendizaje relevante y práctico.

2.1.2.1. Dimensión Cognitiva (conocimientos). La dimensión cognitiva en la evaluación por competencias abarca mucho más que la simple memorización de datos. Pimienta (2012) la describe como el dominio de conocimientos factuales y declarativos, es decir, aquellos saberes que permiten comprender y explicar fenómenos, conceptos y teorías.

Estos conocimientos constituyen la base teórica sobre la que se edifican otros tipos de saberes, y son esenciales para el desarrollo de la competencia profesional. Sin embargo, en el enfoque por competencias, no basta con enunciar dichos contenidos; lo fundamental es su aplicación en situaciones que demanden razonamiento, juicio crítico y comprensión contextual.

En la misma línea, Tobón (2017) considera que el saber conocer está compuesto por un conjunto de herramientas cognitivas que permiten al estudiante interpretar y analizar la información de forma significativa, respondiendo tanto a sus propias metas como a las exigencias del entorno en el que actúa. Esta perspectiva coloca al conocimiento en diálogo con la acción, dándole sentido desde la experiencia y la utilidad.

Evaluar la dimensión cognitiva implica valorar la capacidad del estudiante para comprender, analizar, sintetizar e interpretar información, así como para aplicar estos conocimientos en contextos reales y resolver situaciones problemáticas. Córdoba y Lanuza (2023) subrayan que este enfoque exige ir más allá de la reproducción mecánica de contenidos, promoviendo la transferencia y el uso flexible del saber adquirido. En este sentido, la evaluación debe explorar hasta qué punto el estudiante es capaz de movilizar sus conocimientos conceptuales para tomar decisiones informadas y enfrentar desafíos complejos, tal como lo plantea Pabón (2021).

2.1.2.2. Dimensión Procedimental (habilidades y destrezas). En el enfoque por competencias, la dimensión procedimental implica mucho más que una aplicación mecánica de conocimientos: remite a la capacidad del estudiante para actuar de manera efectiva en contextos diversos, resolviendo problemas, ejecutando tareas y adaptándose a situaciones nuevas. En el contexto de la educación media en Paraguay, esta dimensión representa uno de los principales retos en la implementación de una evaluación que busque trascender lo puramente teórico. Como señalan Gómez y González (2023), gran parte de las prácticas evaluativas observadas en instituciones formadoras aún priorizan instrumentos tradicionales como exámenes escritos o tareas repetitivas, lo que limita la posibilidad de registrar de manera justa y auténtica las destrezas adquiridas.

Desde una perspectiva conceptual, Tobón (2015) define el saber hacer como la capacidad de “desempeñarse en la realización de una actividad o en la resolución de un problema comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación” (p. 251). Esta visión destaca que la competencia no es solo acción, sino también comprensión del entorno y toma de

decisiones consciente. En línea con esta idea, Pimienta (2012) señala que el saber hacer abarca habilidades, destrezas y procedimientos que deben ser desarrollados y evaluados en situaciones variadas. A su vez, Hincapié y Clemenza, (2023) complementan esta visión al afirmar que la evaluación de los contenidos procedimentales debe integrarse en el proceso educativo de manera conjunta con las dimensiones cognitiva y actitudinal, para ofrecer una valoración global y coherente del aprendizaje.

Estas aproximaciones teóricas encuentran eco en observaciones realizadas por García y García (2022), quienes sostienen que la valoración de competencias procedimentales requiere tanto observación atenta como una mirada analítica del proceso seguido por el estudiante, más allá del producto final. Evaluar esta dimensión exige, por tanto, una disposición docente abierta al seguimiento formativo, el uso de rúbricas específicas y la planificación de situaciones didácticas que realmente comprometan al estudiante en acciones contextualizadas. No se trata solo de ejecutar tareas, sino de demostrar comprensión a través de la acción.

2.1.2.3. Dimensión Actitudinal (actitudes y valores). La dimensión actitudinal constituye uno de los pilares más significativos dentro del enfoque de evaluación por competencias (Suárez et al., 2024). A diferencia de otras dimensiones que se centran en conocimientos o habilidades técnicas, esta remite a aspectos más profundos del ser, como las actitudes, valores, creencias, normas y disposiciones personales que influyen en la manera en que el estudiante se relaciona con los demás, consigo mismo y con su entorno. No se limita a manifestaciones externas fácilmente observables; también involucra procesos internos de valoración y compromiso ético que guían tanto el comportamiento como la toma de decisiones en diversas situaciones.

Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere un sentido formativo en tanto permite identificar no solo lo que el estudiante sabe, sino aquello que efectivamente es capaz de hacer con ese conocimiento. Esta distinción, frecuentemente desatendida en los sistemas de evaluación tradicionales, resulta fundamental en los modelos educativos basados en competencias. En este marco, la dimensión actitudinal remite a las disposiciones, valores y actitudes que orientan el comportamiento del estudiante ante situaciones de aprendizaje, y que influyen directamente en su desempeño (Olivero, 2020). Esta definición revela el carácter integral, dinámico y contextual del saber ser, el cual no puede dissociarse de los otros saberes, ya que condiciona la forma en que estos se expresan en la práctica. Para Tobón (2015), las

competencias actitudinales consisten en una articulación de contenidos afectivo-motivacionales que permiten la construcción de la identidad personal y el desarrollo de la conciencia emocional, elementos clave en la realización de actividades con sentido.

Ahora bien, integrar esta dimensión en los procesos de evaluación no es tarea sencilla, pues implica diseñar instrumentos y estrategias capaces de capturar la complejidad de las actitudes y valores en contextos educativos variados. En este sentido, el MEC (2021) resalta que la evaluación debe considerar el avance en capacidades que incluyen aspectos actitudinales, pues estos son fundamentales para el desarrollo integral del alumno. Esto requiere que la valoración educativa trascienda la medición de resultados para incluir la observación de procesos, fomentando la autoevaluación, la retroalimentación y la reflexión crítica. De este modo, la dimensión actitudinal se convierte en un eje transversal que conecta el saber ser con el saber conocer y el saber hacer, configurando una educación que no solo transmite conocimientos, sino que también forma personas conscientes y comprometidas con su entorno.

2.1.2.4. Integración de las Dimensiones en la Evaluación. La evaluación por competencias implica valorar de manera integrada los conocimientos, las habilidades y las actitudes del estudiante. Este enfoque supera la tradicional fragmentación entre lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, promoviendo una visión holística del aprendizaje. Según Olarte et al. (2021), este tipo de evaluación debe abarcar tanto los productos como los procesos del estudiante, considerando su actuación en contextos significativos, donde se pongan en juego conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada. Desde una perspectiva compleja y formativa, Gamarra (2020) plantea que la integración de saber conocer, saber hacer y saber ser debe evaluarse de manera interrelacionada, evitando fragmentaciones que desvirtúen el sentido de la competencia. Su propuesta enfatiza que la evaluación debe orientarse al desarrollo de competencias auténticas, vinculadas a contextos reales, lo que demanda un enfoque integral que articule las tres dimensiones en un proceso coherente.

La literatura coincide, por tanto, en que integrar saber conocer, saber hacer y saber ser no es una tarea aislada de la enseñanza, sino parte de una cultura evaluativa que se construye desde la planificación curricular hasta la retroalimentación. Evaluar competencias no implica separar lo que el estudiante sabe, hace y es, sino más bien entender cómo estos aspectos se entrelazan en una práctica concreta. Como plantea Pérez (2023), la evaluación integral promueve la transferencia de saberes a contextos reales, favoreciendo aprendizajes duraderos,

éticos y pertinentes. Esta afirmación no solo resalta la importancia de una evaluación significativa, sino que también invita a pensar en su función transformadora: evaluar, en este enfoque, no es únicamente verificar, sino acompañar, orientar y promover aprendizajes con sentido.

2.1.3. Características Distintivas de la Evaluación por Competencias

La evaluación por competencias no se limita a un conjunto de técnicas, sino que se caracteriza por varias particularidades esenciales que la separan de los modelos convencionales. Estas características la transforman en una herramienta educativa efectiva, capaz de fomentar un aprendizaje más profundo y significativo. La autenticidad, integralidad, contextualización, función formativa y retroalimentación continua son las bases sobre las que se construye un sistema de evaluación que realmente impulsa el desarrollo de habilidades en los alumnos, superando la simple calificación y adoptando un objetivo educativo mucho más amplio

2.1.3.1. Autenticidad. Hablar de autenticidad en la evaluación por competencias implica situar al estudiante como un sujeto activo que debe demostrar lo aprendido en contextos significativos. No se trata simplemente de aplicar una prueba distinta o innovadora, sino de concebir el aprendizaje como una experiencia vivida y situada, que requiere movilizar saberes, actuar con intención y responder a desafíos reales. Así lo plantean Sánchez y Orozco (2019), quienes entienden la evaluación auténtica como aquella que confronta al estudiante con tareas complejas, que simulan o forman parte del mundo real, obligándolo a utilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada.

Desde esta visión, la evaluación adquiere un sentido formativo en tanto permite identificar no solo lo que el estudiante sabe, sino aquello que efectivamente es capaz de hacer con ese conocimiento. Esta distinción, frecuentemente desatendida en los sistemas tradicionales, resulta fundamental en los modelos educativos basados en competencias. En este sentido, la evaluación auténtica se caracteriza por diseñar tareas que reflejan contextos reales y generan evidencias significativas del desempeño estudiantil, promoviendo la aplicación y transferencia de saberes (Guadamud et al., 2024). De manera consistente, García-Gómez (2024) sostiene que la evaluación auténtica debe sustentarse en evidencias y productos que reflejen el progreso real del estudiante, superando la mera medición memorística, al constituirse como una valoración contextualizada del aprendizaje. En consecuencia, lo auténtico implica también un cambio en el rol docente, quien deja de ser únicamente evaluador numérico para convertirse en

mediador, acompañante y orientador del proceso de desarrollo del estudiante, promoviendo la retroalimentación continua y el ajuste de las estrategias pedagógicas.

Por su parte, Contreras (2023) enfatiza que solo mediante metodologías activas y una conexión directa entre práctica y evaluación es posible alcanzar una autenticidad efectiva. En su análisis, plantea que la evaluación por competencias pierde sentido si no hay una oportunidad real para que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones prácticas. Esta perspectiva refuerza la necesidad de generar experiencias de aprendizaje que no solo enseñen, sino que también transformen y preparen para enfrentar el mundo real.

2.1.3.2. Integralidad. La integralidad en la evaluación por competencias implica valorar al estudiante en su totalidad, considerando de manera articulada las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. Este enfoque rechaza la fragmentación del aprendizaje y propone una mirada más holística, en la que saber, hacer y ser se entrelazan dentro de situaciones reales y con sentido. Más que medir resultados aislados, se busca interpretar el proceso formativo: cómo actúa el estudiante, cómo se relaciona con los demás y qué sentido le otorga a lo que aprende. Como advierten García y García (2022), el desarrollo de competencias debe superar lo meramente teórico y orientarse hacia una formación más integral, lo que también exige un cambio metodológico por parte del profesorado, así como una participación más activa y consciente del estudiante.

Este enfoque replantea el rol del docente, ya que evaluar deja de ser una operación mecánica para convertirse en una tarea interpretativa que requiere sensibilidad pedagógica y atención a los matices del aprendizaje. No basta con determinar cuánto sabe un estudiante; es necesario comprender cómo aplica ese conocimiento, con quién lo comparte y desde qué valores lo articula. Santa Cruz (2024) enfatiza que la evaluación por competencias debe captar tanto la capacidad de actuar en contextos reales como la disposición ética que sostiene dichas acciones, mediante instrumentos diversos que permitan valorar “no solo el aspecto cognitivo, sino también las habilidades emocionales y sociales” (p. 45), con el fin de formar sujetos capaces de comprender, resolver problemas y transformarse en su proceso educativo.

Desde otra mirada complementaria, investigaciones recientes coinciden en que un modelo coherente de evaluación por competencias debe incluir una mirada holística del estudiante. Para estos autores, evaluar no es solo comprobar resultados, sino también interpretar los procesos de transformación que experimenta el educando. La evaluación integral se

convierte así en un acompañamiento que orienta y da sentido al aprendizaje, enmarcado en una educación para la vida (Valdez y Carrión, 2021).

2.1.3.3. Contextualización. La contextualización implica valorar el desempeño del estudiante en escenarios que reflejan su entorno profesional, social y académico. Evaluar en contexto va más allá de adaptar contenidos a la vida cotidiana; supone plantear desafíos que obligan al sujeto a movilizar sus saberes en entornos concretos, con variables complejas y resultados inciertos. Huerta y Vago (2024) señalan que este tipo de evaluación “debe reflejar la capacidad del estudiante para actuar con pertinencia y ética en escenarios que simulan la realidad” (p. 91). Así, la contextualización no se limita al lugar o momento de la evaluación, sino que incluye un componente epistémico y ético, pues lo evaluado debe tener sentido dentro de la experiencia vivida del estudiante.

Esta propuesta evita evaluaciones abstractas o desvinculadas de la práctica, favoreciendo la transferencia efectiva del aprendizaje. En este sentido, el MEC (2011) destaca que la contextualización permite ajustar las actuaciones del proceso enseñanza-aprendizaje a la diversidad de los estudiantes, orientando la práctica pedagógica para responder a sus necesidades y particularidades, y así generar mejores oportunidades y efectos en los aprendizajes. Además, como bien sostiene Tobón (2015), contextualizar la evaluación no solo mejora la comprensión y el interés del estudiante, sino que también facilita la aplicación de lo aprendido en nuevas circunstancias. En decir, cuando el estudiante siente que lo que debe resolver está relacionado con su realidad, es más probable que aplique ese conocimiento de manera significativa en otras situaciones.

2.1.3.4. Función Formativa. Concebir la evaluación como una herramienta formativa implica desplazar su función tradicional de control hacia una posibilidad concreta de acompañamiento y mejora continua. En este enfoque, el propósito no se limita a emitir un juicio final sobre el desempeño, sino que se orienta a comprender cómo ocurre el aprendizaje, qué obstáculos emergen y qué decisiones pueden tomarse a tiempo para avanzar. Evaluar, en este sentido, no es medir: es intervenir pedagógicamente. Tal como afirman Bizarro et al. (2019), una evaluación verdaderamente formativa debe valorar evidencias significativas de desempeño, tanto individual como grupal, promoviendo en el aula la reflexión crítica, la toma de conciencia y, sobre todo, la autonomía del estudiante. Dejar de pensar en la evaluación como una instancia final permite que se transforme en un espacio para el aprendizaje mismo, no separado de él.

No se trata simplemente de incorporar nuevas técnicas, sino de replantear el sentido de la evaluación formativa, cuyo propósito es comprender cómo aprende cada estudiante, y no únicamente cuánto ha aprendido (Henríquez, 2020). Esto requiere que el docente tome decisiones informadas a partir de lo que observa en el aula, transformando conceptual y pedagógicamente sus prácticas tradicionales. En esta misma línea, Fernández et al. (2022) destacan que la evaluación formativa contribuye al desarrollo de competencias mediante la práctica reflexiva y el trabajo colaborativo, aunque su implementación aún enfrenta desafíos significativos.

Ahora bien, implementar esta forma de evaluar no está exenta de dificultades. Abella et al. (2020), advierten que “los procesos de evaluación formativa no se encuentran tan extendidos como se desearía. Por eso, cuando enfrentamos a los estudiantes a estrategias de autoevaluación y evaluación entre iguales, debemos pensar que son estrategias a las que se enfrentan en muchos casos por primera vez” (p. 105). Este dato no es menor, ya que pone en evidencia la necesidad de preparar tanto al docente como al estudiante para asumir roles nuevos, más activos, más conscientes.

2.1.3.5. Retroalimentación. La retroalimentación constituye el eje central del enfoque formativo, pues no basta con observar el desempeño del estudiante; es esencial ofrecerle información clara, oportuna y significativa que le permita interpretar sus aciertos, corregir errores y decidir cómo mejorar. Valdez y Carrión (2021) señalan que la retroalimentación facilita la interacción efectiva entre profesorado, alumnado y conocimiento, promoviendo un aprendizaje dinámico y colaborativo. De manera complementaria, Rodríguez et al. (2022) afirman que la evaluación no solo califica el desempeño, sino que también ofrece retroalimentación constructiva que impulsa la mejora continua. Desde esta perspectiva, la retroalimentación beneficia tanto al estudiante, al permitirle ajustar su aprendizaje, como al docente, al ofrecerle información para mejorar sus métodos y recursos.

Asimismo, Vásquez (2020, citado en Tamayo et al., 2023) indica que este tipo de intervención formativa busca que el estudiante comprenda sus propios procesos, evalúe su desempeño y asuma un rol más consciente y autónomo en su formación. Santa Cruz (2024) agrega que, al proporcionar información concreta sobre el avance del aprendizaje, la retroalimentación permite que los estudiantes desarrollen criterios para mejorar la calidad de sus acciones.

2.2. Marco Teórico

La evaluación por competencias es un nuevo enfoque pedagógico que se aleja de la evaluación por contenidos memorísticos. Se trata de una valoración más completa de lo que el estudiante sabe hacer en situaciones reales. Este marco teórico examina los fundamentos epistemológicos y los modelos prácticos que sustentan esta aproximación, así como su evolución e implicaciones para la mejora continua del proceso educativo.

2.2.1. *Fundamentos Teóricos de la Evaluación por Competencias*

La evaluación por competencias se apoya en enfoques como el constructivismo y la evaluación auténtica, considerándola un proceso formativo y continuo enfocado en el desempeño del estudiante. Este modelo destaca la importancia de valorar no solo los conocimientos adquiridos, sino también la capacidad para aplicarlos eficazmente en contextos reales y relevantes (Benítez, 2022). Entre los principales referentes teóricos se encuentran el constructivismo, el socioconstructivismo, la evaluación auténtica, el enfoque sociocognitivo y la evaluación formativa. Además, modelos como el basado en evidencias, la evaluación auténtica, la evaluación para el aprendizaje y la centrada en desempeños orientan su aplicación.

2.2.1.1. Constructivismo y Sociocconstructivismo. El constructivismo sostiene que el conocimiento no se recibe de forma pasiva, sino que se construye activamente mediante la interacción del estudiante con su entorno físico y social (Montesinos, 2021). Esta concepción destaca que aprender implica vincular lo nuevo con lo que ya se conoce, contextualizando los saberes para que tengan sentido en situaciones significativas (Miranda, 2022). En ese marco, la evaluación por competencias debe enfocarse no en la mera reproducción de contenidos, sino en cómo se integran y aplican esos conocimientos en escenarios reales.

El constructivismo cognitivo, basado en las teorías de Piaget, propone que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante asimila y acomoda nueva información, reorganizando sus esquemas mentales frente a desequilibrios generados por experiencias cognitivas relevantes (Porrás et al., 2024). Por otra parte, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel resalta que la conexión con saberes previos facilita la transferencia hacia contextos nuevos (Roa, 2021). En este enfoque, la evaluación debe identificar estos vínculos conceptuales y la capacidad de aplicar lo aprendido más allá del aula.

El constructivismo social, inspirado en Vygotsky, enfatiza que el aprendizaje ocurre principalmente a través de la interacción social y cultural. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) facilita la evaluación del potencial del estudiante no solo de forma individual, sino también al considerar lo que puede alcanzar con el apoyo de otros (Chanca y Díaz, 2021). De este modo, la evaluación debe adquirir un carácter dialógico, apoyándose en procesos colaborativos y valorando el trabajo conjunto.

El socioconstructivismo, como una extensión y profundización de las ideas de Vygotsky, destaca la función central que desempeña el entorno sociocultural y la interacción social en la construcción del conocimiento. Esta corriente ha alimentado nuevas propuestas pedagógicas, posicionando la educación como un instrumento capaz de potenciar las múltiples capacidades de los estudiantes en función de sus contextos e intereses (Castellaro y Peralta, 2020).

Entonces, la evaluación que se alinea con el constructivismo y el socioconstructivismo deja de ser un acto finalista para convertirse en un proceso de comprensión del trayecto formativo del estudiante. No se limita a comprobar el producto, sino que indaga en cómo se construyó ese conocimiento: qué roles jugaron los contextos previos, las experiencias individuales y los apoyos sociales. Así, la evaluación se convierte en una herramienta pedagógica que revela el proceso intelectual y relacional del estudiante en su camino hacia aprendizajes más profundos y significativos.

2.2.1.2. Teoría de la Evaluación Auténtica. La evaluación auténtica propone una forma distinta de valorar el aprendizaje, ya no centrada exclusivamente en la reproducción de contenidos, sino en la capacidad del estudiante para aplicar saberes en situaciones reales o significativas (Vega y Fraustro, 2023). De esta manera, evaluar implica observar cómo el alumno aborda tareas complejas que requieren articular saberes conceptuales, habilidades prácticas y disposiciones actitudinales (López et al., 2021; Riera et al., 2023). Como lo afirma Ahumada (2005), “la evaluación auténtica intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos” (p. 12), lo cual evidencia una intención más profunda que la simple medición de resultados.

Tanto la evaluación auténtica como el modelo por competencias, convergen en la valoración de la transferencia, la autonomía y el desarrollo integral. De hecho, investigaciones recientes han señalado que la evaluación auténtica permite capturar aprendizajes complejos de

forma más coherente con los desafíos educativos actuales (Fuenzalida et al., 2024). Por ejemplo, Camacho y Salinas (2022) aplicaron este enfoque en formación docente a través de tareas significativas y rúbricas que clarificaban los criterios de logro, mientras que Trejo (2024) exploró el uso de portafolios digitales como espacios para el pensamiento reflexivo. Aunque sus aplicaciones fueron distintas, ambos casos coinciden en algo clave: la evaluación auténtica no se limita a una técnica, sino que exige coherencia entre lo que se enseña, lo que se evalúa y cómo se interpreta ese aprendizaje. Esa alineación, como sostienen los autores citados, es lo que permite a la evaluación convertirse en una herramienta genuinamente formadora.

2.2.1.3. Enfoque Sociocognitivo. El enfoque sociocognitivo en la evaluación por competencias sostiene una visión en la que el aprendizaje se entiende como un proceso complejo, donde intervienen de manera integrada el saber, el saber hacer y el saber ser. Más que una acumulación de habilidades o técnicas, las competencias expresan la capacidad del estudiante para actuar de manera efectiva y ética en situaciones auténticas (Tobón, 2015). Este planteamiento requiere que la evaluación se aparte de la simple calificación de resultados y se convierta en una indagación profunda sobre los procesos, las estrategias empleadas y el despliegue de valores y conocimientos en contextos desafiantes (Pimienta, 2012). En tal sentido, el docente deja de ser un simple transmisor para convertirse en mediador y guía del aprendizaje; su tarea consiste en tender puentes entre los saberes previos de los estudiantes y nuevas experiencias, promoviendo la reflexión crítica, la resolución colaborativa de problemas y la autorregulación.

El valor del enfoque sociocognitivo radica también en su dimensión ética, al situar el aprendizaje en función de una actuación socialmente responsable y comprometida. Diversos estudios han mostrado que este marco contribuye al desarrollo integral y prepara a los estudiantes para afrontar, con pensamiento crítico y conciencia social, los retos profesionales y ciudadanos propios de contextos contemporáneos (Álvarez y Valverde, 2021).

2.2.1.4. Teoría de la Evaluación Formativa. La noción de evaluación formativa encuentra sus primeras formulaciones en el campo del desarrollo curricular con Scriven, en 1967, quien propuso entender la evaluación formativa como una intervención que acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada ante todo en la mejora (Largo y Henao, 2022). Esta idea sentó las bases para una práctica evaluativa que no se limita a verificar resultados, sino que busca intervenir a tiempo para facilitar el desarrollo de competencias. Como señala Calderon

(2021), este tipo de evaluación permite introducir correcciones en el trayecto formativo cuando aún es posible optimizar el aprendizaje, lo que implica una responsabilidad ética y pedagógica por parte del docente.

La investigación de Cañadas et al. (2021) destaca que implementar experiencias de evaluación formativa en la universidad eleva el nivel de competencias clave, tales como la creatividad y el pensamiento crítico. Los autores sostienen que este enfoque no es meramente metodológico; representa una herramienta esencial para activar procesos de ajuste y perfeccionamiento constante, transformando profundamente la experiencia de quienes enseñan y de quienes aprenden.

La teoría de la evaluación formativa se alinea naturalmente con el enfoque por competencias, ya que ambas prácticas valoran el desarrollo progresivo, la autorregulación y la mejora continua. Huauya Huamaní et al. (2023) destacan que los estudiantes logran avances concretos en habilidades cognitivas y metacognitivas cuando se emplea una evaluación formativa bien estructurada dentro del enfoque competencial. Asimismo, el uso de estrategias como la autoevaluación, el diálogo evaluativo y la identificación de errores como oportunidades permiten generar aprendizajes transferibles, que son el núcleo mismo de las competencias (Vargas et al., 2024).

2.2.2. Modelos de Evaluación por Competencias

La evaluación por competencias propone valorar el aprendizaje desde una mirada integral, considerando no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo lo aplica en contextos reales. Si bien han surgido diversos modelos que comparten la idea de centrar la atención en el desempeño, cada uno ofrece marcos conceptuales y metodológicos con énfasis y estrategias particulares. A continuación, se presentan cuatro enfoques relevantes: el modelo basado en evidencias, la evaluación auténtica, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación basada en desempeños.

2.2.2.1. Modelo Basado en Evidencias. El modelo de evaluación basado en evidencias se enmarca en una crítica explícita al modelo tradicional cognoscitivista, predominante en muchas instituciones educativas, y propone un enfoque más integral y contextualizado. Según Huerta (2018), este modelo implica la recolección sistemática de productos, desempeños y actitudes del estudiante con instrumentos confiables y observables, ofreciendo una alternativa

más relevante a los métodos convencionales. Su fundamento principal radica en la posibilidad de valorar el saber, el hacer y el ser del estudiante a través de acciones observables en contextos auténticos, otorgando mayor sentido y relevancia a la experiencia formativa del estudiante (Tobón, 2017).

Al respecto, Tejedor y Tejedor (2024) sostienen que al articular de forma clara la planificación, ejecución y valoración del aprendizaje. De este modo, el modelo se centra en recolectar y analizar evidencias que permitan identificar lo que el estudiante sabe, sabe hacer y es capaz de ser en situaciones reales. No obstante, la implementación de este enfoque enfrenta diversos desafíos; al respecto, los autores sostienen que “cuesta encontrar experiencias que sistematicen e institucionalicen este tipo de evaluación” (p. 39), lo que evidencia una brecha entre la teoría y la práctica. Entre los obstáculos más frecuentes se encuentran las resistencias del profesorado, la falta de formación específica y una cultura institucional aún centrada en la evaluación cuantitativa.

A pesar de estos retos, los marcos propuestos siguen siendo referentes sólidos para avanzar hacia una evaluación más justa, integral y significativa. Para que su aplicación sea efectiva, resulta fundamental promover una reflexión pedagógica crítica, fortalecer la formación docente continua y fomentar un cambio institucional abierto y flexible.

2.2.2.2. Modelo de Evaluación Auténtica. La evaluación auténtica constituye un cambio de paradigma en la valoración de los aprendizajes al trascender los métodos convencionales y situar al estudiantado frente a desafíos complejos que replican las demandas del entorno socioprofesional contemporáneo. De acuerdo con los planteamientos fundacionales de Wiggins (1998, como se citó en Zueck et al., 2023), este enfoque permite medir logros intelectuales significativos mediante desempeños genuinos, garantizando que la evaluación no solo certifique la adquisición de conocimientos, sino la capacidad de aplicación funcional en contextos reales y significativos.

En el ámbito latinoamericano, se aporta una mirada crítica y contextualizada a este enfoque al concebir la evaluación como un sistema dinámico de acciones orientadas a la regulación del aprendizaje, donde el proceso adquiere un carácter formativo y permanente. Bajo esta perspectiva, el estudiantado asume un rol protagónico, gestiona su propio progreso y se responsabiliza de su desarrollo competencial (Ahumada, 2005). En sintonía, García-Gómez (2024) sostiene que la evaluación auténtica favorece la mejora de los aprendizajes cuando se

orienta a la retroalimentación constante y a la construcción de evidencias sustantivas, superando la lógica punitiva y promoviendo la autorregulación.

La literatura científica más reciente ofrece vertientes innovadoras para la instrumentación de este modelo. Al respecto, Olague y Cañadas (2021) describen cómo la evaluación auténtica optimiza la recopilación de evidencias empíricas y dinamiza la retroalimentación proactiva orientada al éxito académico. Complementariamente, Vega y Fraustro (2023) y Macazana et al. (2022) subrayan su impacto positivo tanto en el desarrollo de la autonomía como en la práctica reflexiva del profesorado, al conectar el currículo con situaciones de alta significatividad y favorecer procesos de metacognición.

En definitiva, la esencia de la evaluación auténtica, bajo la herencia intelectual de Wiggins y Ahumada, cristaliza en la transferencia efectiva del conocimiento a la praxis. Al confrontar al estudiantado con nudos críticos de la realidad y valorar su capacidad resolutive, se consolida un aprendizaje significativo que trasciende el recinto académico y prepara al futuro profesional para gestionar, con criterio ético y pensamiento crítico, la complejidad y la incertidumbre de los escenarios socioprofesionales contemporáneos.

2.2.2.3. Modelo de Evaluación para el Aprendizaje. El modelo de evaluación para el aprendizaje ha reconfigurado la práctica pedagógica al desplazar el énfasis de la medición sumativa hacia un proceso continuo de mejora. En sus planteamientos fundacionales, Black y Wiliam (1998, como se citó en Villarroel et al., 2024) demostraron que la evaluación formativa, implementada con rigor, posee un impacto superior en el rendimiento académico al permitir la regulación inmediata de la enseñanza. Esta perspectiva se distingue por la centralidad de la retroalimentación, la participación activa del estudiantado en su proceso evaluativo y la diferenciación instruccional basada en evidencias (Calderon, 2021).

Al respecto, Santiago y Villafuerte (2024) sostienen que la convergencia entre la retroalimentación constante y la autoevaluación constituye el núcleo de las prácticas evaluativas contemporáneas. Bajo esta premisa, la evaluación no es un fin en sí misma, sino una herramienta para guiar el proceso de aprendizaje, donde la autocrítica del alumnado deja de ser un elemento accesorio para convertirse en un componente esencial en el desarrollo de su autonomía.

Operativamente, la evaluación para el aprendizaje se instrumenta mediante estrategias como la formulación de preguntas efectivas, la provisión de retroalimentación constructiva, la promoción de la coevaluación y la activación de los estudiantes como recursos de aprendizaje para sus pares (Moreno, 2021). La integración sistémica de estas prácticas permite identificar brechas en el conocimiento y ajustar la instrucción de manera oportuna, consolidando un ciclo virtuoso de mejora continua tanto para el docente como para el estudiante.

2.2.2.4. Evaluación Basada en Desempeños. La evaluación basada en desempeños se fundamenta en la movilización de saberes para resolver tareas auténticas en contextos reales. Al respecto, Menzala y Ortega (2023) sostienen que la educación superior debe trascender la medición de conocimientos aislados para enfocarse en el desarrollo de competencias, valorando la integración del saber, el hacer y el ser ante desafíos profesionales.

En este sentido, Orjuela et al. (2024) enfatizan que este enfoque implica observar la actividad constructiva del estudiante en situaciones que replican la complejidad del entorno real, priorizando el uso funcional de la información sobre la acumulación de datos. Esta postura es respaldada por Huerta y Vigoa (2024), quienes concluyen que la evaluación basada en desempeños es el método más eficaz para garantizar un aprendizaje transferible y no meramente memorístico.

Finalmente, Tejedor y Tejedor (2024) proponen un modelo basado en evidencias que supera los esquemas cognoscitivistas tradicionales. Su enfoque permite observar cómo el estudiante resuelve nudos críticos de la realidad, ofreciendo información fidedigna sobre su nivel de competencia y promoviendo una formación integral capaz de afrontar los desafíos del entorno contemporáneo.

2.2.3. Procedimientos e Instrumentos de Evaluación por Competencias

La evaluación por competencias en la educación media requiere de una diversidad de procedimientos e instrumentos que permitan valorar la complejidad del aprendizaje. Estos se clasifican comúnmente en tres grandes categorías: observación, informe y pruebas, cada una con sus propios instrumentos específicos que se adaptan a diferentes contextos y propósitos evaluativos.

2.2.3.1. Procedimientos. En el ámbito de la evaluación, el procedimiento constituye el eje metodológico que engloba los procesos destinados a la recolección sistemática de información (MEC, 2021). La relevancia de estos procesos radica en su capacidad para fundamentar la valoración del progreso estudiantil, permitiendo identificar logros y áreas de mejora con base en evidencias objetivas (Ley y Espinoza, 2021). Asimismo, los procedimientos actúan como dispositivos articuladores que orientan la selección de instrumentos según la naturaleza del aprendizaje, ya sea en su dimensión cognitiva, procedimental o actitudinal (Sandoval et al., 2022).

Observación: este procedimiento permite el registro directo del desempeño estudiantil en situaciones auténticas o simuladas. Al respecto, el MEC (2021) señala que la observación es idónea para recoger información sobre capacidades cognitivas, afectivas y psicomotoras, siendo particularmente efectiva para estas dos últimas. Su valor reside en la captura de matices del aprendizaje que las pruebas estructuradas suelen omitir, facilitando una visión holística del comportamiento del educando.

Informes: es un procedimiento evaluativo que permite recopilar información tanto de manera directa como indirecta sobre el estudiante o sobre un hecho determinado. En el caso de la recolección directa, es el propio estudiante quien brinda datos sobre aspectos personales como sus actitudes, emociones, intereses, opiniones o sentimientos. Por otro lado, cuando la información se obtiene de forma indirecta, esta proviene de personas que interactúan con el estudiante, como compañeros o familiares y que pueden aportar una visión complementaria sobre las mismas dimensiones personales (MEC, 2021).

Pruebas: comprenden situaciones o tareas diseñadas para que el estudiante aplique saberes ante un requerimiento específico. Aunque tradicionalmente se han enfocado en las dimensiones del "saber" y "saber hacer", bajo un enfoque de competencias deben orientarse hacia la resolución de problemas en escenarios auténticos (Tobón, 2017). Para el MEC (2021), estas cumplen además una función reguladora, pues los resultados obtenidos son el insumo principal para la retroalimentación pedagógica y la toma de decisiones sobre la acreditación de aprendizajes.

2.2.3.2. Instrumentos Evaluativos según el Enfoque por Competencias. El instrumento evaluativo constituye un recurso técnico-pedagógico específico que permite al docente recolectar y registrar información de manera sistemática sobre el aprendizaje del estudiante.

Son herramientas que facilitan la obtención de evidencias válidas y organizadas para valorar el grado de logro de las competencias previstas (MEC, 2021). Santa Cruz (2024) destaca que es fundamental disponer de una variedad de instrumentos que no solo midan conocimientos teóricos, sino que también permitan evaluar habilidades prácticas y actitudes en distintos contextos, favoreciendo una apreciación integral del desarrollo competencial.

a. Instrumentos de Observación

Cuando la información se deriva de la observación, los instrumentos se adaptan a la naturaleza del desempeño y al contexto de aplicación:

a.1. Lista de cotejo

Este instrumento permite “registrar la presencia o ausencia de ciertas conductas o habilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Monges, 2024, p. 464). Es útil para identificar comportamientos vinculados con actitudes, habilidades y destrezas asociadas al desarrollo de competencias (Morales et al., 2020).

a.2. Registro de secuencia de aprendizaje (RSA)

Consiste en una lista de indicadores previamente definidos, mediante los cuales se documenta la presencia o ausencia de desempeños observables en distintos momentos del proceso formativo (Piatti, 2019). Favorece una mirada integral y contextualizada del desempeño.

a.3. Registro anecdótico

Permite documentar situaciones significativas de manera cualitativa, proporcionando una comprensión contextualizada del desempeño del estudiante. Favorece una mirada integral que considera tanto el proceso como el producto del aprendizaje (Lezcano y Vilanova, 2017; Piatti, 2019).

b. Instrumentos de Informe

Estos instrumentos permiten recoger información directa o indirecta acerca del estudiante desde distintas perspectivas:

b.1. Guía de entrevista

Conformada por preguntas o aspectos que orientan un diálogo intencionado entre el docente y el estudiante, profundizando en aspectos subjetivos del aprendizaje. Se registran las respuestas obtenidas durante la conversación (MEC, 2021).

b.2. Bitácora

Registro narrativo donde se consignan vivencias significativas dentro del contexto escolar. Permite documentar el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del estudiante, con un fuerte componente reflexivo y metacognitivo (Cobo, 2022).

b.3. Cuestionario

Conjunto estructurado de preguntas aplicadas de manera oral o escrita, individual o grupal, que permite recoger datos sobre percepciones, intereses, actitudes o autoevaluaciones (MEC, 2021).

c. Instrumentos vinculados al procedimiento de prueba

Según el MEC (2021), estos incluyen prueba escrita, prueba oral y prueba práctica:

c.1. Prueba escrita

Plantea situaciones o problemas que requieren respuestas elaboradas o seleccionadas por el estudiante. Permite evaluar conocimientos declarativos, habilidades procedimentales y capacidades de razonamiento crítico, en función de la movilización integrada de saberes (MEC, 2021; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Tipos de prueba escrita:

- Selección múltiple, pareamiento, ordenamiento, verdadero/falso justificado.
- Producción de respuestas propias: mapas conceptuales, redacción de ensayos, resolución de problemas con explicación de pasos, interpretación de gráficos o esquemas (MEC, 2021).

c.2. Prueba oral

El estudiante responde verbalmente a preguntas planteadas por el docente o el grupo, estructuradas o no según el grado de control del interrogatorio. Evalúa competencias como la comunicación oral, la síntesis de información, el razonamiento argumentativo y la fluidez verbal (MEC, 2021).

c.3. Prueba práctica o de ejecución

Valora el desempeño en situaciones que requieren la aplicación integrada de conocimientos y habilidades. Piatti (2018) indica que consiste en “valorar muestras que se internalizan en el dominio de los procedimientos que se basan en el saber hacer” (p. 49). Esta modalidad permite observar habilidades motrices, instrumentales e intelectuales en contextos simulados o reales, asociándose a tareas de desempeño y ejercicios de simulación que replican problemáticas auténticas, promoviendo una evaluación significativa y contextualizada (MEC, 2021).

2.2.3.3. Instrumentos Innovadores. En el contexto de la evaluación por competencias, han adquirido relevancia instrumentos innovadores que permiten valorar los aprendizajes de manera integral, contextualizada y centrada en el desempeño. Entre los más utilizados se destacan la rúbrica y el portafolio, pues facilitan la recolección de evidencias complejas, promueven la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje y posibilitan retroalimentación significativa.

- **Rúbricas**

Constituyen escalas de valoración que permiten evaluar productos y desempeños mediante niveles de actuación y descriptores específicos, vinculados siempre a un problema del contexto (Tobón, 2017). Su diseño ofrece transparencia evaluativa, ya que comunica con claridad los criterios y estándares esperados, lo que reduce la ambigüedad y fomenta el compromiso del estudiantado (Artiles et al., 2022). Más allá de la calificación, su propósito es alcanzar niveles óptimos de comprensión y resultados significativos en el proceso formativo (Kweksilber y Trías, 2020).

En este sentido, la rúbrica se consolida como un instrumento clave para la evaluación por competencias, al articular criterios, evidencias y niveles de desempeño de manera coherente y transparente.

- **Portafolios**

El portafolio constituye una herramienta clave dentro del enfoque por competencias, ya que permite organizar y revisar sistemáticamente trabajos que reflejan el proceso formativo del estudiante. Su construcción se relaciona con el abordaje de situaciones problemáticas reales y el trabajo colaborativo, fortaleciendo metas formativas y el desarrollo del potencial individual (Tobón, 2017).

Este instrumento no se limita a reunir evidencias, sino que promueve una actitud reflexiva sobre el aprendizaje, ayudando al estudiante a identificar avances, dificultades y logros significativos (Franco et al., 2020). Además, exige que el estudiante fundamente la selección de los materiales incluidos, explicando por qué representan su progreso en el desarrollo de competencias (Orbea-Aizpitarte et al., 2019). De esta manera, el portafolio evidencia no solo los productos obtenidos, sino también el proceso de aprendizaje que los sustenta, alineándose con los principios de evaluación formativa y centrada en la mejora continua.

2.2.3.4. Criterios para la Selección de Instrumentos según Tipo de Competencia.

La elección de procedimientos e instrumentos de evaluación debe responder a una lógica coherente con el tipo de competencia que se desea valorar. Desde el enfoque por competencias, estas se agrupan en tres dimensiones interdependientes: el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actitudes y valores). Evaluar cada una implica seleccionar estrategias y herramientas adecuadas a su naturaleza.

Para valorar la dimensión del saber, se requieren instrumentos que trasciendan la recuperación memorística, promoviendo la comprensión profunda, el análisis crítico y la transferencia de conceptos en contextos auténticos, coherentes con la lógica de la evaluación por competencias. En cuanto al saber hacer, la evaluación demanda la observación sistemática del desempeño en tareas auténticas que evidencien la ejecución técnica y la capacidad de resolución de problemas en escenarios reales o simulados. Finalmente, el saber ser requiere una aproximación contextualizada que capture actitudes, valores y disposiciones éticas,

manifestadas en la interacción social y en la toma de decisiones, integrándose de manera transversal con las dimensiones cognitiva y procedimental (Tobón, 2017).

Se recomienda que la evaluación se articule con las actividades de enseñanza, de manera que las tareas cotidianas del aula funcionen como instancias de evaluación del desempeño, siempre que se definan previamente los criterios de logro (MEC, 2021). Esta integración fortalece la validez del proceso evaluativo y su alineación con los objetivos formativos.

Para decidir qué instrumento utilizar, es necesario considerar factores como:

- **Validez:** la capacidad del instrumento para evaluar lo que se propone.
- **Características del grupo:** número de estudiantes, niveles y diversidad.
- **Tiempo y recursos disponibles:** logística y materiales necesarios.
- **Planificación coordinada:** colaboración entre docente, estudiante e institución, con atención equilibrada a las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal según la naturaleza de la asignatura (Aquino, 2022; MEC, 2021).

2.2.4. Desafíos en la Implementación de la Evaluación por Competencias

La implementación del enfoque por competencias en la educación media constituye una ruptura paradigmática que trasciende la incorporación técnica de instrumentos; representa una reconfiguración profunda de las prácticas pedagógicas y las culturas institucionales (Ríos y Herrera, 2017). Esta transición demanda la adopción de nuevas lógicas educativas que preparen al estudiantado para la incertidumbre de los escenarios futuros. Al respecto, Olague y Cañadas (2021) sostienen que la evaluación por competencias tiene como fin último la formación de ciudadanos capaces de gestionar los retos complejos del siglo XXI, lo cual exige una redefinición drástica de los roles de los actores educativos y una transformación estructural en las estrategias de enseñanza.

En este escenario, la literatura identifica nudos críticos que obstaculizan la consolidación de este modelo. Entre los desafíos más apremiantes se encuentran la brecha en la formación docente continua, la resistencia cultural ante el abandono del modelo tradicional memorístico y las limitaciones en las condiciones institucionales. Asimismo, persiste una tensión latente entre el enfoque de evaluación formativa, orientado a la regulación del aprendizaje, y las exigencias de la evaluación sumativa, centrada en la acreditación y

certificación (Bonneyoy Valdés, 2021). Este apartado analiza estas barreras, cuya comprensión es esencial para transitar hacia una práctica evaluativa auténtica y contextualizada.

2.2.4.1. Formación Docente para la Evaluación por Competencias. La transición hacia la evaluación por competencias exige una transformación estructural en la formación del profesorado. Tradicionalmente, la instrucción inicial se ha centrado en modelos convencionales que priorizan la calificación sumativa sobre el proceso evaluativo, lo que genera incertidumbre en los educadores al enfrentarse a enfoques competenciales (Cruzado, 2022). Esta distancia entre la formación recibida y las demandas del sistema actual constituye un desafío persistente; al respecto, Flores et al. (2021) advierten sobre la existencia de una brecha entre los marcos teóricos de la formación inicial y las competencias prácticas requeridas para evaluar en contextos reales.

En el escenario latinoamericano, la necesidad de fortalecer las capacidades evaluativas es apremiante. Ibañez (2024) señala que incluso docentes con formación especializada en Ciencias de la Educación manifiestan carencias en el diseño y aplicación de instrumentos competenciales, lo que evidencia la insuficiencia de la formación específica en este ámbito. Complementariamente, Lozano y Peniche (2018) identificaron que los docentes de nivel medio superior enfrentan dificultades críticas al evaluar competencias. Su investigación señala que más del 80 % del profesorado requiere capacitación urgente en esta área.

Esta problemática se replica en otros países de la región, como Chile, donde a pesar de existir una valoración positiva hacia el enfoque, su implementación efectiva sigue siendo limitada por la persistencia de esquemas centrados en la reproducción de contenidos (Quiroz y Mayor, 2020). En consecuencia, la consolidación de la evaluación por competencias demanda un rediseño profundo de los procesos de actualización docente que trascienda el dominio conceptual y promueva la pericia técnica en contextos diversos y auténticos.

2.2.4.2. Resistencia al Cambio y Factores Culturales. La resistencia al cambio constituye uno de los obstáculos más complejos en la implementación del enfoque por competencias en la educación media. Este fenómeno se manifiesta en la comunidad educativa como una respuesta al arraigo de modelos tradicionales centrados en la reproducción de contenidos (Bonneyoy Valdés, 2021). Dichos esquemas, sustentados históricamente en prácticas sumativas y calificaciones numéricas, han configurado una cultura escolar donde la evaluación cumple una función de certificación y rendición de cuentas, desplazando su

propósito esencial: el desarrollo integral del estudiante (Mayorga-Ases et al., 2024).

Este sustrato cultural provoca que la evaluación por competencias, con su énfasis en la autenticidad y la formación, sea percibida frecuentemente como una carga administrativa o una amenaza a la autoridad pedagógica tradicional (Ríos y Herrera, 2017). Esta resistencia, aunque a veces implícita, se materializa en la persistencia de exámenes memorísticos y en la desvalorización de instrumentos que privilegian el desempeño y la metacognición.

Al respecto, Merino (2019) sostiene que esta barrera no solo tiene raíces actitudinales, sino que incide directamente en la calidad educativa. Su investigación identifica una correlación estadísticamente significativa entre la apertura al cambio y un desempeño profesional superior, lo que subraya la urgencia de implementar procesos de sensibilización que trasciendan lo técnico. En el contexto latinoamericano, predomina una cultura evaluativa anclada en pruebas objetivas y métricas cuantitativas, lo que dificulta la apropiación de modelos alternativos (Bonneyo Valdés, 2021). Para superar esta barrera, la transformación no puede recaer exclusivamente en el docente. Se requiere un acompañamiento institucional que armonice las normativas de promoción y certificación con la lógica competencial, reduciendo la fricción burocrática y validando la evaluación formativa como un proceso legítimo de éxito escolar.

2.2.4.3. Condiciones Institucionales Necesarias. La implementación efectiva de la evaluación por competencias trasciende el compromiso individual del docente; requiere una arquitectura institucional que respalde y viabilice el cambio de paradigma. En este sentido, el centro educativo debe actuar como un facilitador de la innovación, capaz de mitigar las inercias culturales de los modelos tradicionales (Valverde, 2023). Para ello, es imperativo que las instituciones provean recursos materiales, tecnológicos y organizativos que actúen como soporte de la transformación pedagógica (Cruz y Hernández, 2022).

Este enfoque demanda, además, una cultura organizacional sustentada en la colaboración y la flexibilidad. Estructuras administrativas rígidas suelen limitar la autonomía necesaria para aplicar metodologías evaluativas diversas. Al respecto, Ríos y Herrera (2017) subrayan la importancia de contar con lineamientos claros y un diseño institucional que ofrezca acompañamiento técnico y espacios de trabajo colegiado. Sin una planificación coordinada, el modelo corre el riesgo de fragmentarse en esfuerzos aislados sin impacto sistémico.

Por otro lado, la evidencia empírica identifica nudos críticos estructurales que frenan el avance del modelo. Lozano y Peniche (2018) señalan que los principales obstáculos incluyen la carencia de información oportuna, deficiencias en infraestructura y la elevada ratio estudiante-docente, factores que dificultan la personalización del seguimiento formativo. Ante esta realidad, resulta imperativo que la institución gestione soluciones estratégicas, como la optimización de los tiempos de aula y el aprovechamiento de herramientas tecnológicas que agilicen la retroalimentación. Por consiguiente, la transición hacia una evaluación auténtica exige decisiones institucionales que trasciendan el control administrativo y resuelvan de forma integral las limitaciones materiales, humanas y organizativas de la escuela actual, garantizando que el enfoque competencial sea una práctica sostenible y no una utopía teórica.

2.2.4.4. Tensión entre Evaluación Formativa y Sumativa. Uno de los desafíos más críticos en el enfoque por competencias reside en la gestión del equilibrio entre las funciones formativas y sumativas de la evaluación. Históricamente, el sistema educativo ha priorizado la certificación de aprendizajes mediante calificaciones finales de carácter punitivo o acreditativo (Morales et al., 2020). En contraposición, la evaluación formativa se define como un proceso dinámico orientado a monitorear el progreso, ofrecer retroalimentación continua y fomentar la autonomía del estudiantado (Ríos y Herrera, 2017).

A pesar del consenso sobre su valor pedagógico, la evaluación formativa enfrenta restricciones severas cuando se subordina a lógicas de rendimiento cuantitativo (Velasquez, 2024). Esta dicotomía se agudiza por la exigencia institucional de reportar resultados estandarizados para la rendición de cuentas, lo que obstaculiza una integración armónica entre ambas modalidades (Mellado-Moreno et al., 2021). Al respecto, Pérez (2023) advierte que persiste una cultura centrada en el examen final, lo que reduce el discurso de la retroalimentación a una formalidad administrativa.

En este escenario de presión, los docentes enfrentan el dilema de priorizar el proceso de aprendizaje o cumplir con las exigencias de calificación masiva. Esta tensión puede derivar en la desnaturalización de la evaluación formativa, convirtiéndola en una simple acumulación de puntajes parciales que carecen de impacto real en la mejora del desempeño (Velasquez, 2024). Por tanto, superar esta fragmentación requiere un diseño evaluativo donde la calificación sumativa no sea un evento aislado, sino la síntesis auténtica y documentada de todo el trayecto formativo.

2.3. Marco Referencial

El presente marco referencial proporciona los fundamentos teóricos y contextuales necesarios para comprender la implementación de la evaluación por competencias en la educación media. Se organiza en tres grandes ejes: el contexto histórico de la evaluación por competencias, que traza su evolución desde modelos tradicionales; la situación internacional, con énfasis en experiencias de América Latina y lineamientos de organismos; y finalmente, el desarrollo del enfoque en Paraguay, considerando tanto su evolución normativa como las características actuales del sistema de evaluación. Esta estructura permite situar el problema de investigación en un marco amplio, pero pertinente, que articula antecedentes, tendencias y realidades concretas

2.3.1. Contexto Histórico de la Evaluación por Competencias

La génesis de la evaluación por competencias reside en la convergencia de dos transformaciones estructurales: el replanteamiento de la evaluación educativa y la consolidación del enfoque competencial como paradigma curricular predominante. Este proceso supuso un desplazamiento epistemológico desde modelos centrados en la recuperación pasiva de información hacia enfoques que priorizan la movilización de saberes en contextos de autenticidad (Menzala y Ortega, 2023).

Este viraje histórico no fue aislado, sino que respondió a las demandas de las sociedades del conocimiento por una educación con mayor pertinencia frente a los vertiginosos cambios tecnológicos y económicos del siglo XXI (Ramírez, 2020). De este modo, la evaluación dejó de ser un acto de comprobación final para transformarse en un proceso de acompañamiento al desarrollo humano. Comprender esta evolución es imperativo para analizar críticamente las tensiones que persisten en la cultura escolar contemporánea.

2.3.1.1. Evolución del Concepto de Evaluación Educativa. La conceptualización de la evaluación ha experimentado una metamorfosis epistemológica que refleja la evolución de las teorías del aprendizaje. Ralph Tyler es históricamente reconocido como el precursor del enfoque metódico en la década de 1930; su paradigma positivista definió la evaluación como el proceso técnico para determinar el grado en que se logran los objetivos preestablecidos. Mora et al. (2024) explican que este modelo *tyleriano* concibió la evaluación como una tecnología neutral y un acto final de comprobación, donde la medición de resultados era el eje central para

la certificación y la calificación sumativa. Bajo esta lógica lineal, la evaluación se situaba al margen del proceso de enseñanza, limitándose a verificar si los objetivos de instrucción se habían cumplido al término de un periodo.

A partir de la década de 1960, surgió una reconfiguración del campo impulsada por Michael Scriven y Lee Cronbach, quienes introdujeron la dualidad entre lo sumativo y lo formativo. Esta transición permitió que la evaluación dejara de ser un juicio final para convertirse en un mecanismo de ajuste de la enseñanza en tiempo real. Posteriormente, la influencia de enfoques sociocríticos y constructivistas desplazó la noción de objetividad absoluta hacia una práctica social y dialógica. Como destacan Conde-Rojas et al. (2022), este cambio de paradigma permitió identificar que la evaluación no es un evento aislado, sino un proceso continuo, inicial, procesual y final, que ofrece información valiosa para la mejora permanente del desempeño estudiantil a través de la reflexión y la toma de decisiones consensuadas.

En la actualidad, se ha consolidado definitivamente el paradigma de la evaluación para el aprendizaje. Investigaciones recientes de Larreátegui y Ruiz (2025) subrayan que el propósito actual no es meramente monitorear el avance, sino empoderar al estudiante a través de la autorregulación y la retroalimentación proactiva. En este contexto, la evaluación por competencias encuentra su sustento más robusto, al priorizar la movilización de saberes y la obtención de evidencias de desempeño en contextos reales (Quico-Quispe et al., 2024). Este enfoque emerge como la respuesta científica necesaria frente a los esquemas tradicionales, transformando la evaluación en una experiencia formativa, situada y transferible que busca alcanzar niveles óptimos de comprensión y calidad educativa.

2.3.1.2. Orígenes del Enfoque por Competencias en Educación. El concepto de competencias tiene sus raíces en el ámbito de la psicología organizacional y laboral; en 1973, David McClelland propuso identificar el rendimiento efectivo a través de desempeños concretos, cuestionando la validez de las pruebas de inteligencia tradicionales. Esta noción se incorporó progresivamente al campo educativo hacia finales del siglo XX, impulsada por la necesidad de formar individuos capaces de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos diversos (Ramírez, 2020). Según Mora et al. (2024), esta transición representó un avance significativo respecto a los modelos centrados exclusivamente en objetivos de conducta, permitiendo una visión más holística y funcional del aprendizaje.

A partir del año 2001, el Proyecto Tuning, primero en Europa y luego en América Latina, marcó un hito en la estandarización de este enfoque dentro de los currículos escolares y universitarios. Su propósito fue alinear los programas educativos con resultados de aprendizaje pertinentes, aplicables y socialmente valiosos (Casanova et al., 2018). Esta expansión ha sido respaldada por organismos como la UNESCO y la OCDE, que promovieron las competencias como el eje articulador de las reformas educativas globales, buscando fortalecer las capacidades ciudadanas en las sociedades del conocimiento (Hincapié y Clemenza, 2023; Lizitza y Sheepshanks, 2020).

La conceptualización de la competencia es el núcleo de este paradigma. Larreátegui y Ruiz (2025) la definen como la capacidad de actuar con eficacia y ética en un contexto determinado, integrando saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales para resolver problemas complejos. Bajo esta premisa, el aprendizaje deja de ser la adquisición fragmentada de contenidos para transformarse en un proceso de movilización e integración del saber. Así, el objeto educativo se desplaza de la mera acumulación informativa hacia lo que el estudiante es capaz de ejecutar con dicho conocimiento en situaciones de realidad, orientándose hacia la consecución de niveles óptimos de desempeño profesional y humano.

2.3.1.3. Transición de Modelos Tradicionales al Enfoque por Competencias. La transición desde modelos de evaluación centrados en la medición de contenidos hacia un enfoque por competencias implica una reconfiguración paradigmática en la valoración del aprendizaje. Mientras que las prácticas convencionales priorizan la acumulación de información y la asignación de calificaciones numéricas mediante pruebas estandarizadas, diversos autores cuestionan su capacidad para reflejar la complejidad del aprendizaje situado (García y García, 2022). En este sentido, la baja representatividad de los resultados cuantitativos y las dificultades en el diseño de instrumentos de validez han evidenciado las limitaciones de la lógica psicométrica tradicional.

Frente a esta visión, emerge un enfoque alternativo que trasciende la verificación de conocimientos para centrarse en la movilización de saberes, habilidades y actitudes en contextos significativos (Bonneyo Valdés, 2021). Este modelo demanda la integración de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para captar integralmente el desempeño, promoviendo la agencia del estudiante en su proceso formativo (García y García, 2022). Por consiguiente, el cambio no es meramente instrumental, sino teleológico: la evaluación busca

favorecer la metacognición y ofrecer una retroalimentación formativa orientada a la mejora continua. Esta transformación redefine los roles de los actores educativos y las prácticas pedagógicas, las cuales deben orientarse al desarrollo de capacidades transferibles y pertinentes a las demandas sociales y profesionales (Hincapié y Clemenza, 2023; Sosa, 2024).

No obstante, la implementación de este enfoque en la educación media de América Latina enfrenta barreras críticas. La resistencia al cambio institucional y docente se manifiesta en la persistencia de prácticas tradicionales que contradicen los principios de la evaluación auténtica (Alarcón et al., 2025). La rigidez de los sistemas de calificación y los tiempos burocráticos preestablecidos limitan la innovación. Superar estos desafíos requiere no solo ajustes metodológicos, sino una transformación de la cultura organizacional que acompañe al profesorado en el rediseño de sus prácticas evaluativas.

2.3.2. La Evaluación por Competencias en el Contexto Internacional

A nivel internacional, la evaluación por competencias se ha consolidado como una estrategia imperativa para incrementar la relevancia social de los aprendizajes. En este apartado se analizan tres dimensiones fundamentales: las experiencias en el contexto latinoamericano, las directrices de organismos multilaterales y las tendencias globales en evaluación educativa.

2.3.2.1. Experiencias en Países Referentes (Experiencias Latinoamericanas). En el ámbito latinoamericano, la evaluación por competencias se ha integrado en reformas educativas que aspiran a la calidad y pertinencia de los aprendizajes. Este enfoque, orientado a la resolución de problemas y la integración de saberes (ser, saber, hacer y convivir), se fundamenta en marcos conceptuales que promueven la mejora continua (Córdoba y Lanuza, 2023). Sin embargo, su ejecución en los sistemas escolares evidencia una tensión persistente entre el discurso normativo y las condiciones materiales de implementación, lo cual restringe su impacto pedagógico (Mariñez, 2024).

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) corroboran esta disonancia. Una proporción crítica de estudiantes en la región no alcanza los niveles mínimos de competencia en lectura, matemáticas y ciencias, revelando debilidades estructurales que comprometen la eficacia de los sistemas evaluativos (Arias et al., 2023). Específicamente, países como Paraguay, El Salvador y Guatemala registran los rendimientos más bajos en la evaluación PISA 2022 (Näslund y Alonzo, 2024). Estas cifras sugieren que la

adopción de currículos por competencias no ha garantizado, por sí sola, una mejora sustantiva en el desempeño académico real.

Tanto los datos de PISA como los del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) exponen brechas de equidad persistentes (Näslund y Alonzo, 2024). Este escenario demuestra que la transición hacia modelos de evaluación auténtica es indisociable de las condiciones estructurales de cada país. En consecuencia, superar estos desafíos exige mitigar las desigualdades en el acceso a recursos, fortalecer la formación continua del profesorado y propiciar cambios culturales hacia nuevas formas de enseñanza (Torres et al., 2024). La efectividad de las políticas públicas depende, por tanto, de estrategias de implementación que prioricen el acompañamiento docente y la contextualización del enfoque competencial. Solo a través de una alineación genuina entre los instrumentos de evaluación y las realidades del aula, será posible que los resultados de pruebas internacionales como PISA dejen de ser un reflejo de la carencia para convertirse en evidencia de una transformación educativa real y equitativa.

2.3.2.2. Recomendaciones de Organismos Internacionales (UNESCO, OCDE). Los organismos internacionales, particularmente la UNESCO y la OCDE, ejercen una influencia determinante en la configuración de las políticas de evaluación por competencias a nivel global. Sus lineamientos sobre la medición de aprendizajes, el uso estratégico de datos y la búsqueda de la equidad educativa orientan las reformas en los sistemas nacionales (Arias et al., 2024; Torche, 2024). Desde esta perspectiva, la labor de la UNESCO (2023) se orienta a diagnosticar y monitorear el progreso educativo con el propósito de fundamentar políticas públicas y garantizar la rendición de cuentas basada en evidencias de logro.

En coherencia con la Agenda Educación 2030, la UNESCO promueve una visión holística de la competencia que articula dimensiones cognitivas, prácticas y socioemocionales. Esta visión retoma los pilares del aprendizaje (conocer, hacer, ser y vivir juntos) y los vincula con modelos evaluativos que trascienden el rendimiento académico para atender la inclusión y la justicia social (Gajardo, 2023; Torche, 2024). En este marco, la evaluación formativa adquiere un rol estratégico como proceso continuo centrado en la retroalimentación y la toma de decisiones pedagógicas, recomendándose su institucionalización en los currículos nacionales (Welson, 2023).

Por su parte, la OCDE impulsa marcos de evaluación comparada, principalmente a través del programa PISA, que han instalado la lógica de las competencias clave en América Latina (Sánchez y Valle, 2023). Informes recientes subrayan que la articulación entre evaluaciones a gran escala y prácticas de aula debe evitar el reduccionismo de la calidad educativa a meros resultados estandarizados. En su lugar, se propone favorecer el desarrollo de competencias transferibles y el aprendizaje a lo largo de la vida, integrando la evaluación auténtica como eje de la transformación curricular (Arias et al., 2024; Rivas, 2023).

En suma, las recomendaciones internacionales coinciden en que la evaluación no debe ser un fin, sino un medio para la equidad. Al integrar la evaluación auténtica como eje de la transformación curricular, se busca que el sistema educativo no solo mida el rendimiento, sino que garantice el derecho de cada estudiante a desarrollar capacidades que le permitan navegar la complejidad de la vida contemporánea.

2.3.2.3. Tendencias Globales en Evaluación Educativa. En las últimas décadas, la evaluación educativa ha experimentado transformaciones paradigmáticas impulsadas por las nuevas concepciones del aprendizaje y las demandas de la sociedad del conocimiento. Estas tendencias reflejan un desplazamiento progresivo desde enfoques centrados en la medición psicométrica de resultados hacia modelos que priorizan la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado a la mejora (Arias et al., 2024).

Investigaciones recientes en el contexto latinoamericano identifican la consolidación de la evaluación auténtica como la tendencia predominante. Este enfoque integra la evaluación al proceso de enseñanza y proporciona retroalimentación constante para orientar la labor docente y el desempeño estudiantil. En este sentido, la evaluación por competencias busca valorar el actuar del estudiantado en situaciones reales y contextualizadas, superando la fragmentación tradicional de contenidos aislados (Guadamud et al., 2024).

Asimismo, emerge una tendencia hacia la evaluación holística, la cual incorpora dimensiones cognitivas, procedimentales, actitudinales y socioemocionales. Este enfoque responde a la necesidad de formar ciudadanos capaces de actuar de manera crítica y creativa en entornos complejos, alineándose con los principios de una educación para la vida (Salas, 2025).

Por otra parte, si bien los sistemas educativos de la región han fortalecido el uso de evaluaciones a gran escala para el monitoreo de políticas públicas, la tendencia actual sugiere

una articulación necesaria con las prácticas de aula. Se propone que los datos macro no solo sirvan para la rendición de cuentas, sino que permeen la microplanificación docente para reducir las brechas de equidad educativa (Arias et al., 2024). En conjunto, estos modelos contemporáneos configuran a la evaluación como una herramienta pedagógica donde el estudiante asume un rol activo en el desarrollo de sus competencias para el siglo XXI. Por tanto, la tendencia actual no solo busca medir el aprendizaje, sino hacerlo visible y comunicable, transformando cada instancia evaluativa en una oportunidad de autorregulación y éxito compartido.

2.3.3. La Evaluación por Competencias en Paraguay

La evolución hacia un modelo educativo basado en competencias en Paraguay constituye uno de los procesos más relevantes de su historia pedagógica reciente. Este cambio, impulsado formalmente a partir de la Reforma Educativa de la década de 1990, tuvo como propósito superar un sistema tradicional de carácter enciclopedista para avanzar hacia un enfoque capaz de responder a las exigencias de una sociedad democrática y globalizada. Según Ortiz (2012), dicha reforma se sustentó en el postulado de que la renovación institucional y curricular permitiría sentar las bases de un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la evaluación comenzó a redefinirse, desplazándose de una función meramente acreditadora hacia una concepción más integral, orientada al desarrollo de capacidades y al desempeño en situaciones significativas. Esta transición en el contexto paraguayo no solo implicó un cambio metodológico, sino también el reto de adaptar la evaluación a la realidad pluricultural y bilingüe del país, buscando una educación que fuera pertinente tanto a nivel local como global.

En los apartados siguientes se analiza la evolución histórica del sistema de evaluación en Paraguay, los principales desafíos asociados a la implementación del enfoque por competencias y la configuración actual de los procesos evaluativos en el marco de las políticas educativas nacionales vigentes.

2.3.3.1. Evolución del Sistema de Evaluación en Paraguay. El desarrollo del sistema de evaluación en Paraguay se encuentra estrechamente vinculado a la reforma de 1990, particularmente tras la promulgación de la Ley General de Educación N.º 1264/98. Este marco normativo redefinió los fines de la educación nacional y asignó al entonces Ministerio de Educación y Cultura (MEC) la responsabilidad de establecer el diseño curricular y los sistemas

de evaluación para todos los niveles, incluida la educación media (Mello, 2017).

Antes de la reforma, la evaluación del aprendizaje se caracterizaba por un enfoque predominantemente tradicional, centrado en la medición de contenidos conceptuales mediante pruebas escritas y calificaciones numéricas, cumpliendo una función esencialmente certificadora y selectiva. Este modelo, predominante durante gran parte del siglo XX, priorizaba los resultados finales por sobre los procesos de aprendizaje y se encontraba desvinculado del desarrollo integral del estudiante (Elías, 2014).

Con la implementación gradual de la Reforma Curricular, iniciada en la Educación Escolar Básica en 1994 y extendida a la Educación Media a partir del año 2002, se introdujeron transformaciones orientadas a concebir la evaluación como un proceso formativo, continuo e integral, articulado al proceso de enseñanza y aprendizaje (MEC, 2014). Este cambio buscó desplazar la lógica de la acumulación de contenidos para priorizar el desarrollo de capacidades. Un hito relevante fue la actualización del Bachillerato Científico, que promovió la diversificación de instrumentos evaluativos y la reorganización de los criterios de promoción. No obstante, Elías (2014) advierte que, pese a los nuevos discursos pedagógicos, en la práctica persistieron esquemas evaluativos de carácter normativo y sumativo. Esta tensión se ve acentuada por un sistema de promoción que, aunque busca evaluar capacidades, sigue anclado en la asignación de calificaciones numéricas, lo que a menudo reduce la riqueza del proceso formativo a una exigencia administrativa de acreditación.

2.3.3.2. Implementación de la Reforma Educativa Basada en Competencias. La transición hacia un modelo basado en competencias en la Educación Media, consolidado formalmente con el Diseño Curricular de 2002, redefinió la evaluación como la capacidad del estudiante para movilizar de forma integrada conocimientos, habilidades y actitudes en contextos significativos (Mello, 2017). Bajo este principio, el MEC (2014) operativiza el enfoque mediante competencias generales y específicas que deben desarrollarse a través de capacidades disciplinares, sustituyendo la repetición mecánica por la resolución de problemas y la aplicación funcional del saber.

Sin embargo, la puesta en marcha de este modelo ha revelado una brecha significativa entre la normativa y la práctica pedagógica. Estudios realizados en la Educación Media indican que, si bien el currículo propone una evaluación funcional, los docentes enfrentan dificultades críticas en la planificación y selección de instrumentos coherentes (Valinotti, 2018). Según

Mello (2017), gran parte del profesorado percibe que el diseño curricular no consideró suficientemente su preparación previa, lo que ha derivado en resistencias institucionales para aplicar las orientaciones oficiales.

Investigaciones recientes confirman la coexistencia de prácticas tradicionales con estrategias innovadoras, resultando en procesos evaluativos híbridos que limitan el carácter formativo del modelo (Ibáñez, 2024; Ríos de Cubilla, 2023).

Estas limitaciones se agudizaron durante la crisis sanitaria por COVID-19, donde la virtualidad impuso restricciones críticas para el seguimiento pedagógico y la obtención de evidencias de desempeño (Ibáñez, 2024). En suma, la reforma constituye un proceso gradual que aún enfrenta el desafío de una auténtica apropiación pedagógica. Superar esta brecha entre lo prescrito y lo ejecutado requiere la implementación de estrategias que faciliten la recolección sistemática de evidencias, permitiendo que la evaluación deje de ser un evento aislado y se transforme en el testimonio real del progreso competencial del estudiante.

2.4. Marco Legal

El marco legal de la presente investigación se fundamenta en la normativa nacional paraguaya que regula la evaluación educativa en la educación media. Este apartado examina el sustento legal de la evaluación por competencias, la estructura institucional responsable de su formulación, y las resoluciones ministeriales que operacionalizan la evaluación del aprendizaje en la educación media.

2.4.1. Normativa Nacional sobre Evaluación Educativa

La evaluación educativa en Paraguay se encuentra respaldada por un conjunto de normas legales e institucionales que establecen sus principios, finalidades y procedimientos. Dichas normativas conciben la evaluación como un proceso sistemático, continuo y formativo, orientado a la mejora del aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la normativa nacional no solo regula los aspectos administrativos de la evaluación, sino que también orienta las prácticas pedagógicas de los docentes, definiendo criterios, mecanismos de promoción y responsabilidades institucionales. En este marco, la Ley N° 1264/1998 - General de Educación, Ley N° 5749/2017 - Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias y las resoluciones ministeriales específicas

constituyen el soporte legal fundamental para la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en la Educación Media paraguaya.

2.4.1.1. Ley N° 1264/98 General de Educación. La Ley N° 1264/1998, que regula el sistema educativo paraguayo, incorpora de manera explícita la evaluación como un principio, una función y un componente estructural del proceso educativo. A continuación, se destacan los artículos más relevantes para el análisis de la evaluación del aprendizaje en la Educación Media

En el artículo 10, inciso n, se reconoce explícitamente la evaluación de los procesos y resultados de la enseñanza y del aprendizaje como principio del sistema educativo nacional, lo que fundamenta legalmente la evaluación permanente y sistemática de los aprendizajes (Ley N° 1264 General de Educación, 1998).

Los artículos 20 al 22 definen los fines de la educación orientados al desarrollo integral de la persona, la formación de capacidades y la preparación para la vida social y productiva. Estos fines constituyen el sustento legal de la evaluación con enfoque por competencias, al priorizar la valoración del logro de capacidades, actitudes y habilidades por parte de los estudiantes (Ley N° 1264 General de Educación, 1998).

Asimismo, el artículo 37 atribuye al Estado la responsabilidad de garantizar la calidad educativa mediante procesos de evaluación del sistema educativo, mientras que el artículo 39 reconoce al Ministerio de Educación y Ciencias como la autoridad encargada de regular y evaluar dicho sistema. Estas disposiciones legitiman la emisión de normas y directrices ministeriales en materia de evaluación del aprendizaje (Ley N° 1264 General de Educación, 1998).

Por su parte, el artículo 42 establece que la evaluación debe permitir verificar el cumplimiento de los objetivos educativos y orientar la toma de decisiones para la mejora de la calidad, reforzando su función formativa. Finalmente, el artículo 46 dispone que los resultados de la evaluación deben ser sistematizados y utilizados para la planificación y el mejoramiento de la gestión educativa, consolidando el valor pedagógico e institucional de la evaluación (Ley N° 1264 General de Educación, 1998).

2.4.1.2. Ley N° 5749/2017 - Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias.

La Ley N.º 5749/2017, que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, define las competencias del MEC como órgano rector del sistema educativo nacional. Esta normativa atribuye al MEC la facultad de formular, implementar y evaluar políticas educativas, así como de dictar normas y directrices relacionadas con la evaluación de los aprendizajes (Ley N° 5749 Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, 2017). En este sentido, la ley otorga respaldo jurídico a la emisión de resoluciones ministeriales que regulan la evaluación por competencias, consolidando el rol del MEC como autoridad normativa en materia de evaluación educativa.

2.4.1.3. Resoluciones Ministeriales sobre Evaluación. Las resoluciones ministeriales constituyen el nivel de operacionalización de la política nacional de evaluación. En materia de evaluación de aprendizajes con enfoque por competencias en educación media, se destacan las siguientes:

- **Resolución N° 101/2014 - Criterios de Promoción para Estudiantes de Bachillerato Científico**

Emitida el 20 de mayo de 2014 por la Dirección General de Educación Media, esta resolución operacionaliza y especifica los criterios de promoción para el Bachillerato Científico de la educación media. Su importancia radica en la explicitación de indicadores de logro, procedimientos e instrumentos evaluativos, y criterios de promoción disciplinar e integral. Un elemento central de esta resolución es el nivel de exigencia para la promoción: la calificación mínima de 2 (dos) se alcanza cuando el estudiantado cumple con al menos el 80 % de los indicadores de logro establecidos para cada disciplina. Este criterio refleja una concepción de evaluación basada en evidencias de desempeño observable (Resolución N° 101, 2014).

La resolución otorga a los docentes la responsabilidad de elaborar indicadores de logro consonantes con las capacidades establecidas en el currículum, así como de seleccionar procedimientos e instrumentos evaluativos pertinentes. Especifica la estructura de evaluación por etapas: en primero y segundo curso de educación media, dos etapas ordinarias, siendo el promedio de ambas la calificación final; en tercer curso, tres etapas (las dos primeras de evaluación disciplinar, la tercera dedicada a proyectos educativos para competencias generales). Introduce la "ponderación" en tercer curso, donde las calificaciones disciplinares tienen peso diferenciado al promedio final (Resolución N° 101, 2014).

- **Resolución N° 257/2023 - Modificación Parcial de las Resoluciones N° 03/2009 y N° 101/2014**

Emitida el 17 de mayo de 2023 por la Dirección General del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y de la Educación Media, esta resolución constituye la modificación más reciente y actualmente vigente del marco de evaluación. El cambio normativo más significativo de esta resolución es la reducción del nivel de exigencia de 80% a 70% del logro de indicadores para obtener calificación mínima de 2 (dos). Esta modificación se fundamenta en lo que el documento denomina Marco orientador de la gestión pedagógica a nivel nacional - Priorización Curricular para el Tercer Ciclo EEB y EM, documento que refleja los ajustes curriculares post-pandemia y priorizaciones pedagógicas nacionales. Aunque modifica un aspecto operativo de la evaluación, esta resolución mantiene la estructura general de valoración por disciplina, períodos y etapas, reafirmando la evaluación por competencias como enfoque central (Resolución N° 257, 2023).

2.4.2. Lineamiento Oficial sobre Evaluación por Competencias

Los lineamientos oficiales sobre evaluación por competencias se encuentran formalizado en el diseño curricular nacional emitido por el MEC. Estos documentos no solo definen el contenido educativo, sino que establecen explícitamente el enfoque por competencias como paradigma evaluativo central. La evaluación por competencias se operacionaliza a través de capacidades específicas, competencias generales y capacidades transversales, que orientan tanto la enseñanza como la valoración de aprendizajes en la educación media.

2.4.2.1. Diseño Curricular de la Educación Media. La Actualización Curricular del Bachillerato Científico, aprobada mediante la Resolución N° 681/2014 del MEC, constituye el eje normativo de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en la educación media. Este documento establece un perfil de egreso orientado al desarrollo integral, exigiendo un modelo evaluativo que trascienda la medición de conocimientos aislados en favor de la aplicación articulada de saberes en contextos significativos. Para ello, el currículo prescribe ocho competencias generales que deben desarrollarse a lo largo de los tres años de la educación media; estas poseen un carácter interdisciplinario y se desglosan en competencias específicas por área y en capacidades observables, las cuales funcionan como la unidad básica de planificación y evaluación (MEC, 2014).

Pedagógicamente, el diseño se sustenta en los pilares de la UNESCO, aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, e incorpora el eje nacional aprender a emprender. Este quinto pilar fomenta la autogestión y el pensamiento crítico, reforzando la necesidad de una evaluación que valore la autonomía y la resolución de problemas (MEC, 2014). En este marco, la competencia se define la "integración de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol" (MEC, 2014, p. 53). Esta definición subraya que la competencia involucra necesariamente conocimientos, pero no se reduce a ellos, sino que enfatiza "qué hacer con los conocimientos, dónde y cómo aplicarlos" (MEC, 2014, p. 53), mientras que la capacidad se entiende como "cada uno de los componentes aptitudinales, actitudinales, cognitivos, de destrezas, de habilidades que articulados armónicamente constituyen la competencia" (MEC, 2014, p. 54). Las capacidades son los componentes observables y evaluables que, en su integración, evidencian el logro de una competencia.

El currículo se organiza en tres planes de estudio: común, específico y optativo. Esta configuración busca equilibrar la equidad educativa con la profundización disciplinar y la pertinencia contextual, demandando estrategias evaluativas flexibles. Para la operacionalización de la evaluación, el MEC (2014) establece orientaciones claras para la formulación de indicadores de logro, los cuales deben construirse teniendo en cuenta "en primer lugar el verbo utilizado para enunciar la capacidad; luego, lo expresado en término de contenido en la enunciación de la capacidad, y, finalmente, los temas específicos" (p. 56). Este procedimiento busca asegurar que la evaluación refleje la complejidad de las capacidades y, por extensión, de las competencias desarrolladas por los estudiantes. En consecuencia, la validez del proceso evaluativo depende de la coherencia técnica entre la capacidad prescrita, el indicador formulado y el instrumento seleccionado, garantizando así que la calificación obtenida sea un reflejo fiel del desempeño competencial.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Estudio

El estudio fue de alcance descriptivo, de corte transversal y enfoque cuantitativo, y estuvo orientado a analizar la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias por docentes de Educación Media de instituciones de gestión oficial y privada del departamento Central y la Capital de Paraguay durante el año 2025. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes del fenómeno analizado, lo cual resultó pertinente para detallar de manera sistemática las prácticas evaluativas docentes en su contexto real.

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, que se justificó por la necesidad de obtener datos cuantificables y describir patrones y tendencias en las prácticas evaluativas de los 211 docentes que conformaron la población estudiada. Como señalan Creswell y Creswell (2023), este enfoque permite organizar y analizar sistemáticamente información cuantificable mediante procedimientos estadísticos. Su elección se sustentó en la utilización de procedimientos estructurados de medición y en el análisis numérico de los datos, en correspondencia con los objetivos descriptivos planteados. Este abordaje se articuló con el posicionamiento epistemológico positivista asumido en la investigación.

Esta configuración paradigmática resultó fundamental para comprender tanto la naturaleza de la realidad estudiada como la forma en que se construyó el conocimiento científico. Desde esta perspectiva, se asumió que la realidad puede ser comprendida y cuantificada de manera objetiva, rasgo central del paradigma positivista. En este sentido, Ramos (2015) sostiene que es indispensable que el investigador reconozca su posicionamiento paradigmático, ya que este orienta la comprensión y el análisis del fenómeno estudiado.

La sistematicidad del proceso permitió obtener resultados cuantificables y verificables dentro de la población estudiada, susceptibles de ser contrastados con los hallazgos de otras investigaciones. En este sentido, el posicionamiento positivista orientó el tratamiento sistemático de la información, sin que ello implicara generalizar directamente los resultados a la totalidad de los docentes de Educación Media del país.

En cuanto al diseño, la investigación fue de tipo no experimental y transversal, dado que los datos se recolectaron en un único momento temporal sin manipulación deliberada de las variables, observando los fenómenos tal como se manifestaron en su escenario institucional. Como señalan Hernández-Sampieri et al. (2014), los diseños transeccionales "recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único" (p. 154).

3.2. Población y Muestra

El grupo inicial de referencia estuvo constituido por 287 docentes inscriptos durante el año 2025 en cuatro cursos de formación continua: Técnico Docente en Gestión Educativa, con 61 inscriptos; Técnico Docente en Evaluación Educativa, con 84; Técnico Docente en Orientación Educativa, con 72; y Técnico Docente en Educación Inclusiva, con 70. Estos cursos, ofrecidos por el Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de la Asunción, se desarrollaron en el marco de la formación docente en servicio y reunieron a profesionales que se desempeñaban en diferentes niveles educativos, entre ellos Educación Inicial, Educación Escolar Básica y Educación Media.

Debido a que la investigación se delimitó específicamente al nivel de Educación Media, los 287 inscriptos no constituyeron directamente la población de estudio, sino el grupo de referencia a partir del cual se identificaron los participantes que reunían las características requeridas. Para este propósito, se realizó una caracterización inicial mediante un formulario diagnóstico administrado a través de Google Forms (ver Anexo 1). Este formulario permitió obtener información sobre el ejercicio actual de la docencia, el nivel educativo en el que se desempeñaban los participantes, el tipo de gestión y el área geográfica de la institución educativa donde enseñaban y, en el caso de quienes trabajaban en Educación Media, el área del conocimiento en la que ejercían la docencia.

A partir del análisis de la información obtenida mediante la caracterización inicial, se identificaron 211 docentes que se desempeñaban en Educación Media, quienes conformaron la población delimitada para la investigación. Los 76 inscriptos restantes no fueron incluidos por no cumplir con el criterio referido al nivel educativo objeto del estudio. La participación en los cursos de formación continua constituyó, por tanto, el marco de acceso para la identificación de la población y no una variable analizada en la investigación.

En el ámbito de la investigación científica, la población comprende el conjunto de sujetos que reúnen las características y especificaciones establecidas en función del problema y los objetivos del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este sentido, la delimitación realizada permitió establecer una población específica y coherente con el objeto de investigación: docentes en ejercicio en el nivel de Educación Media.

3.2.1. *Sujetos de Estudio*

Los sujetos de estudio estuvieron constituidos por los 211 docentes de Educación Media identificados mediante el proceso de caracterización inicial. Todos ellos participaban durante el año 2025 en alguno de los cuatro cursos de formación continua considerados y se encontraban en ejercicio de la docencia en el nivel educativo definido para la investigación.

La caracterización permitió, además, conocer la distribución de los participantes según el área geográfica y el tipo de gestión de las instituciones educativas en las que se desempeñaban. De los 211 docentes, 141 (66,8 %) ejercían sus funciones en instituciones educativas del departamento Central y 70 (33,2 %) en instituciones de la Capital. En cuanto al tipo de gestión institucional, 188 docentes (89,1 %) se desempeñaban en instituciones de gestión oficial y 23 (10,9 %) en instituciones de gestión privada. La distribución se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de los docentes de Educación Media según área geográfica y tipo de gestión de la institución educativa donde enseñan.

Área geográfica	Gestión oficial	Gestión privada	Total
Central	124	17	141
Capital	64	6	70
Total	188	23	211

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de caracterización inicial de la población (2025).

Los datos muestran una mayor representación de docentes de instituciones educativas del departamento Central y una predominancia de participantes pertenecientes a instituciones de gestión oficial. En Central se identificaron 124 docentes de gestión oficial y 17 de gestión

privada, mientras que en la Capital se registraron 64 docentes de gestión oficial y 6 de gestión privada.

La caracterización inicial no incluyó el registro nominal de las instituciones educativas en las que se desempeñaban los docentes; por esta razón, no fue posible presentar la distribución de los participantes por establecimiento educativo. No obstante, la información recopilada permitió caracterizar la población según el área geográfica y el tipo de gestión de las instituciones educativas en las que ejercían la docencia.

La selección de esta población respondió a su vinculación directa con el nivel de Educación Media, ámbito en el que se centró el análisis de la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias. La condición de participante de los cursos de formación continua no constituyó una característica analítica ni una variable del estudio, sino el medio mediante el cual se identificó y accedió a los docentes que reunían las condiciones definidas para la investigación.

3.2.2. Tipo de Muestra

Una vez realizada la caracterización inicial, la población delimitada para la investigación quedó conformada por 211 docentes que se desempeñaban en el nivel de Educación Media y reunían los criterios establecidos para el estudio. Considerando que se incluyó a la totalidad de esta población, no se realizó una selección muestral.

De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), cuando una investigación pretende incluir a todos los casos que conforman la población se realiza un censo, a diferencia del muestreo, en el que se selecciona únicamente una parte de ella. En correspondencia con este planteamiento, la investigación adoptó un abordaje censal, debido a que el instrumento de recolección de datos fue aplicado a los 211 docentes que conformaron la población delimitada.

En consecuencia, la población y el conjunto de participantes del estudio coincidieron en 211 docentes de Educación Media. Este procedimiento permitió incorporar a la totalidad de los sujetos identificados mediante la caracterización inicial que cumplían con los criterios definidos para la investigación.

3.2.3. Procedimientos para la Selección

El procedimiento para la identificación y delimitación de los participantes se desarrolló en las siguientes etapas:

- **Caracterización del grupo inicial de referencia:** se partió de 287 docentes inscriptos en los cursos de Técnico Docente en Gestión Educativa, Técnico Docente en Evaluación Educativa, Técnico Docente en Orientación Educativa y Técnico Docente en Educación Inclusiva. Debido a que estos cursos reunían a profesionales que ejercían la docencia en distintos niveles educativos, fue necesario identificar específicamente a quienes se desempeñaban en Educación Media.
- **Aplicación del formulario de caracterización inicial:** se administró mediante Google Forms un formulario diagnóstico destinado a recabar información que permitiera delimitar la población. Entre los datos registrados se incluyeron el ejercicio actual de la docencia, el nivel educativo en el que trabajaban los participantes, el tipo de gestión y el área geográfica de la institución educativa donde enseñaban y, para los docentes de Educación Media, el área del conocimiento en la que se desempeñaban. Este formulario tuvo exclusivamente una finalidad de caracterización y delimitación de la población y no constituyó el instrumento utilizado para medir las variables de la investigación.
- **Aplicación de los criterios de selección:** se consideraron como participantes del estudio los docentes identificados en el grupo inicial que se encontraban en ejercicio, se desempeñaban en el nivel de Educación Media y ejercían sus funciones en instituciones educativas ubicadas en el departamento Central o la Capital durante el periodo establecido para la investigación. Los inscriptos que no cumplían con los criterios definidos para la delimitación de la población no fueron incorporados al estudio.
- **Determinación de la población de estudio:** a partir del proceso de caracterización y de la aplicación de los criterios establecidos, se identificaron 211 docentes de Educación Media. Estos constituyeron la población accesible sobre la cual se desarrolló la investigación.
- **Aplicación del instrumento principal:** una vez delimitada la población, se procedió a aplicar a los 211 docentes el cuestionario estructurado diseñado para analizar la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias. La

participación fue voluntaria y se resguardaron los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado.

3.3. Técnica e Instrumento de Recolección de Datos

Para la recolección de información se utilizó la técnica de la encuesta, fundamentada en la metodología cuantitativa, ya que permitió obtener información directamente de los participantes mediante preguntas estructuradas y sistemáticas, lo que facilitó el análisis estadístico de los datos (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Como instrumento de recolección de datos se empleó un cuestionario estructurado, diseñado específicamente para este estudio (ver Anexo 2). De acuerdo con Bernal (2016) el cuestionario es un instrumento conformado por un conjunto de preguntas elaboradas de manera sistemática, cuyo propósito es recolectar información pertinente que permita alcanzar los objetivos de la investigación.

El cuestionario fue de tipo autoadministrado y estuvo compuesto por 52 ítems, organizados en cinco variables: (a) características sociodemográficas; (b) procedimientos e instrumentos de evaluación; (c) integración de las dimensiones de la competencia en la evaluación; (d) alineación declarada de las prácticas evaluativas con los lineamientos oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias; y (e) desafíos en la implementación de la evaluación por competencias. Los primeros siete ítems (1 al 7) estuvieron destinados a la caracterización sociodemográfica de los participantes, mientras que los 45 ítems restantes (8 al 52) correspondieron a las variables vinculadas con la implementación de la evaluación por competencias.

Los ítems 8 al 52 fueron respondidos mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 = “Totalmente en desacuerdo” hasta 5 = “Totalmente de acuerdo” (DeVellis, 2017), lo que permitió cuantificar el grado de acuerdo de los docentes respecto de los enunciados planteados. Los siete ítems sociodemográficos no formaron parte de esta escala, debido a que estuvieron destinados exclusivamente a la caracterización de los participantes

3.3.1. Matriz de Operacionalización de las Variables

Objetivos específicos	Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
1. Identificar las características sociodemográficas de los docentes de la educación media.	Características sociodemográficas	“Son las características relacionadas con el sujeto que identifican a distintos grupos poblacionales (Orozco et al., 2020, p. 36)	1.1. Perfil docente	- Edad del docente - Sexo. - Departamento geográfico - Formación académica. - Antigüedad en la docencia. - Área del conocimiento en la que enseña. - Disciplina que enseña.	1 2 3 4 5 6 7
2. Describir los procedimientos e instrumentos de evaluación por competencias predominantes en las prácticas docentes de educación media.	Procedimientos e instrumentos de evaluación que predominan en la práctica pedagógica	Procedimiento: “Es el método que se utiliza para recoger la información sobre el aprendizaje” (MEC, 2016, p. 16). Instrumento: “Es el recurso concreto, la herramienta específica que se utiliza para recoger y registrar datos de forma sistematizada y objetiva sobre el	2.1. Uso de procedimientos de evaluación. 2.2. Uso de instrumentos de evaluación.	- Tipos de procedimientos utilizados (observación, informe, pruebas). - Grado de diversificación de los procedimientos de evaluación utilizados. - Tipos de instrumentos utilizados (lista de cotejo, registro de secuencia de aprendizaje, registro anecdótico, cuestionarios, bitácora, entrevistas, pruebas orales/escritas/prácticas, rúbricas, portafolios). - Frecuencia de uso de los instrumentos de evaluación.	8,9,10 11 12,13,14 15,16,17 18,19,20 21,22

Objetivos específicos	Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
		aprendizaje” (MEC, 2016, p.16).	2.3. Coherencia técnica en la selección evaluativa.	- Correspondencia entre procedimiento e instrumento de evaluación. - Uso de instrumentos variados para obtener información integral del aprendizaje.	23 24
3. Examinar la manera en que los docentes integran las dimensiones cognitivas, procedimental y actitudinal en sus prácticas de evaluación por competencias en la educación media.	Integración de dimensiones de competencias en la evaluación	Proceso de evaluación holística que abarca el conocimiento teórico (cognitivo), las habilidades prácticas (procedimental) y los valores/actitudes (actitudinal), reflejando la movilización conjunta del "saber", "saber hacer" y "saber ser/estar" para abordar problemas complejos y valorar integralmente el aprendizaje del estudiante (Morales et al., 2020).	3.1 Evaluación de saberes específicos. 3.2. Coherencia técnica en la integración de los saberes. 3.3. Evaluación auténtica en contextos de desempeño.	- Evaluación conceptual (saber). - Evaluación procedimental (saber hacer). - Evaluación actitudinal y valores (saber ser/estar). - Evaluación sistemática del componente actitudinal. - Equilibrio entre los saberes en la evaluación. - Diseño de situaciones de evaluación auténtica que integran los saberes.	25 26 27, 28 29 30 31

Objetivos específicos	Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
4. Describir el nivel de alineación declarado por los docentes entre sus prácticas evaluativas y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias sobre evaluación por competencias.	Alineación declarada de las prácticas evaluativas con los lineamientos oficiales del MEC	Coherencia y consonancia entre la evaluación implementada por los docentes a nivel institucional y las orientaciones curriculares oficiales sobre evaluación por competencias (Sánchez y Martínez, 2022), medida en este estudio a partir de la percepción declarada por los propios docentes.	4.1. Conocimiento de los lineamientos oficiales.	- Grado de conocimiento sobre lineamientos del MEC.	32
				- Revisión de documentos oficiales.	33
			4.2. Aplicación de los lineamientos oficiales.	- Aplicación de criterios de evaluación establecidos.	34
				- Uso de criterios basados en lineamientos vigentes.	35
			4.3. Coherencia normativa de las prácticas evaluativas.	- Alineación general de la práctica con la orientación oficial.	36
5. Identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes durante la implementación de la evaluación del	Desafíos en la implementación de la evaluación por competencias	Se refiere a obstáculos o barreras que enfrentan los docentes al adoptar y al aplicar la evaluación por competencias derivados de factores sistémicos,		- Verificación del cumplimiento de directrices en programas.	37
				- Reflejo de documentos oficiales en la planificación.	38
			4.4. Adaptación contextual de los lineamientos oficiales.	- Capacidad de adaptar lineamientos manteniendo la coherencia normativa.	39
			5.1. Formación y comprensión del enfoque por competencias.	- Autopercepción de formación y capacitación recibida.	40
				- Comprensión conceptual del enfoque por competencias.	41,42
			5.2. Condiciones y Recursos	- Disponibilidad de materiales y herramientas tecnológicas.	43,44

Objetivos específicos	Variables	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
aprendizaje con enfoque por competencias en instituciones de educación media.		pedagógicos o individuales (Ríos y Herrera, 2017).	Institucionales.	- Tiempo disponible para diseño y aplicación.	45,46
				- Existencia de espacios de colaboración docente.	47
			5.3. Apoyo y clima institucional para la implementación.	- Retroalimentación profesional.	48
				- Disposición y aceptación al cambio pedagógico.	49
			5.4. Condiciones del aula y contexto educativo.	- Apoyo de la gestión directiva y técnica.	50
				- Número de estudiantes por aula.	51
				- Adecuación del enfoque al contexto socio-escolar real.	52

3.3.2. Validación de los Instrumentos

3.3.2.1. Validez. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), todo instrumento de recolección de datos debe cumplir con criterios de validez y confiabilidad, siendo la validez el grado en que un instrumento mide adecuadamente las variables que pretende evaluar. En este sentido, la validez implicó comprobar la correspondencia entre los ítems, los objetivos específicos y las variables de la investigación (Arias, 2016).

Una vez diseñado el cuestionario, se evaluó su validez de contenido, considerando la coherencia entre objetivos, variables, dimensiones, indicadores y reactivos. Para ello, el instrumento fue sometido a juicio de cuatro expertos en evaluación e investigación, quienes valoraron la pertinencia de cada ítem (ver Anexo 3), utilizando el formato de validación propuesto por Maldonado-Suárez y Santoyo-Telles (2024), basado en los criterios de coherencia, relevancia, claridad y suficiencia.

A partir de las valoraciones emitidas por los expertos, se aplicó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), siguiendo el procedimiento propuesto por Hernández-Nieto (2011). El análisis se realizó de manera ítem por ítem y arrojó un CVC total de 0,98, valor que evidenció un nivel de validez y concordancia excelente (ver Anexo 4). La mayoría de los ítems obtuvo puntuaciones iguales o superiores a 0,90, mientras que un único ítem alcanzó un nivel de concordancia buena, de acuerdo con los criterios establecidos (ver Tabla 2).

Tabla 2

Interpretación del Coeficiente de Validez de Contenido para cada ítem.

Puntuación	Interpretación
$x \geq 0,90$	Validez y concordancia excelente
$0,81 \leq x < 0,90$	Validez y concordancia buena
$0,71 \leq x < 0,80$	Validez y concordancia aceptable
$0,60 \leq x < 0,70$	Validez y concordancia deficiente
$x < 0,60$	Validez y concordancia inaceptable

Fuente: Hernández-Nieto (2011).

Estos resultados evidenciaron un alto nivel de acuerdo entre los expertos, lo que confirmó que los ítems del cuestionario eran pertinentes y adecuados para medir las variables

de estudio. En consecuencia, a partir de las observaciones realizadas por los expertos y de los resultados del análisis del CVC, se procedió a la elaboración de la versión final del instrumento, incorporando los ajustes necesarios para optimizar su calidad técnica.

3.3.2.2. Confiabilidad. La confiabilidad de un instrumento se refiere a su capacidad para producir resultados consistentes y estables cuando se aplica en condiciones similares. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), un instrumento confiable genera mediciones coherentes al ser aplicado de manera reiterada.

Con el propósito de estimar la confiabilidad del cuestionario elaborado para este estudio, se realizó una prueba piloto con una muestra de 30 docentes, distintos de los participantes del estudio principal. Para el análisis de consistencia interna se consideraron los 45 ítems formulados mediante escala tipo Likert, correspondientes a los ítems 8 al 52 del cuestionario. Los siete ítems iniciales (1 al 7), destinados a la caracterización sociodemográfica de los participantes, fueron excluidos del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, debido a que no formaban parte de la escala utilizada para medir las variables sustantivas del estudio. Con los datos obtenidos se efectuó el análisis mediante el coeficiente alfa de Cronbach, empleado para estimar la consistencia interna de los ítems que integran una escala (George & Mallery, 2003).

El coeficiente obtenido evidenció un alto nivel de consistencia interna entre los 45 ítems considerados en el análisis.

Tabla 3

Estadísticas de fiabilidad de los ítems con escala tipo Likert del cuestionario.

Alfa de Cronbach	Número de ítems
0,95	45

Nota: El cálculo del Alfa de Cronbach se realizó con los 45 ítems de escala tipo Likert (ítems 8 al 52). Se excluyeron los siete ítems sociodemográficos (ítems 1 al 7), por corresponder a variables de caracterización de los participantes.

Interpretación: El análisis de consistencia interna de los 45 ítems con escala tipo Likert arrojó un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0,95$, lo que indicó una confiabilidad excelente. De acuerdo con los parámetros propuestos por George y Mallery (2003), este valor refleja una elevada consistencia interna entre los reactivos considerados en el análisis. En consecuencia, la sección del cuestionario destinada a medir las variables sustantivas del estudio

presentó un nivel adecuado de confiabilidad para su aplicación definitiva.

3.4. Procedimientos de Recolección de Datos

Fase 1: Diseño del instrumento

En esta fase se elaboró el cuestionario de recolección de datos tomando como base los objetivos específicos, las variables, dimensiones e indicadores del estudio. El instrumento quedó conformado por siete ítems destinados a la caracterización sociodemográfica de los participantes y 45 ítems formulados mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, orientados a recabar información sobre las variables vinculadas con la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en la Educación Media.

Fase 2: Validación del instrumento

Una vez diseñado, el cuestionario fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante el juicio de expertos en evaluación e investigación. Las valoraciones obtenidas permitieron calcular el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), alcanzándose un valor global de 0,98, lo que evidenció una validez excelente del instrumento. A partir de las observaciones realizadas, se efectuaron los ajustes necesarios y se elaboró la versión final del cuestionario.

Fase 3: Prueba piloto y confiabilidad

Posteriormente, se aplicó una prueba piloto del cuestionario con el fin de evaluar la consistencia interna de los 45 ítems formulados mediante escala tipo Likert. Los siete ítems sociodemográficos no fueron incluidos en este análisis. Los datos obtenidos fueron procesados mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, alcanzándose un resultado de $\alpha = 0,95$, correspondiente a un nivel elevado de consistencia interna de los reactivos considerados.

Fase 4: Aplicación del instrumento

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación del cuestionario en formato digital, utilizando Google Forms. El enlace de acceso al formulario fue remitido a los docentes participantes a través de correo electrónico y de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp, lo cual facilitó el acceso y promovió una mayor tasa de respuesta. Previamente, se informó a los participantes sobre los objetivos de la investigación, el carácter

voluntario de su participación y las garantías de confidencialidad, conforme a los principios éticos de la investigación.

Fase 5: Organización y procesamiento de los datos

Finalmente, los datos recolectados fueron sistematizados, depurados y organizados en una base de datos digital, para su posterior análisis estadístico. Este procedimiento permitió asegurar la calidad de la información y facilitó el análisis descriptivo de los resultados, en concordancia con los objetivos planteados en la investigación.

3.5. Procesamiento y Análisis de Datos

El procesamiento y análisis de los datos se realizó siguiendo los procedimientos propios del enfoque cuantitativo, con el propósito de describir y sistematizar la información obtenida a partir del instrumento de recolección de datos aplicado a los docentes de educación media.

En una primera etapa, los datos recopilados mediante el cuestionario en Google Forms fueron exportados a una hoja de cálculo para su revisión, depuración y codificación. Este proceso permitió verificar la integridad de las respuestas, identificar posibles inconsistencias y asegurar la calidad de la base de datos para su análisis estadístico.

Posteriormente, la base de datos fue importada al software estadístico SPSS, versión 26, el cual se utilizó para realizar el análisis estadístico de la información. Dado el nivel descriptivo de la investigación, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva, tales como frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) para las variables sociodemográficas, así como para las variables relacionadas con la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias.

Asimismo, los resultados fueron organizados y presentados mediante tablas y gráficos, lo que facilitó la interpretación de los datos. A partir del análisis realizado, los resultados fueron interpretados en función a las variables, dimensiones, indicadores y del marco teórico de referencia, garantizando la coherencia entre los datos empíricos y el análisis realizado, en concordancia con el diseño no experimental y transversal de la investigación.

3.6. Aspectos Éticos

El desarrollo de la presente investigación se realizó respetando los principios éticos fundamentales que rigen la investigación científica en el ámbito educativo, en particular los principios de autonomía, respeto por las personas, beneficencia y justicia.

En relación con el principio de autonomía, la participación de los docentes fue completamente voluntaria. Antes de responder el cuestionario, los participantes tuvieron acceso a una información clara y suficiente sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de su participación y el uso de los datos recolectados. Asimismo, se incorporó un consentimiento informado en formato digital, a través del cual los docentes manifestaron de manera libre y expresa su decisión de participar, conservando en todo momento el derecho a retirarse de la investigación sin ningún tipo de consecuencia.

Respecto al principio de confidencialidad y respeto por las personas, la información proporcionada por los participantes fue tratada de manera estrictamente confidencial. Los datos recolectados fueron resguardados por el investigador y utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos. En ningún caso se registraron datos que permitieran la identificación individual de los docentes ni de las instituciones educativas, y los resultados fueron presentados de forma agregada.

En cuanto al principio de beneficencia, el estudio no implicó riesgos físicos, psicológicos ni morales para los participantes, dado que se limitó a la aplicación de un cuestionario de carácter académico. Asimismo, los docentes tuvieron la posibilidad de acceder a los resultados de la investigación si así lo consideraban pertinente.

Y en atención al principio de justicia, todos los participantes fueron tratados con igualdad, respeto y consideración, garantizando condiciones equitativas durante todo el proceso de recolección y análisis de los datos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APORTES

4.1. Presentación y Análisis de los Resultados Obtenidos

Este capítulo constituye la fase de exposición y análisis de los resultados derivados del procesamiento estadístico de los datos recolectados mediante la encuesta administrada a 211 docentes de Educación Media de instituciones de gestión oficial y privada, correspondientes al ámbito del departamento Central y la Capital de Paraguay, quienes fueron identificados entre participantes de programas de formación continua durante el año 2025. La información fue sistematizada y analizada mediante procedimientos de estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas y porcentajes con el propósito de identificar tendencias presentes en las respuestas de los participantes.

La organización de este apartado se estructuró en correspondencia con las variables y dimensiones definidas en la matriz de operacionalización del estudio, lo que permitió examinar de manera ordenada los distintos aspectos vinculados con la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias. En este sentido, los resultados se presentan de forma secuencial según los cinco objetivos específicos de la investigación. En primer lugar, se expone la caracterización sociodemográfica de los docentes participantes. Posteriormente, se analizan los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados en la práctica pedagógica, la integración de las dimensiones del aprendizaje en la evaluación por competencias, la alineación declarada por los docentes entre sus prácticas evaluativas y los lineamientos oficiales del MEC y, finalmente, los principales desafíos identificados en el proceso de implementación en el contexto educativo.

4.1.1. Variable 1: Características sociodemográficas de los docentes de la educación media.

El primer objetivo específico consistió en identificar las características sociodemográficas de los docentes de Educación Media participantes del estudio. A continuación, se presentan los resultados correspondientes a los indicadores de sexo, área geográfica de la institución educativa, edad, formación académica, antigüedad en la docencia y área del conocimiento en la que se desempeñan.

Tabla 4*Dimensión: Perfil sociodemográfico de los docentes participantes*

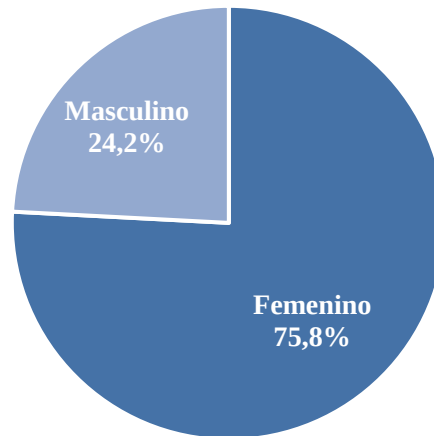
VARIABLE	Total (N = 211)	
Sexo	f	%
Femenino	160	75,8%
Masculino	51	24,2%
Departamento Geográfico		
Central	141	66,8 %
Capital	70	33,2%
Edad		
20 a 25 años	4	1,9%
26 a 30 años	17	8,1%
31 a 35 años	35	16,6%
36 a 40 años	58	27,5%
41 a 45 años	40	19,0%
46 a 50 años	30	14,2%
51 a 55 años	22	10,4%
56 a 60 años	2	0,9%
61 años o más	3	1,4%
Edad promedio		≈ 40,6
Formación		
Técnico superior	1	0,5%
Profesorado	16	7,6%
Licenciatura	88	41,7%
Especialización	66	31,3%
Maestría	38	18,0%
Doctorado	2	0,9%
Antigüedad		
Menos de 1 año	11	5,2%
De 1 a 5 años	24	11,4%
De 6 a 10 años	43	20,4%
De 11 a 15 años	39	18,5%
De 16 a 20 años	49	23,2%
Más de 20 años	45	21,3%
Área de conocimiento en que enseña		
Artes y sus Tecnologías	12	5,7%
Ciencias Básicas y sus Tecnologías	32	15,2%
Ciencias Sociales y sus Tecnologías	47	22,3%
Desarrollo Personal y Social	15	7,1%
Educación Física y sus Tecnologías	7	3,3%
Lengua y Literatura y sus Tecnologías	31	14,7%
Matemática y sus Tecnologías	32	15,2%
Técnica y Tecnológica (Plan específico del Bachillerato Técnico)	35	16,6%

Nota: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta (2025).

La distribución por sexo evidenció una marcada predominancia femenina en el grupo encuestado. De los 211 docentes participantes, 160 correspondieron al sexo femenino (75,8%) y 51 al sexo masculino (24,2%) (ver Figura 1).

Figura 1

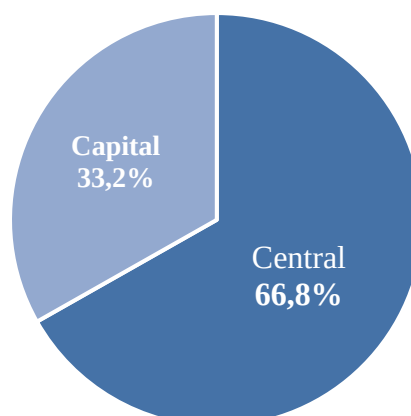
Distribución de docentes según sexo.



En cuanto a la distribución geográfica, 141 docentes (66,8 %) ejercían sus funciones en instituciones educativas del departamento Central, mientras que 70 (33,2 %) lo hacían en instituciones de la Capital. Estos datos evidencian una mayor representación de docentes de instituciones educativas del departamento Central dentro de la población estudiada (ver Figura 2).

Figura 2

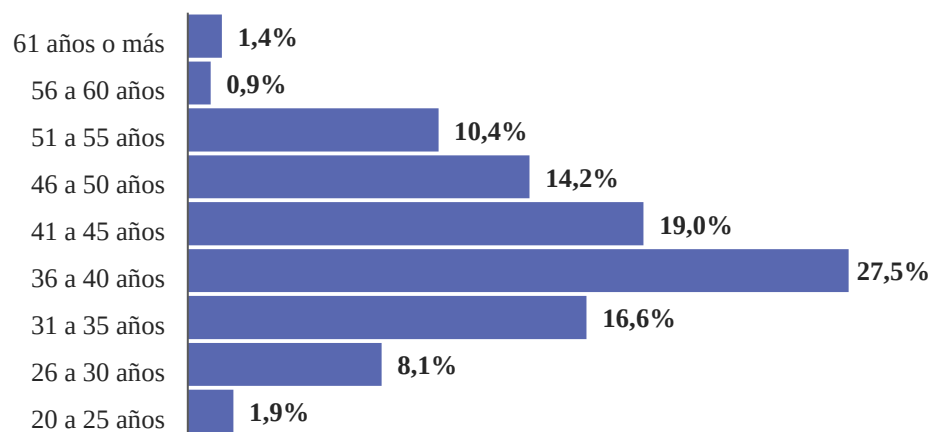
Distribución de docentes según área geográfica de la institución educativa.



En cuanto a la distribución etaria, el grupo de 36 a 40 años concentró la mayor frecuencia, con 58 docentes (27,5 %), seguido por el rango de 41 a 45 años, con 40 participantes (19,0 %). El tramo de 31 a 35 años reunió a 35 docentes (16,6 %), mientras que el de 46 a 50 años agrupó a 30 (14,2 %). Por su parte, los grupos de menor frecuencia correspondieron a los participantes de 20 a 25 años, con 4 docentes (1,9 %), de 56 a 60 años, con 2 (0,9 %), y de 61 años o más, con 3 (1,4 %). La edad promedio fue de aproximadamente 40,6 años, lo que permite caracterizar a la población participante como predominantemente adulta (ver Figura 3).

Figura 3

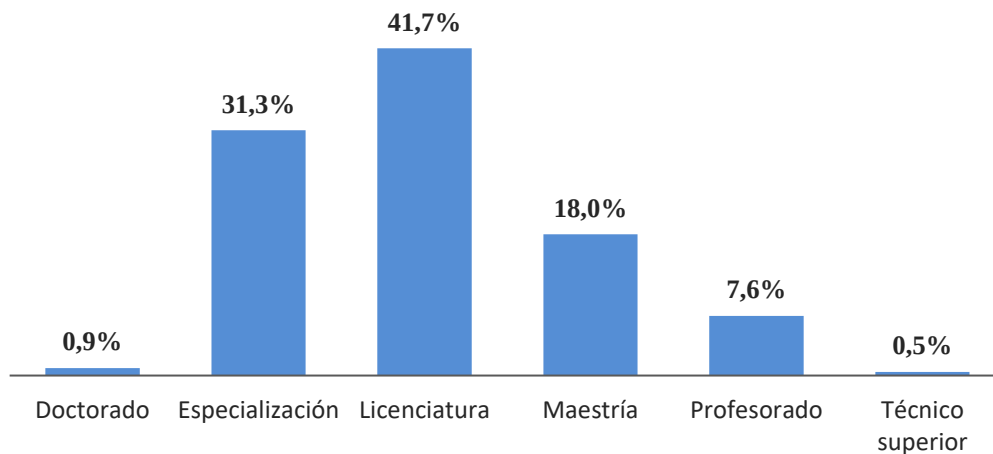
Distribución de docente según grupos de edad.



Respecto a la formación académica, la licenciatura constituyó la titulación más frecuente, con 88 docentes (41,7 %), seguida por la especialización, con 66 participantes (31,3 %), y la maestría, con 38 (18,0 %). El profesorado fue señalado por 16 docentes (7,6 %), mientras que el técnico superior y el doctorado presentaron las frecuencias más bajas, con 1 (0,5 %) y 2 participantes (0,9 %), respectivamente. En conjunto, 106 docentes (50,2 %) contaban con estudios de posgrado correspondientes a especialización, maestría o doctorado, lo que evidencia una presencia significativa de formación académica posterior al grado entre los participantes (ver Figura 4).

Figura 4

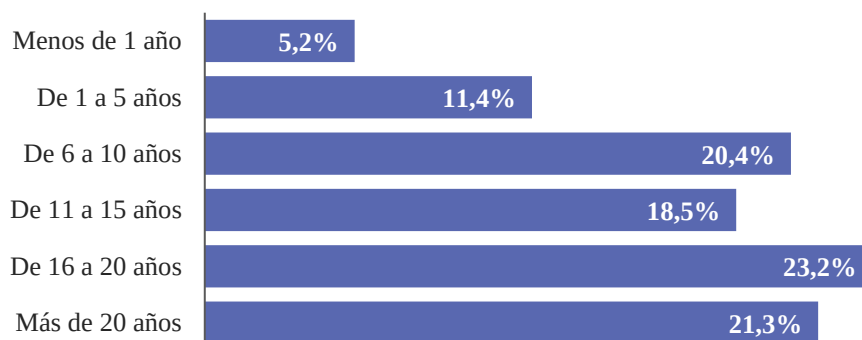
Nivel de formación académica del cuerpo docente.



En relación con la antigüedad en la docencia, las mayores frecuencias se concentraron en los grupos de 16 a 20 años, con 49 docentes (23,2 %), y de más de 20 años, con 45 (21,3 %). Asimismo, 43 participantes (20,4 %) contaban con una antigüedad de 6 a 10 años y 39 (18,5 %) con una trayectoria de 11 a 15 años. Los grupos con menor representación correspondieron a quienes poseían entre 1 y 5 años de experiencia, con 24 docentes (11,4 %), y menos de un año, con 11 (5,2 %). En conjunto, 94 participantes (44,5 %) contaban con más de 15 años de ejercicio docente, lo que evidencia una presencia importante de profesionales con amplia trayectoria en la docencia (ver Figura 5).

Figura 5

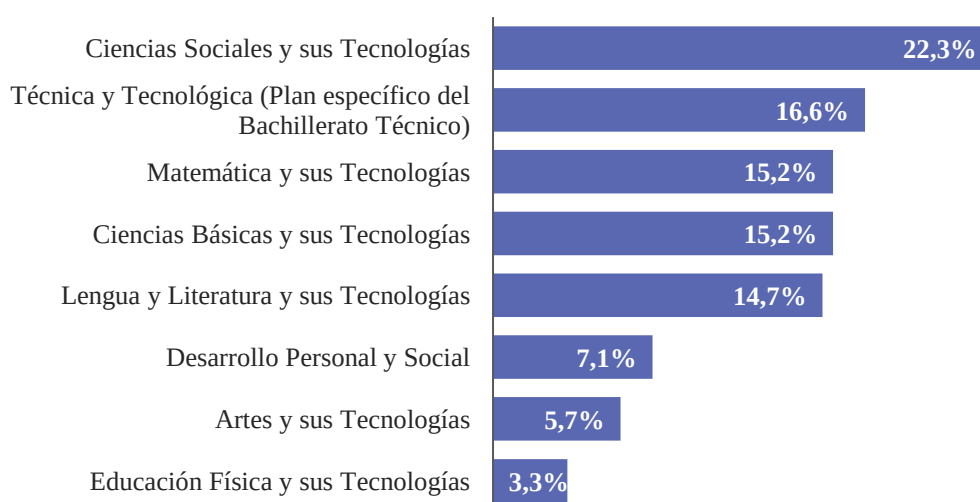
Cuerpo docente según años de antigüedad en la docencia.



La distribución según el área del conocimiento en la que enseñaban los participantes mostró que Ciencias Sociales y sus Tecnologías concentró la mayor frecuencia, con 47 docentes (22,3 %), seguida por el área Técnica y Tecnológica correspondiente al plan específico del Bachillerato Técnico, con 35 (16,6 %). Ciencias Básicas y sus Tecnologías y Matemática y sus Tecnologías registraron 32 docentes cada una (15,2 %), mientras que Lengua y Literatura y sus Tecnologías reunió a 31 participantes (14,7 %). Por su parte, Desarrollo Personal y Social agrupó a 15 docentes (7,1 %), Artes y sus Tecnologías a 12 (5,7 %) y Educación Física y sus Tecnologías a 7 (3,3 %). Estos datos evidencian la participación de docentes pertenecientes a distintas áreas curriculares de la Educación Media (ver Figura 6).

Figura 6

Área de conocimiento en la que enseña el cuerpo docente.



El perfil sociodemográfico de la población estudiada se caracterizó por una predominancia femenina y una mayor representación de docentes del departamento Central respecto de la Capital. Asimismo, la edad promedio se situó en aproximadamente 40,6 años y se observó una presencia importante de participantes con formación universitaria y estudios de posgrado.

En cuanto a la trayectoria profesional, una proporción considerable de los participantes contaba con más de quince años de experiencia en la docencia. A ello se sumó la diversidad de áreas del conocimiento representadas, lo que permitió caracterizar a una población vinculada a distintos campos disciplinares de la Educación Media.

En conjunto, estas características permiten contextualizar el perfil de los docentes participantes y constituyen elementos relevantes para la interpretación de los resultados correspondientes a las demás variables de la investigación. Su presentación tiene un propósito descriptivo y no supone establecer relaciones entre las características sociodemográficas y la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias.

4.1.2. Variable 2: Procedimientos e instrumentos de evaluación que predominan en la práctica pedagógica

El segundo objetivo específico buscó describir los procedimientos e instrumentos de evaluación por competencias que predominan en la práctica pedagógica de los docentes de educación media. Para su análisis se consideraron tres dimensiones: uso de procedimientos de evaluación (ítems 8-11), uso de instrumentos de evaluación (ítems 12-22) y coherencia técnica en la selección evaluativa (ítems 23-24).

4.1.2.1. Dimensión: Uso de procedimientos de evaluación. Esta dimensión indagó la frecuencia con que los docentes emplean los tres procedimientos de evaluación reconocidos por el MEC (2021): observación, informe y pruebas, así como el grado de diversificación de dichos procedimientos en su práctica cotidiana. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Dimensión: Uso de procedimientos de evaluación.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P8: Utilizo frecuentemente la observación como procedimiento para recoger información sobre el aprendizaje de mis estudiantes.	0	0	11	5	15	7	73	35	112	53	211	100
P9: Utilizo frecuentemente el informe como procedimiento para registrar evidencias de aprendizaje.	34	16	16	8	35	17	84	40	42	20	211	100

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P10: Aplico frecuentemente las pruebas como procedimiento para medir el logro de competencias.	0	0	6	3	3	1	76	36	126	60	211	100
P11: Logro diversificar los procedimientos de evaluación en mi práctica.	10	5	16	8	15	7	93	44	77	37	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En el indicador **“Tipos de procedimientos utilizados”**, se evidencia un uso diferenciado de los tres procedimientos oficiales de evaluación. En el ítem P8 (observación), predomina una valoración favorable, con 53% de docentes totalmente de acuerdo y 35% de acuerdo respecto a su uso frecuente; en contraste, solo 5% manifestó desacuerdo y 7% se ubicó en una postura neutral. Esta distribución sugiere una presencia importante de la observación como procedimiento para recoger información sobre el aprendizaje, en consonancia con una evaluación centrada en el proceso.

Respecto al P9 (informe), los resultados muestran una distribución más heterogénea. El 40% de los docentes indicó estar de acuerdo y el 20% totalmente de acuerdo con su uso; no obstante, 16% expresó total desacuerdo, 8% desacuerdo y 17% se mantuvo neutral. En comparación con la observación, el informe presenta menor consolidación como práctica evaluativa, lo que podría asociarse con dificultades para incorporarlo de manera sistemática en el proceso pedagógico.

En cuanto al P10 (pruebas), se observa una alta frecuencia de uso. El 60% de los docentes señaló estar totalmente de acuerdo y el 36% de acuerdo con su utilización frecuente, mientras que los porcentajes de desacuerdo y neutralidad fueron mínimos (3% y 1%, respectivamente). Este resultado pone de manifiesto la persistencia de las pruebas como procedimiento predominante para valorar el logro de competencias.

Por su parte, en el indicador **“Grado de diversificación de los procedimientos de evaluación”**, el ítem P11 mostró una percepción mayoritariamente favorable: 44% de acuerdo y 37% totalmente de acuerdo con la afirmación de que diversifican sus procedimientos evaluativos. Sin embargo, 5% manifestó total desacuerdo, 8% desacuerdo y 7% se ubicó en una

posición neutral. En consecuencia, aunque la diversificación es reconocida por la mayoría, no se advierte una uniformidad plena en su aplicación.

Los resultados sugieren que la observación tiene una presencia relevante y coherente con el enfoque por competencias; sin embargo, las pruebas continúan ocupando un lugar predominante en la práctica docente. Asimismo, el informe aparece menos consolidado, lo que podría limitar el registro sistemático de evidencias cualitativas del aprendizaje. La percepción de diversificación de procedimientos no implica necesariamente una integración equilibrada entre ellos.

La presencia de la observación se relaciona con planteamientos que la reconocen como base de una evaluación continua y formativa, al permitir recoger evidencias del desempeño en contextos reales (Tobón, 2017; Black y Wiliam, 2018). A su vez, la predominancia de las pruebas coincide con lo señalado por Gómez y González (2023), quienes advierten la persistencia de instrumentos tradicionales centrados en la medición de conocimientos, con limitada valoración de habilidades y desempeños. Esta tendencia también es consistente con lo expuesto por Bonnefoy Valdés (2021) y Mayorga-Ases et al. (2024), quienes describen una cultura evaluativa orientada a la certificación de resultados mediante métricas cuantitativas.

Aunque las orientaciones del MEC (2016, 2021) promueven la diversificación y articulación de procedimientos, los resultados muestran que dicha diversificación no se manifiesta de manera uniforme en todos los casos. En esta línea, la menor presencia del informe podría vincularse con las exigencias técnicas que implica su uso sistemático dentro del proceso evaluativo.

4.1.2.2. Dimensión: Uso de instrumentos de evaluación. Esta dimensión examinó la frecuencia de utilización de diversos instrumentos de evaluación empleados por los docentes para recoger y registrar evidencias del aprendizaje, incluyendo instrumentos de observación, informe, pruebas e instrumentos innovadores, conforme a las orientaciones del MEC (2021). Asimismo, permitió identificar el nivel de diversidad instrumental presente en la práctica evaluativa docente. Los resultados se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6

Dimensión: Uso de instrumentos de evaluación.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P12: Utilizo frecuentemente la lista de cotejo como instrumento de evaluación.	0	0	9	4	13	6	65	31	124	59	211	100
P13: Utilizo frecuentemente el registro de secuencia de aprendizaje como instrumento de evaluación.	11	5	27	13	32	15	72	34	69	33	211	100
P14: Utilizo frecuentemente el registro anecdótico como instrumento de evaluación.	9	4	16	8	37	18	89	42	60	28	211	100
P15: Aplico cuestionarios para conocer avances en contenidos conceptuales.	32	15	17	8	35	17	78	37	49	23	211	100
P16: Empleo bitácoras como parte del proceso evaluativo.	38	18	37	18	60	28	56	27	20	10	211	100
P17: Utilizo entrevistas para complementar información sobre los avances del estudiante.	36	17	26	12	45	21	78	37	26	12	211	100
P18: Utilizo frecuentemente la prueba escrita como instrumento de evaluación.	0	0	2	1	11	5	64	30	134	64	211	100
P19: Utilizo frecuentemente la prueba oral como instrumento de evaluación.	17	8	27	13	35	17	74	35	58	28	211	100
P20: Utilizo frecuentemente la prueba práctica como instrumento de evaluación.	3	1	23	11	20	9	75	36	90	43	211	100
P21: Utilizo frecuentemente la rúbrica en mis evaluaciones.	37	18	30	14	62	29	53	25	29	14	211	100
P22: Utilizo el portafolio como instrumento formal para evaluar el progreso de competencias.	25	12	23	11	31	15	82	39	50	24	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

Los resultados correspondientes al indicador *“Tipos de instrumentos utilizados”* evidenciaron una aplicación heterogénea de los distintos recursos evaluativos empleados por los docentes. En el caso de la lista de cotejo (P12), se observó una elevada frecuencia de utilización, ya que el 59% manifestó estar totalmente de acuerdo y el 31% de acuerdo con su uso frecuente. Solo el 4% expresó desacuerdo y el 6% se mantuvo neutral, mientras no se registraron respuestas de total desacuerdo. Esta distribución refleja una amplia incorporación de este instrumento dentro de la práctica pedagógica.

Por otra parte, el registro de secuencia de aprendizaje (P13) presentó una distribución más equilibrada: el 34% indicó estar de acuerdo y el 33% totalmente de acuerdo, frente a un 13% en desacuerdo, un 5% totalmente en desacuerdo y un 15% neutral. Estos datos muestran una implementación moderada, aunque con variaciones significativas entre docentes.

En relación con el registro anecdótico (P14), el 42% señaló estar de acuerdo y el 28% totalmente de acuerdo con su utilización. Sin embargo, un 18% se ubicó en una posición neutral, mientras que el 8% expresó desacuerdo y el 4% total desacuerdo. Esto evidencia una presencia relativamente favorable, aunque menos consolidada que la observada en otros instrumentos de observación.

En el caso del cuestionario (P15), los datos mostraron que el 37% de los docentes estuvo de acuerdo y el 23% totalmente de acuerdo con su aplicación para valorar avances conceptuales. En contraste, el 15% manifestó total desacuerdo, el 8% desacuerdo y el 17% permaneció neutral. Su uso aparece extendido, aunque no uniforme.

En cuanto a la bitácora (P16), se registró una menor frecuencia de uso: el 27% estuvo de acuerdo y el 10% totalmente de acuerdo, mientras que el 18% manifestó desacuerdo, otro 18% total desacuerdo y el 28% se mantuvo neutral. Esta distribución sugiere una limitada integración de este recurso dentro del proceso evaluativo.

De manera similar, las entrevistas (P17) reflejaron una aplicación menos consistente, con un 37% de acuerdo y un 12% totalmente de acuerdo, frente a un 17% totalmente en desacuerdo, un 12% en desacuerdo y un 21% neutral. Aunque existe una utilización presente, su incorporación no parece generalizada.

En el grupo de instrumentos vinculados a pruebas, la prueba escrita (P18) presentó el mayor nivel de uso: el 64% estuvo totalmente de acuerdo y el 30% de acuerdo, con apenas un 1% en desacuerdo, un 5% neutral y ausencia de total desacuerdo. Estos porcentajes reflejan una fuerte presencia de este instrumento en la evaluación docente. Por su parte, la prueba oral (P19) mostró una distribución más dispersa: el 35% manifestó estar de acuerdo y el 28% totalmente de acuerdo, mientras que el 13% expresó desacuerdo, el 8% total desacuerdo y el 17% se posicionó de manera neutral. Esto revela un uso frecuente, aunque menor que el de la prueba escrita. Sobre la prueba práctica (P20), el 43% señaló estar totalmente de acuerdo y el 36% de acuerdo con su uso, frente a un 11% en desacuerdo, un 1% en total desacuerdo y un 9% neutral. Los resultados indican una presencia importante de este instrumento en la valoración del desempeño.

Respecto a los instrumentos de carácter más complejo, la rúbrica (P21) mostró una menor consolidación: el 25% estuvo de acuerdo y el 14% totalmente de acuerdo, mientras que el 18% manifestó total desacuerdo, el 14% desacuerdo y el 29% neutral. Esto refleja una incorporación parcial, posiblemente vinculada a mayores exigencias técnicas en su diseño y aplicación. Asimismo, el portafolio (P22) presentó una adopción intermedia, con un 39% de acuerdo y un 24% totalmente de acuerdo. En contraste, el 12% expresó total desacuerdo, el 11% desacuerdo y el 15% se mantuvo neutral. Aunque su presencia es significativa, no alcanza niveles predominantes.

Los resultados muestran coincidencia parcial con lo planteado por Tobón (2017) y el MEC (2021), quienes sostienen que la evaluación por competencias requiere una diversidad de instrumentos capaces de valorar integralmente las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. No obstante, la predominancia de la prueba escrita y la lista de cotejo, junto con la menor utilización de recursos como la bitácora, la rúbrica y el portafolio, sugiere que la diversidad instrumental aún presenta limitaciones en la práctica docente analizada.

La marcada predominancia de instrumentos tradicionales se relaciona con lo señalado por Gómez y González (2023), quienes advierten la persistencia de prácticas evaluativas centradas en la medición de contenidos. A su vez, la baja frecuencia de uso de instrumentos más complejos puede asociarse a dificultades técnicas, organizativas y formativas para su implementación efectiva. Esta situación resulta particularmente relevante, considerando que rúbricas y portafolios son reconocidos en la literatura como herramientas estratégicas para

valorar desempeños integrales, procesos y progresión del aprendizaje (Mariñez, 2024; Olarte et al., 2021). En este marco, los hallazgos reflejan tensiones entre las exigencias del enfoque por competencias y las prácticas evaluativas que predominan en el contexto docente analizado.

4.1.2.3. Dimensión: Coherencia técnica en la selección evaluativa. Esta dimensión analizó la correspondencia entre los procedimientos de evaluación planificados y los instrumentos seleccionados por los docentes, así como el uso de instrumentos variados para obtener una valoración integral del aprendizaje. Su propósito fue identificar el grado de coherencia técnica en la planificación y ejecución de la evaluación por competencias, de acuerdo con los lineamientos establecidos por el MEC (2021). Los resultados se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7
Dimensión: Coherencia técnica en la selección evaluativa.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
P23: Seleccione los instrumentos según el procedimiento de evaluación planificado.	0	0	8	4	15	7	93	44	95	45	211	100
P24: Utilizo instrumentos variados para obtener información completa del aprendizaje.	4	2	20	10	12	6	89	42	86	41	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En el indicador **“Correspondencia entre procedimiento e instrumento de evaluación”**, el 45% de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 44% de acuerdo con seleccionar sus instrumentos conforme al procedimiento previsto. Por otro lado, un 7% se mantuvo neutral, mientras que solo el 4% expresó desacuerdo y no se registraron respuestas de total desacuerdo. Esta distribución refleja que la mayoría del profesorado percibe una planificación técnicamente coherente en la elección de sus instrumentos evaluativos.

En cuanto al indicador **“Uso de instrumentos variados para obtener información integral del aprendizaje”**, (P24), también se observó una tendencia predominantemente positiva. El 41% señaló estar totalmente de acuerdo y el 42% de acuerdo con utilizar

instrumentos diversos para recoger información completa del aprendizaje. En cambio, el 10% manifestó desacuerdo, el 2% total desacuerdo y el 5% permaneció neutral.

Los resultados evidencian una alta percepción docente de coherencia técnica en la selección de procedimientos e instrumentos; sin embargo, esta valoración debe analizarse en relación con los patrones observados en la dimensión anterior, donde instrumentos como la rúbrica, el portafolio o la bitácora mostraron menor frecuencia de uso. Esta diferencia sugiere que, aunque los docentes reconocen una correspondencia técnica entre procedimiento e instrumento dentro de los recursos que emplean habitualmente, ello no implica necesariamente una aplicación amplia de todas las herramientas promovidas por el enfoque por competencias.

Así, el MEC (2021) sostiene que esta coherencia garantiza la validez evaluativa, mientras que Mariñez (2024) y Álvarez y Valverde (2023) enfatizan que la articulación entre planificación, enseñanza y evaluación es fundamental para una educación de calidad. En esta línea, la elevada percepción registrada en esta dimensión puede interpretarse como un avance favorable en el plano declarativo y organizativo, aunque Gamarra (2020) advierte que el conocimiento formal no siempre diversifica prácticas, e Ibañez (2024) destaca la necesidad de instrumentos que capturen dimensiones emocionales y sociales. En consecuencia, los hallazgos muestran una valoración positiva de la coherencia técnica, aunque también evidencian desafíos vinculados a la ampliación del repertorio instrumental y al fortalecimiento de la formación docente.

4.1.3. Variable 3: Integración de dimensiones de competencias en la evaluación

El tercer objetivo específico examinó la manera en que los docentes integran las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal en sus prácticas de evaluación por competencias. Para ello se analizaron tres dimensiones: evaluación de saberes específicos (ítems 25-29), coherencia técnica en la integración de los saberes (ítems 30) y evaluación auténtica en contextos de desempeño (ítem 31).

4.1.3.1. Dimensión: Evaluación de saberes específicos. Esta dimensión analizó la manera en que los docentes integran en sus prácticas evaluativas las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal mediante el uso de instrumentos orientados a valorar conocimientos teóricos, desempeño práctico, actitudes y valores, conforme al enfoque de evaluación por competencias. Asimismo, permitió identificar el nivel de sistematicidad atribuido a la

valoración del componente actitudinal dentro del proceso evaluativo. Los resultados se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8

Dimensión: Evaluación de saberes específicos.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P25: Utilizo instrumentos diseñados para evaluar conocimientos teóricos (saber).	2	1	2	1	5	2	89	42	113	54	211	100
P26: Utilizo instrumentos que requieren que el estudiante demuestre su desempeño práctico (saber hacer).	6	3	5	2	7	3	90	43	103	49	211	100
27: Utilizo instrumentos para valorar las actitudes (saber ser/estar) del estudiante.	10	5	21	10	24	11	99	47	57	27	211	100
P28: Utilizo instrumentos para apreciar los valores (saber ser/estar) del estudiante.	19	9	6	3	28	13	97	46	61	29	211	100
P29: Evalúo de manera sistemática las actitudes en mis clases.	18	9	14	7	22	10	89	42	68	32	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En el indicador **“Evaluación conceptual (saber)”**, se observó una alta frecuencia de respuestas favorables. En el ítem P25, el 54% de los docentes indicó estar totalmente de acuerdo y el 42% de acuerdo con utilizar instrumentos diseñados para evaluar conocimientos teóricos, mientras que el 2% permaneció neutral, el 1% manifestó desacuerdo y el 1% total desacuerdo. Esta distribución muestra una valoración predominantemente positiva de la evaluación del componente cognitivo.

En el indicador **“Evaluación procedimental (saber hacer)”**, el ítem P26 presentó una tendencia igualmente favorable. El 49% señaló estar totalmente de acuerdo y el 43% de acuerdo con emplear instrumentos que exigen demostrar desempeño práctico; a su vez, el 3% se mantuvo neutral, el 2% estuvo en desacuerdo y el 3% en total desacuerdo. Estos datos

evidencian una presencia importante de estrategias orientadas a valorar habilidades prácticas.

Respecto al indicador *“Evaluación actitudinal y valores (saber ser/estar)”*, los resultados mostraron una menor concentración en las categorías de acuerdo. En el ítem P27, el 47% respondió de acuerdo y el 27% totalmente de acuerdo respecto al uso de instrumentos para valorar actitudes, mientras que el 11% se mantuvo neutral, el 10% expresó desacuerdo y el 5% total desacuerdo. De manera similar, en el ítem P28, el 46% indicó estar de acuerdo y el 29% totalmente de acuerdo con apreciar los valores del estudiante, frente a un 13% neutral, 3% en desacuerdo y 9% en total desacuerdo. En ambos casos, se observa una valoración positiva, aunque con mayor dispersión que en los componentes cognitivo y procedimental.

En relación con el indicador *“Evaluación sistemática del componente actitudinal”*, el ítem P29 presentó una distribución moderadamente favorable: el 42% manifestó estar de acuerdo y el 32% totalmente de acuerdo con evaluar de manera sistemática las actitudes en clase. No obstante, el 10% permaneció neutral, el 7% expresó desacuerdo y el 9% total desacuerdo. Estos resultados indican que la valoración de actitudes está presente en la práctica evaluativa, aunque con menor uniformidad en su sistematización.

En conjunto, los datos permiten observar que las dimensiones cognitiva y procedimental muestran una integración más consistente en la práctica docente, mientras que la evaluación de actitudes y valores presenta una menor estabilidad relativa. Esta diferencia resulta relevante en el marco de la evaluación por competencias, ya que la valoración del saber ser/estar requiere observación sostenida, criterios explícitos y mayor sistematicidad. En ese sentido, los hallazgos se articulan con la perspectiva de Tobón (2017) y Olarte et al. (2021) al destacar que la evaluación por competencias debe integrar de manera equilibrada los distintos saberes, sin reducirse a aquellos que son más fáciles de medir.

4.1.3.2. Dimensión: Coherencia técnica en la integración de los saberes. Esta dimensión consideró el grado en que los docentes distribuyen de manera equilibrada el peso evaluativo entre las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, en coherencia con la naturaleza de las competencias formuladas. Los resultados se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9

Dimensión: Coherencia técnica en la integración de los saberes.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P30: Aplico evaluaciones que distribuyen el peso evaluativo de forma coherente con la naturaleza de la competencia.	19	9	7	3	31	15	90	43	64	30	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En el indicador ***“Equilibrio entre los saberes en la evaluación”*** (P30), predominó una valoración favorable: el 43% de los docentes estuvo de acuerdo y el 30% totalmente de acuerdo con aplicar evaluaciones coherentes con la naturaleza de la competencia. Sin embargo, el 15% se mantuvo neutral, mientras que el 3% expresó desacuerdo y el 9% total desacuerdo. Esto refleja una percepción positiva, aunque no plenamente uniforme, sobre la distribución equilibrada del peso evaluativo entre los distintos saberes.

En ese sentido, Gamarra (2020) sostiene que la evaluación por competencias requiere equilibrio entre el saber conocer, el saber hacer y el saber ser, de modo que la valoración responda integralmente a la competencia prevista. En ese sentido, los resultados muestran una tendencia favorable en la percepción docente, aunque con una proporción todavía relevante de respuestas neutrales y desfavorables, lo que indica que dicha articulación no se presenta de manera plenamente homogénea.

4.1.3.3. Dimensión: Evaluación auténtica en contextos de desempeño. Esta dimensión indagó la incorporación de situaciones evaluativas contextualizadas y orientadas al desempeño real del estudiante, en correspondencia con los principios de autenticidad y contextualización propios del enfoque por competencias. Los resultados se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10

Dimensión: Evaluación auténtica en contextos de desempeño.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P31: Diseño situaciones de evaluación que requieren integrar conocimientos, habilidades y actitudes.	6	3	27	13	9	4	93	44	76	36	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En el indicador “*Diseño de situaciones de evaluación auténtica que integran los saberes*” (P31), se observó una tendencia favorable. El 44% de los docentes manifestó estar de acuerdo y el 36% totalmente de acuerdo con el diseño de situaciones que exigen la movilización conjunta de conocimientos, habilidades y actitudes. En cambio, el 13% expresó desacuerdo, el 3% total desacuerdo y el 4% se mantuvo en una posición neutral. Esta distribución muestra una percepción mayoritariamente favorable respecto a la integración de saberes en escenarios de evaluación auténtica.

Al respecto, Sánchez y Orozco (2019) señalan que la evaluación auténtica enfrenta al estudiante con tareas complejas que simulan situaciones del mundo real y le exigen movilizar de manera integrada sus conocimientos, habilidades y actitudes. De forma complementaria, Contreras (2023) destaca la importancia de articular la práctica pedagógica con la evaluación mediante metodologías activas que otorguen sentido al proceso evaluativo.

En conjunto, los resultados evidencian que la integración de conocimientos, habilidades y actitudes es percibida positivamente por los docentes; sin embargo, al contrastarlos con las tablas anteriores, se advierte que la valoración del componente actitudinal presenta menor sistematicidad que los componentes cognitivo y procedimental. En concordancia con Tobón (2017) y el MEC (2014), ello confirma la necesidad de fortalecer una evaluación que integre de manera equilibrada las distintas dimensiones de la competencia, sin reducirla a los aspectos más fácilmente observables o medibles.

4.1.4. Variable 4: Alineación declarada de las prácticas evaluativas con los lineamientos oficiales del MEC.

El cuarto objetivo específico se orientó a describir el nivel de alineación declarado por los docentes entre sus prácticas evaluativas y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias sobre evaluación por competencias. El análisis se organizó en cuatro dimensiones: conocimiento de los lineamientos (ítems 32-33), aplicación de dichos lineamientos (ítems 34-35), coherencia normativa de las prácticas (ítems 36-38) y adaptación contextual (ítem 39). Los resultados expresan el grado de acuerdo de los participantes con afirmaciones referidas a sus propias prácticas, por lo que corresponden a información declarada por los docentes y no a una verificación directa de su actuación en el aula.

4.1.4.1. Dimensión: Conocimiento de los lineamientos oficiales. Esta dimensión examinó el conocimiento declarado por los docentes respecto de los documentos y orientaciones del MEC sobre evaluación por competencias, así como su grado de acuerdo con la afirmación referida a la revisión regular de dichas fuentes para orientar sus evaluaciones. Los resultados se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11

Dimensión: Conocimiento de los lineamientos oficiales.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P32: Conozco los lineamientos del MEC sobre evaluación por competencias.	0	0	9	4	11	5	76	36	115	55	211	100
P33: Reviso regularmente los documentos oficiales del MEC para asegurar la coherencia de mis evaluaciones.	4	2	23	11	17	8	91	43	76	36	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En el indicador “**Grado de conocimiento sobre lineamientos del MEC**”, se observó una valoración mayoritariamente favorable: el 55% de los docentes se mostró totalmente de acuerdo y el 36% de acuerdo con conocer los lineamientos del MEC sobre evaluación por competencias,

mientras que el 4% manifestó desacuerdo y el 5% permaneció neutral. Esta distribución evidencia un alto nivel de familiaridad declarada con el marco normativo oficial.

En relación con el indicador “*Revisión de documentos oficiales*”, la tendencia también fue favorable, aunque con menor concentración en las categorías de mayor acuerdo. El 43% estuvo de acuerdo y el 36% totalmente de acuerdo con revisar regularmente los documentos oficiales del MEC para asegurar la coherencia de sus evaluaciones; en tanto, el 11% expresó desacuerdo, el 8% permaneció neutral y el 2% manifestó total desacuerdo. Esto sugiere que la revisión regular declarada de los materiales oficiales presenta menor nivel de acuerdo que el conocimiento declarado de los lineamientos.

En ese sentido, la diferencia entre ambos resultados muestra que, si bien predomina una valoración favorable respecto del conocimiento del marco normativo, el acuerdo con la revisión regular de los documentos oficiales es comparativamente menor. Esto coincide con lo planteado por Tejedor y Tejedor (2024), quienes señalan la posible brecha entre el conocimiento teórico del marco oficial y su aplicación práctica cotidiana.

4.1.4.2. Dimensión: Aplicación de los lineamientos oficiales. Esta dimensión examinó el nivel de acuerdo de los docentes con afirmaciones referidas a la aplicación de los criterios establecidos por el MEC en sus prácticas evaluativas y al uso de criterios basados en la normativa oficial vigente. Los resultados se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12

Dimensión: Aplicación de los lineamientos oficiales.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P34: Aplico los criterios establecidos por el MEC para la evaluación por competencias.	0	0	18	9	11	5	103	49	79	37	211	100
P35: Mis criterios de evaluación están directamente basados en los lineamientos oficiales vigentes.	0	0	22	10	12	6	93	44	84	40	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En el indicador “*Aplicación de criterios de evaluación establecidos*” (P34), se observó una valoración mayoritariamente favorable: el 49% de los docentes estuvo de acuerdo y el 37% totalmente de acuerdo con aplicar los criterios establecidos por el MEC para la evaluación por competencias, mientras que el 9% expresó desacuerdo y el 5% permaneció neutral.

Por su parte, en el indicador “*Uso de criterios basados en lineamientos vigentes*” (P35), se registró una distribución semejante: el 44% señaló estar de acuerdo y el 40% totalmente de acuerdo con fundamentar sus criterios en la normativa oficial vigente, en tanto el 10% manifestó desacuerdo y el 6% permaneció neutral.

En conjunto, los resultados de la Tabla 12 muestran que la mayoría del profesorado declara orientar sus prácticas evaluativas conforme a los lineamientos oficiales, lo que refleja una percepción favorable respecto de la adecuación normativa de sus prácticas. Sin embargo, los porcentajes de desacuerdo y neutralidad muestran que esta alineación declarada no es homogénea entre los participantes. Estos resultados deben interpretarse desde el carácter autodeclarado de la información, puesto que, como advierten Flores et al. (2021), la autopercepción docente puede no reflejar con precisión la correspondencia efectiva entre los marcos normativos y las prácticas pedagógicas.

4.1.4.3. Dimensión: Coherencia normativa de las prácticas evaluativas. Esta dimensión examinó la alineación declarada por los docentes entre sus prácticas evaluativas y las orientaciones oficiales, considerando el grado de acuerdo con afirmaciones referidas al cumplimiento de las directrices programáticas y al uso de documentos oficiales en la planificación evaluativa. Los resultados se presentan en la Tabla 13.

Tabla 13

Dimensión: Coherencia normativa de las prácticas evaluativas.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P36: Mi práctica evaluativa se alinea con las orientaciones oficiales del MEC.	0	0	21	10	11	5	99	47	80	38	211	100
P37: Verifico que mis evaluaciones cumplan con las directrices de los programas oficiales.	0	0	11	5	18	9	87	41	95	45	211	100

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P38: La planificación de mis evaluaciones se basa en los documentos oficiales del MEC.	0	0	21	10	11	5	101	48	78	37	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En el indicador **“Alineación general de la práctica con la orientación oficial”** (P36), se observó una valoración favorable: el 47% de los docentes manifestó estar de acuerdo y el 38% totalmente de acuerdo con que su práctica evaluativa se ajusta a las orientaciones oficiales del MEC, mientras que el 10% expresó desacuerdo y el 5% permaneció neutral.

En el caso del indicador **“Verificación del cumplimiento de directrices en programas oficiales”** (P37), se registró también una distribución favorable. El 41% indicó estar de acuerdo y el 45% totalmente de acuerdo con verificar que sus evaluaciones respondan a las directrices programáticas vigentes; en tanto, el 5% manifestó desacuerdo y el 9% se mantuvo neutral.

En el indicador **“Reflejo de documentos oficiales en la planificación evaluativa”** el 48% estuvo de acuerdo y el 37% totalmente de acuerdo con basar su planificación en documentos oficiales del MEC, mientras que el 10% expresó desacuerdo y el 5% permaneció neutral.

Los resultados muestran una percepción mayoritariamente favorable respecto de la coherencia normativa declarada de las prácticas evaluativas, tanto en la alineación general como en la planificación y el seguimiento programático. No obstante, los porcentajes de desacuerdo y neutralidad indican que esta percepción no es uniforme entre los docentes. Estos hallazgos expresan la valoración que los participantes realizan de sus propias prácticas y no una constatación externa del cumplimiento de los lineamientos oficiales. Esto se relaciona con lo planteado por el MEC (2014) y Álvarez y Valverde (2023), quienes señalan que la articulación entre planificación, ejecución y normativa es una condición importante para la coherencia del proceso evaluativo.

4.1.4.4. Dimensión: Adaptación contextual de los lineamientos oficiales. Esta dimensión examinó la capacidad declarada por los docentes para adecuar los lineamientos oficiales del MEC a las particularidades de su contexto educativo, manteniendo la coherencia con la normativa vigente. Los resultados se presentan en la Tabla 14.

Tabla 14

Dimensión: Adaptación contextual de los lineamientos oficiales.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P39: Adapto los lineamientos oficiales manteniendo su coherencia con la normativa del MEC.	9	4	16	8	13	6	94	45	79	37	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En el indicador "**Capacidad de adaptar lineamientos manteniendo la coherencia normativa**" (P39) mostró una valoración mayoritariamente favorable: el 45% de los docentes manifestó estar de acuerdo y el 37% totalmente de acuerdo con adaptar los lineamientos oficiales a su realidad institucional sin perder correspondencia con la normativa del MEC, mientras que el 8% expresó desacuerdo, el 4% total desacuerdo y el 6% permaneció neutral.

Estos resultados muestran que la mayoría del profesorado declara adaptar los lineamientos oficiales a su realidad institucional manteniendo su correspondencia con la normativa del MEC. No obstante, las respuestas de desacuerdo y neutralidad evidencian que esta valoración no es uniforme entre los participantes. En ese sentido, el MEC (2014, 2021) establece que la implementación curricular debe responder a principios normativos comunes ajustados a las características de cada contexto educativo, mientras que Sánchez y Martínez (2022) sostienen que la alineación efectiva no implica una aplicación rígida, sino una adaptación contextualizada que preserve la coherencia institucional. En consecuencia, los hallazgos reflejan una orientación declarada favorable hacia la adaptación contextual de los lineamientos.

En síntesis, los resultados correspondientes al cuarto objetivo específico evidencian una valoración predominantemente favorable de la alineación declarada entre las prácticas

evaluativas de los docentes y los lineamientos establecidos por el MEC. Esta tendencia se observa en el conocimiento de las orientaciones oficiales, la aplicación declarada de criterios normativos, la coherencia percibida entre la planificación evaluativa y los documentos oficiales, y la adaptación contextual de los lineamientos. No obstante, dado que la información fue obtenida mediante una escala de acuerdo basada en el autorreporte docente, estos resultados deben interpretarse como expresión de la percepción y declaración de los participantes respecto de sus prácticas y no como una verificación directa del grado efectivo de cumplimiento de la normativa en las instituciones educativas.

4.1.5. Variable 5: Desafíos en la implementación de la evaluación por competencias.

El quinto objetivo específico se orientó a identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes durante la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias. Para su análisis se consideraron cuatro dimensiones: formación y comprensión del enfoque (ítems 40-42), condiciones y recursos institucionales (ítems 43-47), apoyo y clima institucional (ítems 48-50) y condiciones del aula y del contexto educativo (ítems 51-52).

4.1.5.1. Dimensión: Formación y comprensión del enfoque por competencias. Esta dimensión abordó la autopercepción docente sobre su formación, comprensión conceptual e implementación práctica del enfoque por competencias, con el propósito de identificar fortalezas y desafíos asociados a la preparación profesional para su aplicación efectiva. Los resultados se presentan en la Tabla 15.

Tabla 15

Dimensión: Formación y comprensión del enfoque por competencias.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P40: Cuento con una formación adecuada para implementar la evaluación por competencias.	0	0	9	4	11	5	73	35	118	56	211	100
P41: Comprendo el enfoque por competencias.	0	0	3	1	10	5	88	42	110	52	211	100

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P42: Implemento el enfoque por competencias en el aula.	0	0	17	8	10	5	91	43	93	44	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

El indicador “*Autopercepción de formación y capacitación recibida*” (P40) mostró una valoración mayoritariamente favorable: el 56% de los docentes estuvo totalmente de acuerdo y el 35% de acuerdo, mientras que el 4% expresó desacuerdo y el 5% permaneció neutral.

En el indicador “*Comprensión conceptual del enfoque por competencias*” (P41), los porcentajes fueron igualmente altos: el 52% estuvo totalmente de acuerdo y el 42% de acuerdo, frente al 1% en desacuerdo y el 5% neutral.

En cuanto al indicador “*Implementación del enfoque por competencias en el aula*” (P42), el 44% estuvo totalmente de acuerdo y el 43% de acuerdo, en tanto el 8% expresó desacuerdo y el 5% permaneció neutral.

En términos generales, los datos reflejan que la mayoría del profesorado percibe contar con formación suficiente y una comprensión adecuada del enfoque por competencias; sin embargo, al comparar los tres indicadores, se observa una ligera disminución en el nivel de acuerdo cuando la referencia pasa de la comprensión conceptual a la implementación en el aula. Esto sugiere que la aplicación práctica presenta mayores exigencias que la comprensión teórica. En línea con ello, Tobón (2017) y Gamarra (2020) señalan que la formación docente constituye un factor clave para la implementación efectiva de la evaluación por competencias. De manera complementaria, Cruzado (2022), Flores et al. (2021) e Ibañez (2024) advierten que la formación inicial y continua aún presenta brechas para el diseño y aplicación de instrumentos competenciales, por lo que la alta autopercepción podría estar influida, en parte, por sesgos de deseabilidad social.

4.1.5.2. Dimensión: Condiciones y recursos institucionales. Esta dimensión exploró las condiciones materiales, temporales y colaborativas que influyen en la implementación de la evaluación por competencias, considerando la disponibilidad de recursos, guías, tiempo y espacios de trabajo entre docentes. Los resultados se presentan en la Tabla 16.

Tabla 16

Dimensión: Condiciones y recursos institucionales.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P43: Dispongo de los materiales para la implementación del enfoque por competencias.	8	4	30	14	31	15	76	36	66	31	211	100
P44: Dispongo de las guías necesarias para la implementación del enfoque por competencias.	23	11	43	20	21	10	59	28	65	31	211	100
P45: Dispongo del tiempo necesario para diseñar evaluaciones auténticas.	41	19	25	12	31	15	68	32	46	22	211	100
P46: Dispongo del tiempo necesario para implementar evaluaciones auténticas.	45	21	36	17	18	9	72	34	40	19	211	100
P47: Cuento con espacios de colaboración entre docentes para mejorar la evaluación por competencias.	29	14	44	21	40	19	62	29	36	17	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En relación con el indicador **“Disponibilidad de materiales y herramientas para la implementación”** (P43), se observó una valoración mixta: el 36% estuvo de acuerdo y el 31% totalmente de acuerdo con disponer de materiales suficientes, mientras que el 14% expresó desacuerdo, el 4% total desacuerdo y el 15% permaneció neutral.

Respecto al indicador **“Disponibilidad de guías necesarias para la implementación”** (P44), mostró una distribución menos favorable: el 28% estuvo de acuerdo y el 31% totalmente de acuerdo, frente al 20% en desacuerdo, el 11% total desacuerdo y el 10% neutral, lo que sugiere limitaciones más marcadas en el acceso a orientaciones técnicas.

En el indicador **“Tiempo disponible para diseñar evaluaciones auténticas”** (P45), los datos reflejaron una situación más crítica: el 32% estuvo de acuerdo y el 22% totalmente de acuerdo, mientras que el 12% manifestó desacuerdo, el 19% total desacuerdo y el 15% permaneció neutral.

De forma similar, el indicador ***“Tiempo disponible para implementar evaluaciones auténticas”*** (P46) presentó una distribución ajustada, con un 34% de acuerdo y un 19% totalmente de acuerdo, frente al 17% en desacuerdo, el 21% total desacuerdo y el 9% neutral.

En el indicador ***“Existencia de espacios de colaboración docente”*** (P47) se observó una percepción moderadamente favorable: el 29% estuvo de acuerdo y el 17% totalmente de acuerdo. Sin embargo, el 21% expresó desacuerdo, el 14% total desacuerdo y el 19% permaneció neutral.

De manera general, los resultados muestran que, si bien existen condiciones institucionales favorables en algunos aspectos, persisten limitaciones importantes en cuanto al tiempo, los recursos técnicos y la colaboración profesional, factores que podrían incidir en la implementación sostenida de prácticas evaluativas coherentes con el enfoque por competencias. Esto coincide con lo señalado por Lozano y Peniche (2018), quienes identifican la escasez de tiempo y recursos como obstáculos estructurales para este enfoque, y con Ríos y Herrera (2017), quienes advierten que la falta de lineamientos claros y de espacios de trabajo colaborativo debilita los esfuerzos innovadores cuando quedan reducidos a iniciativas aisladas. A ello se suma lo planteado por Cruz y Hernández (2022) sobre la necesidad de que las instituciones provean recursos organizativos que respalden la transformación pedagógica.

4.1.5.3. Dimensión: Apoyo y clima institucional para la implementación. Esta dimensión abordó el nivel de retroalimentación profesional, apoyo institucional y disposición al cambio pedagógico presentes en las instituciones educativas, como factores que pueden facilitar o limitar la implementación de la evaluación por competencias. Los resultados se presentan en la Tabla 17.

Tabla 17

Dimensión: Apoyo y clima institucional para la implementación.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P48: Recibo retroalimentación profesional que contribuye a mejorar mis prácticas de evaluación por competencias.	55	26	21	10	34	16	63	30	38	18	211	100

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P49: Existe disposición positiva entre docentes y directivos para implementar el enfoque por competencias en mi institución.	9	4	26	12	38	18	90	43	48	23	211	100
P50: Recibo apoyo institucional (directivo, técnico y pedagógico) para implementar la evaluación por competencias.	51	24	14	7	29	14	68	32	49	23	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

En el indicador **“Retroalimentación profesional”** para mejorar prácticas evaluativas (P48), se observó una valoración desfavorable: el 30% de los docentes estuvo de acuerdo y el 18% totalmente de acuerdo con recibir retroalimentación profesional, mientras que el 26% expresó total desacuerdo, el 10% desacuerdo y el 16% permaneció neutral. Esta distribución sugiere que una proporción importante percibe insuficiente acompañamiento profesional.

El indicador **“Disposición y aceptación institucional al cambio pedagógico”** (P49) presentó una valoración más positiva: el 43% estuvo de acuerdo y el 23% totalmente de acuerdo con la existencia de una disposición favorable entre docentes y directivos para implementar el enfoque por competencias, en tanto el 12% manifestó desacuerdo, el 4% total desacuerdo y el 18% permaneció neutral.

Por otra parte, el indicador **“Apoyo institucional directivo, técnico y pedagógico”** (P50) mostró resultados intermedios: el 32% estuvo de acuerdo y el 23% totalmente de acuerdo con recibir apoyo institucional, frente al 24% en total desacuerdo, el 7% en desacuerdo y el 14% neutral, lo que refleja percepciones divididas sobre el respaldo institucional efectivo.

La insuficiencia de retroalimentación profesional constituye un hallazgo especialmente relevante. Valdez y Carrión (2021) plantean que la retroalimentación facilita la interacción efectiva entre docentes y promueve un aprendizaje profesional dinámico, mientras que Rodríguez et al. (2022) destacan que representa un impulsor clave de la mejora continua de las prácticas evaluativas. En esa línea, Valverde (2023) señala que las instituciones que no proveen acompañamiento técnico dificultan la innovación pedagógica sostenible. La distancia entre disposición declarada y apoyo efectivo remite a lo que Cruz y Hernández (2022) identifican

como un desafío estructural: la ausencia de recursos organizativos que conviertan el compromiso con el enfoque competencial en prácticas institucionales concretas.

4.1.5.4. Dimensión: Condiciones del aula y contexto educativo. Esta dimensión examinó cómo las características del aula y del contexto socioeducativo influyen en la implementación de la evaluación por competencias, considerando especialmente el número de estudiantes y la adecuación del enfoque a la realidad escolar. Los resultados se presentan en la Tabla 18.

Tabla 18

Dimensión: Condiciones del aula y contexto educativo.

Ítem	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo		Total	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
P51: El número de estudiantes por aula permite realizar evaluaciones individualizadas.	55	26	31	15	32	15	50	24	43	20	211	100
P52: El contexto de los estudiantes facilita la implementación del enfoque por competencias.	26	12	21	10	57	27	63	30	44	21	211	100

Nota: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a docentes de educación media del Departamento Central y la Capital de Paraguay (N = 211), 2025.

El indicador **“Número de estudiantes por aula”** (P51), mostró una distribución heterogénea: el 24% de los docentes estuvo de acuerdo y el 20% totalmente de acuerdo con que la cantidad de estudiantes permite realizar evaluaciones individualizadas, mientras que el 26% expresó total desacuerdo, el 15% desacuerdo y otro 15% permaneció neutral. Esto sugiere que el tamaño de los grupos representa una limitación relevante para una parte considerable del profesorado.

Por otra parte, el indicador **“Adecuación del enfoque por competencias al contexto socioeducativo real”** (P52) presentó una percepción relativamente más favorable: el 30% estuvo de acuerdo y el 21% totalmente de acuerdo con que el contexto de los estudiantes facilita la implementación del enfoque, frente al 12% en total desacuerdo, el 10% en desacuerdo y el 27% neutral. La proporción de respuestas neutrales indica, no obstante, variaciones según los

contextos específicos.

Los resultados muestran que las condiciones estructurales del aula, especialmente el número de estudiantes, representan uno de los principales desafíos para la implementación de evaluaciones competenciales individualizadas, mientras que la contextualización del enfoque presenta mejores niveles de aceptación. En esa línea, Tobón (2017) y Huerta y Vigoa (2024) sostienen que la evaluación por competencias requiere contextualización auténtica y condiciones organizativas que permitan valorar desempeños complejos de manera pertinente. Lozano y Peniche (2018) identifican la elevada cantidad de estudiantes por aula como uno de los obstáculos más frecuentes para el seguimiento formativo individualizado, ya que dificulta la personalización de los procesos evaluativos. A ello se suma lo planteado por el MEC (2021), que reconoce la necesidad de ajustar el proceso evaluativo a las particularidades de los estudiantes, advirtiéndole que cuando las condiciones del aula no acompañan esta premisa, la distancia entre el currículo prescrito y el implementado tiende a ampliarse.

CONCLUSIONES

La investigación desarrollada permitió analizar la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias por docentes de Educación Media de instituciones de gestión oficial y privada del departamento Central y la Capital de Paraguay durante el año 2025, a partir de las variables y dimensiones establecidas en el estudio. Los resultados evidencian tendencias favorables en determinados componentes de las prácticas evaluativas, junto con una implementación parcial y heterogénea en otros aspectos. Asimismo, se identificaron dificultades metodológicas, institucionales y contextuales que requieren atención para favorecer una evaluación más integral, contextualizada y coherente con las orientaciones establecidas para la Educación Media. La investigación se desarrolló con un alcance descriptivo y, por tanto, los hallazgos permiten caracterizar el fenómeno estudiado sin establecer relaciones causales entre las variables.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las características sociodemográficas de los docentes de Educación Media, la población estudiada se caracterizó por una predominancia femenina, una edad promedio aproximada de 40,6 años, una presencia importante de formación universitaria y estudios de posgrado, así como una proporción considerable de docentes con más de quince años de antigüedad en el ejercicio profesional. En cuanto a la distribución geográfica, se registró una mayor representación de docentes que ejercían sus funciones en instituciones educativas del departamento Central (66,8 %) respecto de la Capital (33,2 %). Asimismo, participaron docentes pertenecientes a diversas áreas del conocimiento de la Educación Media. Estas características permiten describir el perfil de los participantes y contextualizar los resultados correspondientes a las demás variables del estudio, sin establecer relaciones entre las características sociodemográficas y la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias. Los resultados sociodemográficos fueron presentados precisamente con una finalidad descriptiva y no relacional.

Respecto al segundo objetivo específico, orientado a describir los procedimientos e instrumentos de evaluación por competencias predominantes en las prácticas docentes, los resultados muestran diferencias en el nivel de utilización de los recursos evaluativos. Las pruebas y la observación se encuentran entre los procedimientos de mayor utilización, mientras que, entre los instrumentos, la lista de cotejo y la prueba escrita presentan una presencia importante. En contraste, instrumentos como la rúbrica, la bitácora y el portafolio muestran una

menor incorporación. Estos hallazgos permiten reconocer que, si bien los docentes reportan el uso de diversos recursos para evaluar los aprendizajes, algunos instrumentos particularmente pertinentes para valorar procesos y desempeños complejos todavía presentan una utilización menos extendida.

En cuanto al tercer objetivo específico, referido a examinar la manera en que los docentes integran las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal en sus prácticas de evaluación por competencias, los resultados muestran que dicha integración no se presenta con el mismo nivel de sistematicidad en todas las dimensiones. Las dimensiones cognitiva y procedimental, relacionadas con el saber y el saber hacer, presentan una valoración más favorable, mientras que la dimensión actitudinal, vinculada con el saber ser, evidencia una menor sistematicidad. Aunque una proporción importante de docentes declara diseñar situaciones evaluativas que articulan conocimientos, habilidades y actitudes, los resultados indican que la valoración del componente actitudinal constituye un aspecto que requiere mayor fortalecimiento para avanzar hacia una evaluación integral de las competencias.

En torno al cuarto objetivo específico, orientado a describir el nivel de alineación declarado por los docentes entre sus prácticas evaluativas y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias sobre evaluación por competencias, los resultados muestran una valoración predominantemente favorable. La mayoría de los docentes declara considerar los criterios y orientaciones oficiales en sus procesos de evaluación, así como adaptar dichos lineamientos a las características de su contexto institucional. Sin embargo, las respuestas no presentan el mismo nivel de acuerdo en todos los indicadores, especialmente en lo relacionado con la revisión regular de los documentos oficiales. En consecuencia, los resultados permiten describir una alineación declarada mayoritariamente favorable, aunque con diferencias entre los participantes. Debido al carácter autodeclarado de la información, estos hallazgos expresan la percepción de los docentes sobre sus propias prácticas y no constituyen una verificación directa del grado efectivo de cumplimiento de los lineamientos del MEC en el aula.

En lo referente al quinto objetivo específico, orientado a identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes durante la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias, los resultados muestran dificultades vinculadas con aspectos institucionales, organizativos y contextuales. Entre ellas se identificaron limitaciones

relacionadas con la disponibilidad de orientaciones y recursos, el tiempo destinado al diseño y aplicación de evaluaciones, la retroalimentación profesional, el apoyo institucional, los espacios de colaboración docente y las condiciones del aula, particularmente el número de estudiantes. Estos hallazgos evidencian que los desafíos reportados por los participantes abarcan tanto aspectos relacionados con la práctica docente como condiciones institucionales que requieren atención para favorecer la implementación del enfoque.

En respuesta a la pregunta principal de investigación, los resultados permiten señalar que la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en la población estudiada se presenta de manera parcial y heterogénea desde la perspectiva declarada por los docentes. Se identifican tendencias favorables en la utilización de determinados procedimientos evaluativos, en la valoración de las dimensiones cognitiva y procedimental del aprendizaje y en la alineación declarada con los lineamientos oficiales del MEC. Sin embargo, estas tendencias coexisten con una menor sistematicidad en la evaluación de la dimensión actitudinal, una utilización menos extendida de algunos instrumentos orientados a la valoración integral del desempeño y dificultades relacionadas con las condiciones institucionales y del aula.

En conjunto, los resultados muestran que la implementación de la evaluación por competencias no se limita al conocimiento de sus fundamentos conceptuales o normativos, sino que requiere la articulación entre las decisiones metodológicas de los docentes, la utilización de procedimientos e instrumentos pertinentes, la valoración equilibrada de las diferentes dimensiones de la competencia y la existencia de condiciones institucionales que favorezcan su desarrollo. Desde esta perspectiva, los hallazgos aportan información empírica sobre las diferencias que pueden presentarse entre la comprensión declarada del enfoque y las prácticas evaluativas reportadas por los docentes.

En el plano práctico, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer los procesos de formación continua relacionados con el diseño y la utilización de instrumentos diversificados, particularmente aquellos que permiten valorar desempeños complejos, procesos de aprendizaje y la dimensión actitudinal. Asimismo, los hallazgos permiten reconocer la importancia del acompañamiento técnico-pedagógico, del trabajo colaborativo entre docentes y de condiciones organizativas que favorezcan la aplicación de prácticas evaluativas coherentes con el enfoque por competencias.

Entre las limitaciones metodológicas del estudio, se reconoce que su diseño descriptivo y de corte transversal permitió analizar el fenómeno en un momento determinado, pero no examinar su evolución a lo largo del tiempo ni establecer relaciones causales entre las variables. Asimismo, la delimitación geográfica al departamento Central y la Capital restringe el alcance de los hallazgos a la población estudiada. A ello se suma que la información fue obtenida mediante un cuestionario autoadministrado, por lo que corresponde a las declaraciones y percepciones de los participantes y no a observaciones directas de las prácticas desarrolladas en el aula.

A partir de estas limitaciones, se considera pertinente que futuras investigaciones incorporen diseños correlacionales que permitan examinar posibles relaciones entre las características docentes y las prácticas evaluativas; estudios longitudinales que posibiliten analizar la evolución de dichas prácticas; y procedimientos de observación directa, análisis de planificaciones e instrumentos de evaluación que permitan contrastar las prácticas declaradas con aquellas efectivamente desarrolladas. Asimismo, podrían realizarse investigaciones comparativas entre diferentes regiones, tipos de gestión y niveles educativos, así como estudios de enfoque mixto que integren información cuantitativa y cualitativa para profundizar la comprensión de la implementación de la evaluación por competencias en el contexto educativo paraguayo.

RECOMENDACIONES

Los hallazgos del presente estudio permiten formular recomendaciones específicas dirigidas a los distintos actores del sistema educativo, con el propósito de fortalecer la implementación de la evaluación del aprendizaje con enfoque por competencias en la educación media.

- A las autoridades del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC): Revisar y actualizar los documentos normativos sobre evaluación por competencias, asegurando que estos sean accesibles, comprensibles y acompañados de orientaciones metodológicas concretas para su aplicación en el aula. Del mismo modo, se sugiere diseñar e implementar programas sistemáticos de formación continua que atiendan específicamente las dificultades identificadas en el estudio, tales como el diseño de instrumentos complejos como rúbricas, portafolios, bitácoras y la evaluación de la dimensión actitudinal del aprendizaje. Asimismo, resulta conveniente establecer mecanismos de monitoreo y acompañamiento técnico-pedagógico que permitan contrastar la alineación declarada por los docentes con la correspondencia efectiva entre sus prácticas evaluativas y los lineamientos oficiales del MEC, mediante procesos de observación, revisión de planificaciones e instrumentos de evaluación u otras estrategias de seguimiento pedagógico.

- A las instituciones educativas y equipos directivos: Generar espacios institucionalizados de trabajo colaborativo entre docentes, orientados al diseño conjunto de instrumentos de evaluación, al intercambio de experiencias y a la reflexión crítica sobre las prácticas evaluativas. Igualmente, se sugiere revisar las condiciones organizativas que inciden en la calidad de la evaluación, en particular, el número de estudiantes por aula y gestionar ante las instancias correspondientes las mejoras necesarias. Los equipos directivos deben fortalecer el acompañamiento pedagógico y generar instancias de revisión de planificaciones, criterios e instrumentos de evaluación, con el propósito de favorecer una mayor correspondencia entre las prácticas evaluativas y los lineamientos oficiales del MEC, promoviendo una cultura evaluativa coherente con el enfoque por competencias.

- A los docentes: Ampliar y diversificar el repertorio de instrumentos de evaluación utilizados, incorporando progresivamente recursos como la rúbrica, el portafolio y la bitácora, que permiten valorar desempeños complejos y procesos de aprendizaje de manera más integral.

Asimismo, se sugiere prestar especial atención al diseño de situaciones de evaluación que incluyan de manera explícita y sistemática la dimensión actitudinal, superando la tendencia predominante a evaluar principalmente los saberes cognitivos y procedimentales. Se recomienda, además, fortalecer la consulta sistemática de los documentos oficiales del MEC y utilizar sus orientaciones como referentes para la planificación, la selección de criterios y la implementación de los procesos de evaluación, considerando su adaptación a las características del contexto educativo.

- **A las instituciones formadoras de docentes:** Fortalecer la implementación efectiva de los contenidos sobre evaluación por competencias ya previstos en los planes y programas de estudio de formación inicial y continua, dado que su presencia curricular no garantiza por sí sola su apropiación práctica por parte de los futuros docentes. En ese sentido, se sugiere intensificar las experiencias formativas aplicadas a través de talleres, simulaciones, análisis de casos reales, que permitan a los estudiantes diseñar, aplicar y reflexionar críticamente sobre instrumentos diversificados como rúbricas, portafolios y bitácoras. Asimismo, se alienta a reforzar la articulación entre la formación teórica y las prácticas profesionales docentes, de modo que los educadores desarrollen competencias evaluativas sólidas para valorar de manera integrada las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal del aprendizaje, coherentemente con las exigencias del currículo nacional.

- **A la comunidad investigadora:** Se sugiere desarrollar investigaciones de mayor alcance geográfico que permitan comparar la situación entre departamentos, regiones y tipos de institución, aportando evidencia más sólida para la toma de decisiones en materia de política educativa. También sería pertinente incorporar diseños comparativos, longitudinales y mixtos que permitan profundizar en la comprensión de la implementación de la evaluación por competencias y de los factores que la favorecen o limitan en distintos contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella García, V., Ausín Villaverde, V., Delgado Benito, V., y Casado Muñoz, R. (2020). Aprendizaje Basado en Proyectos y Estrategias de Evaluación Formativas: Percepción de los Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 93–110. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- Agualimpia, M. (2023). Formación en competencias para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje en las aulas universitarias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1991. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6324
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencia y vivencia de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Alarcón, A., Alarcón, M., Alarcón, M., y Muñoz, L. (2025). Evaluación por competencias: un cambio de paradigma en la educación. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(2), 245–255. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i2.501>
- Alvarado, M. T. (2022). *El papel de la inspección educativa en el desarrollo de la educación basada en competencias* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57113>
- Álvarez, Y., y Valverde, O. (2021). La evaluación de las competencias matemáticas abordadas desde lineamientos socio formativos basados en las evidencias. *Revista Boletín Redipe* 10(4), 144-170. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1257>
- Álvarez, Y., y Valverde, O. (2023). Lineamientos Evaluativos Socio-Formativos Basados en las Evidencias Enfocados a la Evaluación de las Competencias Específicas en el Área de Matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 8888-8916. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8461
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. <https://edutic2020.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/4f51a-anijovich-rebeca-la-evaluacion-como-oportunidad.pdf>

- Aquino, L. (2022). Características del diseño de instrumento más eficiente en la evaluación del aprendizaje. *Academo* (Asunción), 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.1>
- Arias Ortiz, E., Bos, MS, Giambruno, C. y Zoido, P. (2023). *América Latina y el Caribe en PISA 2022: ¿Cómo se desempeñó la región?* <https://doi.org/10.18235/0005318>
- Arias Ortiz, E., Dueñas, X., Giambruno, C., y López, Á. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2024: la medición de los aprendizajes.* <https://doi.org/10.18235/0013171>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación* (7ma ed.). Editorial. Episteme, C.A.
- Artiles, L., González, G., y Quirós, O. (2022). La implementación de rúbricas para evaluar las competencias socio económico geográficas en la práctica de campo. *Revista Educación*, 46(2), 341-354. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49890>
- Baque, G., y Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza –aprendizaje. *Polo del Conocimiento* 6(28), 75-86. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2632>
- Benítez, D. (2022). Evaluación del aprendizaje y el enfoque por competencias. Revisión de antecedentes teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10402-10434. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4136
- Bernal, C. A. (2016). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4a ed.). Pearson
- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r00>
- Black, P., y Wiliam, D. (2018). Evaluación y pedagogía en el aula. *Evaluación en Educación Principios Política y Práctica* 25(1),1-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bonnefoy Valdés, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: conceptos,

- principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 578–592.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43444>
- Cabrera-Córdova, M., García-Herrera, D., Erazo-Álvarez, J., y Narváez-Zurita, C. (2020). Evaluación docente y mejora continua: Perspectivas de los docentes universitarios. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 364-387. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.338>
- Calderon Quino, K. (2021). La evaluación formativa en el enfoque por competencias. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 99–101. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.009>
- Camacho, S. (2020). Nociones y prácticas evaluativas basadas en el enfoque por competencias implementado en los Colegios Técnicos Profesionales de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 201-239.
<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41650>
- Camacho, A., y Salinas, R. J. (2022). Estrategia basada en la evaluación auténtica para el desarrollo de competencias digitales en la formación inicial docente. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24).
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1126>
- Cañadas, L., Santos, M. L., y Bravo, P. R. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1–13.
<https://doi.org/10.24320/REDIE.2021.23.E07.2982>
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, Í., y Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 24(4), 113-124.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059581009>
- Castellanos Monroy, N. E., y Rojas Villamil, Y. P. (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014-2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 219.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6869
- Castellaro, M., y Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*,

42(168), 140–156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>

- Castro-Castillo, G., Cárdenas-Cobo, J., Tenutto Soldevilla, M., y Vidal-Silva, C. (2024). Análisis del perfil docente y la formación por competencias en educación en línea: un estudio de caso de docentes ecuatorianos. *Frontiers in Education*, 9, Article 1397086. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1397086>
- Chanca Flores, A. y Díaz Maraví, S. D. (2021). Actitud sociocultural del estudiante universitario en confinamiento en una universidad del Perú. *Educación y Ciudad*, (41), 171-187. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2568>
- Cimarron-Tapuyo, D., Shiguango-Tanguila, L., Herrera-Rivas, K., y Vázquez-Álvarez, A., (2024). Evaluación Educativa, Herramienta para mejorar el Rendimiento Académico de Estudiantes de cuarto año de EGB. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9(6), 532-553, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.6.2746>
- Cobo Dorado, J. P. (2022). La bitácora como estrategia de enseñanza e instrumento de aprendizaje. En: Parra Puentes, A. y Carrillo Salazar, M. L. (Eds. científicas). *Herramientas pedagógicas: manual para la creación de textos en el aula*. (pp. 163-177). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287501591.8>
- Conde-Rojas, F. J., Martina Arroyo, M., y Aniceto Vargas, P. F. (2022). Análisis del concepto evaluación educativa mediante cartografía conceptual, camino hacia la calidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2867-2888. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1694
- Contreras, S. (2023). La evaluación del aprendizaje desde el enfoque por competencias en educación superior. *Línea Imaginaria*, 2(16), 53-70. <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v2i16.2226>
- Córdoba, A., y Lanuza, E. (2023). La evaluación de las competencias educativas en siete países latinoamericanos universidades de educación superior estadounidense. *Revista Científica Estelí*, 11(44), 35–56. <https://doi.org/10.5377/farem.v11i44.15685>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2023). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and*

- Cruz, P., y Hernández, L. (2022). La tendencia pedagógica basada en competencias: hacia una nueva calidad de educación. *Sophia*, 18 (1), 5. 1-15.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1084>
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160.
<https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- DeVellis, RF (2017). *Desarrollo de escala: teoría y aplicaciones* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Díaz Barriga, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 49–66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Elías, R. (2014). *Análisis de la reforma educativa en Paraguay: Discursos, prácticas y resultados*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
<http://190.7.60.30:8080/bitstream/CLACSO/10916/2/PBRE.pdf>
- Escobar, J. C. (2020). La evaluación por competencias. *Decires*, 19(23), 37-56.
<https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2019.19.23.26>
- Fernández, D., De la Cruz, D., Banay, J., Alegre, J., y Breña, Á. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(23), 418–428.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.344>
- Flores, L., Gómez, Y., Chacaltana, R., Prado, P., Jurado, E., y Huayta, Y. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Científica Pakamuros* 9(4), 54-67. <https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v9i4.237>
- Franco, R., Ament, C., de Carvalho, M., Severo, M., y Ferreira, M. (2020). Uso de portafolios en la enseñanza de habilidades de comunicación y profesionalismo para estudiantes de medicina de habla portuguesa. *International Journal of Medical Education*, 11, 37-46.
<https://doi.org/10.5116/ijme.5e2a.fa68>

- Fuenzalida, C., Cisternas, T., Alarcón, P., Giscard, P., y Romero, J. (2024). Estrategias de evaluación auténtica en contextos virtuales y presenciales de educación superior. Una experiencia en formación inicial docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1811>
- Gajardo J., L. M. (2023). Investigación, comunicación y desarrollo educativo en América Latina. Aportes de la educación de adultos al conocimiento y mejora de la educación. *RLEE Nueva Época (México)*, 53(Especial), 73-104. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.Especial.601>
- Gamarra, F. Y. (2020). La aplicabilidad de la evaluación por competencias en los escenarios universitarios. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 2(1), 46–62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9005719>
- García, J., y García, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 1-19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200022&lng=es&tlng=es
- García-Gómez, G. de J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17–32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4ª Ed.). Allyn & Bacon. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1457632>
- Gómez, H., Escobar, E., Venegas, M., Gómez, V., y Gómez, H. (2024). Aprendizaje y desarrollo autónomo en la educación. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (5), 27 – 36. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2584>
- Gómez, M. y González, M. (2023). Implementación de la evaluación por competencias durante el proceso de cursado del espacio de lecto-escritura en la formación docente. *Revista de Actualización Pedagógica*, 12(1). <https://revistascientificas.una.py/index.php/rap/article/view/5040>

- Grilli Silva, J., Dalmas, D., y Prado, A. (2024). Evaluación de competencias en la formación inicial de profesores de ciencia en Uruguay: Una experiencia interdisciplinar globalizadora de fin de curso. *Revista Andina De Educación*, 8(1), 000814. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.4>
- Guadamud Muñoz, J. D., Chiriboga Palacios, I. A., Zumba Juela, J. M., Briceño Salazar, R., Jiménez Vargas, J. J., y Palma Candelario, Ángel L. (2024). Innovaciones y tendencias en los sistemas de evaluación educativa: Innovations and trends in educational evaluation systems. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(3), 1724 – 1733. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2157>
- Guevara, E., y Moreno, J. (2021). El aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva didáctica contextual. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(1), 88–100. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.8>
- Guzmán, R. D., y Perales, N. J. (2023). Dificultades en la implementación de competencias: Una mirada desde la ruralidad colombiana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 963. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6239
- Henríquez, C. (2020). *Experiencias de evaluación formativa en la región*. LLECE, UNESCO-OREALC. https://es.unesco.org/sites/default/files/llece_carlos_henriquez_-_experiencias_evaluacion_formativa_en_la_region_-_encuesta.pdf
- Hernández-Nieto, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Universidad de los Andes.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Herrera, C. J. (2024). Competencias en el ámbito educativo. *Revista Lengua y Cultura*, 6(11), 29-33. <https://doi.org/10.29057/lc.v6i11.13036>
- Herrera, C., y Jarquín, R. (2023). Sistema de evaluación para el aprendizaje en educación media

- nicaragüense desde un modelo por competencia. *Revista Multi-Ensayos* 19(10), 28 – 63. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v10i19.17561>
- Hincapié Parejo, N. F., y Clemenza de Araujo, C. (2023). Evaluación de aprendizajes centrada en el desarrollo de competencias en ciencias naturales a nivel escolar. *SUMMA*, 5(2), 1–11. <https://doi.org/10.47666/summa.5.2.11>
- Huauya Huamaní, L. E., Vacas-Gonzales, F. A., y Solis Trujillo, B. P. (2023). Evaluación formativa y desarrollo de competencias en el proceso educativo: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(30), 2020–2044. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.646>
- Huerta, M. (2018). Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias. *Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu*, 5(1), 159-171. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2018v5n1.0011>
- Huerta, M., y Vigoa, Y. (2024). La evaluación formativa desde el enfoque de la evaluación auténtica en la educación superior universitaria. *Revista de Investigación Científica Huamachuco*, 2(2), 91–105. <https://doi.org/10.61709/4akj9s23>
- Ibañez, H. A. (2024). Implementación de la evaluación por competencias en colegios de nivel medio en la Ciudad de San Estanislao, durante la pandemia Covid-19. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 4066–4076. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2574>
- Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408491>
- Insfran, M. (2022). Concepciones sobre evaluación: Una mirada hacia las concepciones sobre evaluación de docentes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 6411-6426. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3897
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2021). *Modelo de evaluación por competencias: Guía práctica para docentes*. ICFES
- Jara, R. (2024). Factores que inciden en la formación docente continua en Paraguay. *Kuaapy*

Ayvu, 15(15), 73–104. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16644017>

Joya Bonilla, B. Y. (2024). Evaluación y aprendizaje basado en competencias: Nuevos modelos de evaluación centrados en competencias. *Investigación & Praxis en Ciencias Sociales*. 3(1), 55–67. <https://doi.org/10.24054/ripcs.v3i1.3041>

Kweksilber, C., y Trías, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, 13(2), 100-124. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2234>

Largo Taborda, W., y Henao-Díaz, D. (2022). Evaluación formativa: impulsando el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente. *Revista De Investigaciones · UCM*, 22(39). <https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.190>

Larreátegui Moreno, D. A., y Ruiz Peralta, K. A. (2025). Evaluación formativa como estrategia en el desarrollo de competencias profesionales de estudiantes universitarios. *Arandu UTIC*, 12(2). <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1023>

Ley, N., y Espinoza, E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600363&lng=es&tlng=es

Ley N° 1264/1998. Ley General de Educación. (Paraguay).

Ley N° 5749/2017. Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias. (Paraguay).

Lezcano, L., y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 9(1), 1–36. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>

Lizitza, N. y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), 89-107. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7592063.pdf>

López, J., López, R., y López, J. (2021). *Evaluar los procesos de aprendizaje. Estrategias de evaluación*. Editorial Página Seis, S.A.

- Lozano Corrales, C., y Peniche Cetzal, R. (2018). Desafíos del profesorado al evaluar competencias en alumnos de bachilleratos profesionales técnicos. *Sinéctica*, (51), 1-17. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-007)
- Macazana Fernández, D. M., Rodríguez Grández, C., Collazos Paucar, E., Pastor Segura, J., y Castañeda Terrones, R. H. (2022). Evaluación autentica y autonomía estudiantil. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S2), 185-193. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2780/2732>
- Maldonado-Suárez, N., y Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9622062>
- Mariñez Báez, J.J. (2024). La evaluación por competencias en la educación superior de la República Dominicana 2023. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (2), 66-87. <https://doi.org/10.47554/revie.vol11.num2.2024.pp66-87>
- Martínez, I. (2023). La metacognición y el desarrollo de competencias emocionales en el aula. *De La Ciencia*, 3(3), 61-70. <https://doi.org/10.26490/uncp.alboradaciencia.2023.3.1784>
- Mayorga-Ases, M., Tagua-Moyolema, A., Muyulema-Muyulema, D., y Velastegui-Hernández, R. (2024). Estudio sobre la implementación de metodologías activas en la educación superior: beneficios y desafíos. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 196-208, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2739>
- MEC (2021). *Diseño e implementación de recursos educativos para el Tercer Ciclo de la EEB y Educación Media. Capacitación Docente*. MEC
- MEC. (2011). *Fascículo de evaluación, tercer ciclo de educación escolar básica*. MEC
- MEC. (2014). *Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media. - Plan Común: Área Ciencias Básicas y sus Tecnologías*. MEC. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9656
- MEC. (2016). *Capacitación Docente Continua y en Servicio 2016: Módulo de Formación J5*.

<https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2019/03/ejesConv3-2019/1-4-2.pdf>

- Meléndez Rojas, R. (2020). Vinculaciones entre el socioconstructivismo y el plan de estudios del Centro Nacional de Educación Hellen Keller de Costa Rica. *Dissertare*, 5(1), 1-24. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2634>
- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., y Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01R>
- Mello, J. D. (2017). El enfoque de competencias en el currículo de Matemáticas de la Educación Media paraguaya. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(1), 14–24. <https://doi.org/10.18004/riics.2017.julio.14-24>
- Menzala, C., y Ortega, E. (2023). Evaluación basada en competencias en educación superior. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(28), 836–851. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.558>
- Merino A. B. (2019). Resistencia al cambio y desempeño docente en educadores de una institución educativa. *Desafíos*, 10(2), 88-94. <https://doi.org/10.37711/desafios.2019.1.2.68>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Guía para la elaboración de pruebas de evaluación educativa*. Secretaría General Técnica. <https://cefyc.catedu.es/wp-content/uploads/sites/203/2023/10/GUIA-PARA-LA-ELABORACION-DE-PRUEBAS-DE-EVALUACION-EDUCATIVA.pdf>
- Miranda, Y. R. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 79–91. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>
- Monges de Zapata, W. F. (2024). Procedimientos e instrumentos de evaluación que utilizan los docentes para la adquisición de las competencias de los alumnos. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, 19(1). <https://doi.org/10.57201/rcff.v19ej1.a1>
- Montesinos, M. V. (2021). Efecto de la metodología constructivista sobre la motivación en el

- alumnado de educación primaria. *DELOS: Desarrollo Local Sostenible*, 1, 68-85. <https://doi.org/10.51896/DELOS/HXQT1371>
- Mora Aristega, L. A. M., Otacoma Elizondo, N. N., Valverde Carvajal, E. D., y Moncerrate Zambrano, H. M. (2024). *Modelo curricular de Tyler y su incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje en los estudiantes*. CID Editorial. https://doi.org/10.37811/cli_w1096
- Morales, S., Hershberger, R., y Acosta, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina. UNAM*, 63(3), 46-56. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422020000300046
- Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje Significativo: la Visión Clásica, otras Visiones e Interés. *Proyecciones*, 14, 010. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>
- Moreno, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Näslund, E., y Alonzo, H. (2024). *Género, educación y competencias en América Latina: evidencia de la evaluación regional del aprendizaje*. <https://doi.org/10.18235/0013270>
- Nieto, J., y Cacheiro, M. L. (2021). La evaluación de las competencias en la formación profesional desde un enfoque basado en los resultados de aprendizaje. *Revista Internacional De Organizaciones*, (27), 173–196. <https://doi.org/10.17345/rio27.173-196>
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Notes: Paraguay*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/paraguay_1abb8775-en.html
- Olague, M. Z., y Cañadas, L. (2021). Finalidades de los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Espiral*, 14(29). <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i29.4398>

- Olarte, Y., Ruiz, J., y Glasserman, L. (2021). Coconstrucción de un sistema de evaluación por competencias y resultados de aprendizaje en educación superior. *Praxis & Saber*, 13 (35), 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477275098012/html/>
- Olivero, K. (2020). Actitud, motivación y rendimiento académico de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(5), 133–150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7806112>
- Orbea-Aizpitarte, G., Cruz-Iglesias, E., y Rekalde-Rodríguez, I. (2019). ¿Cómo puede el portafolios del alumnado ayudar a mejorar las prácticas docentes? *RIDU Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 17-37. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.769>
- Ordoñez, R. (2023). Prácticas pedagógicas en la formación por competencias en el área de ciencias naturales y educación ambiental en la educación básica secundaria y media. *DIALÉCTICA*, 2(22). <https://doi.org/10.56219/dialectica.v2i22.2657>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OECD. (2016). *Competencias más allá de la escuela: Síntesis*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264230804-es>
- Orjuela Roa, C., Muñoz, M. F., Bustos Fuentes, Y. K., Lesmes Martínez, Ó. M., y Castañeda Polanco, J. G. (2024). El reto de la evaluación por desempeños en Colombia. *RHS – Revista Humanismo y Sociedad*, 12(1), e1. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n1a01>
- Ortiz, L. (2012). Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLII (4), 55-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27025229004>
- Orozco, G., Cabezas, M., Martínez, F., y Abaunza, G. (2020). Variables sociodemográficas que inciden en las competencias digitales del profesorado universitario. *CHAKIÑAN, REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*, (12), 32-48. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.02>
- Otero-Potosí, S. A., Nuñez-Silva, G. B., Suárez Valencia, C. E., y Pozo Castillo, D. F. (2023). El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo.

Revista Latinoamericana Ogmios, 3(7), 13–24. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.063>

Pabón, G. (2021). Competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en ciencias naturales de los estudiantes de grado 4to y 5to de primaria. *Mérito. Revista de Educación*, 3 (8), 115-129. <https://doi.org/10.33996/merito.v3i8.594>

Peña, J. y Cisneros, P. (2022). Fundamentos Teóricos del Aprendizaje Basado en Competencias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura cirugía dentoalveolar de la Carrera de Odontología. *MQRInvestigar*, 6(4), 278-292. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.4.2022.278-292>

Pérez, H. (2023). Evaluación por Competencias, Rendimiento Escolar y Calidad Educativa: una Revisión desde sus Fundamentos Teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 5038-5061. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7329

Piatti de Vázquez, L. (2018). *Evaluación de proceso* (2ª ed.). Vazpi SRL.

Piatti de Vázquez, L. (2019). *La observación: Técnica de Recolección de Datos*. Vazpi SRL

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. PEARSON EDUCACIÓN.

Porras, M., Álvarez, J., y López, N. (2024). Relevancia de los principios del enfoque constructivista sociocultural en el aprendizaje de las ciencias. *Revista Estudios*, (48), 98–121. <https://doi.org/10.15517/re.v0i48.60138>

Quico-Quispe, R. I., Lescano-López, G. S., Boy-Barreto, A. M., y Olivos-Jiménez, L. M. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. *Episteme Koinonía*, 7(13), 130–149. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3210>

Quiroz, A., y Mayor, C. (2020). Implementación del enfoque de competencias en la formación de profesores de secundaria en Chile, *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación* 7(2), 78-85. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.31>

Ramírez, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista*

Electrónica Educare, 24(2), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

Resolución N° 101/2014 [Ministerio de Educación y Ciencias]. Por la cual se aprueba Criterios de Promoción para los/las estudiantes del Bachillerato Científico de la Educación Media. 20 de mayo de 2014.

Resolución N° 257/2023 [Ministerio de Educación y Ciencias]. Por la cual se modifica parcialmente la Resolución N° 03/2009 y la Resolución N° 101/2014. 17 de mayo de 2023

Riera, J., Castillo, M., Campoverde, M., y Uyaguari, S. (2023). La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9783-9803. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.7000

Ríos de Cubilla, R. L. (2023). Estrategias para la evaluación del desarrollo de competencias y capacidades en el área de ciencias sociales en el nivel medio. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(1), 2655–2678. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.445>

Ríos, D., y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43 (4), 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>

Rivas, A. (2023). Una teoría para la mejora sistémica de la educación en América Latina. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 99–120. <https://doi.org/10.14201/teri.31102>

Roa, J. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 1(46), 63-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8845397>

Rodríguez, M., Moreno, E., Rueda, L., Torres, L. y Hurtado, A. (2022). Percepción de estrategias de evaluación formativa en la enseñanza de Biología en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2020. *Dilemas Contemporáneos:*

Educación, Política y Valores, 2, 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3107>

- Salas Chota, K. (2025). Transformaciones recientes en la calidad educativa latinoamericana: Una revisión de los últimos cinco años (2020–2025). *Mérito. Revista de Educación*, 7(21), 103–123. <https://doi.org/10.37260/merito.i7n21.10>
- Salum, J. (2022). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo, una mirada epistemológica. *Prohominum: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 66-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9005780>
- Sánchez, A., y Orozco, J. (2019). Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes. *Revista Científica Estelí*, (32), 3–14. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i32.9225>
- Sánchez, L., y Valle, J. M. (2023). Organismos Internacionales y Políticas educativas basadas en evidencias: la evidente relación. *Revista De Educación*, 400, 107–132. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-572>
- Sánchez, M., y Martínez, A. (Eds.). (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos (1.ª ed.)*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. <https://amfem.edu.mx/index.php/jdownloader-all-items/send/3-libros-amfem/8-evaluacion-y-aprendizaje-en-educacion-universitaria>
- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A., y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Santa Cruz, L. M. (2024). Factores clave en la implementación de la evaluación por competencias en la Educación Básica pública de Pilar. *Pedagogical Constellations*, 3(2), 40-59. <https://doi.org/10.69821/constellations.vi.38>
- Santiago, M. N., y Villafuerte Álvarez, C. A. (2024). Evaluación formativa en la educación. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 334–347. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.727>

- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42 (1), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Sosa, P. (2024). La evaluación por competencias y su rol en la mejora en el desempeño matemático de los estudiantes de secundaria. *UCE Ciencia. Revista de Postgrado*, 12(2), 1-8. <https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/372>
- Suárez, Z., Castrillo, C., Castilla, M., Lira, Y., y Suárez, R. (2024). La evaluación actitudinal como experiencia docente de la educación superior: Prácticas, desafíos y propuestas. *Revista Científica Multidisciplinaria Jetypeka*, 4(2), 20–37. <https://www.revistajetypeka.edu.py/index.php/revistas/article/view/120>
- Tamayo, R., Menacho, A., y Hinojo, G. (2023). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso formativo del estudiante. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1467–1480. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.606>
- Tejedor, D. V., y Tejedor, E. G. (2024). Modelo de evaluación de los aprendizajes basado en evidencias contextualizado al nivel superior público panameño. *REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente*, 3(1), 38–64. <https://doi.org/10.48204/rea.v3n1.5102>
- Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta ed.)*. ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch. https://www.researchgate.net/publication/336349659_Evaluacion_socioformativa_Estrategias_e_instrumentos
- Torche, P. (2024). *Mejora de los aprendizajes en América Latina: Análisis, desafíos y claves para implementar programas*. Oficina para América Latina y el Caribe de IIPE UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389653>
- Torres, L., Alvarez, M., Cantillo, J., Usme, M., Mena, E., y Labrador, G. (2024). La evaluación en Colombia, ruta para la calidad educativa: Desafíos y retos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8655-8679.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15562

Trejo, H. (2024). Evaluación auténtica en contexto universitario a través de portafolios electrónicos de aprendizaje. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24028. <https://doi.org/10.21814/rpe.29644>.

UNESCO. (2023). *Evaluación para mejorar los resultados del aprendizaje*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/learning-assessments>

UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación en América Latina y el Caribe*. UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>

UNESCO. (2021a). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

UNESCO. (2021b). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia; reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

Universidad Iberoamericana. (2019). *Resolución N° 40/2019: Por la cual se aprueban las líneas de investigación institucionales*. UNIBE

Valdez, S., y Carrión-Barco, G. (2021). Modelo didáctico basado en la retroalimentación reflexiva para promover la evaluación formativa. *Tzhoecoen*, 13(1), 88-100. <https://doi.org/10.26495/tzh.v13i1.1875>

Valinotti Colina, S. (2018). *Educación por competencias: Contrapuntos (Documentos de Trabajo N.º 30)*. Centro de Estudios y Educación Popular Germinal. https://germinal.pygglobal.com/pdf/documento_trabajo_30.pdf

Valverde Riascos, O. O. (Comp.). (2023). *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de*

la práctica pedagógica en la formación docente: Cuaderno de seminarios doctorales.
Editorial Unimar. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206>

- Vargas, R., Mejía, M., y Huamancha, M. (2024). Tendencias de la Evaluación Formativa en la Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 376-389. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.572>
- Vásquez Villanueva, S., Vidal Coronado, R. M., Reátegui Torres, G. R., Yalta Campos, M., Soplin Rios, J. A., y Huanca Ramos, G. (2023). Aprendizaje significativo: características, estrategias, importancia y teorías. *Paidagogo*, 5(1), 3–15. <https://doi.org/10.52936/p.v5i1.225>
- Vega, E., y Fraustro, M. (2023). Programa de formación docente en evaluación auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 7(1), 67-85. [https://doi.org/10.36003/rev.investig.cient.tecnol.v7n1\(2023\)6](https://doi.org/10.36003/rev.investig.cient.tecnol.v7n1(2023)6)
- Velasquez Diaz, W. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria. *Aula Virtual*, 5(12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674>
- Villarroel, V., Bruna, D., Bruna, C., Brown, G., y Boud, D. (2024). Formación en evaluación auténtica para docentes universitarios. *Evaluación en educación: principios, políticas y prácticas*, 31(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2350395>
- Welson Valencia de Calderón, M. M. (2023). La Evaluación Formativa y Logros de Aprendizaje en el Área Ciencia y Tecnología en Estudiantes Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9575-9588. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.683
- Zabalza, M., y Lodeiro, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. *Reflexiones y Experiencias Prácticas. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>

Zueck, C., Rodríguez Gil, A., Blanco Vega, H., González Rivas, R. A., y Núñez Enríquez, O. (2023). Evaluación auténtica de aprendizajes, acercamiento a una experiencia en universitarios de educación física. *Revista De Ciencias Del Ejercicio FOD*, 18(2), 35–44. <https://doi.org/10.29105/rcefod.v18i2.101>

ANEXOS

Nota: En los anexos se incorporan códigos QR que permiten acceder a determinados documentos complementarios. Esta modalidad se adoptó debido a la extensión de los materiales, con el propósito de optimizar la presentación del trabajo y facilitar el acceso a la información completa sin afectar la estructura del documento.

Anexo 1: Formulario de caracterización inicial de la población

En este anexo se presenta el formulario utilizado para la caracterización inicial de los docentes inscriptos en los programas de formación continua. Su aplicación permitió identificar a los participantes que se desempeñaban en el nivel de Educación Media y delimitar la población de estudio.

Escanee el código QR con su dispositivo móvil o acceda mediante el enlace proporcionado para consultar el documento completo.



Enlace de acceso: <https://lix.li/MxJpqI>

Anexo 2: Instrumento de recolección de datos

En este apartado se encuentra el cuestionario utilizado como instrumento de recolección de datos para la presente investigación.

Escanee el código QR con su dispositivo móvil o acceda mediante el enlace proporcionado para consultar el documento completo.



Enlace de acceso: <https://lix.li/U6eA>

Anexo 3: Informe sobre validación de expertos

En este apartado se encuentran los formularios de validación del instrumento de recolección de datos mediante el método de Juicio de Expertos. Cada documento contiene las valoraciones y observaciones realizadas por los especialistas participantes en el proceso de validación.

Escanee el código QR con su dispositivo móvil o acceda mediante el enlace correspondiente para consultar cada documento.

3.1. Formulario de validación de instrumentos de recolección de datos. Método de Juicio de Expertos (Experto 1)



Enlace de acceso: <https://lix.li/l2tDOZ>

3.2. Formulario de validación de instrumentos de recolección de datos. Método de Juicio de Expertos (Experto 2)



Enlace de acceso: <https://lix.li/Va0IS>

3.3. Formulario de validación de instrumentos de recolección de datos. Método de Juicio de Expertos (Experto 3)



Enlace de acceso: <https://lix.li/0nP9N>

3.4. Formulario de validación de instrumentos de recolección de datos. Método de Juicio de Expertos (Experto 4)



Enlace de acceso: <https://lix.li/CMC4>

Anexo 4: Coeficiente de Validez de Contenido

En este apartado se presentan los documentos relacionados con el análisis de la validez de contenido del instrumento de recolección de datos. Se incluyen los registros de puntuaciones otorgadas por los expertos y los resultados obtenidos mediante el cálculo del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) y el coeficiente V de Aiken.

Escanee el código QR con su dispositivo móvil o acceda mediante el enlace correspondiente para consultar los documentos completos

4.1. Registro de puntuaciones para el cálculo del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) y V de Aiken



Enlace de acceso: <https://n9.cl/y524j>

4.2. Resultados del cálculo del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) y V de Aiken



Enlace de acceso: <https://n9.cl/mmsaf>