



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TÍTULO

PRÁCTICAS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA: UN ESTUDIO EN TRES
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL MEDIO DE LA CIUDAD DE
SAN JUAN BAUTISTA, MISIONES, AÑO 2025.

AUTORA

VICENTA MARTÍNEZ FARIÑA

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2026



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TÍTULO

PRÁCTICAS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA: UN ESTUDIO EN TRES
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL MEDIO DE LA CIUDAD DE
SAN JUAN BAUTISTA, MISIONES, AÑO 2025.

AUTORA

VICENTA MARTÍNEZ FARIÑA

TUTORA

DRA. OLGA SOSA AQUINO

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2026

Martínez Fariña, Vicenta

*“Prácticas de la Evaluación del Aprendizaje en la
Educación Contemporánea: Un Estudio en Tres Instituciones
Educativas del Nivel Medio de la Ciudad de San Juan Bautista,
Misiones, Año 2025”*

Línea de Investigación: Evaluación y Acreditación en
Instituciones y Desempeño Profesional

Total, de páginas: 246

Tutor: Dra. Olga Sosa Aquino

Tesis académica del Doctorado en Educación
Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2025

Código de biblioteca:



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

VICENTA MARTÍNEZ FARIÑA

TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

.....

Examinador 1

.....

Examinador 2

.....

Examinador 3

FECHA

CALIFICACIÓN

DEDICATORIA

Mención muy especial, a mi amada hija Mía Victoria Diarte Martínez, luz de mi vida, fuente de inspiración constante y motor de cada uno de mis sueños. Tu existencia ha dado sentido a cada esfuerzo, y en cada paso de este camino académico, tu sonrisa ha sido mi mayor fortaleza e inspiración. Este logro es también tuyo, porque en cada sacrificio estuvo presente el profundo amor que siento por ti, deseo que este logro te recuerde siempre que eres capaz de lograr todo lo que te propongas y que mamá siempre estará para apoyarte.

A mi familia: Por ser el pilar fundamental que sostiene mi vida, por su apoyo incondicional, comprensión y aliento permanente. Gracias por creer en mí incluso en los momentos más difíciles, por acompañarme en este proceso con paciencia y amor, y por recordarme siempre que los sueños son posibles cuando se persiguen con perseverancia. Este logro es también de ustedes

Con profunda convicción, hago presente en estas líneas que los tiempos de Dios son perfectos, y que cada momento vivido en este proceso ha tenido un propósito que hoy se materializa en este logro.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, con profunda gratitud, elevo mi reconocimiento por ser guía y fortaleza en cada etapa de este camino, por brindarme sabiduría, salud y la oportunidad de alcanzar esta meta tan significativa en mi vida profesional y personal.

A la Dra. Olga Sosa Aquino, mi tutora, sincero agradecimiento por su invaluable acompañamiento académico, orientación constante y compromiso con la excelencia, Su conocimiento, dedicación y confianza han sido fundamentales en la culminación de esta investigación

A los profesionales validadores de los instrumentos aplicados en esta tesis doctoral Dra. Ana Teresa Bogado de Maidana, Dr. Julio César Balletbó Fernández y Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez, por su rigurosidad, tiempo y aportes significativos que han contribuido a la solidez y calidad científica del presente trabajo.

A la Universidad Iberoamericana, por brindarme el espacio académico, la formación de excelencia y las oportunidades necesarias para el desarrollo de esta investigación doctoral.

A los directivos, docentes y estudiantes de las tres instituciones de educación media, por su disposición, confianza y colaboración en la provisión de información, haciendo posible la concreción de este estudio. Su aporte ha sido esencial para el desarrollo y validez de los resultados obtenidos.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. Planteamiento del Problema.....	4
1.2. Principales antecedentes.....	4
1.2.1 Pregunta General	4
1.2.2 Preguntas Específicas	6
1.3. Objetivos	6
1.3.1. Objetivo General.....	6
1.3.2. Objetivos Específicos	7
1.4. Justificación.....	7
1.5. Hipótesis	9
1.6. Alcances y limitaciones de la investigación	9
2. MARCO REFERENCIAL O TEÓRICO	12
2.1. Antecedentes de la Investigación	12
2.2. Conceptos fundamentales.....	27
2.2.1. Evaluación del aprendizaje.....	27
2.2.2. Evaluación formativa, sumativa y diagnóstica	28
2.2.3. Aprendizaje significativo.....	29
2.2.4. Inclusión y equidad en la evaluación.....	20
2.2.5. Evaluación centrada en el estudiante	21
2.2.6. Evaluación auténtica y por competencias.....	21
2.3. Teorías educativas contemporáneas	22
2.3.1. Constructivismo (Piaget, Vygotsky, Bruner)	22
2.3.2. Teoría sociocultural del aprendizaje.....	22
2.3.3. Enfoque crítico emancipador (Freire).....	23
2.3.4. Enfoque por competencias.....	23
2.4. Teorías relacionadas con la evaluación del aprendizaje	24
2.4.1. Teoría de la evaluación formativa (Black William)	24

2.4.2. Teoría de la Evaluación Auténtica (Wiggins)	24
2.4.3. Teoría de la Evaluación Inclusiva (Ainscow y Booth).....	24
2.4.4. Teoría del Feedback efectivo.....	25
2.4.5. Evaluación como mediación pedagógica (Coll y Onrubia).....	26
2.5. Enfoques actuales de evaluación del aprendizaje.....	26
2.5.1. Evaluación como proceso integral y formativo	26
2.5.2. Énfasis en competencias y capacidades.....	26
2.5.3. Participación activa del estudiante.....	27
2.5.4. Escala numérica de calificación.....	27
2.6. Debates, tensiones y desafíos actuales	27
2.6.1. La resistencia al cambio en la cultura evaluativa docente	27
2.6.2. Tensiones entre evaluación tradicional y formativa	28
2.6.3. Desigualdad de condiciones para aplicar enfoques inclusivos.....	28
2.6.4. Evaluación en contextos con baja formación pedagógica	28
2.7. Posicionamiento del investigador	29
2.7.1. Enfoque epistemológico: interpretativo-crítico	29
2.7.2. Posición ética y pedagógica sobre la evaluación.....	29
2.7.3. Compromiso con la transformación de la práctica docente.....	30
3. MARCO METODOLÓGICO	31
3.1. Tipo de Estudio (Nivel, enfoque/ paradigma, alcance, corte, diseño).....	31
3.2. Población y muestra	32
3.2.1 Sujetos de Estudio	32
3.2.2 Tipo de Muestra.....	33
3.2.3 Tamaño de la Muestra	43
3.2.4 Procedimientos para la selección de la muestra	35
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección datos.....	35
3.3.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	46
3.3.1.1 Resultados obtenidos del Método Estadístico V de Aiken.....	37
3.3.1.2 Resultados obtenidos de la prueba piloto	38
3.4. Matriz de Operacionalización de las Variables y Categorías de Análisis	39
3.4.1. Operacionalización de las variables (Cuantitativo)	39
3.4.2. Matriz Categorical (Cualitativo)	47

3.4.3. Matriz de Análisis Documental	54
3.5. Procedimiento para la recolección de datos	68
3.6. Plan de procesamiento y análisis	58
3.7. Aspectos Éticos	59
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	61
4.1. Resultados de Datos Cuantitativos	61
4.1.1. Docentes	61
4.1.1.1. Datos Sociodemográficos	61
4.1.1.2. Resultados por Objetivos y Dimensiones – Encuesta a Docentes.....	63
4.1.2. Estudiantes.....	90
4.1.2.1. Datos Sociodemográficos	90
4.1.2.2. Resultados por objetivos y dimensiones- Encuesta a Estudiantes.....	91
4.2. Resultados de datos cualitativos	114
4.2.1. Características sociodemográficas de las personas entrevistadas.....	114
4.3. Análisis Cualitativo de las entrevistas por categorías y subcategorías.....	115
4.3.1. Categoría 1 barreras pedagógicas	115
4.3.1.1 Subcategoría conocimiento y competencias docentes.....	117
4.3.1.2. Subcategoría estrategias y métodos de evaluación.....	119
4.3.1.3. Subcategoría planificación y tiempo disponible.....	121
4.3.1.4. Subcategoría retroalimentación y seguimiento.....	122
4.3.2. Categoría barreras institucionales.....	123
4.3.2.1. Subcategoría políticas y normativas institucionales	126
4.3.2.2. Subcategoría carga administrativa y laboral.....	127
4.3.2.3. Subcategoría recursos humanos y apoyo directivo.....	128
4.3.2.4. Subcategoría clima organizacional	130
4.3.2.5. Categoría emergente burocratización del trabajo docente.....	131
4.3.3. Categoría barreras tecnológicas.....	132
4.3.3.1. Subcategoría acceso a equipos y conectividad	133
4.3.3.2. Subcategoría soporte técnico institucional	135
4.3.3.3. Subcategoría competencias digitales docentes	136
4.3.2.4. Subcategoría disponibilidad de plataformas y software	68
4.3.3.5. Subcategoría conectividad insuficiente como limitante estructural	138

4.3.4. Categoría Estrategias Pedagógicas	139
4.3.4.1. Subcategoría Diseño y planificación de evaluaciones.....	141
4.3.4.2. Subcategoría Diversificación de métodos e instrumentos.....	142
4.3.4.3. Subcategoría Integración de la evaluación al PEA.....	144
4.3.4.4 Subcategoría Retroalimentación del aprendizaje	145
4.3.4.5. Categoría emergente evaluación adaptativa en el estudiante	146
4.3.5. Categoría Estrategias organizativas.....	148
4.3.5.1. Subcategoría Coordinación docente	150
4.3.5.2. Subcategoría Gestión del tiempo y carga horaria.....	151
4.3.5.3. Subcategoría Uso de recursos institucionales.....	153
4.3.5.4. Subcategoría Apoyo de la dirección y supervisión académica.....	154
4.3.6. Categoría Innovación y mejora continua.....	156
4.3.6.1. Subcategoría Incorporación de tecnologías educativas	157
4.3.6.2. Subcategoría Actualización profesional en evaluación	159
4.3.6.3. Subcategoría Adaptación a las características del grupo.....	159
4.3.6.4.Subcategoría Innovación tecnológica.....	161
4.4. Triangulación de percepciones de docentes por categoría de análisis	163
4.5. Resultados del Análisis Documental	164
4.5.1. Categorías de Análisis	164
4.5.2. Resultados por categorías	165
4.5.2.1. Categoría Planificación Evaluativa	165
4.5.2.2. Categoría Diversidad de instrumentos y estrategias.....	165
4.5.2.3.Categoría Inclusión y Equidad	166
4.5.2.4. Categoría Retroalimentación pedagógica	166
4.5.2.5. Categoría Evaluación por competencias y reflexión docente.....	68
4.6. Resumen de hallazgos	168
4.7. Triangulación integrada de datos cualitativos y cuantitativos.....	168
CONCLUSIONES.....	172
Aportes al desarrollo del conocimiento científico y líneas futuras de investigación	172
RECOMENDACIONES.....	190
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
7. ANEXOS	200

Anexo N° 1. Carta de Autorización para la recolección de datos.....	200
Anexo N° 2. Carta de Consentimiento Informado.....	202
Anexo N° 3. Validación de Expertos.....	204
Anexo N° 4. Cuestionario a Docentes	222
Anexo N° 5. Cuestionario a Estudiantes.....	226
Anexo N° 6. Guía de Entrevista a Docentes	229
Anexo N° 7. Instrumentos de Análisis del Portafolio de Evidencias	231
Anexo N° 8. Evidencia de Portafolio de Docentes	232
Anexo N° 9. Aplicación de Métodos Estadísticos de la Validación y Prueba Piloto	234

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Población de estudio.....	33
Tabla 2. Lista de expertos que validaron los instrumentos.....	37
Tabla 3. Cuadro de operacionalización de variables.....	39
Tabla 4. Matriz categorial.....	47
Tabla 5. Matriz de análisis documental.....	55
Tabla 6. Datos sociodemográficos de docentes encuestados.....	61
Tabla 7. Tipos de evaluación aplicados por los docentes.....	63
Tabla 8. Estrategias educativas en la evaluación de aprendizaje.....	67
Tabla 9. Frecuencia de uso de la evaluación en la práctica docente.....	71
Tabla 10. Aprendizaje significativo promovido en la evaluación.....	76
Tabla 11. Desarrollo integral promovido a través de la evaluación.....	80
Tabla 12. Retroalimentación y utilidad pedagógica de la evaluación.....	84
Tabla 13. Datos sociodemográficos de los estudiantes.....	90
Tabla 14. Tipos de evaluación según la percepción de estudiantes.....	91
Tabla 15. Estrategias evaluativas según la percepción de estudiantes.....	95
Tabla 16. Frecuencia de uso en la evaluación según los estudiantes.....	98
Tabla 17. Aprendizaje significativo según estudiantes.....	101
Tabla 18. Desarrollo integral según estudiantes.....	104
Tabla 19. Retroalimentación y utilidad pedagógica.....	107
Tabla 20. Características sociodemográficas de entrevistados.....	114
Tabla 21. Triangulación de percepciones docentes por categorías.....	163
Tabla 22. Triangulación del análisis documental.....	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Red semántica de la categoría barreras pedagógicas.....	116
Figura 2. Red semántica de la categoría barreras institucionales.....	125
Figura 3. Red semántica de la categoría barreras tecnológicas.....	133
Figura 4. Red semántica de la categoría estrategias pedagógicas.....	140
Figura 5. Red semántica de la categoría estrategias organizativas.....	149
Figura 6. Red semántica de la categoría innovación y mejora continua.....	156

RESUMEN

La evaluación del aprendizaje en la educación contemporánea constituye un proceso fundamental para garantizar la calidad educativa, orientado no solo a la medición de resultados, sino al desarrollo integral del estudiante. En Paraguay, pese a los avances curriculares hacia enfoques inclusivos y por competencias, persisten prácticas tradicionales que limitan el aprendizaje significativo, especialmente en instituciones del nivel medio del interior del país.. Se desarrolló bajo un enfoque mixto, con diseño descriptivo–interpretativo y corte transversal, enmarcado en el paradigma pragmático. Se aplicaron encuestas con escala Likert, entrevistas semiestructuradas, y análisis documental integrando los datos mediante triangulación metodológica. Los resultados evidencian la coexistencia de prácticas tradicionales y estrategias innovadoras, con predominio de evaluaciones centradas en exámenes escritos, aunque se observa una tendencia hacia metodologías participativas. Se reconoce que la evaluación favorece el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la autonomía; sin embargo, se identifican barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas que limitan la innovación. Se concluye que las prácticas evaluativas se encuentran en transición hacia enfoques más formativos, inclusivos y centrados en el estudiante, aunque condicionadas por limitaciones estructurales. Se recomienda fortalecer la formación en evaluación auténtica, mejorar las condiciones institucionales y promover políticas que impulsen prácticas evaluativas innovadoras y contextualizadas.

Palabras clave: aprendizaje, evaluación, competencias, innovación, nivel medio

ABSTRACT

The evaluation of learning in contemporary education constitutes a fundamental process to ensure educational quality, oriented not only toward the measurement of outcomes but also toward the comprehensive development of the student. In Paraguay, despite curricular advances toward inclusive and competency-based approaches, traditional practices persist that limit meaningful learning, especially in secondary-level institutions in the interior of the country. This study aimed to analyze learning assessment practices in contemporary education in three educational institutions located in San Juan Bautista, Misiones, during 2025. It was conducted under a mixed-methods approach, with a descriptive–interpretative and cross-sectional design, framed within the pragmatic paradigm. Surveys using a Likert scale, semi-structured interviews, and document analysis were applied, integrating the data through methodological triangulation. The results reveal the coexistence of traditional practices and innovative strategies, with a predominance of assessments focused on written exams, although a trend toward participatory methodologies is observed. It is recognized that assessment fosters meaningful learning, critical thinking, and autonomy; however, pedagogical, institutional, and technological barriers that limit innovation are identified. It is concluded that assessment practices are in transition toward more formative, inclusive, and student-centered approaches, although constrained by structural limitations. It is recommended to strengthen training in authentic assessment, improve institutional conditions, and promote policies that encourage innovative and contextualized assessment practices.

Keywords: learning, assessment, competencies, innovation, secondary education.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación institucional de la Universidad Iberoamericana denominada Teorías Educativas y Educación Contemporánea, específicamente en el subtema Evaluación del Aprendizaje. Esta línea orienta el análisis crítico de los procesos evaluativos en el contexto actual, reconociendo su papel estratégico en la transformación de las prácticas educativas.

En la educación contemporánea, la evaluación del aprendizaje ha dejado de ser una instancia puramente calificativa para convertirse en un componente clave del proceso pedagógico. Más allá de valorar el cumplimiento de objetivos curriculares, la evaluación se concibe como una herramienta formativa, inclusiva y promotora de aprendizajes significativos, en consonancia con un enfoque basado en competencias. Esta concepción renovada responde a los desafíos de un entorno educativo en constante cambio, que demanda mayor equidad, participación y contextualización en los procesos evaluativos.

En Paraguay, los marcos curriculares han comenzado a incorporar principios que promueven una evaluación centrada en la diversidad y en el estudiante. No obstante, en muchas instituciones del nivel medio, especialmente en contextos del interior como la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, aún predominan prácticas tradicionales, tales como el uso de pruebas estandarizadas, la memorización de contenidos y la escasa atención a las diferencias individuales.

La brecha entre los marcos teóricos innovadores y las prácticas reales se ve acentuada por diversos factores de carácter institucional, pedagógico y tecnológico. Entre estos se destacan la limitada formación docente en evaluación auténtica, la resistencia al cambio metodológico y la sobrecarga administrativa (Barba-Martín et al., 2020). A ello se suman las deficiencias en infraestructura digital y la irrupción de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial generativa, que desafían los criterios tradicionales para la valoración del conocimiento.

En este contexto, se desconoce en qué medida las prácticas evaluativas implementadas responden a los enfoques contemporáneos de la evaluación del aprendizaje, lo que evidencia la necesidad de analizarlas en contextos reales. En consecuencia, la presente investigación se orienta a analizar dichas prácticas en el nivel medio del sistema educativo paraguayo,

específicamente en instituciones de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, durante el año 2025.

La estructura del presente trabajo comprende los siguientes capítulos:

El Capítulo I, denominado Problema de Investigación, aborda el planteamiento del problema, los antecedentes, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación, así como los alcances y limitaciones del estudio.

El Capítulo II, Marco Teórico, desarrolla las bases teóricas y legales que sustentan la investigación.

El Capítulo III, Marco Metodológico, describe el enfoque, el tipo de estudio, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos, el cuadro de operacionalización de variables, la matriz categorial, así como los aspectos éticos.

El Capítulo IV, Análisis e Interpretación de Resultados, presenta los hallazgos obtenidos a partir de las variables y categorías de estudio, así como su discusión.

Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones como producto del proceso investigativo.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

La evaluación del aprendizaje constituye un componente esencial del proceso educativo, ya que permite valorar el grado en que los estudiantes alcanzan los objetivos de formación establecidos. En la educación media contemporánea, caracterizada por el enfoque en el desarrollo de competencias, la incorporación de metodologías activas y el uso creciente de tecnologías digitales, las prácticas evaluativas enfrentan desafíos significativos que requieren ser analizados con atención. En este sentido, la evaluación debería trascender la simple verificación de conocimientos memorísticos, orientándose al desarrollo de habilidades cognitivas complejas, actitudes éticas y competencias aplicables a la vida real (Zabala y Arnau, 2014).

No obstante, en la práctica cotidiana de muchas instituciones de educación media en Paraguay persisten métodos tradicionales de evaluación, tales como pruebas escritas centradas en la repetición de contenidos, que no siempre responden a las demandas pedagógicas actuales. Esta situación puede atribuirse a múltiples factores, entre los que se destacan la insuficiente formación docente en evaluación formativa y auténtica, la resistencia a cambios metodológicos, la sobrecarga administrativa, la escasez de recursos didácticos y las limitaciones estructurales del sistema educativo (Alegre Brítez, 2023).

Como consecuencia, las evaluaciones aplicadas con frecuencia no logran evidenciar el verdadero nivel de comprensión de los estudiantes ni proporcionar una retroalimentación significativa que oriente la mejora del aprendizaje. Esta problemática adquiere especial relevancia en las instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, donde docentes y directivos enfrentan el desafío de adecuar sus prácticas evaluativas a las exigencias del currículo nacional, considerando a su vez las particularidades sociales, tecnológicas y pedagógicas del contexto.

Asimismo, la experiencia reciente de la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19 impulsó la incorporación de herramientas digitales en los procesos evaluativos, como plataformas virtuales y evaluaciones en línea. Si bien estas innovaciones generaron

oportunidades, también evidenciaron limitaciones importantes, entre ellas la dificultad para garantizar la autenticidad y equidad en las evaluaciones (Monges de Zapata, 2024).

En este escenario, el surgimiento de herramientas basadas en inteligencia artificial generativa, como ChatGPT, introduce nuevos desafíos para el sistema educativo. Aunque estas tecnologías pueden constituir un apoyo para el aprendizaje, también pueden ser utilizadas de manera inadecuada, dificultando la diferenciación entre producciones originales y contenidos generados artificialmente. Esta situación refuerza la necesidad de diseñar evaluaciones auténticas, contextualizadas y centradas en procesos, que promuevan la reflexión, la aplicación práctica y el pensamiento crítico (Zapata Ros, 2024).

La persistencia de prácticas evaluativas desactualizadas puede generar consecuencias negativas, tales como la desmotivación estudiantil, la percepción de inequidad en la evaluación y una formación superficial orientada al cumplimiento de requisitos académicos más que al desarrollo de aprendizajes significativos. En este sentido, estudios realizados en Paraguay evidencian una creciente insatisfacción de los estudiantes respecto a los métodos evaluativos tradicionales, así como una demanda de innovación pedagógica en este ámbito (Fernández Paniagua, 2020).

En consecuencia, se considera pertinente analizar cómo se desarrollan actualmente las prácticas de evaluación en las instituciones de educación media de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, así como identificar los principales desafíos que enfrentan docentes y estudiantes. Este análisis permitirá reconocer fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora, orientadas a promover una evaluación coherente con los fines educativos del siglo XXI.

En este contexto, se desconoce en qué medida las prácticas evaluativas implementadas responden a los enfoques contemporáneos de la evaluación del aprendizaje, lo que evidencia la necesidad de su análisis en contextos reales, específicamente en el nivel medio del sistema educativo paraguayo, en la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, durante el año 2025.

1.2. Principales antecedentes

Diversos estudios han abordado la evaluación educativa desde un enfoque formativo, destacando su relevancia como un proceso continuo orientado a la mejora del aprendizaje. A nivel internacional, Black y Wiliam (1998, 2018) demostraron que la evaluación formativa tiene un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes, particularmente

cuando se centra en la retroalimentación efectiva y en la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque implica un cambio de paradigma, en el cual la evaluación deja de ser un mecanismo de control para convertirse en una herramienta de regulación del aprendizaje.

En esta misma línea, autores como Perrenoud (2004) y Anijovich (2019) sostienen que la evaluación debe orientarse al desarrollo de competencias, promoviendo la reflexión, la autorregulación y la mejora continua. Asimismo, Ausubel (2002) resalta la importancia de los aprendizajes significativos, los cuales se ven favorecidos cuando la evaluación se integra de manera coherente con los procesos de enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa permite identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora, contribuyendo a una enseñanza más personalizada y contextualizada.

En el ámbito de la educación superior, enfoques como el alineamiento constructivo propuesto por Biggs y Tang (2011) enfatizan la necesidad de coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los sistemas de evaluación. Este planteamiento refuerza la idea de que la evaluación no debe ser un elemento aislado, sino parte integral del proceso educativo. Del mismo modo, Tobón (2013, 2020) plantea que la evaluación por competencias requiere evidencias de desempeño en contextos reales o simulados, donde el estudiante movilice saberes, habilidades y actitudes para resolver problemas.

En América Latina, investigaciones como las de Martínez Rizo (2013) evidencian que, a pesar de los avances teóricos, persisten prácticas evaluativas tradicionales centradas en la memorización y la calificación. Asimismo, estudios de López Pastor (2017) destacan la importancia de la evaluación formativa y compartida como estrategia para involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, favoreciendo la coevaluación y la autoevaluación. Estas investigaciones coinciden en señalar la necesidad de transformar las prácticas evaluativas hacia modelos más participativos, inclusivos y orientados al aprendizaje.

En el contexto paraguayo, los lineamientos del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2020) promueven una evaluación centrada en el desarrollo de competencias, en consonancia con las tendencias internacionales. Este enfoque busca valorar desempeños integrales que articulen conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones auténticas. Sin embargo, informes institucionales y experiencias docentes evidencian que su implementación enfrenta desafíos importantes, tales como la limitada formación docente en evaluación por

competencias, la resistencia al cambio de prácticas tradicionales y la escasa incorporación de estrategias de retroalimentación formativa. En este sentido, se identifica una brecha entre la normativa educativa y su aplicación en el aula, lo que justifica la necesidad de seguir investigando y fortaleciendo las prácticas evaluativas en el sistema educativo paraguayo.

1.2.1. Pregunta General

¿Cómo se desarrollan las prácticas de evaluación de aprendizaje en la educación contemporánea aplicadas por los docentes del nivel medio en tres instituciones educativas de San Juan Bautista, Misiones, durante el año 2025?

1.2.2. Preguntas Específicas

1.2.2.1. ¿Cuáles son las principales metodologías de evaluación del aprendizaje utilizadas por los docentes, considerando los tipos de evaluación, las estrategias evaluativas y la frecuencia de uso en las tres instituciones educativas?

1.2.2.2. ¿Cómo es la percepción de docentes y estudiantes sobre las estrategias evaluativas en relación con el aprendizaje significativo, el desarrollo integral y la retroalimentación pedagógica en las tres instituciones educativas?

1.2.2.3. ¿Cuáles son las barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas que se presentan en la implementación de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en las tres instituciones educativas?

1.2.2.4. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas y organizativas, así como las innovaciones y mejoras que adoptan los docentes para la implementación de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en las tres instituciones educativas?

1.2.2.5. ¿De qué manera se presentan las prácticas de evaluación del aprendizaje en los documentos institucionales?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar las prácticas de evaluación de aprendizaje en la educación contemporánea desarrolladas por los docentes del nivel medio en tres instituciones educativas de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, durante el año 2025.

1.3.2. Objetivos Específicos

- 1.3.2.1- Identificar las metodologías de evaluación del aprendizaje utilizadas por los docentes, considerando los tipos de evaluación, las estrategias evaluativas y la frecuencia de uso en las tres instituciones educativas.
- 1.3.2.2- Describir la percepción de docentes y estudiantes sobre las estrategias evaluativas en relación con el aprendizaje significativo, el desarrollo integral y la retroalimentación pedagógica en las tres instituciones educativas.
- 1.3.2.3- Caracterizar las barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas que se presentan en la implementación de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en las tres instituciones educativas.
- 1.3.2.4- Examinar las estrategias pedagógicas y organizativas, así como las innovaciones y mejoras adoptadas por los docentes en la implementación de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en las tres instituciones educativas.
- 1.3.2.5- Describir las prácticas de evaluación del aprendizaje en los documentos institucionales de las tres instituciones educativas.

1.4. Justificación

El presente estudio posee relevancia tanto teórica como práctica para el campo de la educación media, particularmente en el contexto paraguayo. Desde el plano teórico, la investigación contribuye al conocimiento pedagógico al ofrecer un análisis actualizado sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje en instituciones de nivel medio de una localidad específica del interior del país. En este sentido, permite profundizar la comprensión de cómo se implementan los enfoques evaluativos contemporáneos en contextos reales, aportando evidencia empírica que dialoga con los planteamientos teóricos vigentes.

La evaluación escolar, como señalan Zabala y Arnau (2014), tiene una influencia directa sobre el aprendizaje, dado que aquello que se evalúa condiciona en gran medida qué y cómo aprenden los estudiantes. En esta línea, la literatura actual enfatiza la importancia de enfoques como la evaluación formativa, auténtica y basada en competencias, los cuales promueven el desarrollo integral del estudiante (Bain, 2021). Por tanto, analizar las prácticas evaluativas vigentes resulta fundamental para contrastarlas con estos enfoques, identificando posibles niveles de coherencia o divergencia entre la teoría y la práctica.

Este análisis permite evidenciar potenciales brechas entre los modelos pedagógicos recomendados y las prácticas que se desarrollan en el aula. Asimismo, posibilita identificar si los docentes implementan estrategias alineadas con una educación centrada en el desarrollo de competencias o si aún predomina un enfoque tradicional, caracterizado por la memorización y la evaluación sumativa. En este sentido, el estudio busca aportar a la construcción de prácticas evaluativas más coherentes, equitativas y orientadas al aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva práctica, la investigación responde a una necesidad concreta del entorno local. San Juan Bautista, como cabecera departamental de Misiones, cuenta con diversas instituciones de educación media que atienden a una población estudiantil heterogénea; sin embargo, existe escasa sistematización de información sobre las prácticas evaluativas en este nivel educativo. En este contexto, el estudio genera información relevante que favorece la reflexión pedagógica y la mejora de las estrategias evaluativas por parte de docentes y directivos.

Asimismo, el análisis de las prácticas evaluativas permite orientar la identificación de fortalezas, debilidades y necesidades en el proceso de evaluación del aprendizaje. A partir de ello, se promueve la formulación de propuestas de mejora relacionadas con la implementación de la evaluación formativa, el uso de instrumentos como rúbricas y portafolios, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y la incorporación de herramientas tecnológicas pertinentes para el nivel medio. De igual manera, la consideración de factores como la disponibilidad de recursos, la carga laboral docente y la formación en evaluación inclusiva contribuye a fundamentar propuestas de fortalecimiento pedagógico y desarrollo profesional docente.

En el ámbito de las políticas educativas, este estudio adquiere relevancia al alinearse con las orientaciones del MEC (2020), que promueve la mejora de la calidad educativa a través de procesos evaluativos más pertinentes. Asimismo, se vincula con la Meta 4 del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), orientada a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2021). En este sentido, la investigación aporta evidencia contextualizada desde el interior del país, contribuyendo a la toma de decisiones y al diseño de políticas educativas más ajustadas a la realidad nacional.

De manera se considera la pertinencia del estudio que radica en su enfoque contextualizado, su rigor metodológico y su potencial para generar impacto en la comunidad educativa. Sus aportes pueden servir como referencia para otras instituciones con características

similares. En consecuencia, promover una cultura de evaluación centrada en el aprendizaje significativo implica avanzar hacia una educación más equitativa, inclusiva y transformadora, en la que el estudiante no solo adquiera conocimientos, sino que desarrolle competencias para la vida.

1.5. Hipótesis

Esta investigación no requiere la formulación de hipótesis, dado que se trata de un estudio de tipo descriptivo con enfoque metodológico mixto y una orientación epistemológica interpretativo-crítica. En este tipo de estudios, el propósito no es verificar relaciones causales entre variables, sino comprender y caracterizar las prácticas, percepciones y desafíos asociados a la evaluación del aprendizaje en contextos reales. Tal como señalan Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), en investigaciones descriptivas y exploratorias centradas en el análisis contextualizado de fenómenos educativos, la hipótesis puede ser sustituida por preguntas de investigación, categorías analíticas y objetivos claramente definidos.

1.6. Alcance y Limitaciones de la Investigación

1.6.1. Alcance de la investigación

La presente investigación se desarrolló con un alcance descriptivo, orientado al análisis sistemático de las prácticas de evaluación del aprendizaje implementadas por docentes del Nivel Medio en tres instituciones educativas públicas de la ciudad de San Juan Bautista, departamento de Misiones, durante el año lectivo 2025.

En coherencia con el objetivo general del estudio, el alcance se centró en el análisis de las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes, la caracterización de las metodologías utilizadas, la exploración de las percepciones de docentes y estudiantes, la identificación de barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas, y la pertinencia de las estrategias evaluativas en el contexto educativo actual de las instituciones estudiadas.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se inscribió en un enfoque mixto, con diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), lo cual permitió integrar de manera simultánea datos cuantitativos (encuestas estructuradas) y cualitativos (entrevistas y análisis documental de portafolios). Este alcance integrador favoreció la contrastación entre discurso pedagógico, percepción estudiantil y evidencias documentales, fortaleciendo la validez interna del estudio.

El análisis documental del portafolio docente amplió el alcance descriptivo hacia una dimensión interpretativa, al permitir examinar la coherencia entre planificación, instrumentos, retroalimentación y enfoque por competencias, en correspondencia con las categorías teóricas desarrolladas en el marco referencial.

En consecuencia, el estudio no se limitó a describir prácticas evaluativas declaradas, sino que abordó su implementación concreta en contexto real, ofreciendo una lectura situada y contextualizada del fenómeno investigado.

No obstante, el alcance se mantuvo dentro de los límites propios de un estudio descriptivo, sin pretender establecer relaciones causales ni formular generalizaciones estadísticas extrapolables al conjunto del sistema educativo nacional.

1.6.2. Limitaciones de la investigación

Como en toda investigación científica, el presente estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas en la interpretación de los resultados.

En primer lugar, la investigación se circunscribe a un contexto geográfico específico, limitado a tres instituciones educativas públicas del Nivel Medio de la ciudad de San Juan Bautista, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras realidades educativas del país con características diferentes.

En segundo lugar, el nivel descriptivo del estudio no permite establecer relaciones de causalidad entre variables, sino únicamente caracterizar y comprender el fenómeno investigado desde una perspectiva contextualizada.

Asimismo, si bien se empleó un enfoque mixto con instrumentos validados, la recolección de datos basada en percepciones de docentes y estudiantes puede estar sujeta a sesgos subjetivos, tales como la deseabilidad social o la interpretación individual de las experiencias educativas.

Otra limitación se relaciona con el carácter transversal del estudio, dado que los datos fueron recolectados en un periodo determinado (año lectivo 2025), lo cual impide analizar la evolución de las prácticas evaluativas a lo largo del tiempo.

Se reconoce que algunos aspectos relevantes, como la medición de resultados de aprendizaje a largo plazo o la inclusión de indicadores externos de rendimiento académico, no

fueron abordados, constituyendo oportunidades para futuras investigaciones que permitan complementar y ampliar los hallazgos obtenidos.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, la investigación se desarrolló en condiciones metodológicas, éticas e institucionales adecuadas, lo cual permitió garantizar la validez, confiabilidad y pertinencia de los resultados alcanzados.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO

El presente capítulo desarrolla el marco referencial y teórico que sustenta la investigación, integrando los antecedentes más relevantes y los enfoques conceptuales vinculados al objeto de estudio. En primer lugar, se presentan investigaciones previas a nivel internacional, regional y nacional, con el propósito de contextualizar el problema y evidenciar los avances y vacíos existentes en torno a las prácticas de evaluación del aprendizaje.

Además, se abordan los fundamentos teóricos que orientan el estudio, incluyendo conceptos clave como la evaluación formativa, la evaluación por competencias y las estrategias evaluativas en el nivel medio. Este sustento teórico permite establecer una base sólida para el análisis e interpretación de los resultados, asegurando coherencia entre el problema de investigación, los objetivos planteados y el enfoque metodológico adoptado.

2.1. Antecedentes de la Investigación

La evaluación del aprendizaje constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo contemporáneo, tanto por su función diagnóstica, formativa y certificadora como por su influencia directa sobre el tipo de aprendizaje que desarrollan los estudiantes. A nivel internacional, se ha documentado ampliamente que las prácticas evaluativas inciden en los enfoques pedagógicos adoptados por los docentes y en la motivación y desempeño de los alumnos. Black y Wiliam (1998, 2018) destacan que la evaluación formativa cuando es aplicada de manera continua y con retroalimentación pertinente representa una de las estrategias más eficaces para mejorar el aprendizaje escolar, al facilitar procesos de autorregulación, pensamiento crítico y responsabilidad del estudiante sobre su propio progreso.

En América Latina, diversos informes señalan que, a pesar de la adopción formal de modelos curriculares basados en competencias, las prácticas de evaluación en el aula siguen dominadas por enfoques tradicionales centrados en la memorización y la reproducción de contenidos. Según la OREALC/UNESCO (2020), en países como México, Colombia y Argentina, la implementación de estrategias como la evaluación auténtica, los portafolios y las rúbricas ha sido lenta y heterogénea, debido a factores como la falta de formación docente,

resistencia al cambio y escasez de recursos. Esta situación genera una brecha significativa entre el discurso oficial sobre evaluación y su aplicación real en las instituciones educativas.

En este marco, el estudio de Ibáñez Mieres (2024) realizado en cinco colegios de nivel medio en la ciudad de San Estanislao, Paraguay, ofrece una mirada concreta sobre la implementación de la evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales. Los hallazgos revelan que, aunque se utilizaron instrumentos pertinentes, los mismos no siempre fueron adecuados, evidenciándose deficiencias en la planificación pedagógica y una necesidad urgente de capacitación docente en evaluación. Este estudio pone de relieve la dificultad de adaptar las prácticas evaluativas a contextos de cambio, como el vivido durante la pandemia de COVID-19, donde se combinó la urgencia tecnológica con limitaciones estructurales ya existentes.

Otro aporte relevante es el trabajo de Picón et al. (2021) que analiza las prácticas de evaluación durante la enseñanza virtual en el Centro Educativo Superior María Serrana de Asunción. Aunque centrado en el nivel terciario, sus conclusiones son extrapolables al nivel medio, ya que evidencian que el tránsito hacia plataformas digitales no vino acompañado de una planificación adecuada ni del fortalecimiento de competencias docentes para la evaluación virtual. Se observaron limitaciones en la retroalimentación, falta de claridad en los criterios y una dependencia de pruebas cerradas que dificultan la evaluación de competencias complejas.

Cruzado Saldaña (2022) realizó un artículo de revisión con el objetivo de analizar y resaltar la relevancia de la evaluación formativa en los procesos educativos, enfatizando su papel como estrategia orientada al aprendizaje y no únicamente a la calificación. El estudio se desarrolló bajo una metodología analítica y crítica, basada en la revisión sistemática de literatura científica indexada en bases de datos como ProQuest, EBSCO, Scopus y Dialnet, seleccionando 32 textos relevantes sobre evaluación formativa.

Los resultados fueron organizados en cuatro ejes temáticos: definiciones de evaluación formativa, enfoques teóricos que la sustentan, procesos para su aplicación en el aula y el papel de la retroalimentación. El autor concluye que la evaluación formativa constituye un proceso continuo y sistemático que permite recopilar información significativa sobre el progreso del estudiante con el propósito de mejorar los aprendizajes durante su construcción, destacando la retroalimentación como un componente central para el desarrollo integral del alumnado.

Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, ya que aporta un sustento teórico sólido que respalda la concepción de la evaluación como un proceso permanente, orientado a la mejora del aprendizaje y a la toma de decisiones pedagógicas, en concordancia con los enfoques contemporáneos de evaluación educativa

Álvarez Cisternas y Jiménez Mena (2024) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue describir la implementación de estrategias evaluativas basadas en el empoderamiento estudiantil para promover aprendizajes estratégicos en la educación superior. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, utilizando un estudio de caso intrínseco aplicado a 20 estudiantes del Diplomado en Educación de Adultos de una universidad chilena. La recolección de datos se realizó mediante el cuestionario ALE-Q, centrado en la dimensión de aprendizaje estratégico, complementado con preguntas abiertas aplicadas a través de formularios digitales. Los resultados evidenciaron que la participación activa de los estudiantes en los procesos evaluativos favoreció la autonomía, la autorregulación, la reflexión crítica y la organización del aprendizaje, permitiendo que los errores fueran resignificados como oportunidades de mejora. El estudio concluye que la evaluación, cuando se concibe como un proceso participativo y formativo, rompe con el paradigma tradicional de evaluación unidireccional, fortaleciendo el empoderamiento estudiantil y el desarrollo de aprendizajes estratégicos. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación al sustentar teóricamente la evaluación como una herramienta pedagógica centrada en el estudiante y orientada al aprendizaje profundo en contextos de educación superior.

Cimarron-Tapuyo et al. (2024) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue evaluar el impacto de la evaluación educativa en el rendimiento académico y la motivación de estudiantes de cuarto año de Educación General Básica en una institución rural del Ecuador. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño no experimental, descriptivo y formativo. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes, 7 docentes y un directivo, y se aplicaron técnicas como encuestas, entrevistas y análisis de resultados académicos pretest y postest. La estrategia implementada se basó en evaluaciones formativas, lúdicas y participativas, centradas en la autoevaluación y la retroalimentación.

Los resultados evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en el rendimiento académico y la motivación estudiantil, destacándose el aumento de niveles de aprendizaje “consistente” y “avanzado”. Asimismo, la validación por expertos arrojó un alto nivel de

concordancia (0,9) respecto a la pertinencia y viabilidad de la estrategia evaluativa. El estudio concluye que la evaluación educativa innovadora, cuando incorpora metodologías participativas y formativas, constituye una herramienta eficaz para mejorar el aprendizaje y la motivación en contextos escolares. Este antecedente resulta pertinente para la investigación al demostrar empíricamente el impacto positivo de la evaluación formativa en el rendimiento académico y el compromiso del estudiante con su aprendizaje (Cimarron-Tapuyo et al., 2024).

Más recientemente, Sosa y Kiernyezny Rovate (2023) examinaron los resultados de los estudiantes paraguayos en pruebas estandarizadas internacionales como PISA y ERCE, concluyendo que los bajos desempeños reflejan, entre otros factores, una deficiencia estructural en las prácticas de evaluación en el aula. El estudio sugiere que el uso dominante de pruebas escritas tradicionales no favorece el desarrollo de competencias críticas, y que existe una necesidad urgente de alinear la evaluación con los objetivos del currículo nacional y con las exigencias del siglo XXI.

Arregui Eaton y Chaparro Caso-López (2020) realizaron un análisis comparativo de las estrategias utilizadas para la evaluación de la práctica docente en escuelas secundarias de alta y baja eficacia en Baja California, México. El estudio tuvo como objetivo identificar diferencias y similitudes en las prácticas evaluativas aplicadas en ambos tipos de instituciones.

La investigación adoptó un enfoque cual linking cualitativo, basado en entrevistas a 111 informantes clave, entre supervisores escolares y equipos directivos de 30 escuelas secundarias. A partir del análisis de contenido, se identificaron 90 prácticas evaluativas, agrupadas en nueve categorías, relacionadas con la evaluación docente.

Los resultados mostraron que las prácticas de evaluación docente eran escasas y poco sistemáticas, tanto en escuelas de alta como de baja eficacia, sin diferencias sustanciales entre ellas. Asimismo, se evidenció que la evaluación de la práctica docente se orientaba más al control administrativo que a la mejora formativa del desempeño profesional.

Las autoras concluyen que existe una necesidad urgente de fortalecer la evaluación docente con un enfoque formativo, participativo y orientado a la mejora continua de la calidad educativa. Este antecedente aporta a la presente investigación al evidenciar las limitaciones de los modelos tradicionales de evaluación y la importancia de concebir la evaluación como una herramienta de desarrollo profesional y mejora institucional.

Martínez-Castro et al. (2025) desarrollaron una revisión sistemática con el objetivo de identificar las principales tendencias, desafíos y aportes de la evaluación del aprendizaje en contextos rurales, abarcando investigaciones publicadas entre los años 2014 y 2024. El estudio siguió el protocolo PRISMA, lo que garantizó un proceso riguroso y transparente de selección, análisis y síntesis de la evidencia científica, integrando un total de 27 artículos publicados en revistas indexadas.

Los hallazgos evidencian avances metodológicos en las prácticas evaluativas, destacándose el uso de estrategias innovadoras como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y la incorporación de tecnologías digitales para personalizar la enseñanza. Sin embargo, los autores también identifican desafíos persistentes, tales como la insuficiente formación docente, la carencia de instrumentos de evaluación contextualizados y las desigualdades estructurales que afectan la calidad educativa en entornos rurales.

El estudio concluye que, si bien la evaluación del aprendizaje ha experimentado una evolución significativa, resulta necesario fortalecer la capacitación docente y promover investigaciones longitudinales que permitan consolidar prácticas evaluativas más equitativas y contextualizadas. Este antecedente aporta a la presente investigación una visión integradora sobre la evaluación educativa, destacando la importancia de adaptar las prácticas evaluativas a las características del contexto y a las necesidades reales de los estudiantes.

Rodríguez-Romero (2024) llevó a cabo una investigación con enfoque mixto, de alcance descriptivo y diseño no experimental, cuyo propósito fue analizar el impacto de las prácticas evaluativas del profesorado en el logro del perfil profesional de egreso de estudiantes de una licenciatura en Educación Preescolar en una escuela normal mexicana. La muestra estuvo conformada por estudiantes de quinto semestre y docentes que participaron en los primeros cuatro semestres de formación.

Los resultados evidenciaron que, si bien los docentes poseen conocimientos teóricos sobre la evaluación formativa, existen dificultades en su implementación efectiva, particularmente en aspectos como la retroalimentación formativa, la autoevaluación y la visibilización de los avances del estudiantado. Esta situación limita la capacidad de los estudiantes para identificar su nivel de logro en relación con el perfil profesional de egreso.

El autor concluye que las prácticas evaluativas requieren una mayor coherencia con los principios de la evaluación formativa, de modo que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje y asumir un rol activo en su proceso formativo. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación, ya que evidencia la brecha existente entre el conocimiento teórico de la evaluación formativa y su aplicación práctica, subrayando la necesidad de fortalecer procesos evaluativos orientados al aprendizaje y al desarrollo de competencias profesionales

En el contexto paraguayo, los antecedentes son aún escasos en lo que respecta a estudios sistemáticos sobre prácticas evaluativas en el nivel medio, particularmente en zonas del interior como San Juan Bautista, Misiones. No obstante, algunos trabajos permiten trazar un diagnóstico preliminar. El MEC (2021), mediante su documento orientador sobre la valoración de los aprendizajes en la Educación Media, establece una escala de calificación del 1 al 5 y sugiere lineamientos generales para la promoción estudiantil. Sin embargo, el mismo carece de un análisis crítico sobre cómo se implementan realmente estos lineamientos en el aula, y no aborda la percepción de los actores educativos ni las estrategias utilizadas por los docentes.

Amaro de Chacín y Chacín Amaro (2017) analizaron la evaluación en el aula virtual, destacando la necesidad de adecuar las estrategias evaluativas a los entornos virtuales de aprendizaje, con criterios claros, retroalimentación pertinente y coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. En la misma línea, (Barba-Martín et al., 2020) señaló que durante la pandemia muchos docentes del nivel medio recurrieron a herramientas como Google Forms o WhatsApp para evaluar, pero lo hicieron sin una planificación didáctica sólida, lo que redujo la calidad del proceso evaluativo y generó desconfianza en los resultados obtenidos.

Otros documentos oficiales, como el *Informe Nacional de Resultados SNEPE 2018* del Ministerio de Educación y Ciencias y el programa de Evaluaciones Estandarizadas de Desempeño de los Estudiantes del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación, presentan datos cuantitativos sobre el rendimiento académico, los niveles de logro y los factores asociados al aprendizaje (Ministerio de Educación y Ciencias [MEC], 2020; Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación [FEEI], s. f.). Asimismo, estudios sobre modalidades como la Educación Media Abierta o programas de evaluación nacional, aunque valiosos, no se han centrado específicamente en el análisis cualitativo de la evaluación en la

enseñanza media presencial, ni en las percepciones de docentes y estudiantes respecto a los desafíos y estrategias aplicadas.

La revisión de los antecedentes presentados permite identificar, de manera analítica y comparativa, cuatro tendencias dominantes en la producción científica sobre evaluación del aprendizaje, así como divergencias relevantes entre los enfoques teóricos revisados y vacíos de conocimiento que la presente investigación busca atender.

Una primera tendencia, y la de mayor consenso en la literatura internacional, es la consolidación de la evaluación formativa como enfoque orientado a la mejora del aprendizaje. Black y Wiliam (1998, 2018) y Cruzado Saldaña (2022) coinciden en que la evaluación formativa mejora el rendimiento cuando se integra de manera continua al proceso pedagógico y se acompaña de retroalimentación pertinente. Sin embargo, estos autores difieren en su énfasis: mientras Black y Wiliam (2018) centran su propuesta en la actuación del docente —en cómo interpreta evidencias y ajusta la enseñanza—, Álvarez Cisternas y Jiménez Mena (2024) desplazan el foco hacia el empoderamiento del estudiante, es decir, hacia la capacidad de este para comprender los criterios, reflexionar sobre su propio desempeño y utilizar la retroalimentación de manera activa. Esta diferencia no es menor: en el primer caso, la mejora del aprendizaje depende principalmente de la calidad de la acción docente; en el segundo, supone una transformación más profunda de la cultura evaluativa que implica también al estudiante como agente.

Una segunda tendencia se vincula con la retroalimentación como componente central de la evaluación. Los estudios revisados coinciden en que la retroalimentación tiene efectos positivos sobre el aprendizaje, pero divergen en cuanto a sus condiciones de efectividad. Hattie y Timperley (2007) señalan que su impacto depende del nivel al que se dirige —tarea, proceso, autorregulación o persona— y que no toda retroalimentación mejora el aprendizaje. Por su parte, Cimarron-Tapuyo et al. (2024) demuestran empíricamente que evaluaciones formativas con retroalimentación en contextos básicos mejoran el rendimiento y la motivación estudiantil, aunque en un contexto ecuatoriano muy diferente al paraguay. Esta comparación sugiere que los efectos de la retroalimentación son situados y no universales, lo que refuerza la necesidad de estudiarla en contextos específicos como el de San Juan Bautista.

Una tercera tendencia corresponde a la evaluación por competencias y auténtica. Tobón (2020), Biggs y Tang (2011) y Gulikers et al. (2015) convergen en que la evaluación

debe valorar desempeños integrales en situaciones reales o simuladas, superando la verificación de conocimientos declarativos. No obstante, la revisión también muestra que, aunque existe amplio acuerdo teórico sobre este enfoque, su implementación efectiva es notablemente heterogénea. El trabajo de Amaro de Chacín y Chacín Amaro (2017) realizado en México, y los estudios de Martínez-Castro et al. (2025) basados en contextos rurales latinoamericanos, muestran que la evaluación por competencias enfrenta obstáculos sistemáticos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de tiempo y las condiciones institucionales. Ibáñez Mieres (2024), en el contexto paraguayo del nivel medio, confirma esta dificultad, documentando que incluso cuando los instrumentos son pertinentes, su aplicación es deficiente por carencias en la planificación pedagógica. Esta convergencia entre estudios de diferentes países y contextos apunta a que la brecha entre el modelo teórico y la práctica evaluativa real no es un fenómeno local, sino estructural.

Una cuarta tendencia se refiere al uso de tecnologías digitales en evaluación. La mayoría de los estudios reconocen su potencial para diversificar instrumentos y facilitar la retroalimentación, pero también advierten que la incorporación tecnológica no garantiza por sí misma una evaluación más formativa ni más inclusiva. (Barba-Martín et al., 2020) señala que en el contexto paraguayo las herramientas digitales se han utilizado con escasa planificación pedagógica, reproduciendo muchas veces los mismos formatos de evaluación tradicional en soporte digital, lo que coincide con lo observado por Amaro de Chacín y Chacín Amaro (2017) en otros contextos latinoamericanos. Esta observación es significativa: la tecnología, en ausencia de una intencionalidad formativa clara, puede ser un instrumento de reproducción del modelo sumativo más que de transformación.

En cuanto a las divergencias entre autores, la principal se sitúa en la relación entre evaluación y poder pedagógico. Freire (1970, 1997) y el enfoque crítico-emancipador conciben la evaluación como un acto político que puede reproducir o transformar estructuras de inequidad. Esta perspectiva contrasta con enfoques más técnicos —como los de Black y Wiliam (2018) o Biggs y Tang (2011) que priorizan la eficacia pedagógica sin cuestionar explícitamente las condiciones estructurales en que se evalúa. En el contexto de la presente investigación, esta tensión adquiere relevancia concreta: las barreras institucionales, tecnológicas y de carga administrativa identificadas en los antecedentes no son solo problemas

técnicos de implementación, sino también expresiones de condiciones estructurales que condicionan lo que es posible evaluar y cómo.

En términos de vacíos de conocimiento, la revisión evidencia que los estudios existentes sobre evaluación del aprendizaje en Paraguay son escasos, parciales y en su mayoría referidos a contextos específicos (nivel terciario, pandemia, zona metropolitana). No se han encontrado investigaciones que analicen de manera integrada y simultánea las percepciones de docentes, las percepciones de estudiantes y las evidencias documentales de la práctica evaluativa en instituciones públicas del nivel medio del interior del país. Tampoco existen estudios que examinen cómo operan en ese contexto las tensiones entre evaluación tradicional y formativa, ni de qué manera las condiciones institucionales, pedagógicas y tecnológicas condicionan la posibilidad de una evaluación más auténtica e inclusiva.

A partir de estos vacíos, el aporte específico de la presente tesis radica en generar evidencia empírica contextualizada sobre las prácticas evaluativas en tres instituciones reales del nivel medio de San Juan Bautista, Misiones. La triangulación metodológica —que integra encuestas, entrevistas y análisis documental— permite contrastar el discurso pedagógico, la experiencia de los actores y las evidencias documentales, ofreciendo una comprensión más completa y situada del fenómeno evaluativo que la que proporcionarían métodos aislados. Desde una perspectiva doctoral, la investigación no solo aporta datos descriptivos, sino que propone la categoría interpretativa de transición evaluativa como clave de lectura para comprender cómo las prácticas en las instituciones estudiadas no pueden clasificarse de manera binaria como tradicionales o innovadoras, sino que se configuran como prácticas híbridas en proceso de cambio gradual y situado.

En resumen, los antecedentes revisados permiten afirmar que existe una preocupación creciente por mejorar las prácticas evaluativas en el nivel medio, tanto en Paraguay como en otros países de la región. Sin embargo, se evidencia una carencia significativa de estudios empíricos focalizados en instituciones de enseñanza media del interior del país, como las de San Juan Bautista, Misiones. Este vacío justifica la realización de la presente investigación, cuyo propósito es analizar las prácticas y desafíos de la evaluación del aprendizaje en dicho contexto, aportando evidencia que permita orientar la toma de decisiones pedagógicas e institucionales con base en la realidad local.

2.1.1. Síntesis crítica del estado del arte

El análisis integrado de los antecedentes internacionales, regionales y nacionales permite identificar que la evaluación del aprendizaje constituye uno de los campos de mayor desarrollo dentro de la investigación educativa contemporánea. Los estudios revisados evidencian una evolución progresiva desde modelos tradicionales, centrados en la medición y certificación del rendimiento académico, hacia enfoques que conciben la evaluación como un proceso pedagógico continuo, formativo, participativo, auténtico, competencial y crecientemente mediado por tecnologías digitales. En términos generales, existe consenso en que la evaluación ha dejado de entenderse exclusivamente como un mecanismo de comprobación de resultados para convertirse en una estrategia orientada a promover el aprendizaje, favorecer la autorregulación del estudiante y fundamentar la toma de decisiones didácticas.

Desde el punto de vista teórico, los antecedentes convergen en reconocer el predominio de los enfoques de evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje y evaluación auténtica como referentes conceptuales de las prácticas evaluativas contemporáneas. Sin embargo, también se observan diferencias en la forma en que estos enfoques son operacionalizados en los distintos contextos educativos. Mientras algunos estudios enfatizan la función reguladora de la evaluación durante el proceso de enseñanza, otros priorizan el desarrollo de competencias, la participación activa del estudiante o el uso de tecnologías como elementos centrales de la innovación evaluativa.

Asimismo, desde la perspectiva metodológica, el estado del arte evidencia un predominio de investigaciones cuantitativas de alcance descriptivo y correlacional, orientadas principalmente al análisis de percepciones docentes y estudiantiles mediante cuestionarios. En menor proporción se identifican investigaciones cualitativas y estudios con enfoque mixto que incorporan entrevistas, observaciones, grupos focales o análisis documental para comprender las prácticas evaluativas desde una perspectiva más contextualizada. Esta diversidad metodológica demuestra la complejidad del fenómeno estudiado y justifica la adopción de un enfoque mixto en la presente investigación, al posibilitar la integración de distintas fuentes de información para comprender las prácticas de evaluación del aprendizaje en escenarios educativos reales.

Una primera tendencia predominante identificada en el análisis de los antecedentes corresponde a la consolidación de la evaluación formativa como eje articulador de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estudios revisados coinciden en señalar que la evaluación adquiere sentido cuando se integra de manera permanente al proceso educativo, permite identificar avances y dificultades y proporciona evidencias para reorientar la enseñanza. En esta línea, Black y Wiliam (2018) destacan que la evaluación formativa favorece la autorregulación, el pensamiento crítico y la mejora progresiva del desempeño estudiantil. Complementariamente, Schildkamp et al. (2020) sostienen que la efectividad de este enfoque depende del dominio conceptual del docente, de su capacidad para interpretar evidencias de aprendizaje y de la utilización sistemática de estrategias de retroalimentación que permitan ajustar oportunamente la práctica pedagógica.

Una segunda tendencia se relaciona con la retroalimentación como componente esencial de la evaluación para el aprendizaje. La evidencia científica reciente demuestra que la retroalimentación genera efectos positivos cuando proporciona información específica, oportuna y orientada a la mejora del desempeño. Wisniewski et al. (2020) señalan que la retroalimentación constituye una intervención pedagógica cuyo impacto depende tanto de la calidad de la información ofrecida como de la posibilidad de que el estudiante la utilice para mejorar su aprendizaje. En esta misma línea, Carless y Boud (2018) incorporan el concepto de alfabetización en retroalimentación, enfatizando que el estudiante debe desarrollar capacidades para comprender, interpretar y utilizar activamente dicha información. Estos aportes amplían la comprensión del proceso evaluativo al destacar que la calidad de la retroalimentación depende tanto de la actuación docente como de la participación activa del estudiante.

Una tercera tendencia corresponde al fortalecimiento de la evaluación auténtica, la autoevaluación y la coevaluación como estrategias orientadas a promover aprendizajes significativos. Los estudios revisados coinciden en la necesidad de superar modelos centrados exclusivamente en pruebas escritas mediante la incorporación de tareas contextualizadas, proyectos, estudios de caso, portafolios, rúbricas y actividades colaborativas. Double et al. (2020) evidencian que la coevaluación mejora el rendimiento académico cuando se desarrolla con criterios explícitos y acompañamiento docente, mientras que otros estudios destacan que la autoevaluación fortalece la metacognición, la autonomía y la responsabilidad del estudiante respecto de su propio aprendizaje.

Una cuarta tendencia identificada se refiere a la evaluación por competencias y al uso creciente de tecnologías digitales. Los antecedentes muestran que los enfoques contemporáneos buscan valorar desempeños integrales que articulen conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades aplicadas a situaciones auténticas. Paralelamente, las tecnologías educativas emergen como herramientas que facilitan la diversificación de instrumentos, la recopilación de evidencias y la retroalimentación inmediata. No obstante, la literatura también coincide en advertir que la incorporación tecnológica, por sí sola, no garantiza innovaciones evaluativas, ya que su efectividad depende de la intencionalidad pedagógica, la formación docente, la infraestructura tecnológica y la cultura institucional.

En conjunto, los antecedentes revisados muestran importantes coincidencias respecto a que la evaluación favorece el aprendizaje cuando se desarrolla de manera continua, participativa, contextualizada y orientada a la mejora. Existe consenso en que la evaluación debe mantener coherencia con los objetivos de aprendizaje, las estrategias didácticas y las necesidades de los estudiantes. Asimismo, la evaluación formativa, la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación auténtica son identificadas como estrategias capaces de promover aprendizajes profundos cuando se implementan mediante criterios explícitos, acompañamiento docente y procesos sistemáticos de seguimiento.

No obstante, el análisis comparado también permite identificar divergencias relevantes. Aunque la literatura internacional presenta abundante evidencia sobre la efectividad de estos enfoques, diversos estudios muestran diferencias en los niveles de implementación según los contextos institucionales, las políticas educativas, la formación del profesorado y las condiciones tecnológicas disponibles. Mientras algunas investigaciones reportan procesos consolidados de innovación evaluativa, otras evidencian la persistencia de prácticas tradicionales centradas en la calificación y el control del aprendizaje, revelando una brecha entre los planteamientos teóricos y la práctica cotidiana.

Asimismo, se identifican vacíos importantes en la producción científica. Son escasas las investigaciones desarrolladas en el contexto de la educación media paraguaya, particularmente en instituciones del interior del país, que integren simultáneamente las percepciones de docentes, las percepciones de estudiantes y el análisis de evidencias documentales de la práctica evaluativa. Del mismo modo, la mayoría de los estudios analiza la evaluación desde perspectivas parciales, sin profundizar en la interacción entre los factores

pedagógicos, institucionales, organizacionales y tecnológicos que condicionan la implementación de enfoques evaluativos contemporáneos.

En consecuencia, el vacío científico que aborda la presente investigación consiste en comprender de manera integral cómo se configuran, se tensionan y se transforman las prácticas de evaluación del aprendizaje en instituciones de educación media paraguaya, considerando simultáneamente la perspectiva de los docentes, la experiencia de los estudiantes y las evidencias documentales derivadas de la práctica pedagógica. Para responder a este vacío, la investigación adopta un enfoque metodológico mixto que articula información cuantitativa y cualitativa mediante un proceso de triangulación de fuentes, permitiendo una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno estudiado.

Desde una perspectiva doctoral, el principal aporte de esta tesis consiste en generar evidencia empírica contextualizada acerca de las prácticas evaluativas desarrolladas en tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones. Más que clasificar dichas prácticas como tradicionales o innovadoras, los hallazgos permiten comprenderlas como prácticas en transición, caracterizadas por la coexistencia de procedimientos convencionales —como pruebas escritas y calificaciones numéricas— con estrategias emergentes vinculadas a la evaluación formativa, la retroalimentación, la participación estudiantil, la evaluación por competencias y el uso de tecnologías. Esta interpretación aporta una comprensión más compleja y situada de la cultura evaluativa escolar paraguaya.

La presente investigación no solo propone recomendaciones para el fortalecimiento institucional de las prácticas evaluativas, sino que contribuye al desarrollo del conocimiento científico al ampliar la evidencia disponible sobre la evaluación del aprendizaje en la educación media paraguaya mediante la integración de múltiples fuentes de información y un enfoque mixto de investigación. De este modo, ofrece un referente teórico y metodológico que puede orientar futuras investigaciones sobre evaluación educativa en contextos similares y contribuir al análisis de los procesos de transformación de la cultura evaluativa en los sistemas educativos latinoamericanos.

2.1.2. Vacío científico y aporte de la investigación

El análisis crítico e integrado de la literatura permite identificar que, pese al importante desarrollo alcanzado por la investigación sobre evaluación del aprendizaje durante las últimas décadas, aún persisten vacíos científicos relevantes que justifican la realización del presente estudio. Si bien la producción internacional ofrece abundante evidencia acerca de la evaluación formativa, la retroalimentación, la evaluación auténtica y la evaluación por competencias, la mayor parte de estas investigaciones ha sido desarrollada en contextos universitarios o en sistemas educativos de Europa, Norteamérica y Oceanía, cuyas condiciones institucionales, culturales y pedagógicas difieren significativamente de la realidad latinoamericana y, particularmente, del contexto paraguayo.

Asimismo, la revisión de los antecedentes nacionales y regionales evidencia que las investigaciones sobre evaluación del aprendizaje en Paraguay continúan siendo limitadas, tanto en cantidad como en diversidad metodológica. La mayoría de los estudios se orienta hacia el análisis normativo de la evaluación, la descripción de prácticas docentes o la medición de percepciones mediante cuestionarios, mientras que son escasas las investigaciones que integran múltiples perspectivas para comprender cómo se desarrollan realmente las prácticas evaluativas en las instituciones educativas.

Otro vacío identificado se relaciona con la fragmentación metodológica presente en gran parte de la producción científica. Muchos estudios analizan exclusivamente la percepción del docente o únicamente la perspectiva del estudiante, sin contrastar dichos resultados con evidencias objetivas derivadas de la práctica pedagógica. Esta situación limita la comprensión integral del fenómeno evaluativo, ya que las prácticas de evaluación constituyen procesos complejos en los que intervienen simultáneamente decisiones pedagógicas, interacciones entre los actores educativos, condiciones institucionales y evidencias documentales de la enseñanza.

Del mismo modo, la literatura revisada evidencia que las investigaciones recientes enfatizan los beneficios potenciales de la evaluación formativa, la retroalimentación y la evaluación auténtica; sin embargo, existe menor producción científica orientada a explicar cómo estos enfoques son apropiados, reinterpretados o tensionados cuando se implementan en instituciones educativas con características socioculturales específicas. En consecuencia, persiste la necesidad de generar conocimiento contextualizado que permita comprender la

interacción entre los lineamientos teóricos de la evaluación contemporánea y las condiciones reales bajo las cuales se desarrolla la práctica docente.

Estos vacíos justifican plenamente la presente investigación, cuyo propósito trasciende la simple descripción de las prácticas evaluativas. El estudio busca comprender cómo se configuran, se articulan y se transforman dichas prácticas en tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, integrando la perspectiva de docentes, estudiantes y el análisis de documentos institucionales. Este abordaje permite superar las limitaciones derivadas de investigaciones sustentadas en una única fuente de información y proporciona una visión más amplia, contextualizada y consistente del fenómeno estudiado.

En este sentido, el principal aporte científico de la investigación consiste en ofrecer una explicación contextualizada sobre la configuración de las prácticas de evaluación del aprendizaje en instituciones de educación media paraguaya. Los resultados muestran que dichas prácticas no pueden interpretarse desde una lógica dicotómica que las clasifique únicamente como tradicionales o innovadoras. Por el contrario, la evidencia empírica permite comprenderlas como prácticas evaluativas en transición, caracterizadas por la coexistencia de procedimientos convencionales —como pruebas escritas, calificaciones numéricas y evaluaciones sumativas— con estrategias propias de la evaluación contemporánea, entre ellas la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación auténtica y el uso progresivo de tecnologías digitales.

Desde una perspectiva teórica, esta interpretación contribuye a ampliar la comprensión del concepto de evaluación del aprendizaje al mostrar que la transformación de las prácticas evaluativas constituye un proceso gradual, dinámico y contextualizado, condicionado por la interacción entre las políticas educativas, la cultura institucional, la formación docente, la disponibilidad de recursos tecnológicos y las características socioculturales del contexto escolar. En consecuencia, la investigación aporta evidencia que complementa los modelos teóricos desarrollados en contextos internacionales, demostrando que la implementación de los enfoques contemporáneos de evaluación depende de condiciones institucionales específicas que deben ser consideradas para comprender adecuadamente la realidad educativa.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación también realiza una contribución relevante al integrar un enfoque mixto mediante la triangulación de información cuantitativa, cualitativa y documental. La articulación de encuestas, entrevistas

semiestructuradas y análisis de portafolios docentes permitió contrastar los discursos de los actores con las evidencias generadas en la práctica pedagógica, fortaleciendo la credibilidad, la consistencia y la profundidad interpretativa de los hallazgos. Este procedimiento metodológico constituye un referente para futuras investigaciones interesadas en el estudio de fenómenos educativos complejos desde una perspectiva integradora.

En el ámbito práctico, los resultados proporcionan evidencia útil para orientar procesos de mejora institucional relacionados con la planificación de la evaluación, la formación continua del profesorado, el fortalecimiento de la retroalimentación, la incorporación de estrategias de autoevaluación y coevaluación, la utilización pedagógica de tecnologías digitales y la consolidación de una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje. Sin embargo, el aporte de la investigación trasciende estas recomendaciones, ya que ofrece una interpretación científica sustentada empíricamente sobre las dinámicas de transformación de las prácticas evaluativas en el contexto paraguayo.

Los hallazgos permiten abrir nuevas líneas de investigación relacionadas con el impacto de la inteligencia artificial en los procesos de evaluación educativa, la alfabetización en retroalimentación, el desarrollo de competencias evaluativas docentes, la construcción de culturas institucionales de evaluación para el aprendizaje y el análisis comparado de las prácticas evaluativas entre distintos niveles y modalidades del sistema educativo paraguayo. De este modo, la presente tesis no solo responde al vacío científico identificado, sino que contribuye al fortalecimiento del conocimiento disponible sobre la evaluación del aprendizaje y establece bases conceptuales y metodológicas para futuras investigaciones en el campo de la educación contemporánea.

2.2. Conceptos fundamentales

2.2.1. Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de evidencias sobre los progresos de los estudiantes, con el objetivo de tomar decisiones informadas que orienten la enseñanza y mejoren los resultados educativos. Según Brookhart (2017), evaluar implica no solo medir conocimientos, sino comprender el proceso mediante el cual los estudiantes construyen el saber, con base en criterios previamente establecidos.

En el contexto actual, la evaluación se reconoce como parte integral del proceso educativo, más allá de la mera calificación, al estar orientada hacia la mejora continua del aprendizaje (Bennett, 2018). Esta concepción demanda prácticas evaluativas contextualizadas, éticas y alineadas con los propósitos formativos de la educación.

La evaluación del aprendizaje, a pesar de los avances teóricos que la conciben como un proceso formativo e integral, continúa siendo implementada en muchos contextos desde una lógica tradicional centrada en la medición y la calificación. Esta situación evidencia una tensión persistente entre el discurso pedagógico contemporáneo y las prácticas reales en el aula. En consecuencia, la evaluación corre el riesgo de reducirse a un instrumento de control, limitando su potencial para promover la reflexión, la retroalimentación y el desarrollo de competencias. Por ello, resulta imprescindible cuestionar críticamente las prácticas evaluativas vigentes y avanzar hacia enfoques más coherentes con una educación centrada en el aprendizaje, que reconozca la diversidad de los estudiantes y favorezca procesos formativos más inclusivos y significativos.

2.2.2. Evaluación formativa, sumativa y diagnóstica

La evaluación formativa se refiere a la recopilación continua de información durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar fortalezas y necesidades, proporcionando retroalimentación que permita ajustar las estrategias pedagógicas (Black y Wiliam, 2018). En cambio, la evaluación sumativa se realiza al final de un periodo instruccional y tiene como finalidad certificar los aprendizajes logrados (Harlen, 2014). Por su parte, la evaluación diagnóstica permite establecer el punto de partida del estudiante al inicio de un proceso formativo.

Cada uno de estos tipos de evaluación cumple funciones específicas y complementarias dentro del ciclo educativo, y su integración adecuada mejora la calidad del aprendizaje (Looney, 2021).

A pesar de la claridad conceptual que distingue la evaluación formativa, sumativa y diagnóstica, en la práctica educativa estas suelen aplicarse de manera fragmentada o con un predominio marcado de la evaluación sumativa. Esta situación limita la posibilidad de utilizar la evaluación como una herramienta para la mejora continua del aprendizaje, reduciéndola a un mecanismo de certificación más que de acompañamiento pedagógico. Asimismo, la evaluación

diagnóstica y formativa, que deberían orientar la planificación y retroalimentación, con frecuencia son subutilizadas o implementadas de manera superficial. En consecuencia, resulta necesario repensar la articulación de estos tipos de evaluación, promoviendo un equilibrio que permita no solo medir resultados, sino también comprender procesos y favorecer aprendizajes más profundos, pertinentes e inclusivos.

2.2.3. Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo implica la incorporación de nuevos conocimientos a estructuras previas, generando comprensión y no solo memorización. De acuerdo con Ausubel et al. (2015) este tipo de aprendizaje ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan de manera no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, permitiendo una asimilación duradera y funcional.

Esta visión ha sido retomada por autores contemporáneos que vinculan el aprendizaje significativo con el desarrollo de competencias para la vida (Pozo et al., 2020), destacando el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento.

Si bien el aprendizaje significativo constituye uno de los pilares teóricos más sólidos en educación, su concreción en la práctica continúa siendo un desafío. En muchos contextos, los procesos de enseñanza siguen privilegiando la transmisión de contenidos y la memorización, lo que dificulta la conexión real entre los nuevos conocimientos y las estructuras cognitivas previas de los estudiantes. Esta situación limita la posibilidad de desarrollar aprendizajes duraderos y funcionales, reduciendo el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento. En consecuencia, resulta necesario replantear las estrategias pedagógicas y evaluativas, de modo que favorezcan la comprensión profunda, la contextualización del saber y el desarrollo de competencias, en coherencia con las demandas de una educación centrada en el aprendizaje significativo.

2.2.4. Inclusión y equidad en la evaluación

La evaluación inclusiva promueve la participación de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como un valor pedagógico y no como una limitación. Ainscow y Messiou (2018) sostienen que una evaluación equitativa requiere la adaptación de criterios, instrumentos y tiempos, atendiendo a las particularidades individuales y contextuales de los aprendices.

La equidad en evaluación también implica garantizar condiciones de justicia educativa, evitando prácticas discriminatorias y promoviendo oportunidades reales de aprendizaje para todos los sectores sociales (Florian y Black-Hawkins, 2017).

A pesar de los avances en el discurso educativo sobre inclusión y equidad, en la práctica evaluativa persisten enfoques estandarizados que no siempre consideran la diversidad de los estudiantes. Con frecuencia, los procesos de evaluación se diseñan bajo criterios homogéneos, lo que puede generar desigualdades y limitar las oportunidades de aprendizaje de aquellos estudiantes que requieren adaptaciones específicas. Esta situación pone en evidencia una brecha entre los principios de la educación inclusiva y su implementación real en el aula. En consecuencia, resulta imprescindible repensar las prácticas evaluativas desde una perspectiva más flexible y contextualizada, que garantice no solo la igualdad de condiciones, sino también la equidad en los resultados, reconociendo las particularidades de cada estudiante y promoviendo una educación verdaderamente inclusiva.

2.2.5. Evaluación centrada en el estudiante

Este enfoque coloca al alumno en el centro del proceso evaluativo, reconociendo su agencia, voz y autorregulación. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) argumentan que una evaluación centrada en el estudiante no solo mide el desempeño, sino que promueve habilidades metacognitivas y la construcción del conocimiento a través de la reflexión y la autoevaluación.

Las prácticas centradas en el estudiante fomentan una evaluación dialógica, orientada a fortalecer la autonomía y la responsabilidad individual en el aprendizaje (Boud y Molloy, 2013).

A pesar de la relevancia del enfoque centrado en el estudiante, su implementación en los procesos evaluativos aún presenta limitaciones en muchos contextos educativos. Con frecuencia, las prácticas de evaluación continúan siendo dirigidas exclusivamente por el docente, reduciendo la participación activa del estudiante en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje. Esta situación restringe el desarrollo de habilidades metacognitivas y limita las oportunidades de autorregulación. En consecuencia, avanzar hacia una evaluación verdaderamente centrada en el estudiante implica no solo incorporar estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, sino también transformar las dinámicas de poder en el aula, promoviendo espacios de diálogo, reflexión y corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje.

2.2.6. Evaluación auténtica y por competencias

La evaluación auténtica implica situaciones reales o simuladas que requieren la aplicación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos significativos. Gulikers et al. (2015) destacan que este tipo de evaluación favorece la transferencia del aprendizaje a la vida profesional y ciudadana.

Por su parte, la evaluación por competencias se centra en verificar el desarrollo de capacidades complejas que permitan a los estudiantes enfrentar desafíos del mundo contemporáneo (Tobón, 2020). Ambos enfoques están alineados con las demandas actuales de la educación basada en resultados y aprendizajes relevantes.

A pesar de la creciente promoción de la evaluación auténtica y por competencias en los discursos educativos contemporáneos, su implementación efectiva aún enfrenta importantes desafíos en la práctica. En muchos contextos, las evaluaciones continúan centradas en tareas descontextualizadas y de bajo nivel cognitivo, lo que limita la posibilidad de evidenciar desempeños integrales. Asimismo, la evaluación por competencias suele reducirse a la verificación de resultados aislados, sin considerar la complejidad de los procesos implicados en el desarrollo de capacidades. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en el diseño de situaciones auténticas de evaluación, así como de promover una comprensión más profunda de las competencias como integración dinámica de saberes. En consecuencia, avanzar hacia estos enfoques implica no solo ajustar instrumentos, sino transformar la concepción misma de la evaluación, orientándola hacia aprendizajes relevantes, contextualizados y transferibles.

2.3. Teorías educativas contemporáneas

2.3.1. Constructivismo (Piaget, Vygotsky, Bruner)

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que sostiene que el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye activamente por el sujeto a partir de sus experiencias. Jean Piaget propuso una visión psicogenética del desarrollo, señalando que el aprendizaje está subordinado al desarrollo cognitivo, el cual avanza por estadios (Piaget, 1972).

Lev Vygotsky, desde un enfoque sociocultural, introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), enfatizando el papel del lenguaje, la interacción social y la mediación cultural en el aprendizaje (Vygotsky, 1978). Jerome Bruner, por su parte, resaltó la

importancia del andamiaje y la representación progresiva del conocimiento, planteando que todo contenido puede ser enseñado eficazmente si se estructura de forma adecuada a la edad y al contexto del aprendiz (Bruner, 2009).

2.3.2. Teoría sociocultural del aprendizaje

La teoría sociocultural del aprendizaje, basada en las ideas de Vygotsky, concibe el conocimiento como un producto culturalmente situado, construido a través de la interacción social. Desde este enfoque, el aprendizaje no puede comprenderse aislado del entorno cultural y del lenguaje que median las relaciones humanas (Rogoff, 2003).

Esta perspectiva sostiene que los procesos de enseñanza y evaluación deben considerar los contextos sociales e históricos del estudiante, promoviendo entornos colaborativos donde se fomente la co-construcción del conocimiento (Daniels, 2016).

2.3.3. Enfoque crítico emancipador (Freire)

El enfoque crítico emancipador, desarrollado por Paulo Freire, plantea que la educación debe ser un acto de libertad y conciencia crítica. Freire (1970) denuncia la educación bancaria, en la cual el alumno es un mero receptor, y propone una pedagogía del oprimido basada en el diálogo, la problematización y la transformación social.

Desde esta perspectiva, evaluar significa contribuir a la autonomía del estudiante, fomentar el pensamiento crítico y dismantelar estructuras de poder en el aula. La evaluación no es un acto de control, sino de conciencia colectiva y de construcción compartida del saber (Freire, 1997).

2.3.4. Enfoque por competencias

El enfoque por competencias se centra en el desarrollo integral de capacidades que permitan al estudiante movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas en contextos reales. Este paradigma supera la lógica de la transmisión de contenidos y propone un aprendizaje activo, situado y relevante (Perrenoud, 2004).

En este marco, la evaluación por competencias implica observar el desempeño del estudiante en tareas auténticas, considerando criterios de calidad y niveles de logro previamente definidos (Tobón, 2020). Este enfoque se alinea con una visión educativa que prioriza la formación para la vida, el trabajo y la ciudadanía.

Haciendo una reflexión acerca de las teorías educativas contemporáneas analizadas coinciden en situar al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, destacando la importancia de la interacción, el contexto y la construcción significativa del conocimiento. Tanto el constructivismo como la teoría sociocultural y el enfoque crítico emancipador convergen en la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, promoviendo procesos educativos más participativos, reflexivos y contextualizados. En esta línea, el enfoque por competencias complementa estas perspectivas al enfatizar la aplicación del conocimiento en situaciones reales y el desarrollo integral del estudiante.

No obstante, la incorporación efectiva de estos enfoques en la práctica educativa continúa representando un desafío, especialmente en lo que respecta a la coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. En consecuencia, resulta fundamental avanzar hacia modelos pedagógicos que integren estos fundamentos teóricos de manera articulada, garantizando prácticas educativas que no solo respondan a las demandas del contexto actual, sino que también favorezcan una formación crítica, inclusiva y orientada al desarrollo de competencias para la vida.

2.4. Teorías relacionadas con la evaluación del aprendizaje

El análisis riguroso de las prácticas evaluativas en contextos educativos requiere apoyarse en teorías que fundamenten su comprensión e interpretación. Estas teorías proporcionan marcos conceptuales para explicar cómo, por qué y con qué fines se evalúa, así como para promover prácticas pedagógicas coherentes con los principios de equidad, inclusión, mejora continua y aprendizaje significativo.

2.4.1. Teoría de la Evaluación Formativa (Black y Wiliam)

Black y Wiliam (1998, 2018) desarrollaron una de las teorías más influyentes en torno a la evaluación formativa, planteando que esta debe integrarse al proceso de enseñanza para identificar brechas de aprendizaje y retroalimentar tanto al docente como al estudiante. Según los autores, la evaluación formativa tiene un poderoso efecto en la mejora del aprendizaje cuando se utilizan mecanismos como la retroalimentación efectiva, la clarificación de objetivos y la implicación activa del alumno en su propio proceso evaluativo.

2.4.2. Teoría de la Evaluación Auténtica (Wiggins)

Wiggins (1998) propuso el concepto de evaluación auténtica como una alternativa significativa a las pruebas tradicionales. Esta teoría sostiene que evaluar debe consistir en tareas que simulen o reproduzcan de manera realista los desafíos del mundo fuera del aula, lo que implica el uso de actividades contextualizadas, relevantes y complejas que demanden transferencia de conocimiento, juicio crítico y solución de problemas.

2.4.3. Teoría de la Evaluación Inclusiva (Ainscow y Booth)

Según Ainscow y Booth (2002), la inclusión requiere ajustes pedagógicos explícitos y documentados para garantizar la equidad. La falta de registro formal puede interpretarse como una “invisibilización” de las necesidades específicas de apoyo educativo, donde la inclusión se realiza de manera intuitiva, pero no sistemática, dificultando el seguimiento real del progreso de estudiantes con diversidad funcional o de aprendizaje

2.4.4. Teoría del Feedback efectivo

La teoría del feedback efectivo sostiene que la retroalimentación debe ser clara, específica, orientada a la mejora y comprensible para el estudiante. Hattie y Timperley (2007) identifican tres preguntas clave para un feedback significativo: ¿a dónde voy? (metas), ¿cómo voy? (progreso), y ¿qué sigue? (acciones para mejorar). El feedback se convierte en una herramienta pedagógica poderosa cuando informa al alumno de manera que le permita avanzar autónomamente en su aprendizaje.

Reflexión personal acerca de las teorías

En conjunto, las teorías relacionadas con la evaluación del aprendizaje evidencian un desplazamiento desde enfoques tradicionales centrados en la medición hacia perspectivas más complejas, formativas e inclusivas. La evaluación formativa, la evaluación auténtica, la evaluación inclusiva y el enfoque del feedback efectivo coinciden en concebir la evaluación como un proceso dinámico orientado a la mejora del aprendizaje, donde el estudiante asume un rol activo y reflexivo. Estas teorías resaltan la necesidad de alinear los procesos evaluativos con los objetivos de aprendizaje, el contexto y las características de los estudiantes, promoviendo prácticas más pertinentes y significativas.

No obstante, la adopción de estos enfoques en la práctica educativa aún enfrenta importantes limitaciones, particularmente en contextos donde persisten modelos evaluativos tradicionales. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente y de generar condiciones institucionales que favorezcan la implementación de prácticas evaluativas coherentes con estos fundamentos teóricos. En este sentido, avanzar hacia una evaluación que realmente contribuya al aprendizaje implica no solo incorporar nuevas estrategias, sino también transformar la concepción misma de la evaluación, orientándola hacia procesos más justos, inclusivos y centrados en el desarrollo integral del estudiante.

2.4.5. Evaluación como mediación pedagógica (Coll y Onrubia)

Coll y Onrubia (2010) proponen una visión socio-constructivista de la evaluación entendida como mediación pedagógica. Desde esta perspectiva, evaluar no es solo medir resultados, sino intervenir intencionalmente en los procesos de aprendizaje para promover el desarrollo cognitivo y cultural del estudiante. Esta mediación se basa en la interacción, la retroalimentación y la negociación de significados entre docentes y alumnos, enmarcadas en prácticas colaborativas y dialógicas.

2.5. Enfoques actuales de evaluación del aprendizaje

En el contexto educativo contemporáneo, la evaluación del aprendizaje ha evolucionado desde una visión punitiva y clasificatoria hacia una perspectiva formativa, inclusiva y centrada en el desarrollo de competencias. Esta transformación se refleja en los documentos curriculares y normativos del MEC (2021) del Paraguay, así como en las investigaciones internacionales más recientes. Analizar estos enfoques permite contrastar las prácticas observadas en el trabajo de campo con los marcos teóricos y normativos vigentes, ofreciendo un marco interpretativo sólido para el análisis.

2.5.1. Evaluación como proceso integral y formativo

La evaluación integral implica considerar el desarrollo cognitivo, emocional, social y ético del estudiante, mientras que la evaluación formativa se entiende como un proceso continuo que busca identificar avances, dificultades y necesidades de los estudiantes para reorientar la enseñanza y facilitar el aprendizaje. Black y Wiliam (2018) sostienen que la evaluación formativa tiene efectos significativos sobre el rendimiento, especialmente cuando se utiliza para proporcionar retroalimentación útil y oportuna.

En el sistema educativo paraguayo, el MEC promueve una evaluación centrada en el proceso más que en el resultado, reconociendo su carácter regulador, ético y pedagógico (MEC, 2021a).

2.5.2. Énfasis en competencias y capacidades

Uno de los ejes de la evaluación contemporánea es el desarrollo de competencias, entendidas como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas en contextos reales. Según Tobón (2020), evaluar por competencias implica observar desempeños integrales en situaciones auténticas, y no únicamente verificar la memorización de contenidos. El currículo paraguayo vigente incorpora este enfoque, orientando la evaluación hacia la formación de ciudadanos críticos, solidarios y participativos MEC (2021).

2.5.3. Participación activa del estudiante

En línea con los enfoques centrados en el estudiante, se promueve su implicación activa en los procesos evaluativos a través de la autoevaluación, la coevaluación y la metacognición. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) afirman que involucrar al estudiante en la evaluación fortalece su capacidad para autorregularse, lo que mejora la calidad del aprendizaje.

El MEC (2021) alienta esta participación como una estrategia para potenciar la responsabilidad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones por parte del alumno.

2.5.4. Escala numérica de calificación

En Paraguay, la evaluación cuantitativa se expresa mediante una escala del 1 (uno) al 5 (cinco), siendo 2 (dos) la calificación mínima para la promoción. Esta escala se combina con criterios cualitativos para valorar el desempeño del estudiante de manera más integral.

Según el MEC (2021), esta escala debe ser utilizada con criterios claros, coherentes y comunicados previamente, para garantizar la transparencia y la justicia en la evaluación.

2.6. Debates, tensiones y desafíos actuales

A pesar de los avances teóricos y normativos en torno a la evaluación del aprendizaje, la implementación de enfoques innovadores enfrenta múltiples obstáculos en la práctica docente. Entre ellos destacan la persistencia de paradigmas tradicionales, la falta de formación específica, las condiciones desiguales entre instituciones, y la resistencia al cambio. Estos

factores limitan la posibilidad de construir una cultura evaluativa más justa, formativa e inclusiva, alineada con los principios de una educación centrada en el estudiante.

2.6.1. La resistencia al cambio en la cultura evaluativa docente

La cultura evaluativa de muchos docentes sigue anclada en prácticas tradicionales basadas en la calificación, la prueba escrita y el control. Esta resistencia al cambio se explica, en parte, por la falta de acompañamiento institucional, el temor a perder autoridad o el desconocimiento de metodologías alternativas (Fullan, 2016). Los procesos de innovación requieren un cambio de mentalidad docente que no siempre está facilitado por las políticas educativas ni por la formación inicial o continua.

2.6.2. Tensiones entre evaluación tradicional y formativa

Muchos docentes enfrentan una tensión entre las exigencias institucionales de calificación sumativa (como los registros oficiales, boletines, promociones) y los principios pedagógicos de la evaluación formativa. Looney (2021) señala que estas tensiones impiden consolidar una cultura de mejora continua, ya que las estructuras escolares siguen priorizando los resultados cuantificables sobre los procesos de aprendizaje.

En Paraguay, estudios recientes muestran que aunque existe una valoración positiva de la evaluación formativa, su implementación efectiva sigue siendo limitada por la presión de los formatos tradicionales (Zárate y Sánchez, 2023).

2.6.3. Desigualdad de condiciones para aplicar enfoques inclusivos

La implementación de prácticas inclusivas en la evaluación enfrenta importantes barreras estructurales: escasa formación docente en educación inclusiva, falta de recursos didácticos adaptados, sobredemanda en las aulas y políticas poco claras. Ainscow (2020) destaca que la inclusión efectiva depende no solo de la voluntad docente, sino de condiciones institucionales que permitan el trabajo colaborativo, el ajuste curricular y la diversificación de estrategias evaluativas.

En contextos rurales o con alta vulnerabilidad social, estas condiciones son aún más precarias, lo que reproduce prácticas excluyentes bajo el argumento de la "imposibilidad técnica".

2.6.4. Evaluación en contextos con baja formación pedagógica

Uno de los principales obstáculos para una evaluación transformadora es la limitada formación pedagógica de muchos docentes en servicio, especialmente en áreas técnicas o de nivel medio. Esta carencia afecta la capacidad de diseñar instrumentos variados, interpretar evidencias de aprendizaje o brindar retroalimentación efectiva (Ávalos, 2017). En Paraguay, los procesos de actualización docente son esporádicos, desarticulados y muchas veces centrados en el cumplimiento administrativo más que en la reflexión crítica sobre la práctica evaluativa.

2.7. Posicionamiento del investigador

Todo proceso investigativo parte de una posición epistemológica, ética y pedagógica que orienta la manera de aproximarse al objeto de estudio. Reconocer esta perspectiva no solo garantiza transparencia y rigor metodológico, sino que también permite al lector comprender las decisiones teóricas, metodológicas y valorativas que sustentan el análisis. En el presente trabajo, el posicionamiento se construye desde una mirada interpretativo-crítica, comprometida con la transformación de la práctica evaluativa en favor de una educación más justa, inclusiva y centrada en el aprendizaje.

2.7.1. Enfoque epistemológico: interpretativo-crítico

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo-crítico, el cual considera que el conocimiento no es neutro ni objetivo, sino situado, construido socialmente y mediado por relaciones de poder (Carr y Kemmis, 1986). Desde esta mirada, comprender las prácticas evaluativas implica interpretar significados, comprender contextos y cuestionar estructuras que condicionan las decisiones pedagógicas.

El enfoque crítico añade una dimensión transformadora: no basta con describir la realidad, sino que se busca problematizarla y contribuir a su mejora. Esto se alinea con el pensamiento de Giroux (2020), quien afirma que la investigación educativa debe articularse con proyectos emancipadores que desafíen las formas tradicionales de reproducción del saber.

2.7.2. Posición ética y pedagógica sobre la evaluación

Desde una perspectiva ética, se concibe la evaluación como un acto profundamente humano, que impacta directamente en la autoestima, la trayectoria escolar y las oportunidades de los estudiantes. Por ello, el compromiso pedagógico exige que toda práctica evaluativa

respete la dignidad del educando, reconozca su diversidad y evite toda forma de exclusión, etiquetamiento o discriminación (Esteban, 2017).

La evaluación no puede reducirse a un mecanismo de control o sanción, sino que debe convertirse en una práctica de acompañamiento, cuidado y promoción del aprendizaje. Tal como señala Santos Guerra (2014), evaluar es también una forma de educar, y por lo tanto, implica responsabilidad ética, sensibilidad social y compromiso con la justicia educativa.

2.7.3. Compromiso con la transformación de la práctica docente

El posicionamiento del investigador parte del convencimiento de que la educación debe ser una práctica transformadora. Evaluar desde una mirada crítica implica revisar los propios marcos de actuación docente y comprometerse con procesos de cambio sustentables. Esto requiere no solo innovar técnicamente, sino repensar las relaciones pedagógicas, los criterios de éxito y las estructuras institucionales que sostienen las prácticas tradicionales (Perrenoud, 2004).

En este sentido, la investigación se propone como una herramienta no solo para comprender la realidad evaluativa, sino también para impulsar transformaciones concretas en las prácticas docentes, desde una lógica colaborativa, reflexiva y orientada al bien común.

Síntesis crítica del marco teórico

El desarrollo del presente capítulo permitió fundamentar teóricamente el estudio a partir del análisis de antecedentes relevantes y de los principales enfoques conceptuales vinculados a la evaluación del aprendizaje. Las investigaciones revisadas evidencian avances significativos en la comprensión de la evaluación como un proceso formativo, inclusivo y orientado al desarrollo de competencias, aunque también ponen de manifiesto la persistencia de prácticas tradicionales en diversos contextos educativos. Este recorrido teórico permitió identificar aportes clave y vacíos que justifican la pertinencia del presente estudio.

Asimismo, las teorías educativas contemporáneas y los enfoques específicos sobre evaluación analizados coinciden en destacar la importancia de situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo la construcción activa del conocimiento, la interacción social y el desarrollo integral. Desde el constructivismo hasta los enfoques críticos y por competencias, se reafirma la necesidad de prácticas pedagógicas y evaluativas coherentes

con las demandas actuales de la educación, orientadas a la formación de sujetos autónomos, reflexivos y capaces de enfrentar desafíos reales.

En este sentido, el marco referencial y teórico construido constituye una base sólida para el análisis e interpretación de los resultados de la investigación, al proporcionar categorías conceptuales y criterios de análisis pertinentes. De esta manera, se garantiza la coherencia entre el problema de investigación, los objetivos planteados y el enfoque metodológico adoptado, permitiendo abordar el fenómeno estudiado con rigor académico y relevancia contextual.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo describe el enfoque metodológico adoptado para el desarrollo de la investigación, en coherencia con el problema, los objetivos y las preguntas planteadas. En este sentido, se detallan los elementos que orientan el proceso investigativo, tales como el tipo y diseño de estudio, la población y muestra, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Asimismo, se explican los procedimientos utilizados para la recolección, procesamiento y análisis de la información, garantizando la validez y confiabilidad de los resultados. Este apartado permite comprender de manera sistemática cómo se llevó a cabo la investigación, asegurando rigor científico y coherencia metodológica en cada una de sus fases

3.1. Tipo de Estudio

La presente investigación se enmarcó en un estudio de nivel descriptivo, cuyo propósito consistió en caracterizar las prácticas de evaluación implementadas por los docentes, así como analizar las percepciones de los estudiantes y los desafíos que ambos actores enfrentan dentro del proceso evaluativo. Este tipo de estudio permitió identificar y detallar propiedades, características y rasgos relevantes del fenómeno investigado, sin establecer relaciones de causalidad entre variables, tal como lo señalan (Hernández Sampieri et al.2014).

En relación con el enfoque metodológico, se adoptó un enfoque mixto, el cual implicó la recolección, análisis e integración de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Para ello, se emplearon encuestas estructuradas dirigidas a estudiantes, entrevistas semiestructuradas a docentes y la revisión documental consistente en portafolio de evidencias de los docentes, con el propósito de lograr una comprensión amplia e integral del fenómeno estudiado. Según Creswell y Plano Clark (2011), este enfoque resulta pertinente cuando se busca fortalecer la validez de los resultados mediante la convergencia de múltiples fuentes y tipos de datos.

Desde la perspectiva epistemológica, el estudio se sustentó en el paradigma pragmático, el cual permite la utilización de diversos métodos en función del problema de investigación. Este enfoque prioriza la utilidad de los resultados y favorece la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, posibilitando una comprensión más completa del objeto de estudio

(Creswell, 2014). En este sentido, dicha postura se mostró coherente con el propósito de analizar las prácticas evaluativas y generar insumos orientados a su mejora en contextos educativos concretos.

Por otra parte, el diseño temporal fue de tipo transversal, dado que la recolección de datos se realizó en un único momento, correspondiente al año lectivo 2025. Este tipo de corte permitió analizar el fenómeno en un punto específico del tiempo, sin requerir seguimiento longitudinal, lo cual resulta adecuado para estudios de carácter descriptivo (Hernández et al., 2014).

Se adoptó un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), el cual permitió la integración y comparación simultánea de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante distintas técnicas de recolección. Esta estrategia contribuyó al fortalecimiento de la validez interna del estudio, al posibilitar la contrastación de los resultados desde diversas fuentes y perspectivas. De acuerdo con Flick (2015), la triangulación metodológica favorece la verificación de los hallazgos y enriquece la interpretación del fenómeno mediante la convergencia de múltiples enfoques analíticos.

3.2. Población y Muestra

3.2.1. Sujetos de Estudio

La población objeto de estudio en esta investigación estuvo conformada por docentes y estudiantes del Nivel Medio pertenecientes a tres instituciones educativas públicas de la ciudad de San Juan Bautista, en el departamento de Misiones (Paraguay), durante el año lectivo 2025. Las instituciones forman parte del sistema educativo público paraguayo, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias, y corresponden a la Región Educativa N.º 1 – Misiones, específicamente a las áreas educativas 08-03 y 08-06.

La selección de la población respondió directamente a los objetivos del estudio, que buscó analizar las prácticas de evaluación del aprendizaje implementadas por los docentes en el nivel medio, así como comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a dichas prácticas, en contextos escolares diversos y representativos de la realidad educativa local.

Los docentes constituyen el principal agente responsable de diseñar, aplicar y retroalimentar los instrumentos de evaluación; mientras que los estudiantes son quienes

vivencian de manera directa dichas estrategias y, por ende, aportan una perspectiva esencial sobre su aplicabilidad, efectividad y equidad. La inclusión de ambos grupos permitió evidenciar una comprensión integral del fenómeno investigado, tal como lo recomiendan Hernández Sampieri et al. (2014), quienes afirman que la población debe ser congruente con el problema y las variables de investigación para garantizar la validez del estudio.

Esta población fue seleccionada por su pertinencia con el objeto de estudio, ya que permitió observar prácticas evaluativas en un contexto educativo real y con características representativas del sistema público del nivel medio paraguayo.

Tabla 1

Población de Estudio

Instituciones Educativas	Docentes	Estudiantes
Institución N° 1	30	120
Institución N° 2	35	80
Institución N° 3	35	50
Total	100	250

Nota. Datos obtenidos de las Instituciones Educativas.

3.2.2. Tipo de Muestra

En concordancia con el enfoque metodológico mixto adoptado en la presente investigación, el proceso de selección de los participantes se definió de manera diferenciada para cada fase del estudio, atendiendo a la naturaleza y propósito de los datos a recolectar.

En la fase cuantitativa, se optó por un muestreo de tipo censal, lo que implicó trabajar con la totalidad de la población accesible que cumplió con los criterios de inclusión establecidos. Esta estuvo conformada por docentes activos del nivel medio y estudiantes matriculados en instituciones públicas de la ciudad de San Juan Bautista, departamento de Misiones, durante el año lectivo 2025. En total, se incluyeron 250 estudiantes y 100 docentes, distribuidos en el primer, segundo y tercer curso del Nivel Medio.

La elección del muestreo censal se fundamentó en que la población objeto de estudio se caracterizó por ser finita, claramente identificable y completamente accesible. En este sentido,

como señalan Hernández Sampieri et al. (2014) este tipo de muestreo resulta pertinente cuando es posible abarcar todos los elementos de la población, lo que permite reducir el error muestral y fortalecer la validez interna de los resultados.

Por su parte, en la fase cualitativa, se empleó un muestreo no probabilístico por informantes clave, mediante la selección intencional de participantes que, por su experiencia, rol y conocimiento del fenómeno estudiado, aportaron información relevante y profunda. Se incluyeron docentes con trayectoria en el nivel medio, cuya perspectiva permitió enriquecer la comprensión del fenómeno desde un enfoque interpretativo.

Esta estrategia de selección permitió articular, de manera complementaria, una visión amplia del fenómeno a través de la fase cuantitativa, junto con una comprensión profunda y contextualizada derivada de la fase cualitativa, fortaleciendo así la coherencia metodológica del estudio.

3.2.3. Tamaño de la Muestra

3.2.3.1. Muestra Cuantitativa

En el presente estudio no fue necesario aplicar una fórmula estadística para determinar el tamaño de la muestra en la fase cuantitativa, debido a que se trabajó con la totalidad de la población accesible que cumplió con los criterios de inclusión establecidos. En este sentido, el estudio adoptó un enfoque censal para dicha fase, incluyendo a 100 docentes y 250 estudiantes del nivel medio de las instituciones educativas seleccionadas en la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, durante el año lectivo 2025.

3.2.3.2- Muestra Cualitativa

Por su parte, en la fase cualitativa, el tamaño de la muestra se definió mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por criterio, seleccionándose 15 docentes considerados informantes clave por su experiencia profesional, participación directa en los procesos de evaluación del aprendizaje y conocimiento del fenómeno objeto de estudio. La selección respondió a criterios previamente establecidos: a) desempeñarse como docente del nivel medio en alguna de las instituciones participantes; b) contar con experiencia en la planificación, implementación y evaluación del aprendizaje; c) poseer disponibilidad para participar voluntariamente en las entrevistas; y d) aceptar su participación mediante la firma del

consentimiento informado. Estos criterios permitieron garantizar la obtención de información pertinente, relevante y contextualizada para responder a los objetivos de la investigación.

Asimismo, se incorporó el análisis documental de 15 portafolios docentes, correspondientes a los participantes entrevistados, con el propósito de contrastar las percepciones expresadas durante las entrevistas con evidencias objetivas de la práctica evaluativa desarrollada en el aula. La revisión de estos documentos permitió analizar aspectos relacionados con la planificación de la evaluación, los instrumentos empleados, las estrategias de retroalimentación, los criterios de valoración del aprendizaje y la coherencia entre la planificación y la implementación de las prácticas evaluativas, fortaleciendo así la triangulación de fuentes y la credibilidad de los hallazgos.

La cantidad de docentes entrevistados y de portafolios analizados no respondió a criterios de representatividad estadística, propios del enfoque cuantitativo, sino al principio de suficiencia de la información, ampliamente reconocido en la investigación cualitativa. Durante el proceso de recolección y análisis de los datos se constató la recurrencia de categorías, subcategorías y significados, sin que la incorporación de nuevos participantes aportara información sustancialmente diferente para la comprensión del fenómeno estudiado. En consecuencia, se consideró alcanzada la suficiencia de la información, criterio estrechamente relacionado con la saturación teórica descrita por Strauss y Corbin (2002), entendida como el momento en que los datos obtenidos permiten explicar adecuadamente el fenómeno investigado y responder de manera consistente a los objetivos de la investigación.

3.2.4. Procedimiento para la selección de la muestra

Una vez definida la población objeto de estudio y el tipo de muestreo correspondiente a cada fase de la investigación, se procedió a la selección de los participantes. En la fase cuantitativa se identificó a la totalidad de docentes y estudiantes matriculados en las tres instituciones educativas seleccionadas durante el año lectivo 2025, verificándose el cumplimiento de los criterios de inclusión establecidos para la investigación.

En la fase cualitativa, la identificación de los informantes clave se realizó en coordinación con las autoridades institucionales, quienes facilitaron el acceso a docentes que cumplieran con los criterios previamente definidos. Posteriormente, se estableció contacto

individual con cada participante para informarle los objetivos del estudio, solicitar su participación voluntaria y gestionar la firma del consentimiento informado.

De manera complementaria, se seleccionaron los portafolios docentes correspondientes a los participantes entrevistados, considerando su disponibilidad y pertinencia para el análisis de las prácticas de evaluación del aprendizaje. Este procedimiento permitió disponer de información proveniente de diferentes fuentes, favoreciendo el desarrollo posterior del proceso de recolección y análisis de datos.

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección datos

Las técnicas de recolección de datos empleadas en la presente investigación fueron de carácter cuantitativo y cualitativo, en coherencia con el enfoque metodológico mixto adoptado.

En la fase cuantitativa, se utilizó la técnica de la encuesta estructurada, dirigida a estudiantes y docentes del nivel medio. Esta técnica permitió recopilar información estandarizada sobre sus percepciones, experiencias y valoraciones en relación con las prácticas de evaluación del aprendizaje. El instrumento aplicado fue un cuestionario estructurado, compuesto por ítems tipo Likert de cinco niveles, diseñado por la investigadora y validado previamente. Según Díaz y Hernández (2021), las encuestas facilitan la recolección de datos comparables y confiables en poblaciones amplias, permitiendo el análisis estadístico y la identificación de patrones comunes (véase Anexo 4 y 5).

En la fase cualitativa, se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada, aplicada a docentes del nivel medio, con el propósito de explorar en profundidad sus experiencias, estrategias, percepciones y dificultades en relación con la evaluación del aprendizaje. El instrumento consistió en una guía de entrevista, elaborada a partir del marco teórico del estudio, con una categorización deductiva que incluyó aspectos como tipos de evaluación utilizados, frecuencia, retroalimentación, barreras institucionales y percepción de efectividad. Como señala Vasilachis de Gialdino (2009), este tipo de entrevista permite un abordaje flexible que favorece la expresión libre del participante, enriqueciendo el análisis con información contextual y significativa (véase Anexo 6).

Asimismo, se utilizó la técnica de análisis documental, mediante la revisión de portafolios docentes. A través de este instrumento, se recopilaron de manera sistemática, a través del portafolio de evidencias, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como

planificaciones, registros de retroalimentación, rúbricas aplicadas, trabajos de los estudiantes y reflexiones docentes. Este recurso permitió analizar, de forma contextualizada, las prácticas evaluativas implementadas en el aula, así como la reflexión pedagógica, la toma de decisiones didácticas y la documentación del desarrollo profesional docente. De acuerdo con Darling-Hammond y Snyder (2000), los portafolios constituyen una herramienta valiosa para comprender no solo las acciones docentes, sino también los procesos de pensamiento que orientan su práctica y su concepción del aprendizaje.

3.3.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para garantizar la validez de contenido de los instrumentos utilizados en esta investigación, se recurrió al método de juicio de expertos. Este procedimiento consiste en someter los instrumentos diseñados a la evaluación crítica de especialistas con reconocida trayectoria académica y profesional en el campo de estudio, con el fin de asegurar que las preguntas formuladas respondan adecuadamente a los objetivos e indicadores establecidos. Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), el juicio de expertos permite valorar la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems, a partir del criterio fundamentado de personas con experiencia en el área objeto de estudio.

En este estudio, la validación de contenido fue realizada por tres expertos, dos a nivel nacional y un a nivel internacional.

Tabla 2.

Lista de Expertos que validaron los instrumentos

Nombre y Apellido	Nivel Académico	Profesión
Ana Teresa Bogado de Maidana	Dra. en Ciencias de la Educación	Docente Universitario
Julio César Balletbó Fernández	Dr. en Ciencias de la Educación	Docente Universitario
Valentín Martínez-Otero Pérez	Dr. en Educación	Docente Universitario

Nota. Elaboración propia.

La confiabilidad del instrumento cuantitativo fue determinada a través de una prueba piloto, cuyos resultados fueron analizados mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual permite estimar la consistencia interna del cuestionario. En complemento, se utilizó el índice V de Aiken para valorar cuantitativamente la pertinencia, claridad y relevancia de los ítems validados por los jueces. Estos procedimientos contribuyeron a asegurar la estabilidad, precisión y coherencia de las mediciones obtenidas a través de los instrumentos utilizados.

La guía de entrevista semiestructurada, elaborada con base en los objetivos específicos del estudio, evaluada por tres jueces expertos en investigación educativa, quienes analizaron los ítems bajo los criterios de claridad, coherencia y relevancia, utilizando una escala de valoración del 1 al 4. Las valoraciones otorgadas por los evaluadores fue de excelente (4), lo que indicó que los ítems fueron adecuados y pertinentes para explorar las percepciones de los participantes. Asimismo, los jueces evaluaron también los instrumentos cualitativos con el fin de darle precisión semántica a las preguntas, asegurando con ello la calidad metodológica del instrumento y su alineación con los propósitos de la investigación. (Véase Anexo 3)

3.3.1.1. Resultados obtenidos del Método Estadístico V de Aiken

El índice V de Aiken es una técnica estadística empleada para determinar la validez de contenido de un instrumento, basada en el grado de acuerdo entre un grupo de jueces expertos. Este coeficiente permite cuantificar la concordancia entre evaluadores respecto a la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems valorados (Aiken, 1985).

Este coeficiente oscila entre 0 y 1, donde un valor de 1.00 indica acuerdo perfecto entre los evaluadores, y valores mayores a 0.80 reflejan un alto nivel de consenso. Los valores entre 0.60 y 0.80 sugieren un acuerdo moderado y posibles oportunidades de mejora, mientras que valores iguales o menores a 0.60 indican un nivel bajo de validez, recomendando una revisión profunda o eliminación del ítem.

En esta investigación, el método V de Aiken fue aplicado exclusivamente para evaluar la validez de contenido del instrumento cuantitativo, es decir, el cuestionario estructurado. Tres jueces expertos calificaron los ítems del cuestionario en relación con cuatro criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

La validación del instrumento mediante el coeficiente V de Aiken mostró una aceptación general alta de los ítems evaluados en términos de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. La totalidad de los ítems fueron evaluados obtuvieron un valor de $V = 1.00$

En general, se concluye que los resultados indican que el instrumento es adecuado para su propósito, ya que todos los ítems fueron considerados válidos por los jueces. Por tanto, el instrumento fue confiable para analizar las percepciones de los participantes en relación con las innovaciones y transformaciones educativas en el contexto de la investigación. (Véase Anexo 8)

3.3.1.2. Resultados obtenidos de la prueba piloto

Para comprobar la consistencia interna del cuestionario diseñado para los estudiantes, se realizó una prueba piloto con una muestra de 100 estudiantes y 100 docentes del primer, segundo y tercer curso del Nivel Medio de una institución educativa de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, que no formaron parte de la población objeto de estudio. Esta estrategia metodológica permitió evaluar la estructura final del instrumento.

A partir de los datos recolectados en esta prueba piloto, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.942 para un total de 36 ítems (aclarando la cantidad de ítems que se planteó al inicio del diseño, luego fueron ajustados agregando 5 más por sugerencia de los validadores). Según George y Mallery (2023), este valor representa una fiabilidad excelente, lo que indica que los ítems presentan una alta coherencia interna y son adecuados para medir las percepciones sobre la implementación de innovaciones educativas, el cumplimiento del plan de mejoras y las estrategias de fortalecimiento institucional.

Además, el análisis reveló que la eliminación de ningún ítem individual incrementaría significativamente el coeficiente global, lo que refuerza la solidez del cuestionario en su versión actual. En consecuencia, se concluye que el instrumento es altamente confiable para su aplicación en contextos de investigación en educación Media . (Véase Anexo 8)

3.4. Matriz de Operacionalización de las Variables y Categorías de Análisis

3.4.1. Cuadro de Operacionalización de variables

Tabla 3.

Cuadro de Operacionalización de las variables (Cuantitativo)

Objetivo Específico	Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Técnicas/Instrumentos
1. Identificar las metodologías de evaluación del aprendizaje utilizadas por los docentes, considerando los tipos de evaluación, las estrategias evaluativas y la frecuencia de uso en las tres instituciones educativas.	Metodologías de evaluación del aprendizaje	Conjunto de estrategias, procedimientos e instrumentos utilizados por los docentes para valorar los aprendizajes de los estudiantes, en función de los objetivos curriculares y competencias esperadas. (Zabala & Arnau, 2014)	1.1. Tipos de evaluación.	1.1.1. Aplico evaluaciones diagnósticas al inicio de las unidades o temas para conocer los saberes previos de mis estudiantes. 1.1.2. Utilizo evaluaciones formativas durante el proceso de enseñanza para ajustar mi intervención pedagógica. 1.1.3. Realizo evaluaciones sumativas al finalizar los contenidos para calificar el desempeño de los estudiantes.	- Encuesta estructurada (cuestionario con escala tipo Likert y preguntas cerradas)

1.2. Estrategias
evaluativas.

1.1.4. Combino
diferentes tipos de
evaluación
(diagnóstica, formativa
y sumativa) a lo largo
del proceso educativo.

1.1.5. Doy mayor
importancia a la
evaluación formativa
que a la sumativa para
valorar el aprendizaje
de mis estudiantes.

1.2.1. Utilizo una
variedad de estrategias
evaluativas, como
exposiciones,
proyectos, portafolios,
y pruebas escritas.

1.2.2. Aplico
actividades de
autoevaluación y
coevaluación como
parte del proceso de
evaluación.

1.2.3. Selecciono las
estrategias evaluativas
según las
características del
grupo y el tipo de
contenido.

- | | |
|-------------------------|--|
| | <p>1.2.4. Incorporo el uso de tecnologías (plataformas, formularios, recursos digitales) como parte de las estrategias de evaluación.</p> <p>1.2.5. Las estrategias que aplico permiten valorar no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y actitudes.</p> |
| 1.3. Frecuencia de uso. | <p>1.3.1. Aplico evaluaciones de manera continua durante el desarrollo de las clases.</p> <p>1.3.2. Realizo al menos una actividad de evaluación por semana en mis clases.</p> <p>1.3.3. Integro actividades evaluativas al inicio, durante y al final de cada unidad didáctica.</p> <p>1.3.4. Utilizo distintos instrumentos de evaluación (escritos, orales, prácticos) de</p> |

forma equilibrada a lo largo del semestre.

1.3.5. Reviso y actualizo mis prácticas evaluativas con frecuencia para adaptarlas a las necesidades del grupo.

Nota. Cuadro de Operacionalización de variables diseñada acorde al Marco teórico Referencial

Objetivo Específico	Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores		Técnicas/Instrumentos
				Docentes	Estudiantes	
2. Describir la percepción de docentes y estudiantes sobre las estrategias evaluativas en relación con el aprendizaje significativo, el desarrollo integral y la retroalimentación pedagógica en las tres instituciones educativas.	Percepción de los efectos de las estrategias evaluativas en el aprendizaje y desarrollo integral.	Se entiende como la valoración subjetiva que realizan los docentes y estudiantes acerca de cómo las estrategias utilizadas para evaluar los aprendizajes contribuyen (o no) al logro de aprendizajes significativos y al desarrollo integral del estudiantado. Esta percepción incluye aspectos como la utilidad de la evaluación para comprender y aplicar conocimientos, la motivación que genera, la calidad de la retroalimentación recibida, y su contribución al desarrollo de	2.1. Aprendizaje significativo.	2.1.1. Considero que las evaluaciones que aplico ayudan a los estudiantes a comprender mejor los contenidos. 2.1.2. Diseño evaluaciones que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos en contextos reales. 2.1.3. Mis estrategias de evaluación promueven la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje. 2.1.4. Procuro que las evaluaciones favorezcan aprendizajes duraderos, no solo	2.1.1. Comprendo mejor los contenidos gracias a las actividades evaluativas aplicadas por el docente. 2.1.2. Las evaluaciones me permiten aplicar los conocimientos a situaciones de la vida real o a otros contextos. 2.1.3. Las actividades de evaluación estimulan la reflexión personal sobre lo que se ha aprendido. 2.1.4. La evaluación contribuye a relacionar conocimientos nuevos con	- Encuesta estructurada (cuestionario con escala tipo Likert y preguntas cerradas)

	habilidades cognitivas, emocionales y sociales. La percepción, como construcción individual influenciada por la experiencia directa, permite identificar cómo los actores educativos interpretan la efectividad de las prácticas evaluativas en relación con los objetivos formativos propuestos (Díaz & Hernández, 2021; Sampieri et al., 2014)	resultados momentáneos. 2.1.5. Integro actividades evaluativas que permiten al estudiante relacionar nuevos contenidos con conocimientos previos.	aprendizajes previos. 2.1.5. Las evaluaciones utilizadas en clase favorecen un aprendizaje duradero, no solo para aprobar exámenes.
	2.2. Desarrollo integral.	2.2.1. Diseño evaluaciones que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.	2.2.1.Las evaluaciones me ayudan a desarrollar el pensamiento crítico.

	2.2.2. Mis estrategias de evaluación favorecen que los estudiantes desarrollen habilidades para resolver problemas.	2.2.2. Las evaluaciones fomentan mi capacidad para resolver problemas.
	2.2.3. Incluyo actividades evaluativas que fomentan la autonomía y la responsabilidad del estudiante.	2.2.3. A través de las evaluaciones aprendo a organizar mejor mi tiempo y mis tareas.
	2.2.4. Aplico evaluaciones que promueven el trabajo colaborativo entre estudiantes.	2.2.4. Las actividades evaluativas promueven el trabajo en equipo y la colaboración.
	2.2.5. Las evaluaciones que implemento ayudan a los estudiantes a reconocer y desarrollar sus fortalezas y oportunidades de mejora.	2.2.5. Ser evaluado me ayuda a conocer mis fortalezas y debilidades como estudiante.
2.3. Retroalimentación	2.3.1. Brindo retroalimentación específica a los	2.3.1. Recibo explicaciones claras de parte del

y utilidad pedagógica.	estudiantes luego de cada evaluación.	docente sobre mis errores después de una evaluación.
	2.3.2. La retroalimentación que proporciono permite a los estudiantes comprender sus errores y corregirlos.	2.3.2. Las sugerencias que recibo del docente me ayudan a mejorar mis resultados en futuras evaluaciones.
	2.3.3. Utilizo los resultados de las evaluaciones para ajustar mis estrategias de enseñanza.	2.3.3. Las evaluaciones me motivan a seguir aprendiendo y esforzarme más.
	2.3.4. Antes de aplicar una evaluación, explico claramente a los estudiantes los criterios de calificación.	2.3.4. El docente me comunica con anticipación los criterios que usará para calificar las actividades.
	2.3.5. Considero que las evaluaciones que realizo ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre su	2.3.5. Siento que las evaluaciones aplicadas reflejan con justicia lo que aprendí.

Nota. Cuadro de Operacionalización de variables diseñada acorde al Marco teórico Referencial 3.4.2- Matriz Categorical

Tabla 4.

Matriz Categorical (Cualitativo)

Objetivo Específico	Categoría Central	Definición conceptual	Categoría	Subcategorías	Guía de Entrevista
3. Caracterizar las barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas que se presentan en la implementación de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en las tres instituciones educativas.	Barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas para la implementación efectiva de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa	Conjunto de factores didácticos, organizacionales y estructurales que limitan o dificultan la planificación, aplicación y seguimiento sistemático de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.	3.1. Barreras Pedagógicas	3.1.1 Conocimiento y competencias docentes. 3.1.2. Estrategias y Métodos de evaluación.	3.1.1.1. ¿Considera que cuenta con la formación y las competencias necesarias para aplicar de manera efectiva la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa? 3.1.2.1. ¿Qué dificultades encuentra al seleccionar y aplicar estrategias de evaluación acordes

3.2.2. Carga
administrativa y laboral

3.2.2.1 ¿Cómo
influye la carga
administrativa o
laboral en la
implementación de
evaluaciones
efectivas?

3.2.3. Recursos
humanos y apoyo
directivo.

3.2.3.1. ¿Cuenta
con el respaldo del
equipo directivo y
otros colegas para
desarrollar procesos
de evaluación más
completos?

3.2.4. Clima
organizacional.

3.2.4.1. ¿De qué
manera el clima
institucional afecta
su disposición o
capacidad para
aplicar evaluaciones
variadas y
efectivas?

3.3.1. Acceso a
equipos y conectividad.

3.3.1.1. ¿Dispone
de los recursos
tecnológicos y
conectividad
necesarios para
aplicar evaluaciones
digitales o híbridas?

3.3. Barreras tecnológicas	3.3.2. Competencias digitales docentes.	3.3.2.1. ¿Qué limitaciones personales identifica en el uso de herramientas digitales para la evaluación?
	3.3.3. Soporte técnico institucional.	3.3.3.1. ¿Recibe apoyo técnico cuando enfrenta problemas con las herramientas digitales de evaluación?
		3.3.4.1. ¿Considera que las plataformas o programas disponibles en su institución son suficientes y adecuados para las evaluaciones? ¿Porqué?
	3.3.4. Disponibilidad de plataformas y software.	

4. Examinar las estrategias pedagógicas y organizativas, así como las innovaciones y mejoras adoptadas por los docentes en la implementación de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en las tres instituciones educativas.	Estrategias pedagógicas y organizativas, innovaciones y mejoras adoptadas por los docentes	Conjunto de acciones didácticas, organizativas y de gestión implementadas por los docentes con el propósito de optimizar los procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Incluye la incorporación de metodologías innovadoras, ajustes en la planificación evaluativa, reorganización de tiempos y recursos, uso de herramientas tecnológicas y estrategias orientadas a fortalecer la coherencia, pertinencia y calidad del proceso evaluativo en el contexto educativo actual.	4.1. Estrategias pedagógicas.	4.1.1. Diseño y planificación de evaluaciones 4.1.2. Diversificación de métodos e instrumentos. 4.1.3. Integración de la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje. 4.1.4. Retroalimentación y seguimiento.	4.1.1.1. ¿Cómo planifica las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas para que respondan a las necesidades de sus estudiantes? 4.1.2.1. ¿Qué variedad de métodos e instrumentos utiliza para evaluar y por qué los considera pertinentes? 4.1.3.1. ¿De qué manera vincula las evaluaciones con las actividades de enseñanza y los objetivos de aprendizaje? 4.1.4.1. ¿Cómo utiliza los resultados de las evaluaciones para ofrecer retroalimentación y acompañar el progreso del estudiante?
---	--	--	-------------------------------	--	---

4.2. Estrategias organizativas.	4.2.1. Coordinación docente.	4.2.1.1. ¿Qué mecanismos de coordinación existen entre docentes para unificar criterios y prácticas de evaluación?
	4.2.2. Gestión del tiempo y carga horaria.	4.2.2.1. ¿Cómo organiza el tiempo para aplicar evaluaciones y analizar sus resultados sin afectar otras responsabilidades?
	4.2.3. Uso de recursos institucionales.	4.2.3.1. ¿Qué recursos materiales o institucionales utiliza para llevar a cabo las evaluaciones y cómo evalúa su suficiencia?
		4.2.4.1. ¿Qué tipo de apoyo recibe de la dirección o supervisión escolar para implementar las evaluaciones de forma efectiva?

4.3. Innovación y mejora continua.	4.2.4. Apoyo de la dirección y supervisión académica	4.3.1.1. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza para mejorar la aplicación o análisis de las evaluaciones?
	4.3.1. Incorporación de tecnologías educativas.	4.3.2.1. ¿Participa en capacitaciones o formación continua sobre evaluación? ¿Cómo aplicó esos aprendizajes en su práctica?
	4.3.2. Actualización profesional en evaluación.	4.3.3.1. ¿Cómo ajusta las estrategias de evaluación para atender a la diversidad y necesidades específicas de sus estudiantes?
	4.3.3. Adaptación a las características del grupo.	4.3.4.1. ¿Ha implementado alguna estrategia innovadora en evaluación? ¿Qué resultados obtuvo?

Nota. Matriz categorial diseñada de acuerdo al Marco Teórico Referencial

3.4.2. Matriz de Análisis Documental

Tabla 5.

Matriz Análisis Documental – Portafolio Pedagógico de Docentes

Objetivo específico: Describir las prácticas de evaluación del aprendizaje en los documentos institucionales de las tres instituciones educativas.

Código	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías / Dimensiones	Criterios de análisis	Indicadores observables en el documento
C1	Planificación evaluativa	Proceso sistemático mediante el cual el docente organiza, estructura y prevé las actividades e instrumentos de evaluación del aprendizaje, asegurando coherencia curricular y alineación pedagógica.	Coherencia curricular Organización evaluativa Temporalidad Integración diagnóstica–formativa–sumativa	Correspondencia entre objetivos y evaluación Secuencia lógica de actividades Explicitación de criterios	Objetivos evaluativos redactados Cronograma evaluativo Criterios explícitos Indicadores de logro

				Integración de tipos de evaluación	Registro de evaluación diagnóstica
C2	Diversidad de instrumentos y estrategias	Variedad metodológica utilizada para valorar el aprendizaje desde múltiples enfoques, favoreciendo una evaluación integral.	Tipos de instrumentos Estrategias auténticas Participación evaluativa Flexibilidad metodológica	Uso de múltiples instrumentos Adecuación al contenido Evaluación contextualizada Participación activa	Rúbricas Listas de cotejo Pruebas escritas Proyectos interdisciplinarios Debates Autoevaluación / Coevaluación
C3	Inclusión y equidad	Presencia de criterios y prácticas evaluativas orientadas a atender la diversidad estudiantil y garantizar justicia evaluativa.	Adaptaciones curriculares Flexibilidad evaluativa Atención a necesidades específicas Justicia evaluativa	Evidencia de ajustes Evaluación diferenciada Consideración de diversidad Equidad en criterios	Adaptaciones documentadas Ajustes en tiempos Criterios diferenciados Evidencias de atención a NEE
C4	Retroalimentación pedagógica	Proceso formativo mediante el cual el docente proporciona información clara, específica y orientada a la mejora del aprendizaje.	Tipo de feedback Orientación a mejora Seguimiento Individualización	Presencia de comentarios formativos Claridad en devoluciones Continuidad del proceso. Enfoque en mejora	Comentarios escritos en trabajos Registro de devoluciones Estrategias de seguimiento Evidencias de mejora posterior
C5	Evaluación por competencias	Enfoque evaluativo centrado en la valoración del desempeño integral	Evaluación del desempeño	Relación con perfil de egreso	Rúbricas con criterios de desempeño

		del estudiante en función de competencias contextualizadas.	Integración teoría–práctica Niveles de logro Evidencias auténticas	Valoración de desempeño observable Uso de rúbricas por niveles Tareas contextualizadas	Indicadores de logro Niveles definidos Tareas reales o simuladas
C6	Reflexión docente	Análisis crítico del docente sobre su propia práctica evaluativa, orientado a la mejora continua.	Autocrítica Ajustes pedagógicos Identificación de barreras Proyección de mejora Conciencia ética evaluativa	Profundidad reflexiva Evidencia de ajustes concretos Reconocimiento de dificultades• Orientación transformadora	Comentarios reflexivos escritos Ajustes posteriores documentados Identificación de desafíos Propuestas de mejora

Nota. Matriz categorial diseñada para la revisión documental de acuerdo al registro de las instituciones educativas

3.5. Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos en esta investigación se llevó a cabo de manera planificada, ética y rigurosa, con el propósito de garantizar la validez de los resultados y el respeto hacia los participantes. El procedimiento se organizó en etapas secuenciales, en coherencia con el enfoque mixto adoptado, que integró técnicas cuantitativas y cualitativas.

En primer lugar, se gestionó el permiso institucional ante las autoridades educativas correspondientes, tanto del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) como de las direcciones de las instituciones públicas de nivel medio seleccionadas en la ciudad de San Juan Bautista, Misiones. Este proceso fue fundamental para asegurar la autorización formal y el acceso a los contextos educativos donde se desarrolló el estudio (véase Anexo 1).

Posteriormente, se estableció un contacto directo con los docentes y estudiantes seleccionados, a quienes se les informó de manera clara sobre los objetivos, alcances y procedimientos de la investigación, así como el carácter voluntario de su participación. Este proceso incluyó la firma del consentimiento informado, garantizando la confidencialidad, el anonimato de las respuestas y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa (Hernández Sampieri et al.2014)

Una vez obtenido el consentimiento, se procedió a la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, los cuales se desarrollaron en tres momentos:

En primer lugar, se aplicó un cuestionario estructurado a estudiantes en formato digital mediante la plataforma Google Forms. Las encuestas se realizaron durante el horario de clases, bajo la supervisión del investigador y de un docente colaborador, lo que permitió recopilar datos cuantificables sobre las percepciones del alumnado en relación con las prácticas de evaluación.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de forma presencial. Previamente, se explicó el propósito del estudio y, con la autorización de los participantes y la firma del consentimiento informado, se procedió a la grabación de las entrevistas. La guía estuvo organizada en categorías y subcategorías, lo que permitió profundizar en las estrategias evaluativas utilizadas, las dificultades enfrentadas y las propuestas de mejora desde la experiencia profesional.

En tercer lugar, se implementó el portafolio de evidencias como instrumento de recolección cualitativa. Para ello, se llevó a cabo una reunión informativa en la que se explicó

el objetivo del estudio, los criterios éticos y el uso del portafolio como medio de documentación pedagógica. Posteriormente, se entregó una guía con orientaciones claras sobre sus componentes, incluyendo planificaciones, instrumentos de evaluación aplicados, trabajos de los estudiantes con retroalimentación y reflexiones escritas del docente sobre sus prácticas evaluativas (véase el Anexo 7)

La recopilación de estas evidencias se realizó de manera progresiva y autónoma, permitiendo registrar no solo las acciones docentes, sino también sus fundamentos pedagógicos. Finalmente, los portafolios fueron analizados mediante una matriz categorial cualitativa, basada en los principios de evaluación formativa, auténtica e inclusiva, siguiendo el enfoque propuesto por Darling-Hammond y Snyder (2000).

3.6. Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de datos se estructuró en tres momentos interrelacionados: procesamiento cuantitativo, análisis cualitativo y triangulación de datos acorde al diseño de triangulación concurrente (DITRAC).

Los datos cuantitativos fueron procesados con la herramienta de Microsoft Excel, aplicándose frecuencias absolutas y relativas, así como porcentajes. El propósito fue describir patrones generales de comportamiento y percepción dentro del grupo estudiado, sin establecer relaciones causales ni realizar pruebas inferenciales, lo cual fue coherente con el nivel descriptivo del diseño seleccionado (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018)

Para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos en la prueba piloto se utilizó el software SPSS versión 27, el cual permitió organizar, codificar y analizar la información de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes. Asimismo, se procedió al cálculo de la consistencia interna de los instrumentos de medición mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con el propósito de determinar el grado de fiabilidad de los ítems. En cuanto a la validez de contenido, se empleó el coeficiente V de Aiken, calculado a través de una herramienta disponible en línea, lo que permitió evaluar el nivel de pertinencia, claridad y relevancia de los ítems según el juicio de expertos.

En la fase cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a una muestra intencional de 15 docentes de distintas áreas de enseñanza. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes y posteriormente transcritas mediante una

herramienta de transcripción basada en inteligencia artificial (IA), denominada Turbo Scribe, diseñada para convertir archivos de audio y video en texto de forma rápida, precisa y automática.

Los datos obtenidos fueron procesados utilizando el software ATLAS.ti, versión 25. El análisis se desarrolló a partir de un enfoque descriptivo-temático, mediante un proceso sistemático de codificación en tres fases. En la codificación abierta, se identificaron unidades de significado relevantes a partir de los discursos de los participantes, generando códigos iniciales a través de un proceso tanto inductivo como deductivo. Posteriormente, en la codificación axial, se establecieron relaciones entre los códigos, agrupándolos en categorías y subcategorías según su afinidad conceptual y su vinculación con los objetivos del estudio. Finalmente, en la codificación selectiva, se integraron y refinaron las categorías centrales, lo que permitió identificar ejes temáticos que articulan el fenómeno estudiado.

Como resultado de este proceso analítico, se construyó una red semántica que permitió visualizar las relaciones entre las categorías de análisis y avanzar hacia un mayor nivel de teorización de los hallazgos. Esta representación facilitó la comprensión de las dinámicas subyacentes en torno a las prácticas de evaluación, evidenciando conexiones, tensiones y patrones emergentes desde una perspectiva contextualizada y rica en significados (Vasilachis de Gialdino, 2009c; Flick, 2015).

Estos hallazgos se integraron mediante la estrategia del diseño de triangulación de datos DITRAC, que comprendió tanto la triangulación entre métodos (es decir, la comparación e integración de resultados cuantitativos y cualitativos) como la triangulación dentro de métodos, al analizar diversos instrumentos y perspectivas dentro de cada enfoque. Esta estrategia contribuyó a reforzar la validez del estudio, al contrastar y complementar los datos obtenidos desde diferentes técnicas, actores y dimensiones (Denzin, 1978). La triangulación DITRAC permitió observar con mayor claridad convergencias, divergencias o matices entre los datos obtenidos, favoreciendo una interpretación más sólida y coherente del fenómeno educativo.

En suma, este plan de análisis permitió articular de forma rigurosa los hallazgos numéricos con las voces de los participantes, aportando una mirada integral y justificada metodológicamente sobre la evaluación del aprendizaje en contextos escolares diversos.

3.7. Aspectos Éticos

El presente estudio se desarrolló con estricto cumplimiento de los principios éticos que regulan la investigación con participación de seres humanos, en conformidad con la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013), así como con los lineamientos establecidos por la Universidad Iberoamericana y las disposiciones vigentes en el ámbito de la investigación educativa en Paraguay.

La investigación involucró a docentes y estudiantes del nivel medio de tres instituciones educativas de la ciudad de San Juan Bautista, departamento de Misiones, quienes participaron en las fases cuantitativa y cualitativa del estudio. La participación fue voluntaria, libre de coerción o condicionamientos, y estuvo mediada por la firma del consentimiento informado, el cual explicitó los objetivos del estudio, los procedimientos de recolección de datos, la naturaleza anónima y confidencial del tratamiento de la información, así como el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones.

En la fase cuantitativa, se administró un cuestionario estructurado tipo Likert, utilizando la plataforma Google Forms para facilitar el acceso, garantizar el anonimato y evitar la recolección de información personal identificable. En la fase cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes seleccionados de manera intencional, las cuales pudieron llevarse a cabo de forma presencial o virtual. Estas entrevistas fueron grabadas únicamente con el consentimiento expreso de los participantes y transcritas para su análisis posterior (véase el Anexo 2). Las grabaciones fueron almacenadas de forma segura.

No se solicitaron datos sensibles ni se realizaron preguntas que expusieran emocional, académica o institucionalmente a los participantes. Se utilizaron códigos alfanuméricos en lugar de nombres reales, y toda la información fue tratada bajo los principios de confidencialidad, anonimato y resguardo ético.

Antes de la implementación del trabajo de campo, se gestionó la autorización formal por parte de las autoridades de las tres instituciones educativas involucradas. Con estas disposiciones, se garantizó una práctica investigativa comprometida con la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes, asegurando la transparencia y responsabilidad ética a lo largo de todo el proceso (véase el Anexo 1).

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APOORTES

En este capítulo se presentan, analizan e interpretan los resultados obtenidos en el proceso de investigación, en correspondencia con los objetivos planteados y las variables o categorías de estudio. Se integran los hallazgos cuantitativos y cualitativos, permitiendo una comprensión más amplia del fenómeno investigado a partir de la triangulación de la información.

Asimismo, se exponen los principales aportes derivados del estudio, los cuales constituyen contribuciones relevantes en el ámbito académico y profesional. Estos resultados no solo permiten responder a las preguntas de investigación, sino también generar insumos para la toma de decisiones, la mejora de prácticas y el desarrollo de futuras investigaciones.

4.1. Resultados de Datos Cuantitativos

4.1.1. Docentes

4.1.1.1. Datos Sociodemográficos

Tabla 6.

Datos sociodemográficos de los docentes encuestados (n = 100)

Variable	Categoría	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sexo	Femenino	72	72,0
	Masculino	28	28,0
Edad	31 – 40 años	24	24,0
	41 – 50 años	66	66,0
	Más de 50 años	10	10,0
Años de experiencia docente	Menos de 5 años	22	22,0
	5 – 10 años	30	30,0
	11 – 20 años	18	18,0
	Más de 20 años	30	30,0

Formación académica más alta alcanzada	Licenciatura	38	38,0
	Maestría	42	42,0
	Doctorado	20	20,0
	Otros	30	30,0
Formación específica en evaluación educativa	Sí	41	41,0
	No	59	59,0

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada a docentes.

Los datos sociodemográficos presentados en la Tabla 1 permiten caracterizar a la población docente participante del estudio, conformada por un total de 100 encuestados. En relación con el género, se observa un claro predominio del sexo femenino, que representa el 72 % de la muestra, mientras que el 28 % corresponde al sexo masculino. Esta distribución resulta consistente con la tendencia observada en el ámbito educativo, donde la docencia presenta una mayor participación femenina.

Edad: la mayoría de los docentes se concentra en el rango de 41 a 50 años, con un 66 %, seguido por el grupo etario de 31 a 40 años (24 %) y, en menor proporción, docentes con más de 50 años (10 %). Estos resultados indican que la muestra está integrada mayoritariamente por profesionales en una etapa de madurez laboral, lo que sugiere una experiencia consolidada en el ejercicio docente.

Años de experiencia docente: se evidencia una distribución equilibrada entre los grupos con 5 a 10 años y más de 20 años de experiencia, ambos con un 30 %. Asimismo, el 22 % de los participantes cuenta con menos de 5 años de experiencia, mientras que el 18 % se ubica en el rango de 11 a 20 años. Esta diversidad en la trayectoria profesional aporta una visión amplia sobre las prácticas evaluativas analizadas, integrando tanto perspectivas de docentes noveles como de docentes con extensa experiencia.

Formación académica: el 42 % de los docentes posee título de maestría, seguido por quienes cuentan con licenciatura (38 %) y doctorado (20 %). Estos resultados evidencian un nivel de formación académica elevado dentro de la muestra, lo que resulta relevante para el análisis de prácticas pedagógicas y evaluativas en el contexto educativo.

Formación específica en evaluación educativa: el 41 % de los docentes manifestó contar con este tipo de capacitación, mientras que el 59 % indicó no poseerla. Este hallazgo

resulta particularmente significativo, ya que evidencia una brecha formativa en un aspecto clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual constituye un elemento central para la interpretación de los resultados vinculados a las prácticas evaluativas abordadas en la investigación.

4.1.1.2. Resultados por Objetivos y Dimensiones – Encuesta a Docentes

Objetivo Específico 1. Identificar las metodologías de evaluación del aprendizaje utilizadas por los docentes, considerando los tipos de evaluación, las estrategias evaluativas y la frecuencia de uso en las tres instituciones educativas.

Variable 1: Metodologías de evaluación del aprendizaje

Dimensión 1. Tipos de Evaluación

Tabla 7.

Tipos de Evaluación aplicados por los docentes (n = 100)

Indicadores	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Aplico evaluaciones diagnósticas al inicio de las unidades o temas para conocer los saberes previos de mis estudiantes	Totalmente de acuerdo	84	84,0
	De acuerdo	6	6,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	4,0
	En desacuerdo	6	6,0
Utilizo evaluaciones formativas durante el proceso de enseñanza para ajustar mi intervención pedagógica	Totalmente de acuerdo	47	47,0
	De acuerdo	40	40,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	8,0
	En desacuerdo	5	5,0
Realizo evaluaciones sumativas al finalizar los contenidos para calificar el desempeño de los estudiantes	Totalmente de acuerdo	52	52,0
	De acuerdo	34	34,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	10,0
	En desacuerdo	4	4,0
Combino diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa	Totalmente de acuerdo	55	55,0
	De acuerdo	31	31,0

y sumativa) a lo largo del proceso educativo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	8,0
	En desacuerdo	6	6,0
Doy mayor importancia a la evaluación formativa que a la sumativa para valorar el aprendizaje de mis estudiantes	Totalmente de acuerdo	43	43,0
	De acuerdo	37	37,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	12,0
	En desacuerdo	8	8,0

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada a docentes.

Los resultados presentados en la tabla 2 permiten analizar las prácticas docentes vinculadas a los tipos de evaluación implementados en el proceso de enseñanza–aprendizaje. En términos generales, los datos evidencian una alta valoración y aplicación de diversas modalidades evaluativas por parte de los docentes encuestados.

Aplicación de evaluaciones diagnósticas al inicio de las unidades o temas, se observa que el 84 % de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo con esta práctica, mientras que el 6 % indicó estar de acuerdo. Estos resultados reflejan que la gran mayoría de los docentes reconoce la importancia de identificar los saberes previos de los estudiantes como punto de partida del proceso educativo, lo cual resulta coherente con enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje significativo.

Uso de evaluaciones formativas durante el desarrollo del proceso de enseñanza, el 47 % de los encuestados señaló estar totalmente de acuerdo y el 40 % de acuerdo, lo que representa un 87 % de respuestas favorables. Este hallazgo sugiere que los docentes utilizan la evaluación formativa como una herramienta para ajustar su intervención pedagógica, permitiendo el seguimiento continuo del aprendizaje y la retroalimentación oportuna.

Realización de evaluaciones sumativas al finalizar los contenidos, el 52 % de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 34 % de acuerdo. Estos resultados indican que la evaluación sumativa continúa ocupando un lugar relevante en las prácticas docentes, principalmente como mecanismo de calificación y acreditación del desempeño estudiantil.

Combinación de diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), el 55 % de los docentes expresó estar totalmente de acuerdo y el 31 % de acuerdo.

Esta distribución evidencia que una amplia mayoría de los participantes adopta un enfoque evaluativo integral, articulando distintos tipos de evaluación a lo largo del proceso educativo.

Priorización de la evaluación formativa por sobre la sumativa, el 43 % de los docentes indicó estar totalmente de acuerdo y el 37 % de acuerdo. No obstante, se observa un 12 % de respuestas neutrales y un 8 % de desacuerdo, lo que sugiere que, si bien existe una tendencia favorable hacia la evaluación formativa, aún persisten concepciones tradicionales que otorgan mayor peso a la evaluación sumativa.

Los resultados obtenidos evidencian que los docentes de las instituciones educativas participantes manifiestan incorporar de manera frecuente evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, así como la combinación de estas a lo largo del proceso de enseñanza–aprendizaje. Esta tendencia sugiere una transición desde modelos de evaluación centrados exclusivamente en la certificación del rendimiento hacia enfoques que reconocen la evaluación como un proceso continuo de apoyo al aprendizaje. No obstante, el hecho de que la evaluación sumativa continúe ocupando un lugar relevante y que aún exista un grupo de docentes que no prioriza la evaluación formativa evidencia que la transformación de las prácticas evaluativas no es homogénea, sino que responde a un proceso gradual de cambio. En consecuencia, los hallazgos permiten interpretar que las prácticas de evaluación observadas se caracterizan por la coexistencia de enfoques tradicionales y contemporáneos, configurando una cultura evaluativa en transición más que un cambio paradigmático plenamente consolidado.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Black y Wiliam (2018), quienes sostienen que la evaluación formativa constituye uno de los principales mecanismos para mejorar el aprendizaje mediante la utilización sistemática de evidencias que orienten la enseñanza. Asimismo, concuerdan con Wisniewski et al. (2020), quienes demostraron que la retroalimentación continua produce efectos positivos sobre el rendimiento cuando se integra de manera permanente al proceso educativo. Del mismo modo, investigaciones recientes de Parmigiani et al. (2024) muestran que la evaluación formativa fortalece el desarrollo de competencias cuando se acompaña de procesos sistemáticos de reflexión y retroalimentación. Sin embargo, los resultados difieren parcialmente de investigaciones realizadas en contextos donde la evaluación para el aprendizaje se encuentra plenamente institucionalizada, ya que en las instituciones analizadas persiste un peso significativo de la evaluación sumativa como mecanismo de acreditación. Esta divergencia sugiere que la adopción de enfoques

contemporáneos de evaluación no depende exclusivamente del conocimiento pedagógico del docente, sino también del contexto institucional en el que desarrolla su práctica.

Desde una perspectiva crítica, los resultados permiten inferir que la coexistencia entre evaluación formativa y evaluación sumativa se encuentra condicionada por diversos factores institucionales, pedagógicos y contextuales. Entre los factores institucionales destacan las exigencias normativas relacionadas con los procesos de promoción y acreditación establecidos por el sistema educativo paraguayo. Desde el punto de vista pedagógico, la persistencia de prácticas tradicionales puede asociarse con diferencias en la formación inicial y continua del profesorado respecto a los enfoques contemporáneos de evaluación, así como con la necesidad de fortalecer competencias relacionadas con la planificación, la retroalimentación y el uso de evidencias para la toma de decisiones didácticas. A ello se suman factores contextuales, como la sobrecarga laboral, el número de estudiantes por aula y las características socioculturales propias de las instituciones educativas del interior del país. En consecuencia, la implementación de prácticas evaluativas innovadoras debe comprenderse como un proceso situado, condicionado por la interacción entre políticas educativas, cultura institucional y condiciones reales de trabajo docente.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión de las prácticas evaluativas en la educación media paraguaya. Los resultados permiten sostener que la evolución de la evaluación del aprendizaje no ocurre mediante la sustitución inmediata de los modelos tradicionales por enfoques contemporáneos, sino a través de procesos progresivos de resignificación pedagógica en los que ambos paradigmas coexisten e interactúan.

Esta interpretación constituye un aporte al conocimiento al proponer que las prácticas evaluativas deben entenderse como construcciones dinámicas influenciadas por factores institucionales, pedagógicos y contextuales específicos. Asimismo, la integración de información proveniente de docentes, estudiantes y evidencias documentales fortalece la comprensión del fenómeno desde una perspectiva sistémica, superando las limitaciones de investigaciones sustentadas exclusivamente en percepciones.

Dimensión 2. Estrategias Evaluativas

Tabla 8.

Estrategias Educativas utilizadas en la evaluación del aprendizaje (n = 100)

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Utilizo una variedad de estrategias evaluativas, como exposiciones, proyectos, portafolios y pruebas escritas	Totalmente de acuerdo	75	75,0
	De acuerdo	18	18,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	7,0
Aplico actividades de autoevaluación y coevaluación como parte del proceso de evaluación	Totalmente de acuerdo	34	34,0
	De acuerdo	56	56,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	6,0
	En desacuerdo	4	4,0
Selecciono las estrategias evaluativas según las características del grupo y el tipo de contenido	Totalmente de acuerdo	62	62,0
	De acuerdo	30	30,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	8,0
Incorporo el uso de tecnologías (plataformas, formularios, recursos digitales) como parte de las estrategias de evaluación	Totalmente de acuerdo	58	58,0
	De acuerdo	28	28,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	9,0
	En desacuerdo	5	5,0
Las estrategias que aplico permiten valorar no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y actitudes	Totalmente de acuerdo	64	64,0
	De acuerdo	27	27,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	9,0

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada a docentes.

En la tabla 3 se puede analizar las estrategias educativas empleadas por los docentes en el proceso de evaluación del aprendizaje, evidenciando el grado de diversificación, adecuación y enfoque pedagógico de dichas prácticas.

Uso de una variedad de estrategias evaluativas, tales como exposiciones, proyectos, portafolios y pruebas escritas, se observa que el 75 % de los docentes manifestó estar totalmente

de acuerdo y el 18 % de acuerdo. Esto representa un 93 % de respuestas favorables, lo que indica que la mayoría de los docentes recurre a múltiples estrategias para evaluar el aprendizaje, superando enfoques exclusivamente tradicionales y promoviendo una evaluación más integral.

Aplicación de actividades de autoevaluación y coevaluación, el 34 % de los docentes expresó estar totalmente de acuerdo y el 56 % de acuerdo, alcanzando un 90 % de aceptación. Este resultado evidencia una alta predisposición hacia la participación activa del estudiante en el proceso evaluativo, favoreciendo el desarrollo de la autorregulación, la responsabilidad y la reflexión crítica sobre el propio aprendizaje.

Selección de estrategias evaluativas en función de las características del grupo y del tipo de contenido, el 62 % de los encuestados indicó estar totalmente de acuerdo y el 30 % de acuerdo. Esta tendencia refleja que los docentes consideran el contexto, la diversidad del alumnado y la naturaleza de los contenidos al momento de diseñar sus estrategias de evaluación, lo cual es consistente con enfoques pedagógicos flexibles y centrados en el estudiante.

Incorporación de tecnologías como parte de las estrategias de evaluación, el 58 % de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 28 % de acuerdo. Sin embargo, se registra un 9 % de respuestas neutrales y un 5 % de desacuerdo, lo que sugiere que, si bien existe una aceptación mayoritaria del uso de recursos digitales, aún persisten ciertas limitaciones o resistencias en su implementación, posiblemente asociadas a factores de formación, acceso o competencias tecnológicas.

Valoración de conocimientos teóricos, habilidades prácticas y actitudes mediante las estrategias evaluativas, el 64 % de los docentes expresó estar totalmente de acuerdo y el 27 % de acuerdo. Este resultado indica que una amplia mayoría de los participantes concibe la evaluación como un proceso orientado al desarrollo integral del estudiante, trascendiendo la mera medición de contenidos conceptuales.

Los resultados de esta dimensión evidencian que los docentes de las instituciones educativas estudiadas implementan una amplia diversidad de estrategias evaluativas, incorporando exposiciones, proyectos, portafolios, pruebas escritas, actividades de autoevaluación y coevaluación, así como estrategias adaptadas a las características del grupo y del contenido. Asimismo, la mayoría manifiesta integrar recursos tecnológicos y orientar la evaluación hacia la valoración de conocimientos, habilidades y actitudes. En conjunto, estos

hallazgos permiten interpretar que las prácticas evaluativas han evolucionado hacia modelos más integrales y centrados en el aprendizaje. Sin embargo, la presencia de respuestas neutrales y de desacuerdo, particularmente en relación con el uso de tecnologías, evidencia que la incorporación de estrategias innovadoras no se desarrolla de manera homogénea, sino que responde a distintos niveles de apropiación pedagógica por parte del profesorado.

Los resultados coinciden con la literatura reciente que plantea la necesidad de diversificar las estrategias de evaluación para responder a la complejidad de los procesos de aprendizaje. Cimarrón-Tapuyo et al. (2024) sostienen que la utilización de múltiples estrategias evaluativas favorece una valoración más integral del desempeño estudiantil y fortalece el desarrollo de competencias. Del mismo modo, Álvarez y Jiménez (2024) destacan que la incorporación de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación auténtica incrementa el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje y favorece procesos de autorregulación y reflexión crítica.

Los resultados también muestran matices respecto de la evidencia internacional, donde el uso de tecnologías digitales aparece plenamente integrado a la evaluación formativa. En el contexto estudiado, aunque existe una valoración positiva hacia los recursos tecnológicos, los niveles de aceptación no alcanzan la consistencia observada en investigaciones realizadas en sistemas educativos con mayor desarrollo de infraestructura digital y programas consolidados de formación docente. Esta diferencia pone de manifiesto que la innovación evaluativa depende no solo de la disponibilidad de herramientas tecnológicas, sino también de las condiciones institucionales y de la preparación pedagógica para utilizarlas con fines formativos.

Desde una perspectiva crítica, los hallazgos permiten inferir que la implementación de estrategias evaluativas diversificadas se encuentra condicionada por factores institucionales, pedagógicos y contextuales. En el plano institucional, las orientaciones curriculares y las políticas educativas promueven una evaluación basada en competencias y en la participación activa del estudiante; sin embargo, la disponibilidad de infraestructura tecnológica, el acceso a recursos digitales y las condiciones organizacionales pueden favorecer o limitar la incorporación efectiva de estas estrategias. Desde el punto de vista pedagógico, la diversidad de estrategias observada refleja avances en la apropiación de enfoques contemporáneos de evaluación; no obstante, la persistencia de diferencias en el uso de tecnologías y de procesos participativos sugiere la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado en

diseño de estrategias evaluativas, evaluación auténtica y competencias digitales. A ello se suman factores contextuales propios de las instituciones educativas del interior del país, tales como las diferencias en el acceso a conectividad, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, la carga laboral docente y la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, elementos que inciden directamente en las posibilidades de innovación pedagógica.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión de las estrategias evaluativas en la educación media paraguaya. Los resultados permiten sostener que la diversificación de estrategias constituye un indicador del proceso de transformación de la cultura evaluativa, aunque dicho proceso presenta diferentes niveles de consolidación según las condiciones institucionales y pedagógicas de cada contexto. En este sentido, la investigación demuestra que la incorporación de estrategias innovadoras no debe interpretarse únicamente como la adopción de nuevos instrumentos, sino como una resignificación de la función pedagógica de la evaluación orientada a favorecer aprendizajes integrales, participativos y contextualizados.

La integración de información proveniente de docentes, estudiantes y análisis documental permite comprender con mayor profundidad la manera en que estas estrategias son implementadas en la práctica cotidiana, aportando evidencia científica contextualizada que contribuye al fortalecimiento del conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje en la educación media paraguaya y ofreciendo orientaciones para futuras investigaciones y procesos de formación docente.

Dimensión 3. Frecuencia de uso

Tabla 9.

Frecuencia de uso de la evaluación en la práctica docente (n = 100)

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Aplico evaluaciones de manera continua durante el desarrollo de las clases	Totalmente de acuerdo	41	41,0
	De acuerdo	56	56,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3,0
	Totalmente de acuerdo	32	32,0

Realizo al menos una actividad de evaluación por semana en mis clases	De acuerdo	52	52,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	11,0
	En desacuerdo	5	5,0
Integro actividades evaluativas al inicio, durante y al final de cada unidad didáctica	Totalmente de acuerdo	48	48,0
	De acuerdo	40	40,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	7,0
	En desacuerdo	5	5,0
Utilizo distintos instrumentos de evaluación (escritos, orales, prácticos) de forma equilibrada a lo largo del semestre	Totalmente de acuerdo	45	45,0
	De acuerdo	42	42,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	9,0
	En desacuerdo	4	4,0
Reviso y actualizo mis prácticas evaluativas con frecuencia para adaptarlas a las necesidades del grupo	Totalmente de acuerdo	39	39,0
	De acuerdo	47	47,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	10,0
	En desacuerdo	4	4,0

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada a docentes.

Los resultados expuestos en la tabla 4 permiten analizar la regularidad y sistematicidad con la que los docentes aplican la evaluación en su práctica pedagógica, así como la diversidad de instrumentos utilizados y la revisión de dichas prácticas en función de las necesidades del grupo.

Aplicación continua de evaluaciones durante el desarrollo de las clases, se observa que el 41 % de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 56 % de acuerdo, lo que representa un 97 % de respuestas favorables. Este resultado evidencia que la evaluación es concebida mayoritariamente como un proceso permanente e integrado al desarrollo de la enseñanza, más que como una instancia aislada o esporádica.

Realización de al menos una actividad de evaluación por semana, el 32 % de los docentes indicó estar totalmente de acuerdo y el 52 % de acuerdo, alcanzando un 84 % de aceptación. No obstante, se registra un 11 % de respuestas neutrales y un 5 % de desacuerdo,

lo que sugiere que, en algunos casos, la frecuencia evaluativa puede verse condicionada por factores como la carga horaria, el tipo de asignatura o las condiciones institucionales.

Integración de actividades evaluativas al inicio, durante y al final de cada unidad didáctica, el 48 % de los docentes expresó estar totalmente de acuerdo y el 40 % de acuerdo. Este hallazgo indica que una amplia mayoría de los participantes estructura la evaluación de manera coherente con las distintas etapas del proceso de enseñanza–aprendizaje, favoreciendo el seguimiento progresivo del desempeño estudiantil.

Uso equilibrado de distintos instrumentos de evaluación a lo largo del semestre, el 45% de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 42 % de acuerdo. Estos resultados reflejan una tendencia positiva hacia la diversificación de instrumentos evaluativos, lo que contribuye a una valoración más integral de los aprendizajes y a la atención de diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Revisión y actualización frecuente de las prácticas evaluativas, el 39 % de los docentes indicó estar totalmente de acuerdo y el 47 % de acuerdo. Sin embargo, se observa un 10 % de respuestas neutrales y un 4 % de desacuerdo, lo que sugiere que, si bien existe una disposición general a la mejora continua, aún persisten ciertos márgenes de rigidez o dificultad para la innovación en las prácticas evaluativas.

Los resultados obtenidos evidencian que la evaluación constituye una práctica sistemática y permanente en el quehacer pedagógico de los docentes participantes. La alta frecuencia con que manifiestan aplicar evaluaciones durante el desarrollo de las clases, integrar actividades evaluativas en las diferentes etapas de las unidades didácticas, utilizar diversos instrumentos y revisar periódicamente sus estrategias permite interpretar que la evaluación es concebida, en términos generales, como un proceso continuo orientado al seguimiento del aprendizaje. No obstante, la presencia de respuestas neutrales y de desacuerdo en algunos indicadores revela que la sistematicidad de estas prácticas no es uniforme entre todos los docentes, lo que sugiere diferentes niveles de apropiación de los enfoques contemporáneos de evaluación. Los hallazgos muestran que la continuidad de la evaluación constituye una fortaleza del proceso educativo, aunque aún persisten desafíos para consolidar plenamente una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje.

Los resultados guardan correspondencia con los planteamientos de la evaluación formativa, que conciben la evaluación como un proceso continuo de obtención y utilización de evidencias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Black & Wiliam, 2018). Asimismo, coinciden con Cruzado Saldaña (2022), quien sostiene que la evaluación permanente favorece el seguimiento del progreso del estudiante y facilita la toma de decisiones pedagógicas oportunas. De igual manera, Álvarez Cisternas y Jiménez Mena (2024) destacan que la frecuencia de las actividades evaluativas fortalece la autorregulación y el compromiso del estudiante con su aprendizaje. Sin embargo, los resultados presentan matices respecto a investigaciones desarrolladas en contextos donde la evaluación formativa se encuentra plenamente institucionalizada, ya que en las instituciones estudiadas la continuidad de la evaluación aún convive con prácticas orientadas principalmente al cumplimiento de exigencias administrativas y de acreditación. Esta situación evidencia que la frecuencia de aplicación de la evaluación, por sí sola, no garantiza una orientación formativa, sino que depende de la intencionalidad pedagógica con que se utilizan las evidencias obtenidas.

Desde una perspectiva crítica, los hallazgos permiten inferir que la frecuencia y continuidad de la evaluación están influenciadas por factores institucionales, pedagógicos y contextuales. En el ámbito institucional, las disposiciones curriculares del sistema educativo paraguayo promueven procesos de seguimiento permanente del aprendizaje; sin embargo, las exigencias relacionadas con los registros administrativos, la promoción escolar y la carga documental pueden orientar parte de la evaluación hacia fines predominantemente certificadores.

En el plano pedagógico, la diversidad de instrumentos y la revisión periódica de las prácticas evidencian avances en la incorporación de enfoques contemporáneos; no obstante, la persistencia de respuestas menos favorables sugiere la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación formativa, especialmente en el uso sistemático de la retroalimentación y en la utilización de la información evaluativa para reajustar la enseñanza. A ello se agregan factores contextuales, como el número de estudiantes por aula, la carga horaria, la disponibilidad de recursos didácticos y las características propias de las instituciones educativas del interior del país, que condicionan la posibilidad de desarrollar procesos permanentes de evaluación con la profundidad requerida.

A partir de la evidencia obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión de la frecuencia de uso de la evaluación en la educación media paraguaya. Los resultados permiten sostener que la continuidad de las prácticas evaluativas no debe analizarse únicamente desde la cantidad de actividades realizadas, sino desde la función pedagógica que estas cumplen dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la investigación demuestra que una evaluación frecuente adquiere verdadero valor educativo cuando se articula con la diversidad de instrumentos, la retroalimentación oportuna y la capacidad del docente para adaptar sus estrategias a las necesidades del grupo.

La integración de información proveniente de docentes, estudiantes y análisis documental fortalece esta interpretación al evidenciar que la frecuencia de la evaluación constituye un componente esencial de una cultura evaluativa en transición hacia modelos más formativos, participativos y centrados en el aprendizaje. Este aporte contribuye a ampliar el conocimiento sobre las prácticas evaluativas en el contexto paraguayo y proporciona fundamentos para orientar programas de formación docente y futuras investigaciones sobre la mejora de la calidad de la evaluación educativa.

Objetivo Específico 2. Describir la percepción de docentes y estudiantes sobre las estrategias evaluativas en relación con el aprendizaje significativo, el desarrollo integral y la retroalimentación pedagógica en las tres instituciones educativas.

Variable 2: Percepción de los efectos de las estrategias evaluativas en el aprendizaje y desarrollo integral. (Percepción de docentes)

Dimensión 1. Aprendizaje significativo.

Tabla 10.

Aprendizaje significativo promovido a través de la evaluación (n = 100)

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Considero que las evaluaciones que aplico ayudan a los estudiantes a comprender mejor los contenidos	Totalmente de acuerdo	60	60,0
	De acuerdo	37	37,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3,0
	Totalmente de acuerdo	48	48,0

Diseño evaluaciones que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos en contextos reales	De acuerdo	45	45,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	5,0
	En desacuerdo	2	2,0
Mis estrategias de evaluación promueven la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje	Totalmente de acuerdo	52	52,0
	De acuerdo	38	38,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	7,0
	En desacuerdo	3	3,0
Procuro que las evaluaciones favorezcan aprendizajes duraderos, no solo resultados momentáneos	Totalmente de acuerdo	55	55,0
	De acuerdo	36	36,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	6,0
	En desacuerdo	3	3,0
Integro actividades evaluativas que permiten al estudiante relacionar nuevos contenidos con conocimientos previos	Totalmente de acuerdo	57	57,0
	De acuerdo	34	34,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	7,0
	En desacuerdo	2	2,0

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada a docentes.

Los resultados que se visualizan en la tabla 5 permiten analizar el grado en que las prácticas evaluativas docentes favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes, entendido como un aprendizaje comprensivo, reflexivo, contextualizado y duradero.

Las evaluaciones ayudan a los estudiantes a comprender mejor los contenidos, el 60 % de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 37 % de acuerdo, lo que representa un 97 % de respuestas favorables. Este resultado evidencia que la evaluación es concebida mayoritariamente como un recurso pedagógico que contribuye a la comprensión de los contenidos, y no únicamente como un mecanismo de control o calificación.

Diseño de evaluaciones que permiten aplicar los conocimientos en contextos reales, el 48 % de los docentes indicó estar totalmente de acuerdo y el 45 % de acuerdo. Este alto nivel de aceptación sugiere que las prácticas evaluativas se orientan, en gran medida, hacia la transferencia del conocimiento y la contextualización del aprendizaje, aspectos centrales del enfoque de aprendizaje significativo.

Promoción de la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, el 52 % de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo y el 38 % de acuerdo. Estos resultados indican que las estrategias evaluativas implementadas favorecen procesos metacognitivos, permitiendo al estudiante tomar conciencia de sus avances, dificultades y estrategias de aprendizaje.

Las evaluaciones favorecen aprendizajes duraderos y no solo resultados momentáneos, el 55 % de los docentes expresó estar totalmente de acuerdo y el 36 % de acuerdo. Este hallazgo pone de manifiesto una orientación pedagógica que prioriza la profundidad y permanencia del aprendizaje por sobre la memorización circunstancial.

Integración de actividades evaluativas que permiten relacionar nuevos contenidos con conocimientos previos, el 57 % de los docentes indicó estar totalmente de acuerdo y el 34 % de acuerdo. Esta tendencia confirma la presencia de prácticas coherentes con los principios del aprendizaje significativo, al reconocer la importancia de los saberes previos como base para la construcción de nuevos conocimientos.

Los resultados obtenidos evidencian que los docentes perciben las estrategias evaluativas como un componente esencial para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes. La elevada proporción de respuestas favorables respecto a la comprensión de los contenidos, la aplicación del conocimiento en contextos reales, la reflexión sobre el propio aprendizaje, la construcción de aprendizajes duraderos y la articulación entre conocimientos previos y nuevos conocimientos permite interpretar que la evaluación es concebida principalmente como una herramienta pedagógica orientada a promover procesos de aprendizaje profundo. Sin embargo, la presencia de un reducido porcentaje de respuestas neutrales y de desacuerdo indica que la incorporación de estas prácticas aún no alcanza un nivel homogéneo en todos los docentes, lo que sugiere distintos grados de apropiación de los principios de la evaluación formativa y del aprendizaje significativo.

Los hallazgos coinciden con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel et al. (2015), según la cual los nuevos conocimientos adquieren sentido cuando logran relacionarse de manera sustantiva con las estructuras cognitivas previamente construidas por el estudiante. Asimismo, guardan correspondencia con los planteamientos de Cruzado Saldaña (2022), quien sostiene que la evaluación formativa favorece la comprensión profunda del aprendizaje al proporcionar información continua para orientar tanto la enseñanza como el aprendizaje. De

igual forma, Álvarez Cisternas y Jiménez Mena (2024) destacan que las estrategias evaluativas participativas fortalecen la autorregulación y el aprendizaje estratégico, mientras que Martínez-Castro et al. (2025) evidencian que las evaluaciones auténticas y contextualizadas favorecen la transferencia de los conocimientos hacia situaciones reales. No obstante, los resultados también presentan matices respecto a investigaciones desarrolladas en contextos donde la evaluación auténtica constituye una práctica ampliamente consolidada, ya que en las instituciones estudiadas aún se observan indicios de coexistencia entre enfoques orientados al aprendizaje significativo y prácticas evaluativas tradicionales centradas en la acreditación del rendimiento.

Desde una perspectiva crítica, estos resultados permiten inferir que la promoción del aprendizaje significativo mediante la evaluación depende de múltiples factores que trascienden la planificación individual del docente. En el ámbito institucional, las orientaciones curriculares favorecen la implementación de estrategias centradas en competencias y en la construcción activa del conocimiento; sin embargo, las exigencias administrativas y los sistemas de calificación continúan ejerciendo influencia sobre las prácticas evaluativas.

En el plano pedagógico, la elevada valoración otorgada por los docentes a la reflexión, la contextualización y la activación de conocimientos previos evidencia avances importantes en la comprensión de la evaluación como proceso de aprendizaje; no obstante, la consolidación de estos enfoques requiere fortalecer la formación docente en evaluación auténtica, diseño de tareas contextualizadas y retroalimentación formativa. A ello se suman factores contextuales propios de las instituciones educativas del interior del país, como la diversidad de características del estudiantado, la disponibilidad de recursos didácticos, las condiciones de infraestructura y las oportunidades de actualización profesional, elementos que pueden facilitar o limitar la implementación sistemática de estrategias orientadas al aprendizaje significativo.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión de la relación entre evaluación y aprendizaje significativo en la educación media paraguaya. Los hallazgos permiten sostener que la contribución de la evaluación al aprendizaje no depende únicamente de la frecuencia con que se evalúa ni de la diversidad de instrumentos utilizados, sino fundamentalmente de la capacidad de las estrategias evaluativas para generar procesos de comprensión, reflexión, transferencia y construcción de significados. En este sentido, el estudio demuestra que la evaluación adquiere verdadero valor pedagógico cuando se convierte en un espacio de mediación que permite al estudiante integrar

conocimientos previos con nuevas experiencias de aprendizaje y desarrollar competencias para enfrentar situaciones reales.

La integración de información proveniente de docentes, estudiantes y análisis documental fortalece esta interpretación al ofrecer una visión contextualizada del fenómeno, constituyendo un aporte científico que contribuye a explicar cómo las prácticas evaluativas favorecen el aprendizaje significativo en las instituciones de educación media paraguaya y proporcionando fundamentos para el diseño de políticas de formación docente y futuras investigaciones sobre evaluación para el aprendizaje.

Dimensión 2. Desarrollo integral.

Tabla 11.

Desarrollo integral promovido a través de la evaluación (n = 100)

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Diseño evaluaciones que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes	Totalmente de acuerdo	54	54,0
	De acuerdo	39	39,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	5,0
	En desacuerdo	2	2,0
Mis estrategias de evaluación favorecen que los estudiantes desarrollen habilidades para resolver problemas	Totalmente de acuerdo	58	58,0
	De acuerdo	35	35,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	5,0
	En desacuerdo	2	2,0
Incluyo actividades evaluativas que fomentan la autonomía y la responsabilidad del estudiante	Totalmente de acuerdo	56	56,0
	De acuerdo	36	36,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	6,0
	En desacuerdo	2	2,0
Aplico evaluaciones que promueven el trabajo colaborativo entre estudiantes	Totalmente de acuerdo	47	47,0

	De acuerdo	41	41,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	8,0
	En desacuerdo	4	4,0
Las evaluaciones que implemento ayudan a los estudiantes a reconocer y desarrollar sus fortalezas y oportunidades de mejora	Totalmente de acuerdo	59	59,0
	De acuerdo	34	34,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	5,0
	En desacuerdo	2	2,0

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada a docentes.

Los resultados que se observan en la tabla 6 permiten analizar el grado en que las prácticas evaluativas docentes promueven el desarrollo integral de los estudiantes, considerando dimensiones cognitivas, sociales y actitudinales del aprendizaje.

Desarrollo del pensamiento crítico, el 54 % de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 39 % de acuerdo, lo que representa un 93 % de respuestas favorables. Este resultado indica que la mayoría de los docentes concibe la evaluación como un medio para estimular procesos de análisis, reflexión y juicio crítico en los estudiantes, superando enfoques centrados exclusivamente en la reproducción de contenidos.

Promoción de habilidades para la resolución de problemas, el 58 % de los encuestados señaló estar totalmente de acuerdo y el 35 % de acuerdo. Este alto nivel de aceptación evidencia que las estrategias evaluativas aplicadas favorecen el desarrollo de competencias prácticas y cognitivas necesarias para enfrentar situaciones problemáticas, tanto en el ámbito académico como en contextos de la vida cotidiana.

Fomentación de la autonomía y la responsabilidad del estudiante, el 56 % de los docentes indicó estar totalmente de acuerdo y el 36 % de acuerdo. Estos resultados reflejan una orientación pedagógica que reconoce al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo la autorregulación y el compromiso con su formación.

Promoción del trabajo colaborativo, el 47 % de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 41 % de acuerdo. No obstante, se observa un 8 % de respuestas neutrales y un 4 % de desacuerdo, lo que sugiere que, si bien el trabajo colaborativo está

presente en las prácticas evaluativas, su implementación podría verse limitada por factores como la organización del aula, el tipo de asignatura o la cultura institucional.

Evaluaciones permiten a los estudiantes reconocer y desarrollar sus fortalezas y oportunidades de mejora, el 59 % de los docentes expresó estar totalmente de acuerdo y el 34 % de acuerdo. Este resultado pone de manifiesto una concepción formativa de la evaluación, orientada a la mejora continua del aprendizaje y al desarrollo personal del estudiante.

Los resultados obtenidos evidencian que los docentes perciben la evaluación como un proceso orientado al desarrollo integral del estudiantado, trascendiendo su función tradicional de medición del rendimiento académico. La elevada valoración otorgada al desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la autonomía, la responsabilidad, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de fortalezas y oportunidades de mejora permite interpretar que las estrategias evaluativas implementadas buscan favorecer la formación de competencias cognitivas, sociales y actitudinales necesarias para un aprendizaje significativo y permanente. No obstante, los porcentajes de respuestas neutrales y de desacuerdo, particularmente en relación con la promoción del trabajo colaborativo, indican que la incorporación de estas estrategias no alcanza el mismo nivel de consolidación en todas las prácticas docentes. En consecuencia, los hallazgos sugieren que las instituciones educativas se encuentran en un proceso de fortalecimiento de una cultura evaluativa orientada al desarrollo integral, aunque todavía persisten desafíos para lograr su implementación sistemática.

Los resultados obtenidos son consistentes con los planteamientos de Cruzado Saldaña (2022), quien sostiene que la evaluación formativa favorece el desarrollo de capacidades cognitivas superiores cuando se orienta a la comprensión, la reflexión y el análisis crítico de los aprendizajes. Asimismo, coinciden con Álvarez Cisternas y Jiménez Mena (2024), quienes destacan que las estrategias evaluativas participativas fortalecen la autonomía, la autorregulación y el empoderamiento del estudiante como sujeto activo de su proceso formativo. En la misma línea, Martínez-Castro et al. (2025) señalan que las evaluaciones contextualizadas favorecen el desarrollo de competencias para la resolución de problemas y la transferencia del aprendizaje a situaciones reales. Sin embargo, los resultados presentan algunas diferencias respecto a investigaciones desarrolladas en contextos educativos donde el aprendizaje colaborativo constituye una práctica ampliamente institucionalizada, ya que en las instituciones estudiadas esta dimensión muestra niveles de aceptación ligeramente inferiores.

Esta situación sugiere que, aunque existe una valoración positiva hacia el trabajo colaborativo, su incorporación efectiva continúa condicionada por las dinámicas organizacionales, las características de las asignaturas y las formas tradicionales de organización del aula.

Desde una perspectiva crítica, los hallazgos permiten inferir que el desarrollo integral promovido mediante la evaluación depende de la interacción de factores institucionales, pedagógicos y contextuales. En el plano institucional, las orientaciones curriculares vigentes favorecen una formación basada en competencias y promueven una evaluación que considere dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales; sin embargo, las exigencias administrativas relacionadas con la acreditación y los sistemas de calificación pueden limitar el tiempo destinado a procesos evaluativos más participativos.

Desde la dimensión pedagógica, la alta valoración del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la autorregulación evidencia avances importantes en la comprensión de la evaluación como estrategia de desarrollo integral, aunque la menor consolidación del trabajo colaborativo revela la necesidad de fortalecer la formación docente en metodologías activas, aprendizaje cooperativo y evaluación auténtica. Asimismo, las condiciones propias de las instituciones educativas del interior del país, como la disponibilidad de recursos, el tamaño de los grupos, la organización escolar y las oportunidades de actualización profesional, constituyen factores contextuales que pueden favorecer o restringir la implementación de estrategias evaluativas orientadas al desarrollo integral del estudiante.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión del papel de la evaluación en el desarrollo integral del estudiantado dentro de la educación media paraguaya. Los resultados permiten sostener que el verdadero potencial formativo de la evaluación no reside únicamente en valorar conocimientos disciplinares, sino en su capacidad para promover competencias complejas vinculadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la autonomía, la colaboración y la reflexión sobre el propio aprendizaje. En este sentido, la investigación demuestra que la evaluación constituye un proceso de mediación pedagógica que favorece el desarrollo integral cuando articula dimensiones cognitivas, sociales y actitudinales dentro de situaciones de aprendizaje contextualizadas. La integración de información proveniente de docentes, estudiantes y análisis documental fortalece esta interpretación al ofrecer una comprensión más amplia del fenómeno evaluativo, aportando evidencia científica contextualizada que contribuye al desarrollo del

conocimiento sobre evaluación educativa en Paraguay y proporcionando fundamentos para el diseño de programas de formación docente y futuras investigaciones orientadas al fortalecimiento de una cultura evaluativa centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Dimensión 3. Retroalimentación y utilidad pedagógica.

Tabla 12.

Retroalimentación y utilidad pedagógica de la evaluación (n = 100)

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Brindo retroalimentación específica a los estudiantes luego de cada evaluación	Totalmente de acuerdo	56	56,0
	De acuerdo	38	38,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	6,0
La retroalimentación que proporciono permite a los estudiantes comprender sus errores y corregirlos	Totalmente de acuerdo	60	60,0
	De acuerdo	37	37,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3,0
Utilizo los resultados de las evaluaciones para ajustar mis estrategias de enseñanza	Totalmente de acuerdo	57	57,0
	De acuerdo	40	40,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3,0
Antes de aplicar una evaluación, explico claramente a los estudiantes los criterios de calificación	Totalmente de acuerdo	63	63,0
	De acuerdo	34	34,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3,0
Considero que las evaluaciones que realizo ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje	Totalmente de acuerdo	51	51,0
	De acuerdo	46	46,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3,0

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta aplicada a docentes.

Los datos de la tabla 7 permiten analizar el papel de la retroalimentación en el proceso evaluativo y su utilidad pedagógica, considerando tanto la devolución brindada a los estudiantes como el uso que el docente hace de los resultados de la evaluación para mejorar su práctica educativa.

Provisión de retroalimentación específica luego de cada evaluación, el 56 % de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 38 % de acuerdo, lo que representa un 94 % de respuestas favorables. Este resultado evidencia que la mayoría de los docentes reconoce la importancia de brindar devoluciones claras y personalizadas, orientadas a acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Función de la retroalimentación para la comprensión y corrección de errores, el 60 % de los docentes indicó estar totalmente de acuerdo y el 37 % de acuerdo. Este alto nivel de aceptación sugiere que la retroalimentación es concebida como una herramienta clave para favorecer la autorregulación del aprendizaje, permitiendo al estudiante identificar sus dificultades y realizar ajustes en su desempeño.

Resultados de las evaluaciones para ajustar las estrategias de enseñanza, el 57 % de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo y el 40 % de acuerdo. Estos datos reflejan una concepción dinámica de la evaluación, entendida no solo como un instrumento para valorar el aprendizaje del estudiante, sino también como un recurso para la mejora continua de la práctica docente.

Explicación previa de los criterios de calificación, el 63 % de los docentes expresó estar totalmente de acuerdo y el 34 % de acuerdo. Este resultado pone de manifiesto una preocupación por la transparencia del proceso evaluativo, favoreciendo la claridad de expectativas y la equidad en la evaluación del aprendizaje.

Las evaluaciones ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, el 51 % de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo y el 46 % de acuerdo. Este hallazgo indica que la evaluación y la retroalimentación asociada contribuyen significativamente al desarrollo de procesos metacognitivos, fortaleciendo la capacidad reflexiva del estudiante.

Los resultados obtenidos evidencian que los docentes conciben la retroalimentación como un componente esencial de la evaluación del aprendizaje y como un mecanismo para mejorar tanto el desempeño de los estudiantes como la calidad de la enseñanza. La elevada proporción de respuestas favorables respecto a la devolución específica después de cada evaluación, la explicación de los criterios de calificación, la utilización de los resultados para reajustar la enseñanza y la promoción de la reflexión sobre el propio aprendizaje permite

interpretar que la evaluación es entendida como un proceso continuo de acompañamiento pedagógico más que como una instancia exclusivamente certificadora. Sin embargo, la presencia de un reducido porcentaje de respuestas neutrales indica que la incorporación sistemática de la retroalimentación aún presenta distintos niveles de consolidación entre los docentes. En consecuencia, los hallazgos muestran que la retroalimentación constituye uno de los pilares de las prácticas evaluativas contemporáneas implementadas en las instituciones estudiadas, aunque su desarrollo continúa siendo un proceso de fortalecimiento progresivo.

Los resultados guardan estrecha relación con los planteamientos de Cruzado Saldaña (2022), quien sostiene que la retroalimentación constituye el núcleo de la evaluación formativa al orientar permanentemente el aprendizaje y facilitar la mejora del desempeño estudiantil. Asimismo, coinciden con Álvarez Cisternas y Jiménez Mena (2024), quienes destacan que la retroalimentación fortalece la autorregulación, el compromiso y la participación activa del estudiante cuando se integra de manera sistemática al proceso educativo. En la misma línea, Cimarrón-Tapuyo et al. (2024) evidencian que la retroalimentación formativa favorece tanto el rendimiento académico como la motivación estudiantil, mientras que Martínez-Castro et al. (2025) resaltan la importancia de la transparencia en los criterios de evaluación para fortalecer la confianza y la participación de los estudiantes.

Los hallazgos presentan ciertos matices respecto de investigaciones desarrolladas en contextos donde la retroalimentación dialógica se encuentra plenamente institucionalizada, ya que en las instituciones analizadas la retroalimentación continúa orientándose principalmente desde la acción del docente hacia el estudiante. Esto sugiere que aún existe un amplio potencial para avanzar hacia modelos más participativos que promuevan procesos de diálogo, autoevaluación y coevaluación como componentes permanentes de la retroalimentación pedagógica.

Desde una perspectiva crítica, los resultados permiten inferir que la utilidad pedagógica de la retroalimentación depende de la interacción de factores institucionales, pedagógicos y contextuales. En el plano institucional, las orientaciones curriculares vigentes promueven la evaluación como un proceso permanente de seguimiento del aprendizaje; sin embargo, la carga administrativa, las exigencias relacionadas con la acreditación y el tiempo disponible para el desarrollo de las clases pueden limitar la posibilidad de ofrecer retroalimentaciones individualizadas y continuas. Desde la dimensión pedagógica, la elevada valoración de la

retroalimentación evidencia avances importantes en la apropiación de los principios de la evaluación formativa; no obstante, la consolidación de estas prácticas requiere fortalecer la formación docente en estrategias de retroalimentación efectiva, alfabetización en evaluación, uso pedagógico de la evidencia y diseño de procesos de evaluación centrados en el aprendizaje. Asimismo, factores contextuales como el tamaño de los grupos, la disponibilidad de recursos tecnológicos, las condiciones de conectividad y las características socioculturales de las instituciones educativas del interior del país influyen directamente en la posibilidad de desarrollar procesos sistemáticos de retroalimentación con un enfoque verdaderamente formativo.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión del papel de la retroalimentación en la evaluación del aprendizaje dentro de la educación media paraguaya. Los resultados permiten sostener que la retroalimentación adquiere verdadero valor educativo cuando trasciende la comunicación de una calificación y se convierte en un proceso de mediación pedagógica que orienta simultáneamente el aprendizaje del estudiante y la reflexión profesional del docente. En este sentido, la investigación demuestra que la utilidad pedagógica de la evaluación no depende únicamente de la aplicación de instrumentos o de la frecuencia con que se evalúa, sino de la capacidad de transformar la información obtenida en acciones concretas de mejora para ambos actores del proceso educativo.

La integración de información proveniente de docentes, estudiantes y análisis documental fortalece esta interpretación al proporcionar una visión sistémica de la retroalimentación como eje articulador entre evaluación, enseñanza y aprendizaje. Este aporte contribuye al desarrollo del conocimiento sobre evaluación educativa al evidenciar que la consolidación de una cultura evaluativa centrada en la retroalimentación constituye un elemento estratégico para mejorar la calidad de los procesos formativos en la educación media paraguaya y para orientar futuras investigaciones sobre evaluación para el aprendizaje.

4.1.2. Estudiantes

4.1.2.1. Datos sociodemográficos (n=250)

Tabla 13.

Datos sociodemográficos de los estudiantes encuestados

Variable	Categoría	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Género	Femenino	131	52,4
	Masculino	107	42,8
	No especifica	12	4,8
Edad	15 – 16 años	202	80,8
	17 años o más	36	14,4
	No especifica	12	4,8
Institución educativa	Institución 1	154	61,6
	Institución 2	48	19,2
	Institución 3	48	19,2
Año que cursa actualmente	1.º año	142	56,8
	2.º año	48	19,2
	3.º año	48	19,2
	No especifica	12	4,8

Nota: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario aplicado a estudiantes.

Los datos sociodemográficos presentados en la Tabla 8 permiten caracterizar a la población estudiantil participante del estudio, integrada por un total de 250 estudiantes pertenecientes a tres instituciones educativas del nivel medio.

En relación con el género, se observa una ligera predominancia del sexo femenino, que representa el 52,4 % de los encuestados, seguido del sexo masculino con el 42,8 %. Un 4,8% de los estudiantes no consignó esta información. Esta distribución evidencia una participación relativamente equilibrada entre ambos sexos dentro de la muestra analizada.

Respecto a la edad, la mayoría de los estudiantes se concentra en el rango de 15 a 16 años, con un 80,8 %, lo cual resulta coherente con el nivel educativo cursado. En menor

proporción, el 14,4 % corresponde a estudiantes de 17 años o más, mientras que un 4,8 % no especificó su edad.

La distribución en cuanto a la institución educativa se da de la siguiente manera, 61,6% de los estudiantes pertenece a la institución educativa asignada como 1, seguido por el 19,2 % de participación de las 2 instituciones siguientes. Esta distribución refleja una representación mayoritaria de una institución, acompañada de una participación significativa de dos establecimientos adicionales, lo que aporta diversidad institucional al estudio.

Finalmente, en relación con el año que cursan actualmente, se evidencia que el 56,8 % de los estudiantes se encuentra en primer año, mientras que el segundo y tercer año concentran cada uno el 19,2 % de los encuestados. Un 4,8 % no especificó el año cursado. Estos datos indican que la muestra está conformada principalmente por estudiantes que se encuentran en los primeros años de la educación media.

4.1.2.2- Resultados por objetivos y dimensiones- Encuesta a Estudiantes

Objetivo Específico 1. Identificar las metodologías de evaluación del aprendizaje utilizadas por los docentes, considerando los tipos de evaluación, las estrategias evaluativas y la frecuencia de uso en las tres instituciones educativas.

Variable 1: Tipos de evaluación implementados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dimensión 1. Tipos de Evaluación (n=250)

Tabla 14.

Tipos de Evaluación según la percepción de los estudiantes

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
El docente realiza actividades o preguntas al inicio de los temas para saber qué sabemos.	Totalmente de acuerdo	142	56,8
	De acuerdo	86	34,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	4,8
	En desacuerdo	10	4,0
Durante las clases, el docente hace evaluaciones que le	Totalmente de acuerdo	135	54,0
	De acuerdo	92	36,8

ayudan a mejorar la enseñanza.	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	5,2
	En desacuerdo	10	4,0
Al final de los temas, el docente aplica pruebas o trabajos para poner una calificación.	Totalmente de acuerdo	148	59,2
	De acuerdo	78	31,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	5,6
	En desacuerdo	10	4,0
El docente utiliza diferentes formas de evaluar: antes, durante y después de cada tema.	Totalmente de acuerdo	140	56,0
	De acuerdo	88	35,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	4,8
	En desacuerdo	10	4,0
En mi clase se valoran más las evaluaciones que ayudan a aprender que las que solo dan una nota.	Totalmente de acuerdo	128	51,2
	De acuerdo	92	36,8
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	7,2
	En desacuerdo	12	4,8

Nota. Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes.

Los resultados de la tabla 9 permiten analizar la percepción de los estudiantes respecto a los tipos de evaluación implementados por los docentes a lo largo del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Aplicación de actividades o preguntas al inicio de los temas, el 91,2 % de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo, lo que indica que, desde la percepción estudiantil, los docentes utilizan estrategias diagnósticas orientadas a identificar los conocimientos previos antes de abordar nuevos contenidos.

Realización de evaluaciones durante el desarrollo de las clases, el 90,8 % de los estudiantes expresó una valoración favorable, lo que sugiere que las evaluaciones intermedias son percibidas como un recurso que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza, más allá de su función calificadora.

Aplicación de pruebas o trabajos al finalizar los temas, el 90,4 % de los estudiantes indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, lo que evidencia que la evaluación sumativa continúa siendo una práctica habitual y reconocida dentro del aula como parte del cierre de los contenidos.

Analizar el uso de diferentes formas de evaluación antes, durante y después de cada tema, el 91,2 % de los estudiantes manifestó una percepción positiva, lo que refleja la presencia de un enfoque evaluativo diversificado y articulado a las distintas etapas del proceso educativo.

Valoración de evaluaciones orientadas al aprendizaje por sobre aquellas centradas únicamente en la calificación, el 88,0 % de los estudiantes expresó una postura favorable. Este resultado sugiere que, desde la perspectiva estudiantil, las prácticas evaluativas priorizan el aprendizaje y la comprensión, aunque persiste un pequeño porcentaje que mantiene una percepción más neutra o crítica al respecto.

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes perciben la evaluación como un proceso que acompaña las diferentes etapas del aprendizaje, reconociendo la presencia de actividades diagnósticas al inicio de los temas, evaluaciones formativas durante el desarrollo de las clases y evaluaciones sumativas al finalizar los contenidos. Asimismo, la mayoría considera que los docentes emplean distintas modalidades de evaluación y otorgan importancia a aquellas que favorecen el aprendizaje más allá de la asignación de una calificación. Esta percepción permite interpretar que, desde la experiencia estudiantil, la evaluación no se limita a una función certificadora, sino que constituye un componente integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la presencia de respuestas neutrales y de desacuerdo evidencia que esta percepción no es uniforme entre todos los estudiantes, lo que sugiere diferencias en la manera en que las prácticas evaluativas son vivenciadas en las distintas aulas.

Los hallazgos coinciden con los planteamientos de Black y Wiliam (2018), quienes sostienen que la evaluación adquiere mayor valor educativo cuando proporciona información continua para mejorar el aprendizaje y orientar las decisiones pedagógicas. Asimismo, guardan relación con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel et al. (2015), al evidenciar que los estudiantes reconocen la utilización de estrategias diagnósticas orientadas a recuperar conocimientos previos antes de iniciar nuevos contenidos. De igual forma, Tobón (2020) plantea que la evaluación por competencias requiere integrar momentos diagnósticos, formativos y sumativos a lo largo del proceso educativo, aspecto que también es percibido por la mayoría de los estudiantes participantes. No obstante, los resultados presentan diferencias con investigaciones desarrolladas en contextos donde la evaluación para el aprendizaje se encuentra plenamente consolidada, ya que una proporción minoritaria de estudiantes continúa

percibiendo un énfasis importante en las evaluaciones orientadas principalmente a la calificación. Este hallazgo evidencia que la transición hacia enfoques plenamente formativos aún presenta distintos niveles de desarrollo dentro del contexto estudiado.

Desde una perspectiva crítica, la percepción estudiantil puede interpretarse a partir de la influencia de diversos factores institucionales, pedagógicos y contextuales. En el ámbito institucional, las políticas curriculares promueven la integración de distintos tipos de evaluación; sin embargo, las exigencias relacionadas con la promoción académica y la acreditación continúan otorgando relevancia a la evaluación sumativa. Desde el punto de vista pedagógico, la percepción favorable de los estudiantes refleja que los docentes incorporan estrategias evaluativas variadas; no obstante, las diferencias observadas entre los participantes sugieren que la implementación de estos enfoques depende del estilo pedagógico de cada docente, de su formación en evaluación educativa y de la manera en que comunica el propósito de las actividades evaluativas. Asimismo, factores contextuales como el clima del aula, la interacción entre docentes y estudiantes, la diversidad de asignaturas y las características propias de las instituciones educativas del interior del país pueden influir en la forma en que los estudiantes interpretan y valoran las prácticas de evaluación desarrolladas durante el proceso de enseñanza.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión de la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes. Los resultados permiten sostener que la percepción estudiantil constituye un indicador relevante para valorar el grado de implementación de los enfoques contemporáneos de evaluación, ya que refleja la manera en que las prácticas docentes son experimentadas por quienes participan directamente en el proceso educativo. En este sentido, el estudio demuestra que la consolidación de una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje requiere no solo que los docentes implementen estrategias diagnósticas, formativas y sumativas de manera articulada, sino también que los estudiantes las reconozcan como oportunidades reales para aprender y mejorar su desempeño.

La integración de la percepción estudiantil con la información proveniente de los docentes y del análisis documental fortalece la comprensión del fenómeno evaluativo y constituye un aporte científico que enriquece el conocimiento sobre las prácticas de evaluación

en la educación media paraguaya, ofreciendo fundamentos para futuras investigaciones y para el fortalecimiento de políticas de innovación evaluativa.

Variable 2: Estrategias evaluativas implementadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dimensión 2. Estrategias Evaluativas (n=250)

Tabla 15.

Estrategias Evaluativas según la percepción de los estudiantes

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
El docente usa distintos tipos de actividades para evaluar (trabajos, exposiciones, pruebas, proyectos).	Totalmente de acuerdo	138	55,2
	De acuerdo	90	36,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	4,8
	En desacuerdo	10	4,0
Las actividades de evaluación se ajustan a lo que estamos aprendiendo en clase.	Totalmente de acuerdo	132	52,8
	De acuerdo	96	38,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	4,8
	En desacuerdo	10	4,0
En clase hacemos autoevaluaciones o coevaluaciones para mejorar nuestro aprendizaje.	Totalmente de acuerdo	118	47,2
	De acuerdo	98	39,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22	8,8
	En desacuerdo	12	4,8
El docente utiliza recursos como guías, materiales impresos o digitales para evaluar.	Totalmente de acuerdo	124	49,6
	De acuerdo	96	38,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	7,2
	En desacuerdo	12	4,8
Las evaluaciones no solo miden lo que memorizamos, sino también lo que sabemos hacer.	Totalmente de acuerdo	130	52,0
	De acuerdo	88	35,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	8,0

Nota. Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes.

Los resultados correspondientes a la tabla 10 permiten analizar la percepción de los estudiantes sobre las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes, particularmente en cuanto a su diversidad, pertinencia y orientación pedagógica.

Uso de distintos tipos de actividades para evaluar, el 91,2 % de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo, lo que indica que la evaluación es percibida como un proceso diversificado que incorpora diferentes modalidades, tales como trabajos prácticos, exposiciones, pruebas y proyectos.

Adecuación de las actividades de evaluación a los contenidos desarrollados en clase, el 91,2 % de los estudiantes expresó una valoración favorable. Este resultado sugiere que las estrategias evaluativas guardan coherencia con los procesos de enseñanza, favoreciendo una evaluación contextualizada y alineada con los aprendizajes abordados.

Realización de autoevaluaciones y coevaluaciones, el 86,4 % de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. No obstante, se observa un porcentaje ligeramente mayor de respuestas neutrales y de desacuerdo en comparación con otros ítems, lo que indica que estas prácticas, si bien están presentes, no se aplican de manera uniforme en todos los casos.

Uso de recursos impresos o digitales como parte de la evaluación, el 88,0 % de los estudiantes expresó una percepción positiva. Este hallazgo evidencia que los docentes incorporan diversos recursos de apoyo para evaluar, lo cual contribuye a dinamizar el proceso evaluativo y a atender diferentes estilos de aprendizaje.

Valoración de habilidades y saberes prácticos más allá de la memorización, el 87,2 % de los estudiantes manifestó una postura favorable. Este resultado sugiere que las evaluaciones son percibidas como orientadas al desarrollo de competencias, integrando conocimientos, habilidades y procedimientos.

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes perciben las estrategias evaluativas implementadas por los docentes como diversas, pertinentes y orientadas al desarrollo de aprendizajes significativos. La elevada valoración del uso de trabajos prácticos,

exposiciones, proyectos, recursos impresos y digitales, así como de actividades orientadas a valorar habilidades además de conocimientos, permite interpretar que la evaluación es percibida como un proceso que trasciende la aplicación de pruebas tradicionales. Sin embargo, la menor frecuencia observada en la utilización de procesos de autoevaluación y coevaluación indica que las estrategias participativas aún presentan distintos niveles de implementación dentro de las prácticas evaluativas. En consecuencia, los hallazgos muestran que, desde la perspectiva estudiantil, las instituciones avanzan hacia modelos de evaluación más diversificados, aunque todavía persisten oportunidades de fortalecimiento en aquellas estrategias que promueven una participación más activa del estudiante en la valoración de su propio aprendizaje.

Los resultados coinciden con los planteamientos de Tobón (2020), quien sostiene que la evaluación por competencias requiere la utilización de múltiples estrategias e instrumentos que permitan valorar el desempeño desde diferentes dimensiones. Asimismo, guardan relación con el modelo de alineación constructiva propuesto por Biggs y Tang (2011), al evidenciar que los estudiantes perciben coherencia entre las actividades de evaluación y los contenidos desarrollados durante las clases. Del mismo modo, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) destacan que la autoevaluación y la coevaluación favorecen la autorregulación y la autonomía del estudiante; sin embargo, los resultados del presente estudio muestran que estas estrategias son percibidas con menor intensidad que otras modalidades evaluativas. Esta diferencia sugiere que, aunque existe una tendencia favorable hacia prácticas más participativas, la incorporación sistemática de la autoevaluación y la coevaluación aún constituye un desafío en el contexto educativo analizado. Asimismo, la percepción de que las evaluaciones valoran habilidades prácticas además de conocimientos memorísticos coincide con los planteamientos de Wiggins (1998), quien sostiene que la evaluación auténtica debe centrarse en lo que el estudiante es capaz de hacer con los conocimientos adquiridos y no únicamente en su reproducción.

Desde una perspectiva crítica, estos resultados permiten inferir que la percepción estudiantil sobre las estrategias evaluativas está influenciada por factores institucionales, pedagógicos y contextuales. En el ámbito institucional, las orientaciones curriculares promueven metodologías activas y una evaluación centrada en competencias; no obstante, la implementación de estrategias participativas depende de las condiciones organizacionales, la disponibilidad de recursos y las oportunidades de formación docente. Desde la dimensión pedagógica, la percepción favorable respecto a la diversidad de estrategias evidencia un

esfuerzo por adecuar la evaluación a las características de los contenidos y del grupo de estudiantes; sin embargo, la menor presencia de autoevaluaciones y coevaluaciones sugiere que aún predominan modelos donde el docente conserva el rol central en la valoración del aprendizaje. A ello se suman factores contextuales, como el tamaño de los grupos, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la organización de las actividades escolares y las características propias de las instituciones educativas del interior del país, que pueden facilitar o limitar el desarrollo de estrategias evaluativas más colaborativas y participativas.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión de las estrategias evaluativas desde la perspectiva de los estudiantes en la educación media paraguaya. Los resultados permiten sostener que la percepción estudiantil constituye una fuente de información fundamental para valorar la efectividad de las prácticas evaluativas, ya que refleja cómo los estudiantes experimentan y resignifican las estrategias implementadas por los docentes. En este sentido, el estudio demuestra que la diversificación de instrumentos y actividades representa un avance importante hacia una evaluación centrada en el aprendizaje; sin embargo, también evidencia que la consolidación de una cultura evaluativa verdaderamente participativa requiere fortalecer la incorporación sistemática de procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación auténtica.

La articulación de la percepción estudiantil con la información proveniente de docentes y del análisis documental fortalece la comprensión integral del fenómeno evaluativo y constituye un aporte científico relevante para el desarrollo del conocimiento sobre evaluación educativa en Paraguay, aportando evidencias que pueden orientar programas de formación docente y futuras investigaciones sobre innovación en evaluación del aprendizaje.

Variable 3: Continuidad y sistematicidad de las prácticas evaluativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dimensión 3. Frecuencia de uso (n=250)

Tabla 16.

Frecuencia de uso de la evaluación según la percepción de los estudiantes

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
En cada tema o unidad hay evaluaciones al inicio, durante o al final.	Totalmente de acuerdo	136	54,4
	De acuerdo	90	36,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	5,6
	En desacuerdo	10	4,0
Durante las clases realizamos actividades de evaluación de manera continua.	Totalmente de acuerdo	130	52,0
	De acuerdo	96	38,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	5,6
	En desacuerdo	10	4,0
El docente utiliza diferentes tipos de actividades para evaluar a lo largo del semestre.	Totalmente de acuerdo	140	56,0
	De acuerdo	86	34,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	5,6
	En desacuerdo	10	4,0
Las evaluaciones no se realizan solo en los exámenes finales, sino durante todo el proceso.	Totalmente de acuerdo	142	56,8
	De acuerdo	84	33,6
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	5,6
	En desacuerdo	10	4,0

Nota. Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes.

Los resultados de la tabla 11 permiten analizar la percepción de los estudiantes respecto a la frecuencia y continuidad con la que se aplican las evaluaciones durante el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Presencia de evaluaciones en las distintas etapas de cada tema o unidad, el 90,4 % de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo, lo que indica que la evaluación es percibida como un componente recurrente y sistemático del proceso educativo, y no como una instancia aislada.

Realización continua de actividades de evaluación durante las clases, el 90,4 % de los estudiantes expresó una valoración favorable. Este resultado sugiere que las prácticas evaluativas se integran de manera habitual al desarrollo de las clases, permitiendo un seguimiento constante del aprendizaje.

Uso de diferentes tipos de actividades evaluativas a lo largo del semestre, el 90,4 % de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, lo que refuerza la idea de una evaluación diversificada y distribuida en el tiempo, evitando la concentración exclusiva en momentos finales.

Las evaluaciones no se limitan a los exámenes finales, sino que se desarrollan durante todo el proceso, el 90,4 % de los estudiantes expresó una percepción positiva. Este hallazgo evidencia que la evaluación es concebida como un proceso continuo, coherente con enfoques formativos que priorizan el acompañamiento del aprendizaje.

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes perciben la evaluación como un proceso continuo y sistemático que acompaña el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. La elevada proporción de respuestas favorables respecto a la presencia de evaluaciones al inicio, durante y al finalizar cada unidad, así como la utilización de diversas actividades evaluativas a lo largo del semestre, permite interpretar que la evaluación es experimentada como un componente permanente de la dinámica del aula y no únicamente como un mecanismo de certificación al finalizar un periodo académico. Sin embargo, la presencia de respuestas neutrales y de desacuerdo, aunque reducida, indica que esta percepción no es compartida de manera homogénea por todos los estudiantes, lo que sugiere diferencias en la forma en que las prácticas evaluativas son implementadas entre docentes, asignaturas o contextos específicos.

Los hallazgos coinciden con los planteamientos de Black y Wiliam (2018), quienes sostienen que la evaluación formativa adquiere efectividad cuando se integra de manera continua al proceso de enseñanza, permitiendo generar evidencias para orientar tanto el aprendizaje del estudiante como las decisiones pedagógicas del docente. Asimismo, los resultados guardan relación con Cruzado Saldaña (2022), quien destaca que la evaluación permanente favorece el seguimiento del progreso académico y fortalece la función reguladora de la evaluación. En la misma línea, Tobón (2020) plantea que el enfoque por competencias requiere procesos evaluativos distribuidos a lo largo del proceso formativo y desarrollados mediante múltiples situaciones de aprendizaje. No obstante, los resultados presentan ciertos matices respecto a investigaciones desarrolladas en contextos donde la evaluación continua constituye una práctica institucional plenamente consolidada, ya que algunos estudiantes aún perciben diferencias en la frecuencia con que las evaluaciones son implementadas. Esta situación evidencia que la continuidad de la evaluación no depende exclusivamente de las orientaciones curriculares, sino también de la forma en que cada docente incorpora la evaluación dentro de su práctica cotidiana.

Desde una perspectiva crítica, estos resultados permiten inferir que la percepción estudiantil sobre la frecuencia de la evaluación está condicionada por factores institucionales, pedagógicos y contextuales. En el plano institucional, las políticas curriculares favorecen la evaluación continua como estrategia para acompañar el aprendizaje; sin embargo, las exigencias relacionadas con la acreditación, la organización del calendario escolar y la planificación académica pueden influir en la distribución de las actividades evaluativas durante el semestre.

Desde la dimensión pedagógica, la percepción favorable de los estudiantes evidencia avances en la incorporación de prácticas evaluativas permanentes; no obstante, las diferencias observadas entre los participantes sugieren que la frecuencia y diversidad de la evaluación continúan dependiendo del estilo pedagógico, de la formación docente y de la concepción que cada profesor posee sobre la función de la evaluación. Asimismo, factores contextuales como el número de estudiantes por curso, la carga horaria, la naturaleza de las asignaturas, la disponibilidad de recursos didácticos y las características propias de las instituciones educativas del interior del país pueden favorecer o limitar la implementación sistemática de procesos de evaluación continua.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión de la continuidad de las prácticas evaluativas desde la perspectiva de los estudiantes en la educación media paraguaya. Los resultados permiten sostener que la percepción de una evaluación frecuente y distribuida durante todo el proceso constituye un indicador de avance hacia modelos evaluativos más formativos, siempre que dicha continuidad esté orientada a favorecer el aprendizaje y no únicamente al incremento del número de actividades evaluativas. En este sentido, el estudio demuestra que la sistematicidad de la evaluación adquiere verdadero significado pedagógico cuando permite al estudiante recibir seguimiento permanente, reconocer sus avances y participar activamente en la construcción de su aprendizaje. La articulación de la percepción estudiantil con la información proporcionada por los docentes y el análisis documental fortalece la comprensión integral del fenómeno evaluativo y constituye un aporte científico relevante al evidenciar que la continuidad de la evaluación representa uno de los pilares para consolidar una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje dentro del contexto de la educación media paraguaya.

Objetivo Específico 2. Describir la percepción de docentes y estudiantes sobre las estrategias evaluativas en relación con el aprendizaje significativo, el desarrollo integral y la retroalimentación pedagógica en las tres instituciones educativas.

Variable 4: Impacto de las estrategias evaluativas en el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del estudiantado.

Dimensión 1. Aprendizaje significativo (n=250)

Tabla 17.

Aprendizaje significativo según la percepción de los estudiantes

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Las actividades de evaluación me ayudan a comprender mejor los contenidos.	Totalmente de acuerdo	134	53,6
	De acuerdo	92	36,8
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	5,6
	En desacuerdo	10	4,0
	Totalmente de acuerdo	128	51,2

Las evaluaciones me permiten aplicar lo aprendido en situaciones reales.	De acuerdo	94	37,6
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	7,2
	En desacuerdo	10	4,0
Las evaluaciones me ayudan a reflexionar sobre cómo aprendo.	Totalmente de acuerdo	130	52,0
	De acuerdo	90	36,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	8,0
	En desacuerdo	10	4,0
Las evaluaciones favorecen aprendizajes que duran en el tiempo y no solo para aprobar.	Totalmente de acuerdo	126	50,4
	De acuerdo	96	38,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	7,2
	En desacuerdo	10	4,0
Las evaluaciones me ayudan a relacionar lo nuevo con lo que ya sabía.	Totalmente de acuerdo	132	52,8
	De acuerdo	90	36,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	7,2
	En desacuerdo	10	4,0

Nota. Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes.

Los resultados de la tabla 12 permiten analizar la percepción de los estudiantes acerca del aporte de la evaluación al aprendizaje significativo, entendido como un proceso de comprensión, reflexión, aplicación y construcción duradera del conocimiento.

En relación con la comprensión de los contenidos, el 90,4 % de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en que las actividades de evaluación les ayudan a comprender mejor lo aprendido. Este resultado evidencia que la evaluación es percibida como un recurso pedagógico que contribuye activamente al proceso de aprendizaje.

Respecto a la aplicación de los conocimientos en situaciones reales, el 88,8 % de los estudiantes expresó una valoración favorable. Este hallazgo sugiere que las evaluaciones no se limitan a la repetición de contenidos, sino que promueven la transferencia del conocimiento a contextos prácticos y significativos.

En cuanto a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, el 88,0 % de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Este resultado indica que las prácticas evaluativas favorecen procesos metacognitivos, permitiendo a los estudiantes tomar conciencia de cómo aprenden y de sus propias estrategias de estudio.

Asimismo, al analizar el ítem referido a **la promoción de aprendizajes duraderos**, el 88,8 % de los estudiantes expresaron una percepción positiva, lo que refuerza la idea de que la evaluación es concebida como un medio para consolidar aprendizajes significativos y no únicamente como una instancia para aprobar evaluaciones.

Finalmente, en relación con la **articulación de nuevos contenidos con conocimientos previos**, el 88,8 % de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Este resultado confirma que las evaluaciones favorecen la construcción progresiva del conocimiento, integrando saberes previos con nuevos aprendizajes.

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes perciben las estrategias evaluativas como un elemento que favorece significativamente la comprensión, la aplicación, la reflexión y la consolidación del aprendizaje. La elevada proporción de respuestas favorables respecto a la comprensión de los contenidos, la transferencia de los conocimientos a situaciones reales, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, la permanencia de los aprendizajes y la articulación entre conocimientos previos y nuevos conocimientos permite interpretar que la evaluación es experimentada como un recurso pedagógico que contribuye activamente a la construcción de aprendizajes significativos. No obstante, la presencia de respuestas neutrales y de desacuerdo, aunque minoritaria, evidencia que el impacto de las estrategias evaluativas no es percibido de manera uniforme por todos los estudiantes, lo que sugiere diferencias en las experiencias de aprendizaje generadas por las distintas prácticas docentes.

Los hallazgos coinciden con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel et al. (1983), según la cual el aprendizaje adquiere mayor profundidad cuando los nuevos conocimientos logran integrarse de manera sustantiva con las estructuras cognitivas previamente construidas por el estudiante. Asimismo, guardan relación con los planteamientos de Black y Wiliam (2018), quienes sostienen que la evaluación formativa favorece la comprensión profunda del aprendizaje cuando proporciona información útil para orientar la mejora continua. De igual forma, Wiggins (1998) plantea que la evaluación auténtica debe promover la aplicación del conocimiento en contextos reales, mientras que Nicol y Macfarlane-

Dick (2006) destacan que la reflexión sobre el propio aprendizaje fortalece los procesos de autorregulación y metacognición. Sin embargo, los resultados también muestran ciertos matices respecto a investigaciones desarrolladas en contextos donde las prácticas de evaluación auténtica se encuentran plenamente consolidadas, ya que algunos estudiantes aún manifiestan percepciones menos favorables sobre la capacidad de la evaluación para promover aprendizajes profundos y duraderos. Esta situación sugiere que la implementación de estrategias orientadas al aprendizaje significativo continúa presentando distintos niveles de desarrollo en las instituciones analizadas.

Desde una perspectiva crítica, estos resultados permiten inferir que la percepción estudiantil sobre el aprendizaje significativo promovido mediante la evaluación está influenciada por factores institucionales, pedagógicos y contextuales. En el ámbito institucional, las orientaciones curriculares favorecen una evaluación orientada al desarrollo de competencias y a la construcción activa del conocimiento; sin embargo, las exigencias relacionadas con la acreditación y los sistemas tradicionales de calificación pueden limitar el potencial formativo de algunas prácticas evaluativas. Desde la dimensión pedagógica, la percepción favorable de los estudiantes evidencia avances importantes en la utilización de estrategias que promueven la comprensión, la contextualización y la reflexión; no obstante, las diferencias observadas entre los participantes indican que estas prácticas aún dependen del enfoque metodológico, la experiencia profesional y la formación pedagógica de cada docente. Asimismo, factores contextuales como las características socioculturales del estudiantado, la disponibilidad de recursos didácticos, el tamaño de los grupos y las condiciones propias de las instituciones educativas del interior del país influyen en la manera en que las estrategias evaluativas favorecen la construcción de aprendizajes significativos.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión del impacto de la evaluación sobre el aprendizaje significativo desde la perspectiva de los estudiantes de educación media paraguaya. Los resultados permiten sostener que el valor pedagógico de la evaluación no reside únicamente en verificar el nivel de conocimientos alcanzado, sino en su capacidad para promover procesos de comprensión profunda, transferencia, reflexión metacognitiva y construcción progresiva del conocimiento. En este sentido, el estudio demuestra que la percepción estudiantil constituye un indicador fundamental para valorar la efectividad de las estrategias evaluativas, ya que permite identificar

cómo estas son experimentadas por quienes participan directamente en el proceso de aprendizaje. La integración de la información proveniente de estudiantes, docentes y análisis documental fortalece esta interpretación y constituye un aporte científico relevante al ofrecer una visión integral del aprendizaje significativo promovido mediante la evaluación, proporcionando fundamentos para el fortalecimiento de la formación docente y para futuras investigaciones orientadas a consolidar una cultura evaluativa centrada en el aprendizaje.

Dimensión 2. Desarrollo integral (n = 250).

Tabla 18.

Desarrollo integral según la percepción de los estudiantes

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Las evaluaciones me ayudan a desarrollar el pensamiento crítico.	Totalmente de acuerdo	130	52,0
	De acuerdo	92	36,8
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	7,2
	En desacuerdo	10	4,0
A través de las evaluaciones aprendo a resolver problemas.	Totalmente de acuerdo	134	53,6
	De acuerdo	88	35,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	7,2
	En desacuerdo	10	4,0
Ser evaluado me ayuda a conocer mis fortalezas y debilidades.	Totalmente de acuerdo	138	55,2
	De acuerdo	86	34,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	6,4
	En desacuerdo	10	4,0
Las evaluaciones fomentan mi autonomía y responsabilidad como estudiante.	Totalmente de acuerdo	126	50,4
	De acuerdo	96	38,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	7,2
	En desacuerdo	10	4,0
	Totalmente de acuerdo	122	48,8

Las actividades de evaluación promueven el trabajo colaborativo con mis compañeros.	De acuerdo	98	39,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	8,0
	En desacuerdo	10	4,0

Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes.

Los resultados correspondientes a la tabla 13 permiten analizar la percepción de los estudiantes respecto al aporte de la evaluación en su desarrollo integral, considerando dimensiones cognitivas, personales y sociales del aprendizaje.

Desarrollo del pensamiento crítico, el 88,8 % de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo, lo que indica que las evaluaciones son percibidas como espacios que favorecen el análisis, la reflexión y la formulación de juicios propios.

Resolución de problemas, el 88,8 % de los estudiantes expresó una valoración favorable, lo que sugiere que las prácticas evaluativas promueven habilidades para enfrentar situaciones problemáticas y aplicar estrategias de solución, tanto en el ámbito académico como en contextos cotidianos.

Reconocimiento de fortalezas y debilidades personales, el 89,6 % de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Este resultado evidencia que la evaluación cumple una función formativa, permitiendo al estudiante identificar sus avances y áreas de mejora.

Analizar la promoción de la autonomía y la responsabilidad, el 88,8 % de los estudiantes expresó una percepción positiva. Este hallazgo sugiere que las evaluaciones contribuyen al desarrollo de la autorregulación y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje.

Relación con la promoción del trabajo colaborativo, el 88,0 % de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. No obstante, se observa un porcentaje ligeramente mayor de respuestas neutrales en este ítem, lo que indica que, si bien el trabajo colaborativo está presente en las prácticas evaluativas, su aplicación podría fortalecerse de manera más sistemática.

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes perciben la evaluación como un proceso que contribuye significativamente a su desarrollo integral, trascendiendo la función

tradicional de medir el rendimiento académico. La elevada valoración otorgada al desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, el reconocimiento de fortalezas y debilidades, la autonomía, la responsabilidad y el trabajo colaborativo permite interpretar que las estrategias evaluativas son experimentadas como oportunidades para fortalecer competencias cognitivas, personales y sociales. Sin embargo, la presencia de respuestas neutrales y de desacuerdo, especialmente en relación con el trabajo colaborativo, evidencia que estas experiencias no son homogéneas entre todos los estudiantes, lo que sugiere diferencias en la implementación de las estrategias evaluativas según las características de las asignaturas, los estilos de enseñanza y las dinámicas propias de cada aula.

Los hallazgos coinciden con Tobón (2020), quien sostiene que la evaluación basada en competencias debe favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas complejas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos auténticos. Asimismo, guardan relación con Wiggins (1998), quien plantea que la evaluación auténtica adquiere sentido cuando permite al estudiante aplicar los conocimientos en situaciones reales y desarrollar competencias transferibles. Del mismo modo, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) destacan que la evaluación favorece el autoconocimiento y la autorregulación cuando proporciona oportunidades para identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora, mientras que Black y Wiliam (2018) sostienen que la evaluación formativa fortalece la autonomía del estudiante al involucrarlo activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Además, los resultados presentan algunos matices respecto a investigaciones desarrolladas en contextos donde las metodologías colaborativas se encuentran plenamente institucionalizadas, ya que los estudiantes del presente estudio perciben que las actividades orientadas al trabajo colaborativo poseen un menor grado de consolidación que otras dimensiones del desarrollo integral. Esto sugiere que, aunque las prácticas evaluativas han evolucionado hacia enfoques más formativos, la incorporación sistemática de estrategias colaborativas continúa representando un desafío pedagógico.

Desde una perspectiva crítica, estos resultados permiten inferir que la percepción estudiantil sobre el desarrollo integral promovido mediante la evaluación está condicionada por factores institucionales, pedagógicos y contextuales. En el ámbito institucional, las orientaciones curriculares vigentes promueven el desarrollo de competencias y la formación integral del estudiante; sin embargo, las exigencias relacionadas con la acreditación de los

aprendizajes y las prácticas tradicionales de evaluación pueden limitar la implementación de estrategias orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales y colaborativas. Desde la dimensión pedagógica, la percepción favorable de los estudiantes evidencia avances importantes en la utilización de estrategias que promueven el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas; no obstante, las diferencias observadas entre los participantes indican que estas prácticas dependen en gran medida de la formación pedagógica, de la experiencia profesional y del enfoque metodológico adoptado por cada docente. Asimismo, factores contextuales como el tamaño de los grupos, la organización de las actividades escolares, la disponibilidad de recursos didácticos y las características socioculturales de las instituciones educativas del interior del país influyen en las oportunidades que tienen los estudiantes para desarrollar competencias personales y sociales mediante la evaluación.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión del papel de la evaluación en el desarrollo integral del estudiantado desde la perspectiva de quienes participan directamente en el proceso educativo. Los resultados permiten sostener que la evaluación adquiere verdadero valor formativo cuando favorece simultáneamente el desarrollo de capacidades cognitivas, personales y sociales, contribuyendo a la formación de estudiantes críticos, autónomos, reflexivos y capaces de enfrentar situaciones complejas.

El estudio demuestra que la percepción estudiantil constituye una fuente de información esencial para comprender el impacto real de las prácticas evaluativas sobre el desarrollo integral, complementando la visión proporcionada por los docentes y las evidencias documentales. La integración de estas tres fuentes fortalece la comprensión del fenómeno evaluativo y constituye un aporte científico relevante para el campo de la evaluación educativa en Paraguay, al proporcionar evidencia contextualizada que puede orientar programas de formación docente, procesos de innovación pedagógica y futuras investigaciones sobre evaluación para el desarrollo integral del estudiantado.

Dimensión 3. Retroalimentación y utilidad pedagógica (n = 250).

Tabla 19

Retroalimentación y utilidad pedagógica según la percepción de los estudiantes

Ítem	Categoría de respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Después de las evaluaciones, el docente explica en qué nos equivocamos y cómo mejorar.	Totalmente de acuerdo	136	54,4
	De acuerdo	92	36,8
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	4,8
	En desacuerdo	10	4,0
La retroalimentación que recibo me ayuda a comprender mejor los contenidos.	Totalmente de acuerdo	132	52,8
	De acuerdo	94	37,6
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	5,6
	En desacuerdo	10	4,0
El docente utiliza los resultados de las evaluaciones para mejorar la forma de enseñar.	Totalmente de acuerdo	130	52,0
	De acuerdo	96	38,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	5,6
	En desacuerdo	10	4,0
Antes de evaluarnos, el docente explica claramente qué se va a evaluar y cómo.	Totalmente de acuerdo	138	55,2
	De acuerdo	90	36,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	4,8
	En desacuerdo	10	4,0
Las evaluaciones y la retroalimentación me motivan a seguir aprendiendo.	Totalmente de acuerdo	128	51,2
	De acuerdo	94	37,6
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	7,2
	En desacuerdo	10	4,0

Nota. Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes.

Los resultados correspondientes a la tabla 14 permiten analizar la percepción de los estudiantes sobre la retroalimentación recibida y la utilidad pedagógica de la evaluación, tanto para su propio aprendizaje como para la mejora del proceso de enseñanza.

Explicación de errores y orientaciones para la mejora luego de las evaluaciones, el 91,2 % de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo. Este resultado evidencia que la retroalimentación es percibida como un componente relevante del proceso evaluativo, orientado a acompañar el aprendizaje del estudiante.

Utilidad de la retroalimentación para comprender mejor los contenidos, el 90,4 % de los estudiantes expresó una valoración favorable. Este hallazgo sugiere que la devolución brindada por el docente cumple una función pedagógica significativa, facilitando la comprensión y el afianzamiento de los aprendizajes.

Uso de los resultados de las evaluaciones por parte del docente para mejorar la enseñanza, el 90,4 % de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Esta percepción indica que los estudiantes reconocen ajustes en las prácticas docentes a partir de los resultados evaluativos, lo que refuerza la idea de una evaluación orientada a la mejora continua.

La claridad de los criterios y consignas antes de ser evaluados, el 91,2 % de los estudiantes expresó una percepción positiva. Este resultado pone de manifiesto la importancia de la transparencia en el proceso evaluativo, favoreciendo la comprensión de expectativas y la equidad en la evaluación.

Función motivadora de la evaluación y la retroalimentación, el 88,8 % de los estudiantes manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. No obstante, se observa un porcentaje ligeramente mayor de respuestas neutrales, lo que sugiere que, en algunos casos, la retroalimentación podría fortalecerse para incrementar su impacto motivacional.

Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes perciben la retroalimentación como un componente esencial del proceso de evaluación y como un recurso pedagógico que favorece tanto la comprensión de los contenidos como la mejora continua del aprendizaje. La elevada proporción de respuestas favorables respecto a la explicación de los errores, la utilidad de la retroalimentación para comprender los contenidos, el ajuste de la enseñanza por parte del docente, la claridad de los criterios de evaluación y la motivación para continuar aprendiendo

permite interpretar que la retroalimentación es experimentada como un proceso que trasciende la simple devolución de calificaciones. Sin embargo, la presencia de respuestas neutrales y de desacuerdo, especialmente en relación con el efecto motivador de la retroalimentación, indica que su impacto aún no es percibido de manera uniforme por todos los estudiantes, lo que sugiere diferencias en la calidad, oportunidad o profundidad de las prácticas de retroalimentación desarrolladas en las distintas aulas.

Los hallazgos coinciden con los planteamientos de Black y Wiliam (2018), quienes sostienen que la retroalimentación constituye el núcleo de la evaluación formativa al proporcionar información que orienta la mejora del aprendizaje y favorece la toma de decisiones pedagógicas. Asimismo, guardan relación con Nicol y Macfarlane-Dick (2006), quienes destacan que una retroalimentación clara, específica y oportuna fortalece la comprensión conceptual, la autorregulación y la autonomía del estudiante. Del mismo modo, Carless y Boud (2018) señalan que la utilidad de la retroalimentación depende no solo de la información proporcionada por el docente, sino también de la capacidad del estudiante para comprenderla, interpretarla y utilizarla para mejorar su desempeño. Sin embargo, los resultados muestran ciertos matices respecto a estudios desarrollados en contextos donde la retroalimentación forma parte de una cultura institucional plenamente consolidada, ya que algunos estudiantes aún perciben limitaciones en su capacidad para generar mayor motivación hacia el aprendizaje. Esta diferencia sugiere que la retroalimentación continúa siendo un proceso susceptible de fortalecimiento para alcanzar todo su potencial formativo.

Desde una perspectiva crítica, estos resultados permiten inferir que la percepción estudiantil sobre la utilidad pedagógica de la retroalimentación está condicionada por factores institucionales, pedagógicos y contextuales. En el ámbito institucional, la existencia de orientaciones curriculares que promueven la evaluación formativa favorece la incorporación de procesos de retroalimentación; sin embargo, las exigencias administrativas, los tiempos disponibles para la evaluación y las cargas laborales docentes pueden limitar la calidad y profundidad de las devoluciones ofrecidas a los estudiantes.

Desde la dimensión pedagógica, la percepción favorable evidencia avances importantes en la utilización de la retroalimentación como estrategia para orientar el aprendizaje y ajustar la enseñanza; no obstante, las diferencias observadas entre los participantes sugieren que la efectividad de este proceso depende de las competencias evaluativas del docente, de la

claridad con que comunica los criterios de evaluación y de la manera en que involucra al estudiante en la reflexión sobre su propio aprendizaje. Asimismo, factores contextuales como el tamaño de los grupos, las condiciones de trabajo docente, la disponibilidad de recursos tecnológicos y las características propias de las instituciones educativas del interior del país pueden favorecer o limitar el desarrollo de procesos sistemáticos de retroalimentación.

A partir de la evidencia empírica obtenida, esta investigación aporta una interpretación que amplía la comprensión del papel de la retroalimentación desde la perspectiva de los estudiantes en la educación media paraguaya. Los resultados permiten sostener que la utilidad pedagógica de la evaluación depende en gran medida de la calidad de la retroalimentación que acompaña el proceso evaluativo, ya que esta constituye el vínculo entre la valoración del desempeño, la mejora del aprendizaje y la transformación de la práctica docente. En este sentido, el estudio demuestra que la percepción estudiantil representa una fuente de información indispensable para valorar la efectividad de las estrategias de retroalimentación, permitiendo identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora desde la experiencia de los propios actores educativos. La integración de esta información con las percepciones docentes y el análisis documental fortalece la comprensión integral del fenómeno evaluativo y constituye un aporte científico relevante para el desarrollo del conocimiento sobre evaluación formativa en Paraguay, ofreciendo evidencias que pueden orientar programas de formación docente, procesos de innovación pedagógica y futuras investigaciones orientadas al fortalecimiento de una cultura de retroalimentación para el aprendizaje.

Integración y comparación de resultados cuantitativos entre docentes y estudiantes

La integración de los resultados cuantitativos obtenidos a partir de las percepciones de docentes y estudiantes permite desarrollar una comprensión más amplia y consistente sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje implementadas en las instituciones educativas objeto de estudio. El análisis comparativo de ambas fuentes de información evidencia un elevado nivel de convergencia en torno a las principales dimensiones investigadas, lo que fortalece la consistencia interna de los hallazgos y aporta evidencia sobre la correspondencia existente entre las prácticas evaluativas declaradas por los docentes y aquellas experimentadas por los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, las diferencias identificadas no constituyen contradicciones sustanciales, sino matices interpretativos que

enriquecen la comprensión del fenómeno evaluado y permiten identificar oportunidades para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

En relación con la **Variable 1: Tipos de evaluación implementados en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, la información obtenida muestra una marcada convergencia entre ambas poblaciones. Los docentes manifiestan planificar e implementar procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de manera articulada, mientras que los estudiantes reconocen que las actividades evaluativas se desarrollan antes, durante y después del tratamiento de los contenidos. Esta correspondencia permite inferir que la estructura evaluativa implementada responde a una planificación pedagógica coherente y favorece la integración de la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, más que como un mecanismo aislado de acreditación. Dichos resultados guardan estrecha relación con los planteamientos de Black y Wiliam (2018), quienes sostienen que la evaluación adquiere verdadero carácter formativo cuando se incorpora de manera permanente a la práctica pedagógica, así como con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel et al. (2015), al evidenciar la importancia otorgada a la exploración de los conocimientos previos como punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes.

Respecto de la **Variable 2: Estrategias evaluativas implementadas por los docentes**, los resultados muestran una elevada correspondencia entre la planificación declarada por el profesorado y la percepción estudiantil sobre las actividades desarrolladas en el aula. Ambas poblaciones reconocen la utilización de una amplia variedad de estrategias e instrumentos de evaluación, incluyendo trabajos prácticos, exposiciones, proyectos y diferentes modalidades de valoración del aprendizaje. Esta convergencia constituye un indicador de consistencia entre la planificación metodológica y la práctica educativa percibida por los estudiantes. No obstante, la comparación también permite identificar un aspecto susceptible de fortalecimiento: la autoevaluación y la coevaluación presentan una menor intensidad en la percepción estudiantil respecto de la valoración realizada por los docentes. Este hallazgo sugiere que, aunque dichas estrategias forman parte del repertorio metodológico de los docentes, su implementación todavía no alcanza un nivel de sistematicidad suficiente para ser reconocida de manera homogénea por el estudiantado. En este sentido, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) destacan que la participación activa del estudiante en los procesos evaluativos constituye uno de los

principales mecanismos para fortalecer la autorregulación, la autonomía y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

En cuanto a la **Variable 3: Frecuencia y continuidad de las prácticas evaluativas**, el análisis comparativo evidencia un alto grado de coherencia entre ambas fuentes de información. Tanto docentes como estudiantes perciben que la evaluación se desarrolla de manera continua a lo largo del proceso formativo y no se limita a instancias terminales de certificación. Esta coincidencia permite interpretar que las prácticas evaluativas implementadas han comenzado a superar modelos tradicionales centrados exclusivamente en exámenes finales, aproximándose a enfoques contemporáneos que conciben la evaluación como un proceso permanente de seguimiento, regulación y mejora del aprendizaje. Tal interpretación resulta consistente con los planteamientos de Wiggins (1998), quien sostiene que la evaluación auténtica debe acompañar el desarrollo progresivo de las competencias mediante la obtención sistemática de evidencias de desempeño.

En relación con la **Variable 4: Impacto de las estrategias evaluativas en el aprendizaje significativo y el desarrollo integral**, la convergencia entre docentes y estudiantes resulta igualmente significativa. Ambas poblaciones reconocen que las prácticas evaluativas favorecen la comprensión de los contenidos, la aplicación del conocimiento en situaciones contextualizadas, la reflexión sobre el propio aprendizaje y el fortalecimiento de capacidades vinculadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la autonomía. Esta correspondencia permite interpretar que las estrategias evaluativas desarrolladas no solo cumplen una función de valoración del aprendizaje, sino que también contribuyen activamente a la formación integral del estudiantado. Sin embargo, la percepción estudiantil incorpora un matiz particularmente relevante al señalar que las estrategias relacionadas con el trabajo colaborativo y la participación activa podrían fortalecerse mediante una implementación más sistemática. Lejos de representar una contradicción, esta diferencia aporta información valiosa para comprender que la consolidación de una evaluación centrada en competencias requiere avanzar hacia prácticas que integren de manera equilibrada las dimensiones cognitivas, personales y sociales del aprendizaje, tal como plantea Tobón (2020).

En la dimensión correspondiente a la **retroalimentación y utilidad pedagógica de la evaluación**, nuevamente se observa una elevada correspondencia entre las percepciones de docentes y estudiantes. Ambos grupos reconocen que la retroalimentación constituye un

elemento esencial para comprender los errores, orientar la mejora del desempeño y ajustar las estrategias de enseñanza. Esta convergencia respalda los planteamientos de Black y Wiliam (2018), quienes consideran la retroalimentación como el componente central de la evaluación formativa. No obstante, el análisis comparativo permite advertir que, desde la perspectiva estudiantil, el potencial motivador de la retroalimentación podría fortalecerse aún más mediante procesos de devolución más personalizados, dialógicos y orientados a promover una participación activa del estudiante en la regulación de su aprendizaje.

En términos generales, la integración de los resultados cuantitativos permite sostener que existe una elevada coherencia entre la planificación evaluativa desarrollada por el profesorado y la experiencia vivida por los estudiantes durante el proceso educativo. Esta consistencia fortalece la credibilidad de los resultados y proporciona evidencia empírica de que las instituciones participantes avanzan hacia una cultura evaluativa caracterizada por la continuidad, la diversidad metodológica, la retroalimentación y la orientación al aprendizaje significativo. Al mismo tiempo, las diferencias identificadas no cuestionan la validez de las prácticas implementadas, sino que permiten identificar ámbitos específicos susceptibles de fortalecimiento, particularmente en la consolidación de procesos de autoevaluación, coevaluación, trabajo colaborativo y retroalimentación con mayor capacidad motivadora.

Desde una perspectiva científica, los resultados permiten proponer que las prácticas evaluativas desarrolladas en las instituciones analizadas responden a un modelo de transición hacia enfoques contemporáneos de evaluación del aprendizaje. La convergencia observada entre las percepciones de docentes y estudiantes sugiere que dicha transformación no depende exclusivamente de la incorporación de nuevos instrumentos o procedimientos, sino de la coherencia existente entre la planificación pedagógica, la implementación de las estrategias evaluativas y la experiencia formativa construida por los estudiantes. En consecuencia, esta integración constituye un aporte relevante para el conocimiento sobre evaluación educativa en el contexto paraguayo, al ofrecer evidencia empírica que permite comprender cómo se materializan los principios de la evaluación formativa dentro de instituciones de educación media y proporciona fundamentos para orientar futuras políticas de formación docente e innovación pedagógica.

4.2. Resultados de los datos cualitativos

4.2.1. Características sociodemográficas de las personas entrevistadas

Tabla 20

Características sociodemográficas de docentes entrevistados

Entrevista	Edad	Género	Antigüedad en la docencia	Catedrático
E1	34	Femenino	8 años	Matemática
E2	27	Femenino	5 años	Lengua y Literatura Castellana
E3	24	Masculino	2 años	Ciencias Naturales
E4	28	Femenino	6 años	Guaraní Ñe'ê
E5	31	Masculino	3 años	Artes
E6	41	Femenino	7 años	Artes
E7	25	Femenino	2 años	Lengua y Literatura Castellana
E8	32	Femenino	4 años	Matemática
E9	33	Masculino	7 años	Matemática
E10	45	Femenino	12 años	Ciencias Naturales
E11	37	Femenino	9 años	Artes
E12	26	Masculino	3 años	Matemática
E13	29	Femenino	5 años	Guaraní Ñe'ê
E14	38	Femenino	10 años	Ciencias Naturales
E15	30	Masculino	6 años	Ciencias Naturales

Nota. Datos obtenidos a partir de la entrevista realizada a docentes de la comunidad de San Juan Bautista Misiones que se desempeñan en Educación Media, año 2025

La caracterización sociodemográfica de los participantes evidencia una muestra heterogénea que aporta riqueza interpretativa al estudio. Los docentes presentan un rango etario entre 24 y 45 años, lo que permite identificar diferentes etapas de desarrollo profesional, desde docentes en formación inicial hasta aquellos con experiencia consolidada. Esta diversidad etaria favorece la comprensión de distintas perspectivas en relación con las prácticas evaluativas. Asimismo, se observa una predominancia del género femenino, aspecto coherente con la configuración del campo educativo en el contexto paraguayo y latinoamericano, lo cual puede influir en las dinámicas pedagógicas y en la orientación de los procesos evaluativos.

En cuanto a la antigüedad en la docencia, los participantes cuentan con entre 2 y 12 años de experiencia, lo que permite distinguir niveles de trayectoria profesional que inciden en la toma de decisiones pedagógicas y en la selección de estrategias evaluativas. Por otra parte, la diversidad disciplinar que incluye áreas como Matemática, Lengua y Literatura Castellana, Ciencias Naturales, Guaraní Ñe'ê y Artes, enriquece el análisis, al evidenciar que la evaluación del aprendizaje se configura como una práctica contextualizada, influida tanto por la

experiencia docente como por las particularidades de cada área del conocimiento. En conjunto, estas características constituyen una base relevante para la interpretación de las prácticas evaluativas en el nivel medio.

4.3. Análisis Cualitativo de las entrevistas por categorías y subcategorías

En el marco del enfoque cualitativo adoptado para el cuarto objetivo de esta investigación “Identificar las barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas para la implementación efectiva de prácticas de evaluación, según su momento de aplicación en las tres instituciones educativas del nivel medio de San Juan Bautista, Misiones” se identificaron tres categorías principales:

1. Barreras pedagógicas
2. Barreras institucionales
3. Barreras tecnológicas.

Para la recolección de datos, se aplicó la técnica de entrevista en profundidad dirigida a los docentes de diferentes áreas del Nivel Medio. El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación deductiva e inductiva, con base en categorías previamente establecidas a partir del marco teórico y los objetivos de la investigación.

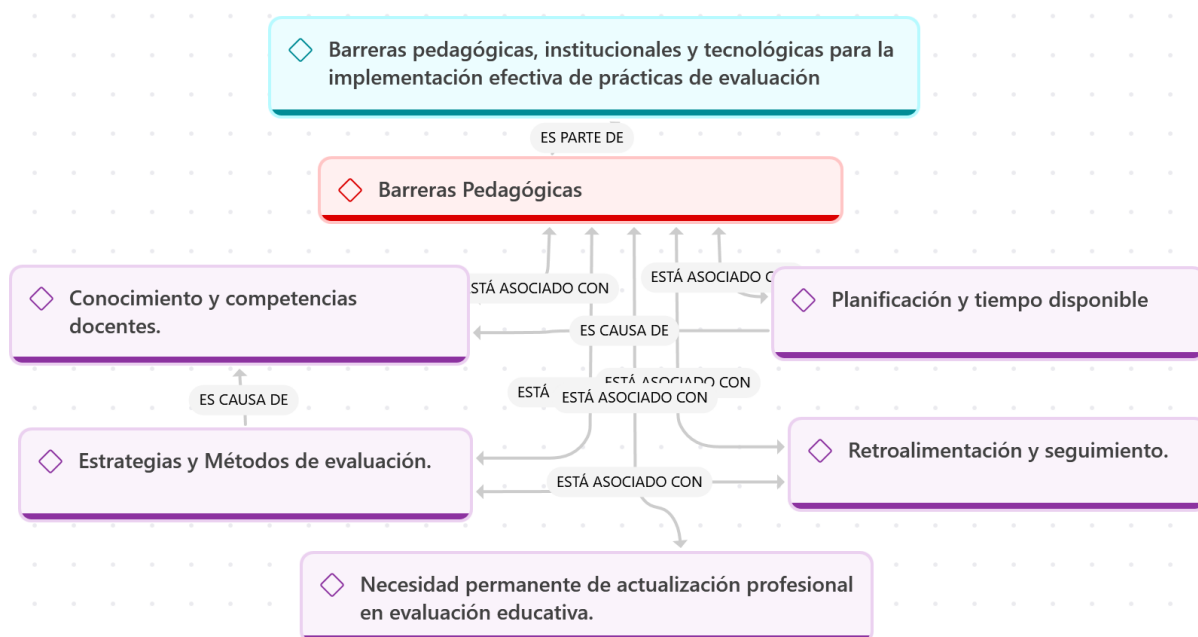
4.3.1. Categoría 1: Barreras pedagógicas

Esta categoría hace referencia al conjunto de dificultades relacionadas con el proceso didáctico que inciden en la implementación efectiva de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa dentro del aula. Estas barreras se vinculan con aspectos propios de la práctica docente, tales como el dominio de competencias evaluativas, la selección de estrategias pertinentes, la organización del tiempo y las condiciones para ofrecer retroalimentación al estudiante.

El análisis de la información se realizó mediante codificación deductiva e inductiva apoyada en el software ATLAS. Ti 25, lo que permitió identificar subcategorías emergentes a partir de los discursos de los 15 docentes entrevistados. En total, se organizaron las citas que reflejan las percepciones sobre las dificultades pedagógicas en la evaluación.

Las subcategorías identificadas son: conocimiento y competencias docentes, estrategias y métodos de evaluación, planificación y tiempo disponible, y retroalimentación y seguimiento. Estas dimensiones evidencian que la evaluación educativa no depende únicamente del conocimiento teórico, sino de la interacción entre condiciones pedagógicas, organizativas y contextuales.

Red Semántica 1. Categoría Barreras pedagógicas



Nota. Red Semántica obtenida de la entrevista a docentes en el software ATLAS.ti 25 con referencia a la categoría 1

La Red Semántica 1 representa la categoría Barrera pedagógicas, la cual forma parte de la categoría central denominada “Barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas para la implementación efectiva de prácticas de evaluación”. Esta red permite visualizar las relaciones conceptuales entre los diferentes factores pedagógicos que inciden en el desarrollo y aplicación de los procesos evaluativos en el contexto educativo. A través de esta representación gráfica se identifican los principales elementos que, desde la perspectiva docente, influyen en la planificación, aplicación y seguimiento de las evaluaciones en el aula.

En la red semántica se observa que la categoría Barreras pedagógicas se encuentra asociada a diversas subcategorías que estructuran su comprensión. Entre ellas se destacan conocimiento y competencias docentes, estrategias y métodos de evaluación, planificación y

tiempo disponible, y retroalimentación y seguimiento. Estas subcategorías reflejan diferentes dimensiones del trabajo pedagógico que intervienen en el proceso evaluativo. En este sentido, el dominio de competencias docentes en evaluación se relaciona directamente con la selección adecuada de estrategias y métodos de evaluación, los cuales deben responder a los objetivos de aprendizaje y a las características del grupo de estudiantes.

Asimismo, la red evidencia que estas subcategorías mantienen relaciones de asociación y causalidad entre sí, lo que permite comprender la naturaleza interdependiente de las barreras pedagógicas. Por ejemplo, la limitada disponibilidad de tiempo para planificar evaluaciones incide en la calidad de las estrategias evaluativas implementadas y en las posibilidades de ofrecer retroalimentación oportuna a los estudiantes. De igual manera, se identifica como elemento emergente la necesidad permanente de actualización profesional en evaluación educativa, lo cual refleja la percepción de los docentes respecto a la importancia de fortalecer sus competencias evaluativas para mejorar la calidad de los procesos de evaluación. La red semántica permite comprender cómo estos factores pedagógicos se interrelacionan y condicionan la implementación efectiva de las prácticas de evaluación en el ámbito escolar.

4.3.1.1. Subcategoría: Conocimiento y competencias docentes

La subcategoría conocimiento y competencias docentes se refiere al conjunto de saberes pedagógicos, didácticos y evaluativos que poseen los docentes para diseñar, aplicar e interpretar procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa dentro del aula. En el marco de la presente investigación, el análisis del discurso de los entrevistados evidencia que, aunque los docentes manifiestan contar con una base teórica para desarrollar procesos evaluativos, reconocen la necesidad de fortalecer continuamente sus competencias profesionales para responder a las exigencias del contexto educativo actual. Esta percepción refleja que la evaluación educativa no se limita a la aplicación de instrumentos, sino que requiere una comprensión profunda de los procesos de aprendizaje y de los criterios pedagógicos que orientan la valoración del desempeño estudiantil.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores coinciden en señalar que las competencias docentes en evaluación constituyen un elemento clave para garantizar la calidad del proceso educativo. En este sentido, Perrenoud (2004) sostiene que el docente competente es aquel que es capaz de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para gestionar situaciones complejas de aprendizaje, entre ellas la evaluación del progreso de los estudiantes.

De manera similar, Tobón (2013) plantea que la evaluación debe ser entendida como un proceso formativo que permite valorar el desarrollo de competencias, lo cual exige que el docente posea habilidades para diseñar instrumentos pertinentes, interpretar evidencias de aprendizaje y proporcionar retroalimentación significativa.

Asimismo, la literatura educativa resalta la importancia de la formación continua del profesorado en el ámbito de la evaluación. Según Stiggins (2005), uno de los principales desafíos de los sistemas educativos radica en fortalecer la alfabetización evaluativa de los docentes, entendida como la capacidad de comprender los principios, métodos y usos de la evaluación para mejorar el aprendizaje. En esta misma línea, Black y Wiliam (2009) destacan que el conocimiento docente sobre evaluación es fundamental para implementar prácticas evaluativas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando se integran procesos de retroalimentación y seguimiento durante el desarrollo de las actividades pedagógicas.

En consecuencia, el fortalecimiento del conocimiento y las competencias docentes en evaluación se convierte en un factor determinante para la mejora de la calidad educativa, ya que permite a los profesores diseñar evaluaciones más pertinentes, interpretar adecuadamente los resultados y utilizar la información obtenida para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, las evidencias de las citas textuales de los entrevistados:

“Sí, cuento con una base teórica y metodológica necesaria, pero considero que la competencia evaluativa requiere una actualización constante.” (E 3)

“Yo cuento con una especialización en evaluación, pero sabemos que en educación siempre tenemos que actualizarnos constantemente.” (E 1)

“Sí, me siento preparada para desarrollar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, aunque siempre hay algo nuevo que aprender.” (E 2)

Las evidencias obtenidas a partir de las entrevistas reflejan que los docentes perciben que poseen una base formativa que les permite desarrollar procesos de evaluación en el aula; sin embargo, reconocen que las competencias evaluativas requieren un proceso permanente de actualización. En este sentido, uno de los participantes señala que, aunque dispone de fundamentos teóricos y metodológicos para evaluar, considera necesario continuar fortaleciendo su preparación profesional debido a la complejidad que implica la evaluación

educativa en la práctica docente (E3). Esta percepción evidencia que el conocimiento sobre evaluación no es estático, sino que se construye y se perfecciona a lo largo del ejercicio profesional.

De manera similar, otro docente expresa que cuenta con una especialización en evaluación, pero reconoce que el campo educativo se encuentra en constante transformación, lo que obliga a los profesores a mantenerse en un proceso continuo de formación y actualización pedagógica (E1). Esta afirmación pone de manifiesto que la formación inicial o incluso la especialización académica no resultan suficientes para afrontar las demandas actuales del proceso evaluativo, por lo que se hace necesario fortalecer las competencias docentes mediante procesos de capacitación y desarrollo profesional permanente.

Asimismo, otro entrevistado manifiesta sentirse preparado para implementar los distintos tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, aunque reconoce que siempre existen nuevos aspectos por aprender en relación con las prácticas evaluativas (E2). Esta perspectiva refleja una actitud de apertura hacia el aprendizaje profesional continuo, lo cual constituye un elemento clave para mejorar la calidad de los procesos de evaluación y su integración efectiva dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las evidencias permiten inferir que los docentes valoran la importancia del conocimiento y las competencias evaluativas, pero al mismo tiempo reconocen la necesidad de fortalecerlas de manera constante para responder a los desafíos educativos contemporáneos.

4.3.1.2 Subcategoría: Estrategias y métodos de evaluación

Esta subcategoría se refiere al conjunto de procedimientos, técnicas e instrumentos que utilizan los docentes para valorar el aprendizaje de los estudiantes en sus diferentes dimensiones. En el marco de la presente investigación, el análisis del discurso de los entrevistados evidencia que, si bien los docentes emplean diversas estrategias evaluativas, existen limitaciones en la diversificación y adaptación de dichas estrategias a las características del contexto educativo.

Esta situación refleja que la evaluación, en muchos casos, continúa centrada en prácticas tradicionales, lo que dificulta la incorporación de enfoques más formativos, participativos e innovadores. En este sentido, la selección de estrategias evaluativas no solo depende del

conocimiento del docente, sino también de factores como el tiempo disponible, el tamaño del grupo y las condiciones institucionales.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores coinciden en que las estrategias de evaluación deben responder a un enfoque centrado en el aprendizaje. En este sentido, Tobón (2013) sostiene que la evaluación por competencias requiere la implementación de métodos activos que permitan evidenciar el desempeño integral del estudiante. Por su parte, Black y Wiliam (2009) destacan que la utilización de estrategias variadas favorece la retroalimentación efectiva y el aprendizaje significativo. Asimismo, Perrenoud (2004) plantea que el docente debe ser capaz de seleccionar y adaptar estrategias evaluativas en función de las necesidades del grupo y de los objetivos de aprendizaje.

A continuación, se presentan algunas evidencias de las citas textuales de los entrevistados:

“A veces utilizamos siempre los mismos métodos porque no hay tiempo para innovar.” (E5)

“Es difícil aplicar estrategias diferentes cuando los grupos son numerosos.” (E7)

“Tratamos de variar, pero muchas veces volvemos a lo tradicional.” (E8)

Las evidencias obtenidas reflejan que los docentes reconocen la importancia de diversificar las estrategias evaluativas; sin embargo, identifican limitaciones que condicionan su aplicación. En este sentido, uno de los participantes señala que la falta de tiempo impide innovar en la evaluación, lo que conduce a la repetición de métodos tradicionales (E5). Esta situación pone de manifiesto que la práctica evaluativa no siempre responde a criterios pedagógicos ideales, sino a condiciones reales del contexto educativo.

De manera similar, otro docente expresa que el tamaño del grupo dificulta la implementación de estrategias más dinámicas y participativas (E7), lo que evidencia que la evaluación se encuentra condicionada por factores organizativos. Asimismo, se observa que, aunque existe una intención de diversificar las estrategias, en la práctica se recurre frecuentemente a métodos tradicionales (E8), lo cual limita el desarrollo de procesos evaluativos más integrales.

Las evidencias permiten inferir que, si bien los docentes reconocen la importancia de innovar en las estrategias de evaluación, su implementación efectiva se ve restringida por factores contextuales, lo que refuerza la necesidad de fortalecer tanto las competencias docentes como las condiciones institucionales para favorecer prácticas evaluativas más pertinentes.

4.3.1.3 Subcategoría: Planificación y tiempo disponible

Esta subcategoría se refiere a la organización de las actividades evaluativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la disponibilidad temporal con la que cuentan los docentes para diseñar, aplicar y analizar las evaluaciones. En el marco de la presente investigación, el análisis de los discursos evidencia que el tiempo constituye uno de los principales factores que limitan la calidad de las prácticas evaluativas.

Esta situación pone de manifiesto que la evaluación no puede desarrollarse de manera efectiva sin una adecuada planificación, la cual requiere tiempo para la elaboración de instrumentos pertinentes, la revisión de evidencias y la retroalimentación a los estudiantes. Sin embargo, las condiciones laborales de los docentes dificultan la dedicación necesaria para estos procesos.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores señalan que la planificación es un elemento clave en la evaluación educativa. En este sentido, Perrenoud (2004) sostiene que la gestión del tiempo es una competencia fundamental del docente, especialmente en contextos donde se requiere atender múltiples demandas. Por su parte, Black y Wiliam (2009) destacan que la evaluación formativa exige tiempo para el seguimiento del aprendizaje, lo cual resulta difícil de implementar en contextos de sobrecarga laboral. Asimismo, Stiggins (2005) plantea que la calidad de la evaluación depende en gran medida de la planificación previa y de la organización del proceso evaluativo.

A continuación, se presentan algunas evidencias de las citas textuales de los entrevistados:

“El tiempo no alcanza para preparar evaluaciones bien elaboradas.” (E4)

“La carga laboral afecta directamente la planificación.” (E6)

“Muchas veces evaluamos rápido por falta de tiempo.” (E9)

Las evidencias obtenidas reflejan que los docentes perciben el tiempo como un recurso limitado que condiciona la calidad de la evaluación. En este sentido, uno de los participantes señala que no dispone del tiempo suficiente para diseñar evaluaciones adecuadas (E4), lo que evidencia una brecha entre la planificación ideal y la práctica real.

De manera similar, otro docente indica que la carga laboral incide directamente en la planificación (E6), lo cual pone de manifiesto que las condiciones institucionales afectan la práctica pedagógica. Asimismo, se observa que, en algunos casos, las evaluaciones se realizan de manera apresurada debido a la falta de tiempo (E9), lo que puede afectar la validez y pertinencia de los procesos evaluativos.

Las evidencias permiten inferir que la planificación y el tiempo disponible constituyen factores determinantes en la calidad de la evaluación, por lo que resulta necesario generar condiciones institucionales que favorezcan una mejor organización del trabajo docente.

4.3.1.4. Subcategoría: Retroalimentación y seguimiento

La subcategoría retroalimentación y seguimiento se refiere al proceso mediante el cual el docente proporciona información a los estudiantes sobre su desempeño, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y orientar su progreso académico. En el marco de la presente investigación, el análisis del discurso evidencia que, aunque los docentes reconocen la importancia de la retroalimentación, existen dificultades para implementarla de manera sistemática y personalizada.

Esta situación refleja que la retroalimentación, a pesar de ser un componente esencial de la evaluación formativa, no siempre se desarrolla de manera adecuada debido a limitaciones de tiempo, número de estudiantes y condiciones de trabajo.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores destacan la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje. En este sentido, Black y Wiliam (2009) sostienen que la retroalimentación es uno de los elementos más influyentes en la mejora del aprendizaje, ya que permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades. Por su parte, Hattie (2009)

señala que la retroalimentación efectiva tiene un alto impacto en el rendimiento académico cuando se orienta a guiar el aprendizaje. Asimismo, Tobón (2013) plantea que la evaluación debe incluir procesos de seguimiento que permitan acompañar el desarrollo de competencias.

A continuación, se presentan algunas evidencias de las citas textuales de los entrevistados:

“No siempre podemos dar seguimiento individual a cada estudiante.” (E8)

“La retroalimentación requiere mucho tiempo.” (E9)

“A veces solo damos resultados, pero no explicamos.” (E10)

Las evidencias obtenidas reflejan que los docentes reconocen la importancia de la retroalimentación, pero enfrentan dificultades para implementarla de manera efectiva. En este sentido, uno de los participantes señala que no puede ofrecer un seguimiento individualizado debido al número de estudiantes (E8), lo que limita la personalización del proceso evaluativo.

De manera similar, otro docente indica que la retroalimentación requiere tiempo (E9), lo cual evidencia una relación directa entre esta subcategoría y la planificación. Asimismo, se observa que, en algunos casos, la retroalimentación se reduce a la entrega de resultados sin una explicación detallada (E10), lo que limita su impacto en el aprendizaje.

Las evidencias permiten inferir que la retroalimentación constituye un componente clave de la evaluación, pero su implementación efectiva requiere condiciones pedagógicas e institucionales que permitan desarrollar un acompañamiento continuo del aprendizaje.

4.3.2. Categoría: Barreras institucionales

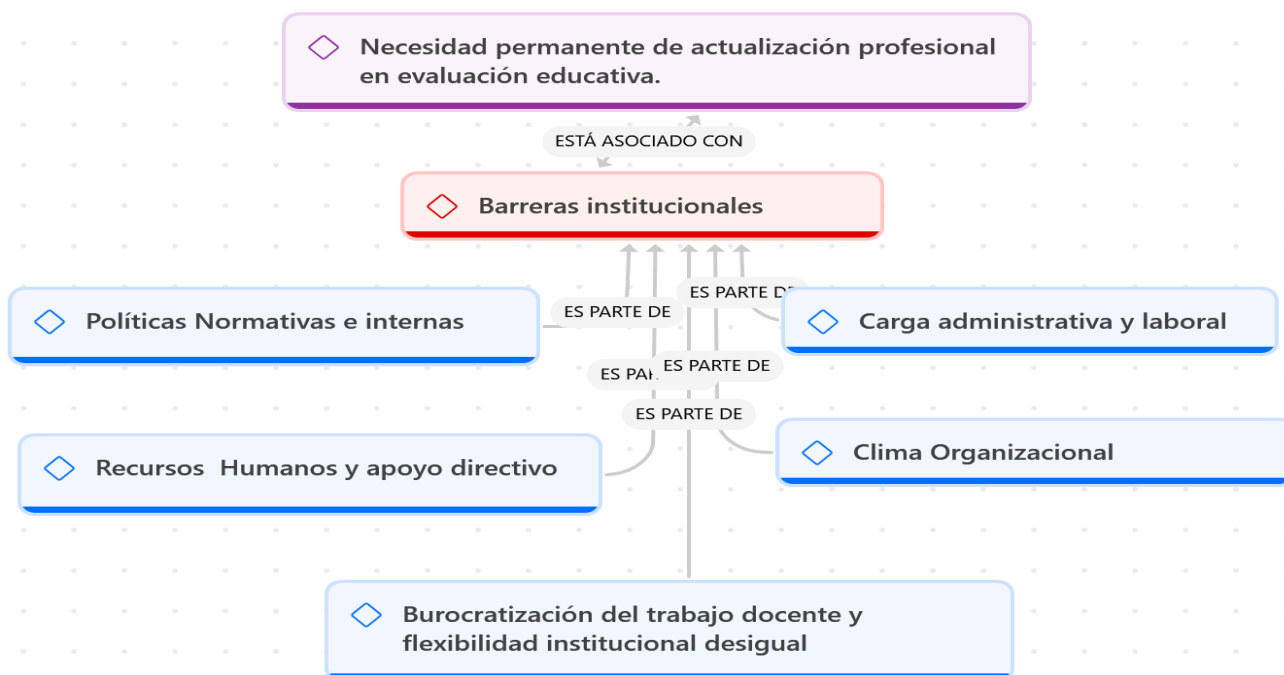
Esta categoría, barreras institucionales hace referencia al conjunto de limitaciones estructurales, organizativas y normativas presentes en el contexto educativo que inciden en el desarrollo de los procesos de evaluación del aprendizaje. En el marco de la presente investigación, el análisis de los discursos de los entrevistados evidencia que dichas barreras afectan de manera significativa la implementación de prácticas evaluativas pertinentes, innovadoras y centradas en el estudiante.

Estas limitaciones no dependen exclusivamente del docente, sino que responden a condiciones propias de la institución educativa, tales como la carga laboral, el número de estudiantes por aula, la disponibilidad de recursos y las políticas institucionales vigentes. En este sentido, la evaluación del aprendizaje se ve condicionada por factores externos que restringen la autonomía pedagógica del docente.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores han señalado la influencia del contexto institucional en la práctica educativa. Perrenoud (2004) sostiene que el desempeño docente se encuentra determinado no solo por las competencias individuales, sino también por las condiciones organizacionales en las que se desarrolla la enseñanza. De manera similar, Fullan (2016) plantea que los procesos de mejora educativa requieren transformaciones institucionales que acompañen las innovaciones pedagógicas. Asimismo, Bolívar (2012) destaca que la cultura organizacional de las instituciones educativas influye directamente en la adopción de prácticas evaluativas más flexibles y formativas.

En consecuencia, las barreras institucionales constituyen un factor determinante en la calidad de la evaluación del aprendizaje, lo que hace necesario analizarlas en profundidad para comprender su impacto en la práctica docente.

Red Semántica 2 - Barreras Institucionales



Nota. Red Semántica obtenida de la entrevista a docentes en el software ATLAS. Ti, versión 25 con referencia a la categoría 2

La red semántica presenta una relación central entre la necesidad permanente de actualización profesional en evaluación educativa y las barreras institucionales, evidenciando que esta necesidad no se da de manera aislada, sino que está condicionada por múltiples factores estructurales del entorno educativo. En el núcleo del diagrama se ubican las barreras institucionales como eje articulador, indicando que estas influyen directamente en las posibilidades de desarrollo profesional docente. La asociación planteada sugiere que, aunque existe conciencia sobre la importancia de la actualización en evaluación, su concreción se ve limitada por condiciones organizacionales que dificultan su implementación efectiva.

Asimismo, el modelo desglosa estas barreras en diversas dimensiones interrelacionadas, tales como las políticas normativas internas, la carga administrativa y laboral, los recursos humanos y el apoyo directivo, el clima organizacional y los procesos de burocratización del trabajo docente. Estas categorías reflejan que las dificultades no responden a un único factor, sino a una combinación de elementos que impactan en la práctica educativa. En conjunto, el esquema permite comprender que la mejora de la evaluación educativa no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino de condiciones institucionales que favorezcan o limiten la innovación y el desarrollo profesional continuo.

4.3.2.1. Subcategoría: Políticas y normativas internas

Esta subcategoría se refiere a las disposiciones institucionales que regulan la práctica evaluativa, tales como calendarios académicos, reglamentos internos y exigencias administrativas.

Las evidencias empíricas muestran percepciones diversas. Algunos docentes no identifican barreras normativas directas, mientras que otros señalan limitaciones relacionadas con la rigidez institucional:

“Dentro de las políticas institucionales no encuentro ninguna barrera...” (E9).

“Tenemos que cumplir un calendario escolar que muchas veces limita el tiempo...”
(E1).

“En ocasiones, la carga administrativa nos deja poco margen para innovar en las evaluaciones...” (E5).

“A veces no es falta de intención, sino de tiempo para planificar mejor las evaluaciones...” (E3).

“Las exigencias institucionales priorizan el cumplimiento antes que la calidad del proceso evaluativo...” (E7).

“Nos gustaría aplicar estrategias más dinámicas, pero el tiempo y las condiciones no siempre lo permiten...” (E12).

Estas evidencias empíricas permiten identificar que, aunque las normativas institucionales no siempre son percibidas como restrictivas, sí condicionan de manera indirecta el desarrollo de las prácticas evaluativas.

La afirmación de un docente que señala que “Dentro de las políticas institucionales no encuentro ninguna barrera...” (E9) refleja una percepción neutra o incluso favorable respecto al marco normativo institucional. Esto sugiere que, en el plano formal, las políticas educativas no son identificadas como un obstáculo directo para la implementación de la evaluación del aprendizaje. Esta postura puede interpretarse como una internalización positiva de las disposiciones institucionales o como un indicio de que las limitaciones no se ubican en el nivel normativo, sino en dimensiones más operativas del contexto educativo.

No obstante, esta percepción contrasta con otras voces que evidencian restricciones en la práctica cotidiana. En este sentido, expresiones como “Tenemos que cumplir un calendario escolar que muchas veces limita el tiempo...” (E1), “A veces no es falta de intención, sino de tiempo para planificar mejor las evaluaciones...” (E3) y “Las exigencias institucionales priorizan el cumplimiento antes que la calidad del proceso evaluativo...” (E7), ponen de manifiesto la existencia de barreras estructurales vinculadas a la gestión del tiempo y a las demandas organizativas del sistema educativo. Estas condiciones limitan la posibilidad de desarrollar procesos evaluativos más flexibles, continuos y formativos.

Desde una perspectiva interpretativa, estas evidencias revelan una tensión entre lo normativo y lo operativo: mientras que las políticas institucionales no son percibidas explícitamente como limitantes, las condiciones reales de implementación particularmente la organización del tiempo escolar y las exigencias administrativas, se constituyen en obstáculos concretos para la innovación evaluativa.

En conjunto, los hallazgos permiten inferir que las barreras para la implementación efectiva de la evaluación del aprendizaje no se originan necesariamente en las disposiciones formales, sino en las condiciones organizativas y temporales del sistema educativo. Esto refuerza la necesidad de repensar no solo las políticas educativas, sino también su viabilidad práctica en el contexto escolar.

Desde el sustento teórico, Perrenoud (2004) plantea que las estructuras institucionales pueden limitar la flexibilidad pedagógica, especialmente cuando los docentes deben ajustarse a calendarios y normativas rígidas, lo cual condiciona la implementación de prácticas evaluativas más innovadoras.

4.3.2.2. Subcategoría: Carga administrativa y laboral

Esta subcategoría emerge como una de las barreras más significativas, tiene una frecuencia de 14 citas. Los docentes coinciden en que las exigencias administrativas reducen el tiempo disponible para planificar evaluaciones de calidad.

“Hay muchas documentaciones que hay que preparar, entonces el tiempo nos limita...” (E9)

“La carga administrativa influye de forma significativa... disminuye el tiempo para una evaluación efectiva” (E1)

Estas evidencias reflejan una relación directa entre carga administrativa y disminución de la calidad evaluativa.

Esta situación refleja que el docente no solo cumple funciones pedagógicas, sino también una serie de exigencias burocráticas que consumen tiempo significativo, reduciendo así las oportunidades para planificar, aplicar y retroalimentar procesos evaluativos de calidad.

En la misma línea, la afirmación “La carga administrativa influye de forma significativa... disminuye el tiempo para una evaluación efectiva” (E1) refuerza esta problemática al señalar de manera explícita la relación directa entre las tareas administrativas y la limitación en la implementación de una evaluación adecuada. Aquí se evidencia una percepción compartida entre los docentes, lo que otorga mayor consistencia al hallazgo y permite identificar esta situación como una barrera estructural relevante.

Desde un enfoque interpretativo, ambas citas permiten comprender que la carga administrativa no constituye únicamente un aspecto operativo, sino que se configura como un factor crítico que condiciona la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en lo que respecta a la evaluación formativa. En este sentido, el tiempo destinado a tareas administrativas compite con el tiempo pedagógico, generando una desarticulación entre las intenciones evaluativas y las posibilidades reales de ejecución.

En síntesis, estas evidencias empíricas permiten inferir que la sobrecarga administrativa actúa como una barrera institucional y organizativa, que limita el desarrollo de prácticas evaluativas más reflexivas, continuas y centradas en el estudiante, reforzando la necesidad de revisar la distribución de tareas docentes dentro del sistema educativo. Desde el marco teórico, Fullan (2016) sostiene que las reformas educativas fracasan cuando no se reducen las cargas burocráticas, lo cual coincide con los hallazgos empíricos.

4.3.2.3. Subcategoría: Recursos humanos y apoyo directivo

Esta subcategoría con una frecuencia de 11 citas, analiza el nivel de respaldo institucional que reciben los docentes para implementar procesos evaluativos.

Los resultados muestran una tendencia positiva en cuanto al apoyo:

“Tenemos el apoyo de los directivos.” (E9)

“Sí, totalmente contamos con respaldo del equipo directivo.” (E1)

Sin embargo, aunque el apoyo existe, no siempre se traduce en condiciones estructurales suficientes para innovar en evaluación.

Las afirmaciones “Tenemos el apoyo de los directivos.” (E9) y “Sí, totalmente contamos con respaldo del equipo directivo.” (E1) evidencian una percepción positiva y coincidente respecto al rol del equipo directivo dentro de la institución. Ambas citas reflejan que los docentes reconocen la existencia de un acompañamiento institucional, lo cual constituye un factor facilitador para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva interpretativa, este respaldo directivo puede ser comprendido como un elemento clave dentro de las condiciones organizativas favorables, ya que contribuye a generar un clima institucional de confianza, apoyo y orientación. Este tipo de liderazgo

favorece la implementación de innovaciones educativas y prácticas evaluativas más flexibles, en la medida en que los docentes se sienten acompañados y legitimados en sus decisiones pedagógicas.

No obstante, al contrastar estas percepciones con otras evidencias del estudio — particularmente aquellas vinculadas a limitaciones de tiempo y sobrecarga administrativa— se puede inferir que, si bien existe apoyo directivo, este no siempre logra traducirse en mejoras estructurales concretas que optimicen las condiciones reales de trabajo docente. Es decir, el respaldo se manifiesta más en el plano relacional que en transformaciones operativas del sistema.

Las citas permiten identificar al apoyo del equipo directivo como una fortaleza institucional, que, aunque relevante, resulta insuficiente por sí sola para superar las barreras organizativas que afectan la implementación efectiva de procesos evaluativos centrados en el aprendizaje. Desde la teoría, Bolívar (2012) destaca que el liderazgo institucional es clave para mejorar las prácticas pedagógicas, lo cual se confirma parcialmente en los hallazgos.

4.3.2.4. Subcategoría: Clima organizacional

Esta subcategoría se refiere a las condiciones relacionales y emocionales dentro de la institución educativa. Las evidencias indican que el clima institucional, en general, es percibido como favorable:

“El clima institucional es bastante bueno...” (E9)

“Un clima positivo permite dar lo mejor profesionalmente.” (E1)

Esto sugiere que el clima no constituye una barrera fuerte, sino más bien un factor facilitador.

Las expresiones “El clima institucional es bastante bueno...” (E9) y “Un clima positivo permite dar lo mejor profesionalmente.” (E1) evidencian una valoración favorable del ambiente organizacional por parte de los docentes, destacando la existencia de un entorno laboral que promueve el bienestar y el desempeño profesional.

Desde una perspectiva interpretativa, estas citas permiten comprender que el clima institucional actúa como un factor facilitador del proceso educativo, en la medida en que genera condiciones emocionales y relacionales propicias para el ejercicio docente. Un ambiente positivo favorece la motivación, el compromiso y la disposición hacia la implementación de prácticas pedagógicas más reflexivas e innovadoras, incluyendo aquellas relacionadas con la evaluación del aprendizaje.

En relación a la afirmación de que un clima positivo permite “dar lo mejor profesionalmente” sugiere que el desempeño docente no depende únicamente de competencias técnicas, sino también de condiciones contextuales y emocionales que influyen en la calidad de la enseñanza. En este sentido, el clima institucional se configura como un elemento clave dentro de las condiciones organizativas que potencian la práctica pedagógica.

No obstante, al contrastar estas percepciones con otras evidencias del estudio como las limitaciones de tiempo y la sobrecarga administrativa se puede inferir que, aunque el clima institucional es favorable, este no elimina las barreras estructurales existentes, sino que más bien actúa como un elemento amortiguador frente a dichas dificultades.

Las citas permiten identificar al clima institucional positivo como una fortaleza organizacional significativa, que contribuye al desempeño docente y a la mejora de las prácticas educativas, aunque no resulta suficiente por sí sola para garantizar la implementación efectiva de procesos evaluativos de carácter formativo y centrados en el estudiante. Desde el enfoque teórico, Bolívar (2012) señala que la cultura organizacional influye directamente en la innovación educativa, lo cual coincide con estos resultados.

4.3.2.5. Categoría emergente: Burocratización del trabajo docente y flexibilidad institucional desigual

A partir del análisis, emerge una categoría no prevista inicialmente: la percepción de una burocratización excesiva del trabajo docente, combinada con una flexibilidad institucional desigual entre instituciones.

Esta categoría surge de la interrelación entre carga administrativa, normativas y gestión institucional.

“Hay demasiada documentación que cumplir...” (E1)

“El tiempo no alcanza por tantas exigencias...” (síntesis de discursos)

Esta categoría evidencia que el problema no es solo la existencia de normas, sino su aplicación rígida y desarticulada.

La afirmación “Hay demasiada documentación que cumplir...” (E1), junto con la síntesis de discursos “El tiempo no alcanza por tantas exigencias...”, pone de manifiesto la existencia de una sobrecarga administrativa percibida como excesiva por los docentes, la cual se configura como una limitación significativa en el desarrollo de sus funciones pedagógicas.

Desde una perspectiva interpretativa, estas expresiones evidencian que las múltiples exigencias institucionales, particularmente aquellas vinculadas a la elaboración de documentos, informes y registros, generan una saturación de tareas no directamente relacionadas con la enseñanza, lo que impacta negativamente en la disponibilidad de tiempo para la planificación y ejecución de procesos educativos de calidad.

Asimismo, la reiteración de esta problemática en distintos discursos permite identificar un patrón común, lo que refuerza su relevancia como categoría analítica. En este sentido, la percepción de que “el tiempo no alcanza” no responde únicamente a una gestión individual del docente, sino a una condición estructural del sistema educativo, donde las demandas administrativas compiten directamente con el tiempo pedagógico.

En términos más profundos, estas evidencias sugieren la existencia de una tensión entre las exigencias burocráticas y las necesidades pedagógicas, en la cual las primeras tienden a predominar, limitando la posibilidad de implementar prácticas evaluativas más reflexivas, continuas y centradas en el estudiante.

Los discursos de los entrevistados permiten interpretar que la sobrecarga documental y las múltiples exigencias institucionales constituyen una barrera organizativa crítica, que condiciona la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y dificulta la consolidación de

enfoques evaluativos formativos en el contexto educativo analizado. Desde la teoría, esto se relaciona con lo planteado por Fullan (2016), quien advierte que los sistemas educativos altamente burocratizados dificultan la innovación pedagógica.

4.3.3 Categoría: Barreras tecnológicas

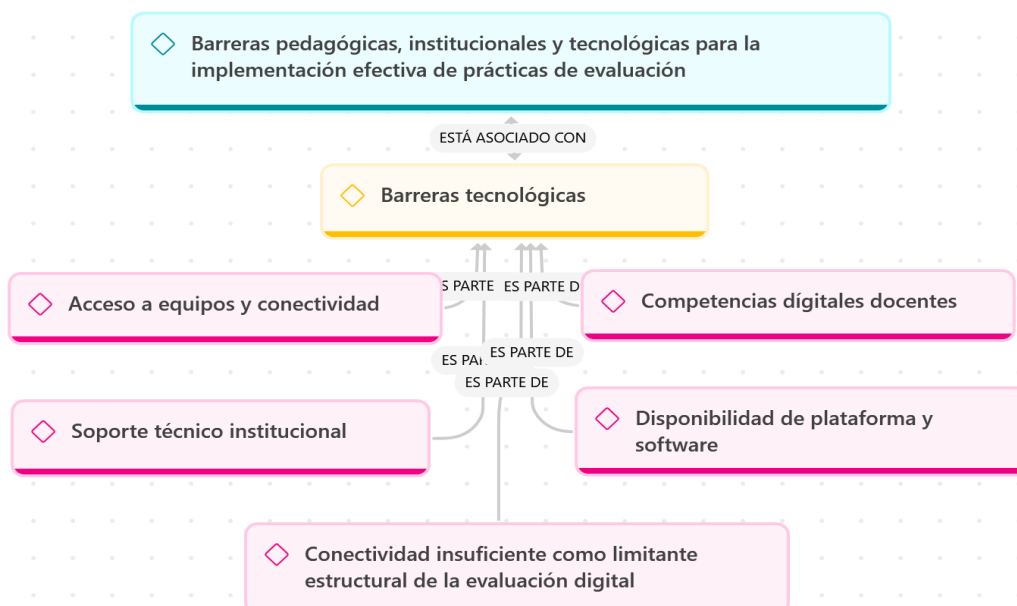
Esta categoría se refiere al conjunto de limitaciones relacionadas con el acceso, uso, dominio y aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de evaluación del aprendizaje. En el marco de la presente investigación, el análisis del discurso de los entrevistados evidencia que dichas barreras afectan la incorporación de herramientas digitales en la evaluación, limitando el desarrollo de prácticas innovadoras y acordes a las demandas educativas contemporáneas.

Estas limitaciones incluyen factores como la falta de acceso a recursos tecnológicos, el escaso dominio de herramientas digitales por parte de los docentes, las dificultades de conectividad y la insuficiente capacitación en el uso pedagógico de las TIC. En este sentido, la evaluación del aprendizaje se ve restringida a métodos tradicionales, lo que dificulta la implementación de estrategias más dinámicas, interactivas y centradas en el estudiante.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores destacan la importancia de la integración de las tecnologías en el proceso educativo. En este sentido, Cabero y Llorente (2015) señalan que las TIC constituyen un recurso fundamental para innovar en la enseñanza y la evaluación. Por su parte, Área y Adell (2020) sostienen que la competencia digital docente es un elemento clave para el uso efectivo de las tecnologías en el aula. Asimismo, Salinas (2018) plantea que la incorporación de tecnologías en la evaluación permite diversificar los instrumentos y mejorar el seguimiento del aprendizaje.

En consecuencia, las barreras tecnológicas constituyen un factor determinante que limita la transformación de las prácticas evaluativas, lo que hace necesario analizar su impacto en el contexto educativo.

Red Semántica 3 - Barreras Tecnológicas



Nota. Red Semántica obtenida de la entrevista a docentes en el software ATLAS. ti, versión 25 con referencia a la categoría 3.

4.3.3.1- Subcategoría Acceso a equipos y conectividad

El acceso a equipos y la conectividad constituyen condiciones fundamentales para la incorporación efectiva de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y evaluación. Esta subcategoría se refiere a la disponibilidad de dispositivos tecnológicos adecuados: como computadoras, tabletas o teléfonos inteligentes y al acceso a una conexión a internet estable y de calidad, tanto en el ámbito institucional como en el entorno del estudiante. Estas condiciones permiten el desarrollo de estrategias evaluativas mediadas por tecnologías, facilitando la interacción, el acceso a plataformas digitales y la diversificación de instrumentos de evaluación.

En el contexto educativo, las limitaciones en el acceso a equipos y conectividad pueden generar desigualdades en las oportunidades de aprendizaje y restringir la implementación de prácticas evaluativas innovadoras. La falta de infraestructura tecnológica adecuada condiciona el uso de herramientas digitales, obligando en muchos casos a recurrir a métodos tradicionales que no siempre responden a las demandas actuales. Por ello, garantizar condiciones equitativas de acceso tecnológico resulta clave para promover una evaluación inclusiva, pertinente y alineada con los desafíos de la educación contemporánea. A continuación las citas de los entrevistados:

“No todos los estudiantes cuentan con dispositivos adecuados, lo que dificulta implementar evaluaciones digitales de manera equitativa...” (E4).

“La conectividad en la institución no siempre es estable, y eso limita el uso de plataformas virtuales durante las actividades evaluativas...” (E9).

“Muchas veces debemos adaptar las evaluaciones porque sabemos que algunos alumnos no tienen acceso constante a internet en sus hogares...” (E12).

Las citas evidencian que el acceso a equipos y la conectividad constituyen factores determinantes en la implementación de prácticas evaluativas mediadas por tecnologías. La expresión “No todos los estudiantes cuentan con dispositivos adecuados...” (E4) pone de manifiesto una desigualdad en las condiciones de acceso, lo que impacta directamente en la equidad del proceso evaluativo, ya que no todos los estudiantes pueden participar en igualdad de condiciones en actividades digitales.

Por su parte, la afirmación “La conectividad en la institución no siempre es estable...” (E9) revela limitaciones a nivel institucional que afectan la viabilidad de integrar herramientas tecnológicas en tiempo real, restringiendo el uso de plataformas virtuales como parte del proceso evaluativo. Asimismo, la cita “Muchas veces debemos adaptar las evaluaciones...” (E12) refleja una respuesta pedagógica de los docentes ante estas limitaciones, quienes ajustan sus estrategias en función de las condiciones reales del contexto.

Estas evidencias permiten interpretar que la brecha en el acceso a recursos tecnológicos no solo condiciona la implementación de evaluaciones innovadoras, sino que también obliga a los docentes a flexibilizar sus prácticas, lo que puede afectar la coherencia y sistematicidad de los procesos evaluativos. Esto refuerza la necesidad de garantizar condiciones tecnológicas adecuadas para promover una evaluación más equitativa e inclusiva.

4.3.3.2- Subcategoría Soporte técnico institucional

El soporte técnico institucional hace referencia al conjunto de recursos, servicios y acompañamiento que brindan las instituciones educativas para garantizar el uso adecuado de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y evaluación. Este incluye asistencia técnica, mantenimiento de equipos, capacitación en el uso de plataformas digitales y disponibilidad de personal especializado que facilite la resolución de problemas tecnológicos.

En el contexto educativo, la presencia o ausencia de un soporte técnico adecuado incide directamente en la implementación de estrategias evaluativas mediadas por tecnologías. Cuando este soporte es limitado, los docentes enfrentan dificultades para integrar recursos digitales de manera efectiva, lo que puede restringir la innovación y continuidad de las prácticas evaluativas. Por el contrario, un soporte técnico eficiente favorece el uso pedagógico de la tecnología, promoviendo una evaluación más dinámica, accesible y alineada con las demandas actuales. A continuación las citas de los entrevistados:

“El soporte técnico en la institución es limitado, y cuando surgen problemas con los equipos o la plataforma, no siempre hay una solución inmediata...” (E2).

“A veces tenemos que resolver solos los inconvenientes tecnológicos porque no contamos con personal de apoyo permanente...” (E6).

“Cuando hay acompañamiento técnico, es mucho más fácil implementar evaluaciones digitales, pero no siempre está disponible...” (E11).

Las citas evidencian que el soporte técnico institucional constituye un factor clave para la implementación efectiva de estrategias evaluativas mediadas por tecnologías. La afirmación “El soporte técnico en la institución es limitado...” (E2) pone de manifiesto la ausencia de un acompañamiento oportuno, lo que genera dificultades en la continuidad de las actividades evaluativas cuando surgen problemas tecnológicos.

Por su parte, la expresión “A veces tenemos que resolver solos los inconvenientes...” (E6) refleja una sobrecarga para los docentes, quienes asumen funciones técnicas que exceden su rol pedagógico, lo que puede afectar la planificación y calidad de las evaluaciones. Asimismo, la cita “Cuando hay acompañamiento técnico...” (E11) evidencia que la disponibilidad de soporte institucional facilita la integración de herramientas digitales, favoreciendo prácticas evaluativas más innovadoras y eficientes.

Los discursos de los docentes permiten interpretar que la falta de soporte técnico limita el uso pedagógico de la tecnología, condicionando la innovación evaluativa y generando dependencia de las capacidades individuales del docente. Por el contrario, un soporte técnico adecuado se configura como un elemento facilitador para el desarrollo de evaluaciones más dinámicas, continuas y alineadas con las demandas educativas actuales.

4.3.3.3- Subcategoría Competencias digitales docentes

Las competencias digitales docentes se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los docentes integrar de manera efectiva las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y evaluación. Estas competencias incluyen el manejo de herramientas tecnológicas, el diseño de actividades digitales, la selección de recursos pertinentes y el uso pedagógico de plataformas virtuales para favorecer el aprendizaje.

En el contexto educativo actual, el nivel de competencias digitales del docente influye directamente en la calidad e innovación de las prácticas evaluativas. Un adecuado dominio tecnológico facilita la implementación de estrategias diversificadas y mediadas por TIC, mientras que las limitaciones en este ámbito pueden restringir el uso de recursos digitales, manteniendo enfoques tradicionales. Por ello, el fortalecimiento de estas competencias resulta clave para promover una evaluación más dinámica, pertinente y acorde a las exigencias de la educación contemporánea. A continuación las citas de los entrevistados:

“No todos los docentes manejamos con la misma seguridad las herramientas digitales, y eso influye en cómo evaluamos...” (E3).

“Algunos profesores utilizan plataformas y recursos digitales con facilidad, pero otros todavía se limitan a lo básico...” (E7).

“La falta de capacitación en el uso de tecnologías hace que muchas veces no podamos aprovecharlas en las evaluaciones...” (E10).

Las citas evidencian que las competencias digitales docentes influyen directamente en la forma en que se desarrollan las prácticas evaluativas. La expresión “No todos los docentes manejamos con la misma seguridad...” (E3) refleja una heterogeneidad en el dominio tecnológico, lo que genera diferencias en la implementación de evaluaciones mediadas por herramientas digitales.

Asimismo, las afirmaciones de los participantes (E7, E10) muestran que, mientras algunos docentes integran recursos tecnológicos con mayor facilidad, otros presentan limitaciones asociadas principalmente a la falta de capacitación. En conjunto, estas evidencias permiten interpretar que el nivel de competencias digitales condiciona la innovación en la evaluación, evidenciando la necesidad de fortalecer la formación docente para promover prácticas más dinámicas y acordes a las exigencias actuales.

4.3.3.4- Subcategoría Disponibilidad de plataformas y software

La disponibilidad de plataformas y software hace referencia al acceso y uso de herramientas digitales institucionales o externas que facilitan el desarrollo de actividades de enseñanza y evaluación. Estas incluyen entornos virtuales de aprendizaje, aplicaciones para la creación de evaluaciones, sistemas de gestión educativa y recursos interactivos que permiten diversificar las estrategias evaluativas y mejorar la organización del proceso pedagógico.

En el contexto educativo, la presencia de plataformas y software adecuados influye significativamente en la implementación de prácticas evaluativas innovadoras. Cuando estas herramientas están disponibles y son accesibles, los docentes pueden diseñar evaluaciones más dinámicas, interactivas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, la limitada disponibilidad o el desconocimiento en su uso puede restringir su aprovechamiento, favoreciendo la continuidad de métodos tradicionales. Por ello, contar con recursos tecnológicos pertinentes y funcionales resulta fundamental para fortalecer una evaluación más eficiente y acorde a las demandas actuales.

“La institución cuenta con algunas plataformas, pero no siempre están disponibles o funcionan correctamente...” (E2).

“Utilizamos ciertas aplicaciones para evaluar, pero muchas veces dependen de que los estudiantes puedan acceder desde sus dispositivos...” (E6).

“No uso mucho, hay docentes que aprovechan bien las plataformas digitales, pero otros no las usan por desconocimiento o falta de acceso...” (E11).

Las citas evidencian que la disponibilidad de plataformas y software no garantiza por sí sola su uso efectivo en los procesos evaluativos. La afirmación de (E2) pone de manifiesto limitaciones en el funcionamiento y acceso a estas herramientas, lo que afecta su confiabilidad y continuidad en la práctica docente.

Por su parte, la expresión de (E6) revela que el uso de aplicaciones digitales está condicionado por las posibilidades de acceso de los estudiantes, lo que introduce un factor de desigualdad en la implementación de evaluaciones tecnológicas. Asimismo, la cita de (E11) refleja una brecha en el aprovechamiento de estas herramientas, asociada tanto al desconocimiento como a la falta de acceso, lo que genera diferencias en las prácticas docentes.

Las evidencias permiten interpretar que, aunque existen recursos digitales disponibles, su uso es limitado por factores técnicos, de acceso y de formación, lo que condiciona la integración efectiva de plataformas en los procesos de evaluación del aprendizaje.

4.3.3.5- Subcategoría Conectividad insuficiente como limitante estructural de la evaluación digital

La conectividad insuficiente constituye una barrera estructural que condiciona la implementación de prácticas evaluativas mediadas por tecnologías en el contexto educativo. Esta subcategoría se refiere a las limitaciones en el acceso a internet estable, tanto a nivel institucional como en los hogares de los estudiantes, lo que dificulta el uso continuo de plataformas digitales, aplicaciones educativas y herramientas en línea para la evaluación del aprendizaje.

En este sentido, la falta de conectividad adecuada restringe la posibilidad de desarrollar evaluaciones digitales de manera equitativa y eficiente, afectando la participación de los estudiantes y la continuidad de las actividades evaluativas. Como consecuencia, los docentes se ven obligados a adaptar o limitar el uso de recursos tecnológicos, lo que incide en la diversificación de estrategias y en la innovación pedagógica. Por tanto, la conectividad se configura como un factor determinante que influye en la calidad, accesibilidad y viabilidad de la evaluación digital en el ámbito educativo.

“La conexión a internet es muy inestable, y muchas veces no podemos desarrollar evaluaciones en línea sin interrupciones...” (E3).

“Algunos estudiantes no pueden participar en actividades digitales porque no cuentan con acceso constante a internet...” (E8).

“Intentamos usar plataformas para evaluar, pero la falta de conectividad hace que tengamos que volver a métodos tradicionales...” (E12).

Las citas evidencian que la conectividad insuficiente constituye una limitante estructural que afecta directamente la implementación de la evaluación digital. La inestabilidad del servicio de internet, señalada por (E3), dificulta el desarrollo continuo de actividades evaluativas en línea, generando interrupciones que afectan su eficacia.

Asimismo, la expresión de (E8) pone de manifiesto una brecha de acceso entre los estudiantes, lo que impacta en la equidad del proceso evaluativo, ya que no todos pueden participar en igualdad de condiciones. Por su parte, la afirmación de (E12) refleja que, ante estas limitaciones, los docentes se ven obligados a recurrir a métodos tradicionales, restringiendo la innovación en las prácticas evaluativas.

Los discursos de los docentes permiten interpretar que la conectividad no solo es un recurso técnico, sino un factor estructural determinante que condiciona la viabilidad, equidad y calidad de la evaluación digital en el contexto educativo.

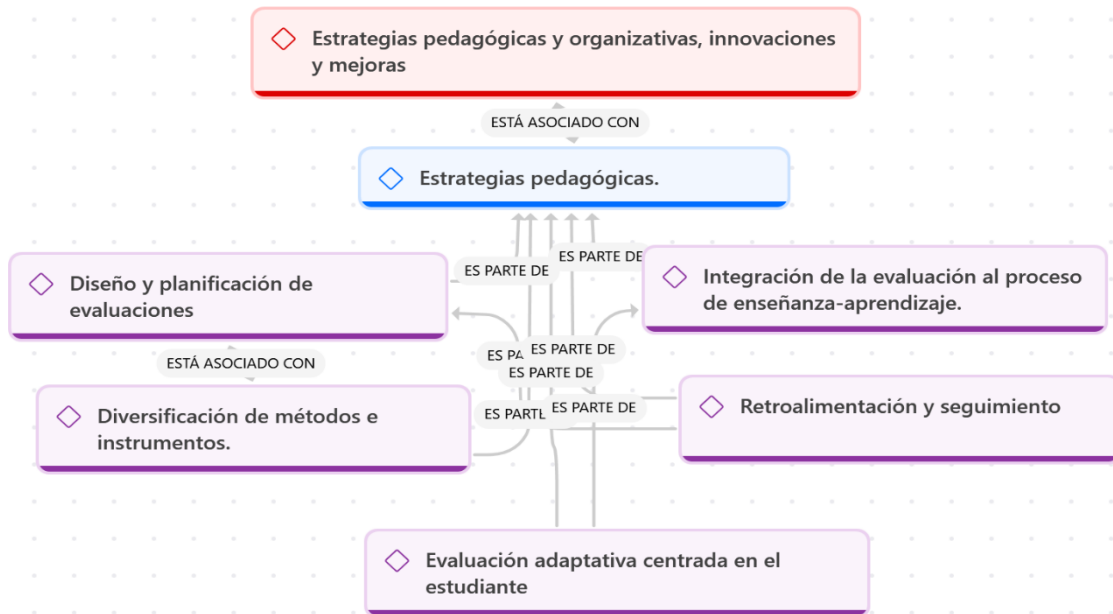
4.3.4. Categoría: Estrategias Pedagógicas

La categoría hace referencia al conjunto de acciones implementadas por los docentes en el aula para mejorar la evaluación del aprendizaje, tales como la diversificación de métodos, la retroalimentación continua, la planificación intencional y la adaptación a las necesidades del estudiante.

Las evidencias empíricas muestran que los docentes desarrollan estrategias orientadas a superar las limitaciones del modelo tradicional, promoviendo prácticas más dinámicas, inclusivas y centradas en el aprendizaje. En este sentido, se observa un cambio significativo en la concepción de la evaluación, transitando de un enfoque centrado en la medición de resultados hacia un enfoque formativo orientado al desarrollo integral del estudiante.

Además, se evidencia una diversificación de estrategias evaluativas que favorecen la comprensión y la aplicación del conocimiento, así como una mayor atención a la diversidad del aula mediante la adaptación de las prácticas a las características individuales de los estudiantes. La retroalimentación continua se posiciona como un elemento clave, al permitir orientar y fortalecer el aprendizaje a lo largo del proceso educativo.

Red Semántica 4 - Estrategias Pedagógicas



Nota. Red Semántica obtenida de la entrevista a docentes en el software ATLAS.ti, versión 25.

La red semántica presenta como eje central las estrategias pedagógicas y organizativas orientadas a la innovación y mejora, evidenciando su estrecha relación con las prácticas pedagógicas implementadas en el proceso educativo. En este sentido, las estrategias pedagógicas se configuran como un componente clave para transformar la evaluación del aprendizaje, articulando acciones que buscan mejorar la calidad educativa. La asociación establecida en el esquema refleja que la innovación no se limita a cambios aislados, sino que implica una integración sistemática de prácticas que fortalecen la enseñanza y el aprendizaje.

El modelo desagrega estas estrategias en dimensiones específicas que incluyen el diseño y planificación de evaluaciones, la diversificación de métodos e instrumentos, la integración de la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje, la retroalimentación y el seguimiento, así como la evaluación adaptativa centrada en el estudiante. Estas categorías evidencian una visión integral de la evaluación, orientada a responder a la diversidad del aula y a promover aprendizajes significativos. La red permite comprender que las estrategias pedagógicas innovadoras requieren coherencia entre planificación, implementación y seguimiento, consolidando un enfoque evaluativo más formativo, flexible y centrado en el estudiante.

4.3.4.1. Subcategoría: Diseño y planificación de evaluaciones

Esta subcategoría hace referencia al proceso de organización anticipada de la evaluación del aprendizaje, en el que se consideran de manera articulada los objetivos, contenidos, criterios, estrategias e instrumentos necesarios para valorar el desempeño de los estudiantes. La planificación evaluativa implica no solo definir qué y cómo evaluar, sino también establecer coherencia con los propósitos formativos y las características del contexto educativo.

Los datos empíricos evidencian que los docentes reconocen la importancia de planificar la evaluación como parte del proceso pedagógico, valorándola como una herramienta que orienta y da sentido a las actividades de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también se observa que, en algunos casos, dicha planificación no se desarrolla de manera sistemática ni explícita, lo que puede afectar la coherencia y continuidad de las prácticas evaluativas. Esta situación sugiere la necesidad de fortalecer procesos de planificación más estructurados, que integren de forma intencional la evaluación como un componente clave para el logro de aprendizajes significativos. A continuación las citas textuales de los entrevistados:

“Tratamos de planificar las evaluaciones según los contenidos desarrollados...” (E2)

“A veces no tenemos una planificación clara de cómo evaluar...” (E7)

“Se incluyen criterios de evaluación en la planificación, pero no siempre se aplican...” (E11)

“La planificación ayuda a organizar mejor el proceso evaluativo...” (E4)

“No siempre hay tiempo suficiente para planificar bien las evaluaciones...” (E9)

Las evidencias muestran que los docentes reconocen la planificación evaluativa como un componente esencial para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y asegurar coherencia entre contenidos, objetivos y evaluación. Sin embargo, esta planificación no siempre se desarrolla de manera sistemática ni se implementa de forma consistente en la práctica, lo que evidencia una brecha entre lo planificado y lo ejecutado.

Asimismo, factores como la falta de tiempo y las exigencias institucionales condicionan la calidad de la planificación, generando limitaciones que afectan la coherencia y efectividad del proceso evaluativo. En síntesis, la planificación emerge como un elemento

clave, pero tensionado por dificultades operativas que inciden directamente en la calidad de la evaluación del aprendizaje.

4.3.4.2. Subcategoría: Diversificación de métodos e instrumentos

Esta subcategoría se refiere a la incorporación de diversas técnicas e instrumentos de evaluación, tales como trabajos prácticos, exposiciones, rúbricas, observaciones y evaluaciones orales, con el propósito de valorar el aprendizaje desde múltiples perspectivas.

Los resultados evidencian que los docentes procuran diversificar sus métodos evaluativos como estrategia para atender la heterogeneidad del aula y adaptarse a las características, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esta tendencia refleja una intención de superar enfoques tradicionales centrados en pruebas escritas, avanzando hacia prácticas más integrales, flexibles y coherentes con los principios de una evaluación formativa.

A continuación la citas textuales de los entrevistados:

“No solo usamos exámenes, también trabajos prácticos...” (E1)

“Se utilizan exposiciones y actividades grupales para evaluar...” (E5)

“Tratamos de variar los instrumentos de evaluación...” (E8)

“Las rúbricas nos ayudan a evaluar mejor...” (E13)

“Se aplican evaluaciones orales y escritas...” (E6)

Las expresiones “No solo usamos exámenes, también trabajos prácticos...” (E1) y “Se utilizan exposiciones y actividades grupales para evaluar...” (E5) evidencian una diversificación en los instrumentos de evaluación, superando el enfoque tradicional centrado exclusivamente en pruebas escritas. Estas prácticas reflejan una intención docente de incorporar estrategias que permitan valorar distintos tipos de aprendizaje, incluyendo habilidades prácticas, comunicativas y colaborativas.

En la misma línea, la afirmación “Tratamos de variar los instrumentos de evaluación...” (E8) refuerza la idea de una búsqueda consciente de variedad evaluativa, lo cual indica una preocupación por adaptar los mecanismos de evaluación a las características del

contenido y del grupo de estudiantes. Esta diversificación contribuye a una evaluación más integral y equitativa.

Por su parte, la cita “Las rúbricas nos ayudan a evaluar mejor...” (E13) introduce el uso de herramientas más estructuradas y criterios, lo que evidencia un avance hacia prácticas evaluativas más objetivas, transparentes y sistemáticas. El uso de rúbricas permite explicitar los criterios de evaluación y facilitar procesos de retroalimentación más claros.

Asimismo, la expresión “Se aplican evaluaciones orales y escritas...” (E6) confirma la coexistencia de distintos formatos evaluativos, lo que amplía las oportunidades para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes desde diferentes perspectivas.

Desde una perspectiva interpretativa, estas evidencias permiten identificar una tendencia hacia la evaluación multimodal, en la cual los docentes incorporan diversos instrumentos para responder a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica se alinea con enfoques contemporáneos que promueven una evaluación más inclusiva y centrada en el desarrollo de competencias.

En síntesis, la diversificación de instrumentos evaluativos se configura como una estrategia pedagógica consolidada, que contribuye a enriquecer el proceso de evaluación, favoreciendo una valoración más completa del aprendizaje y fortaleciendo el tránsito hacia modelos evaluativos más formativos y auténticos.

Estas prácticas evidencian una transición hacia modelos evaluativos más flexibles e inclusivos. Desde el punto de vista teórico, Anijovich (2010) plantea que la diversificación de instrumentos permite obtener una visión más integral del aprendizaje. Por su parte, Black y Wiliam (1998) sostienen que la variedad de métodos fortalece la evaluación formativa y mejora los resultados de aprendizaje. En consecuencia, la diversificación de métodos e instrumentos contribuye a una evaluación más justa, válida y centrada en el estudiante.

4.3.4.3. Subcategoría: Integración de la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje

La subcategoría se refiere a la incorporación de la evaluación como parte continua y articulada del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de concebirse como un momento aislado para convertirse en un componente permanente que orienta y regula el aprendizaje.

Los hallazgos evidencian que los docentes reconocen la importancia de integrar la evaluación dentro del desarrollo de las clases, utilizándola como herramienta para acompañar el aprendizaje de los estudiantes:

“Evaluamos durante todo el proceso, no solo al final...” (E1)

“La evaluación se hace en cada actividad que realizamos...” (E5)

“Tratamos de que la evaluación forme parte de la clase...” (E9)

“No esperamos solo el examen para evaluar...” (E12)

“Se observa y evalúa continuamente el desempeño del estudiante...” (E14)

Las citas evidencian un cambio en la concepción de la evaluación, la cual es entendida como un proceso continuo e integrado al desarrollo de las clases. Las expresiones reflejan que los docentes ya no limitan la evaluación a momentos finales, sino que la incorporan de manera permanente en las actividades pedagógicas, utilizándola como una herramienta de seguimiento y acompañamiento del aprendizaje.

Asimismo, se observa que la evaluación se articula con la práctica diaria del aula, permitiendo valorar el desempeño del estudiante en tiempo real y favoreciendo la retroalimentación constante. En este sentido, la evaluación adquiere un carácter formativo, orientado a la mejora continua y al desarrollo de competencias, más que a la simple medición de resultados.

Las evidencias permiten interpretar que la evaluación se está consolidando como un componente dinámico e integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque su implementación efectiva puede depender de las condiciones contextuales en las que se desarrolla la práctica docente.

4.3.4.4. Subcategoría: Retroalimentación del aprendizaje

Esta subcategoría se centra en el proceso mediante el cual el docente brinda información al estudiante sobre su desempeño, con el propósito de orientar, mejorar y fortalecer su aprendizaje.

Los hallazgos evidencian que la retroalimentación es reconocida como una estrategia clave dentro del proceso evaluativo, ya que permite al estudiante identificar aciertos y dificultades, favoreciendo la mejora continua y el desarrollo de aprendizajes significativos.

“Siempre tratamos de dar devoluciones a los estudiantes...” (E3)

“La retroalimentación ayuda a que los alumnos mejoren...” (E10)

“Se corrigen los errores y se explica cómo mejorar...” (E12)

“A veces no hay tiempo suficiente para retroalimentar...” (E7)

“La devolución es clave para el aprendizaje...” (E14)

Estas citas reflejan tanto la importancia atribuida a la retroalimentación como las dificultades para implementarla de manera constante. Las expresiones “Siempre tratamos de dar devoluciones a los estudiantes...” (E3) y “La retroalimentación ayuda a que los alumnos mejoren...” (E10) evidencian una valoración positiva y consciente del rol de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje, reconociéndola como un elemento clave para el progreso académico de los estudiantes. Estas afirmaciones reflejan una orientación hacia prácticas evaluativas de carácter formativo.

En la misma línea, la cita “Se corrigen los errores y se explica cómo mejorar...” (E12) pone de manifiesto una retroalimentación orientada al mejoramiento, que no se limita a señalar fallas, sino que incorpora explicaciones y orientaciones concretas para el avance del estudiante. Esto evidencia una práctica pedagógica más reflexiva y centrada en el aprendizaje.

Asimismo, la afirmación “La devolución es clave para el aprendizaje...” (E14) refuerza la centralidad de la retroalimentación como componente esencial del proceso educativo, destacando su función en la consolidación de conocimientos y en el desarrollo de competencias.

No obstante, esta visión se ve tensionada por la expresión “A veces no hay tiempo suficiente para retroalimentar...” (E7), la cual introduce una limitación contextual importante, vinculada a la disponibilidad de tiempo. Esta dificultad sugiere que, aunque la retroalimentación es reconocida como fundamental, su implementación no siempre se realiza de manera sistemática.

Desde una perspectiva interpretativa integral, estas evidencias permiten identificar que la retroalimentación se configura como una práctica pedagógica valorada y parcialmente consolidada, pero condicionada por factores estructurales que afectan su frecuencia y profundidad.

La retroalimentación del aprendizaje emerge como una subcategoría clave dentro de las estrategias pedagógicas, caracterizada por su relevancia formativa y su impacto positivo en el aprendizaje, aunque su aplicación efectiva se ve limitada por restricciones de tiempo y condiciones organizativas, lo que evidencia una brecha entre la intención pedagógica y la práctica real. Desde el enfoque teórico, Hattie y Timperley (2007) afirman que la retroalimentación es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje. Asimismo, Anijovich (2019) sostiene que la retroalimentación debe ser formativa, oportuna y orientada a la mejora continua. Por tanto, la retroalimentación se configura como un elemento esencial para fortalecer los procesos de aprendizaje y evaluación.

4.3.4.5. Categoría emergente: Evaluación adaptativa centrada en el estudiante

Esta categoría emergente surge a partir del discurso de los docentes, evidenciando una tendencia hacia prácticas evaluativas que se ajustan a las características, ritmos y necesidades individuales de los estudiantes. A diferencia de las categorías predefinidas, esta emerge directamente de los datos, lo que refleja un cambio significativo en la concepción tradicional de la evaluación.

Los participantes destacan la importancia de considerar la diversidad del aula y adaptar los procesos evaluativos en función de las particularidades de cada estudiante:

“No todos los estudiantes aprenden de la misma manera...” (E2)

“Tratamos de adaptar las evaluaciones según el nivel de cada alumno...”

(E6)

“Hay estudiantes que necesitan más tiempo o diferentes formas de evaluación...” (E8)

“Se busca evaluar según las capacidades individuales...” (E11)

“No todos responden igual a una prueba escrita...” (E13)

Estas evidencias muestran una transición hacia un enfoque más inclusivo y flexible, donde la evaluación deja de ser uniforme para convertirse en un proceso diferenciado. Las expresiones “No todos los estudiantes aprenden de la misma manera...” (E2) y “No todos responden igual a una prueba escrita...” (E13) evidencian un reconocimiento explícito de la diversidad en los procesos de aprendizaje, lo cual implica la necesidad de replantear los enfoques tradicionales de evaluación homogénea. Estas afirmaciones reflejan una comprensión pedagógica que valora las diferencias individuales como un elemento central en la práctica educativa.

En la misma línea, la cita “Tratamos de adaptar las evaluaciones según el nivel de cada alumno...” (E6) pone de manifiesto la intención docente de implementar una evaluación diferenciada, ajustada a las características, ritmos y niveles de aprendizaje de los estudiantes. Esta práctica sugiere un avance hacia modelos más inclusivos y equitativos. Asimismo, la expresión “Hay estudiantes que necesitan más tiempo o diferentes formas de evaluación...” (E8) refuerza la idea de que la evaluación debe ser flexible en sus formas y tiempos, reconociendo que el aprendizaje no ocurre de manera uniforme. Esto implica la necesidad de diversificar estrategias para garantizar oportunidades reales de logro para todos los estudiantes.

Por su parte, la afirmación “Se busca evaluar según las capacidades individuales...” (E11) evidencia una orientación hacia una evaluación centrada en el estudiante, donde se prioriza el desarrollo de potencialidades individuales por sobre la estandarización de resultados. Desde una perspectiva interpretativa, estas evidencias permiten identificar una tendencia hacia la personalización del proceso evaluativo, en la cual los docentes intentan ajustar sus prácticas a la diversidad del aula. Esta subcategoría se vincula directamente con enfoques contemporáneos de evaluación inclusiva y con la necesidad de promover la equidad educativa.

En síntesis, la adaptación de la evaluación a las características del estudiante se configura como una estrategia pedagógica relevante y en proceso de consolidación, que evidencia un cambio en la concepción evaluativa del profesorado hacia modelos más flexibles, inclusivos y centrados en el aprendizaje, constituyendo además uno de los fundamentos de la categoría emergente de evaluación adaptativa centrada en el estudiante. Desde el punto de vista teórico, esta categoría se sustenta en los planteamientos de Tomlinson (2014) sobre la enseñanza diferenciada, quien sostiene que la adaptación de estrategias pedagógicas y evaluativas es clave para atender la diversidad del aula. Asimismo, Black y Wiliam (1998) refuerzan que la evaluación formativa debe ajustarse a las necesidades del estudiante para ser verdaderamente efectiva.

Por su parte, Anijovich (2019) enfatiza que la evaluación centrada en el estudiante implica reconocer sus procesos individuales de aprendizaje, promoviendo una retroalimentación personalizada. En la misma línea, Perrenoud (2004) plantea que la evaluación debe contribuir a la regulación individual del aprendizaje, lo que implica necesariamente su adaptación a cada estudiante.

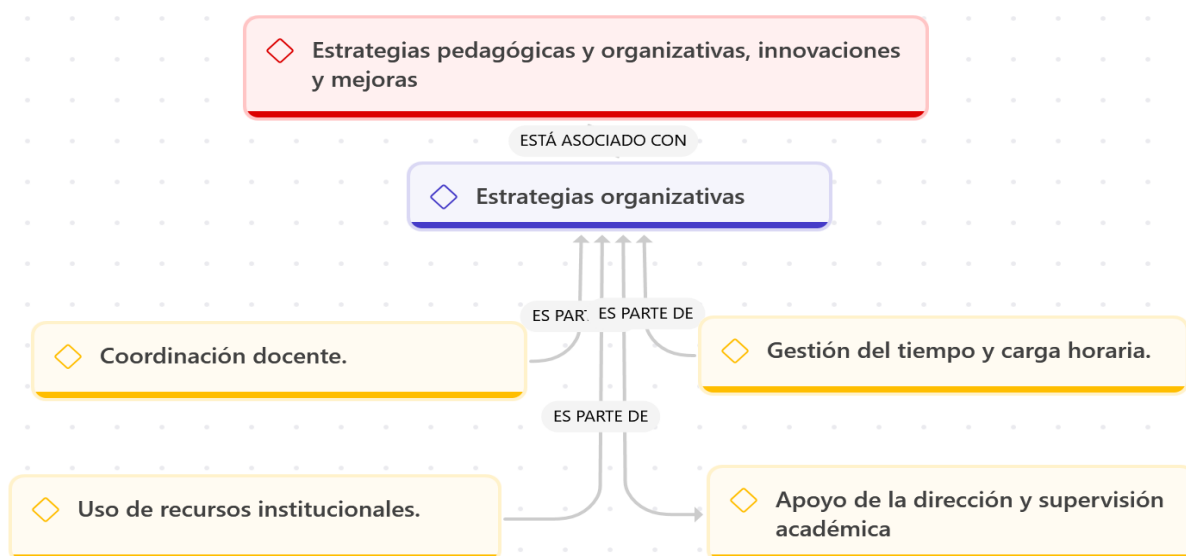
En términos analíticos, esta categoría emergente se articula directamente con las subcategorías de estrategias pedagógicas, retroalimentación continua e integración de la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje, funcionando como un eje transversal que redefine el sentido de la evaluación en el contexto educativo estudiado. La emergencia de esta categoría evidencia un desplazamiento hacia modelos de evaluación más humanizados, inclusivos y personalizados, lo cual representa un avance significativo respecto a enfoques tradicionales estandarizados.

4.3.5. Categoría: Estrategias organizativas

La categoría Estrategias organizativas hace referencia al conjunto de acciones y condiciones institucionales que estructuran y facilitan el desarrollo de los procesos de enseñanza y evaluación en el ámbito educativo. Incluye aspectos como la gestión del tiempo, la planificación institucional, la distribución de recursos, la coordinación entre actores educativos y las normativas que orientan la práctica docente.

En el contexto de la presente investigación, las estrategias organizativas inciden directamente en la implementación de las prácticas evaluativas, ya que condicionan las posibilidades reales de planificación, ejecución y seguimiento del proceso de evaluación del aprendizaje. Una adecuada organización institucional favorece la coherencia, continuidad y calidad de la evaluación, mientras que las limitaciones en este ámbito pueden generar dificultades para la innovación pedagógica y la aplicación sistemática de enfoques formativos.

Red Semántica 5 - Estrategias Organizativas



Nota. Red Semántica obtenida de la entrevista a docentes en el software ATLAS. ti, versión 25

La red semántica sitúa en el centro las estrategias organizativas como componente clave dentro de las estrategias pedagógicas y organizativas orientadas a la innovación y mejora. Esta relación evidencia que la transformación de las prácticas educativas no depende únicamente de lo que ocurre en el aula, sino también de las condiciones institucionales que las sostienen. En este sentido, las estrategias organizativas funcionan como un marco estructural que facilita o limita la implementación de procesos innovadores, influyendo directamente en la calidad de la enseñanza y en la efectividad de la evaluación del aprendizaje.

El esquema desglosa estas estrategias en dimensiones como la coordinación docente, la gestión del tiempo y la carga horaria, el uso de recursos institucionales y el apoyo de la dirección y supervisión académica. Estas categorías reflejan la importancia de una organización institucional coherente, que promueva el trabajo colaborativo, optimice los tiempos pedagógicos y garantice condiciones adecuadas para el desarrollo profesional docente. En

conjunto, la red permite comprender que la innovación educativa requiere no solo cambios metodológicos, sino también ajustes organizativos que favorezcan entornos de trabajo más articulados, sostenibles y orientados a la mejora continua.

4.3.5.1. Subcategoría: Coordinación docente

La subcategoría se refiere al trabajo colaborativo entre docentes para planificar, organizar y ejecutar procesos evaluativos de manera coherente y articulada. Este proceso implica la comunicación constante, el intercambio de experiencias y la toma de decisiones conjuntas en torno a criterios, estrategias e instrumentos de evaluación.

Los hallazgos evidencian que la coordinación docente favorece la coherencia y mejora la calidad de la evaluación, al permitir la unificación de criterios, la alineación de prácticas pedagógicas y la continuidad en el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, el trabajo colaborativo contribuye a fortalecer la reflexión pedagógica y la mejora continua, promoviendo prácticas evaluativas más consistentes, equitativas y orientadas al logro de aprendizajes significativos.

“Nos reunimos para coordinar cómo evaluar...” (E3)

“La coordinación ayuda a que todos evaluemos de forma similar...” (E8)

“No siempre hay espacios para coordinar...” (E6)

“Cuando trabajamos en equipo, la evaluación mejora...” (E10)

“Falta más comunicación entre docentes...” (E12)

Las expresiones “Nos reunimos para coordinar cómo evaluar...” (E3) y “La coordinación ayuda a que todos evaluemos de forma similar...” (E8) evidencian la existencia de espacios de articulación docente orientados a la coherencia evaluativa, lo que permite alinear criterios, instrumentos y procedimientos. Estas prácticas favorecen la homogeneidad en la evaluación y contribuyen a una mayor equidad en la valoración del aprendizaje. En la misma línea, la afirmación “Cuando trabajamos en equipo, la evaluación mejora...” (E10) refuerza el valor del trabajo colaborativo como un factor que potencia la calidad del proceso evaluativo. La colaboración entre docentes permite compartir experiencias, consensuar estrategias y fortalecer las decisiones pedagógicas.

Sin embargo, estas fortalezas se ven tensionadas por la expresión “No siempre hay espacios para coordinar...” (E6), lo cual evidencia una limitación estructural relacionada con la falta de instancias formales de coordinación. Esta ausencia dificulta la consolidación de prácticas evaluativas coherentes y sistemáticas. Asimismo, la cita “Falta más comunicación entre docentes...” (E12) pone de manifiesto una debilidad en los canales de interacción profesional, lo que sugiere que, a pesar de existir intención de trabajo conjunto, no siempre se cuenta con las condiciones organizativas necesarias para sostenerlo.

Desde una perspectiva interpretativa integral, estas evidencias permiten identificar que la coordinación docente se configura como una subcategoría clave dentro de las estrategias organizativas, caracterizada por una dualidad: por un lado, se reconoce su impacto positivo en la mejora de la evaluación; por otro, su desarrollo se ve limitado por la falta de espacios institucionalizados y de comunicación efectiva.

En síntesis, la coordinación docente emerge como un factor determinante para la coherencia y calidad del proceso evaluativo, aunque su implementación depende en gran medida de las condiciones organizativas que la institución logre garantizar, evidenciando nuevamente la tensión entre la intención pedagógica y las posibilidades reales de ejecución. Desde la teoría, Bolívar (2012) resalta la importancia del trabajo colaborativo como motor de mejora educativa, mientras que Fullan (2016) enfatiza que las comunidades profesionales de aprendizaje fortalecen los procesos institucionales.

4.3.5.2. Subcategoría: Gestión del tiempo y carga horaria

La subcategoría se refiere a la organización del tiempo disponible para la enseñanza y la evaluación, así como a la carga laboral del docente. Los resultados evidencian que el tiempo es uno de los principales condicionantes del proceso evaluativo:

“El tiempo no alcanza para evaluar como quisiéramos...” (E1)

“Tenemos muchas horas y poco tiempo para planificar...” (E6)

“La carga horaria influye mucho en la evaluación...” (E10)

“A veces priorizamos avanzar contenidos...” (E12)

“La falta de tiempo limita la retroalimentación...” (E15)

Las expresiones “El tiempo no alcanza para evaluar como quisiéramos...” (E1) y “Tenemos muchas horas y poco tiempo para planificar...” (E6) evidencian una insuficiencia de tiempo disponible para el desarrollo adecuado de los procesos evaluativos, lo que limita la posibilidad de implementar prácticas más reflexivas, planificadas y coherentes. Estas afirmaciones reflejan una percepción generalizada de que el tiempo constituye un recurso crítico en la práctica docente.

En la misma línea, la cita “La carga horaria influye mucho en la evaluación...” (E10) pone de manifiesto que no solo se trata de la cantidad de tiempo, sino también de la distribución de la carga laboral, la cual incide directamente en la calidad de la evaluación. Una alta carga horaria reduce las oportunidades para planificar, diversificar instrumentos y realizar un seguimiento adecuado del aprendizaje. Asimismo, la expresión “A veces priorizamos avanzar contenidos...” (E12) revela una tensión entre el cumplimiento curricular y la calidad del proceso evaluativo, donde los docentes se ven obligados a privilegiar el avance de contenidos por sobre la profundización de la evaluación. Esto sugiere una orientación del sistema hacia la cobertura programática más que hacia el aprendizaje significativo.

Por su parte, la afirmación “La falta de tiempo limita la retroalimentación...” (E15) evidencia una de las consecuencias más relevantes de esta problemática: la reducción de la retroalimentación, elemento clave en la evaluación formativa. Esto impacta directamente en la posibilidad de acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de manera continua.

Desde una perspectiva interpretativa integral, estas evidencias permiten identificar que la gestión del tiempo y la carga horaria se configuran como una barrera organizativa estructural, que condiciona la planificación, ejecución y seguimiento de la evaluación. Esta situación genera una brecha entre las intenciones pedagógicas, orientadas hacia enfoques formativos, y las condiciones reales de implementación. La gestión del tiempo emerge como una subcategoría crítica dentro de las estrategias organizativas, cuya influencia transversal afecta múltiples dimensiones del proceso evaluativo, limitando el desarrollo de prácticas más profundas, continuas y centradas en el aprendizaje. Teóricamente, Hargreaves (1994) destaca que la

intensificación del trabajo docente afecta la calidad de los procesos educativos, incluyendo la evaluación.

4.3.5.3. Subcategoría: Uso de recursos institucionales

La subcategoría hace referencia a la disponibilidad y utilización de materiales, herramientas y apoyo institucional para el desarrollo de la evaluación. Las evidencias muestran que los recursos influyen directamente en la calidad de los procesos evaluativos:

“No siempre contamos con los recursos necesarios...” (E4)

“Los materiales ayudan a evaluar mejor...” (E9)

“A veces debemos improvisar por falta de recursos...” (E7)

“Cuando hay recursos, la evaluación es más dinámica...” (E11)

“Se utilizan los pocos recursos disponibles...” (E13)

La expresión “No siempre contamos con los recursos necesarios...” (E4) evidencia una limitación estructural vinculada a la disponibilidad de recursos didácticos, lo cual incide directamente en la calidad de los procesos evaluativos. Esta afirmación refleja que los docentes enfrentan condiciones materiales que no siempre son favorables para desarrollar prácticas evaluativas diversificadas. En contraste, la cita “Los materiales ayudan a evaluar mejor...” (E9) pone de manifiesto el valor pedagógico de los recursos, destacando que su presencia facilita la implementación de estrategias evaluativas más efectivas, dinámicas y acordes a los objetivos de aprendizaje. Esto sugiere que los recursos no solo apoyan la enseñanza, sino que también enriquecen el proceso de evaluación. Sin embargo, la expresión “A veces debemos improvisar por falta de recursos...” (E7) evidencia una respuesta adaptativa del docente frente a la escasez, donde la improvisación se convierte en una estrategia para sostener el proceso educativo. Esta situación pone de relieve la capacidad de resiliencia docente, pero también la precariedad de las condiciones institucionales.

Asimismo, la afirmación “Cuando hay recursos, la evaluación es más dinámica...” (E11) refuerza la idea de que la disponibilidad de materiales permite una mayor diversidad y creatividad en las prácticas evaluativas, favoreciendo metodologías más participativas y significativas. Por su parte, la cita “Se utilizan los pocos recursos disponibles...” (E13) muestra

una optimización de recursos limitados, lo que evidencia un esfuerzo por parte de los docentes para mantener la funcionalidad del proceso evaluativo, aun en contextos de escasez.

Desde una perspectiva interpretativa integral, estas evidencias permiten identificar que la disponibilidad y uso de recursos se configura como una subcategoría caracterizada por la coexistencia de limitaciones estructurales y estrategias adaptativas, donde la falta de materiales condiciona la práctica evaluativa, pero no la detiene completamente. En síntesis, los recursos emergen como un factor clave en la calidad del proceso evaluativo, cuya insuficiencia genera restricciones importantes, aunque mitigadas parcialmente por la capacidad de adaptación del docente, evidenciando nuevamente la tensión entre condiciones institucionales y práctica pedagógica. Desde el enfoque teórico, UNESCO (2017) señala que los recursos educativos son fundamentales para garantizar una educación de calidad e inclusiva.

4.3.5.4. Subcategoría: Apoyo de la dirección y supervisión académica

La subcategoría se refiere al acompañamiento institucional brindado por directivos y supervisores en relación con los procesos evaluativos. Los hallazgos muestran que el apoyo institucional facilita la implementación de mejores prácticas:

“La dirección apoya cuando queremos innovar...” (E5)

“A veces falta acompañamiento...” (E8)

“El respaldo institucional es importante...” (E11)

“La supervisión orienta el trabajo docente...” (E3)

“Se necesita más apoyo para mejorar la evaluación...” (E14)

La expresión “La dirección apoya cuando queremos innovar...” (E5) evidencia la presencia de un liderazgo institucional facilitador, que promueve iniciativas pedagógicas orientadas a la mejora y a la innovación en los procesos de evaluación. Este tipo de respaldo resulta clave para generar condiciones favorables que impulsen cambios en las prácticas docentes. En la misma línea, la afirmación “El respaldo institucional es importante...” (E11) refuerza la relevancia del apoyo organizativo como un elemento que legitima y fortalece el accionar docente, contribuyendo a la implementación de estrategias evaluativas más pertinentes y contextualizadas.

Asimismo, la cita “La supervisión orienta el trabajo docente...” (E3) pone de manifiesto el rol del acompañamiento técnico-pedagógico, el cual permite guiar, retroalimentar y mejorar las prácticas educativas. Este tipo de supervisión puede constituirse en un mecanismo clave para asegurar la calidad del proceso evaluativo. No obstante, estas percepciones positivas se ven tensionadas por la expresión “A veces falta acompañamiento...” (E8), lo cual evidencia una inconsistencia en el apoyo institucional, sugiriendo que este no se presenta de manera sistemática ni equitativa. Esta situación puede generar incertidumbre y limitar la consolidación de prácticas innovadoras.

La afirmación “Se necesita más apoyo para mejorar la evaluación...” (E14) pone de relieve una demanda explícita de fortalecimiento institucional, evidenciando que los docentes reconocen la importancia del acompañamiento, pero perciben que este resulta insuficiente para responder a las necesidades reales del contexto educativo. Desde una perspectiva interpretativa integral, estas evidencias permiten identificar que el apoyo y acompañamiento institucional se configura como una subcategoría caracterizada por una dualidad, donde coexisten experiencias de respaldo positivo con percepciones de insuficiencia e irregularidad en su implementación.

El acompañamiento institucional emerge como un factor estratégico para la mejora de las prácticas evaluativas, cuya efectividad depende de su continuidad, sistematicidad y capacidad de respuesta a las necesidades docentes, evidenciando nuevamente la tensión entre las intenciones institucionales y su concreción en la práctica. Desde el enfoque teórico, Fullan (2016) sostiene que el liderazgo educativo es clave para impulsar procesos de mejora, mientras que Leithwood et al. (2006) destacan el rol del liderazgo directivo en el fortalecimiento de las prácticas docentes.

4.3.6. Categoría: Innovación y mejora continua

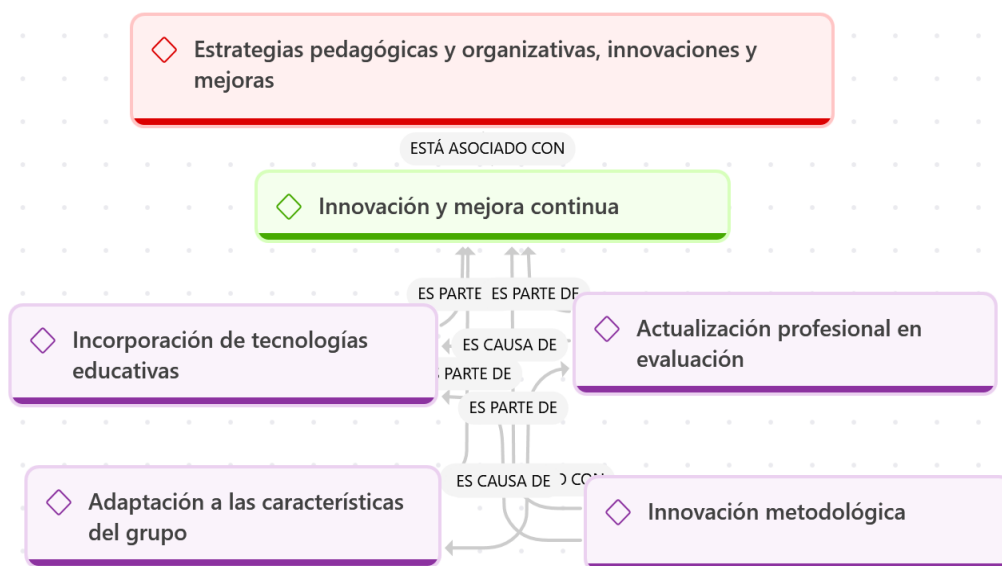
La categoría de innovación y mejora continua se constituye como un eje fundamental en el análisis de las prácticas evaluativas, en tanto permite comprender el grado en que los procesos de evaluación se adaptan a las demandas actuales del contexto educativo. En este sentido, la innovación implica la incorporación de nuevas estrategias, metodologías e instrumentos que favorezcan aprendizajes más significativos, pertinentes y contextualizados.

Asimismo, la mejora continua se orienta a la reflexión sistemática sobre la práctica docente, promoviendo ajustes progresivos que contribuyan al fortalecimiento de la calidad educativa.

Desde esta perspectiva, resulta relevante analizar cómo los actores educativos integran procesos de revisión, retroalimentación y actualización en sus prácticas evaluativas, así como el nivel de apertura hacia el cambio pedagógico. La innovación no se limita al uso de herramientas tecnológicas, sino que abarca transformaciones en la concepción misma de la evaluación, orientándola hacia enfoques más formativos, inclusivos y centrados en el estudiante. En consecuencia, esta categoría permite abordar la evaluación como un proceso dinámico, en constante evolución, que responde a las necesidades del entorno y a los desafíos de una educación orientada al aprendizaje permanente.

Desde el enfoque teórico, la innovación y la mejora continua en educación se vinculan estrechamente con procesos de cambio sostenido en las prácticas pedagógicas y evaluativas. En este sentido, Fullan (2016) sostiene que la mejora educativa no depende únicamente de la introducción de nuevas estrategias, sino de la capacidad de los docentes e instituciones para reflexionar críticamente sobre su práctica y generar transformaciones significativas en el aula. En este sentido el autor enfatiza que la innovación educativa efectiva requiere coherencia entre las políticas institucionales, la cultura escolar y las prácticas docentes, lo cual permite consolidar procesos de mejora continua orientados al aprendizaje. En este marco, la evaluación se configura como un componente clave para impulsar la innovación, en tanto proporciona información relevante para la toma de decisiones pedagógicas y el perfeccionamiento de la práctica docente.

Red Semántica 6 - Innovación y Mejora Continua



Nota. Red Semántica obtenida de la entrevista a docentes en el software ATLAS. ti, versión 25

La red semántica presenta la innovación y mejora continua como un eje central dentro de las estrategias pedagógicas y organizativas, evidenciando su papel como motor de transformación en los procesos educativos. La asociación planteada indica que la mejora no es un proceso aislado, sino dinámico y sistemático, vinculado a la actualización permanente de las prácticas docentes. En este sentido, la innovación se concibe como una respuesta a las demandas del contexto educativo, orientada a fortalecer la calidad de la enseñanza y a optimizar los procesos de evaluación del aprendizaje.

Asimismo, el esquema identifica componentes clave que sustentan esta categoría, tales como la incorporación de tecnologías educativas, la actualización profesional en evaluación, la adaptación a las características del grupo y la innovación metodológica. Estas dimensiones reflejan que la mejora continua requiere tanto del desarrollo de competencias docentes como de la capacidad de ajustar las estrategias pedagógicas a contextos específicos. En conjunto, la red permite comprender que la innovación educativa implica una articulación entre formación docente, uso de recursos y adaptación contextual, consolidando un enfoque flexible, pertinente y orientado al aprendizaje significativo.

4.3.6.1. Subcategoría: Incorporación de tecnologías educativas

Esta subcategoría se refiere al uso de herramientas digitales y recursos tecnológicos como apoyo para fortalecer los procesos de evaluación del aprendizaje.

Los hallazgos evidencian avances en la integración de tecnologías en las prácticas evaluativas; sin embargo, su implementación aún presenta limitaciones que afectan su uso sistemático y efectivo en el contexto educativo.

“Utilizamos plataformas digitales para evaluar...” (E2)

“Las tecnologías ayudan a hacer evaluaciones más dinámicas...” (E6)

“No todos los docentes manejan bien las herramientas digitales...” (E9)

“Se usan aplicaciones para evaluar...” (E12)

“A veces la falta de internet limita su uso...” (E15)

Las expresiones “Utilizamos plataformas digitales para evaluar...” (E2) y “Se usan aplicaciones para evaluar...” (E12) evidencian la incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos evaluativos, lo que refleja una apertura hacia el uso de recursos digitales como apoyo a la práctica pedagógica. Estas estrategias permiten diversificar los instrumentos de evaluación y facilitar la interacción con los estudiantes.

En la misma línea, la afirmación “Las tecnologías ayudan a hacer evaluaciones más dinámicas...” (E6) pone de manifiesto el potencial de las TIC para enriquecer el proceso evaluativo, favoreciendo metodologías más participativas, ágiles e interactivas. Esto sugiere una transformación en las formas tradicionales de evaluar, orientada hacia entornos más innovadores.

Sin embargo, estas ventajas se ven tensionadas por la expresión “No todos los docentes manejan bien las herramientas digitales...” (E9), lo cual evidencia una brecha en las competencias digitales del profesorado. Esta situación limita la implementación efectiva de estrategias tecnológicas y genera desigualdades en su aplicación. Asimismo, la cita “A veces la falta de internet limita su uso...” (E15) introduce una barrera de carácter estructural, vinculada a la conectividad, que condiciona el acceso y uso de las tecnologías en el aula. Este factor externo afecta directamente la continuidad y sostenibilidad de las prácticas evaluativas digitales.

Desde una perspectiva interpretativa integral, estas evidencias permiten identificar que las estrategias tecnológicas se configuran como una categoría caracterizada por una dualidad, donde coexisten oportunidades de innovación con limitaciones relacionadas con la formación docente y las condiciones de infraestructura. En este sentido, desde la teoría, se sostiene que la integración de las tecnologías en la educación requiere no solo la disponibilidad de recursos, sino también el desarrollo de competencias digitales docentes y condiciones institucionales adecuadas, para que su uso sea pedagógicamente significativo y sostenible.

Las estrategias tecnológicas emergen como una dimensión relevante en la transformación de la evaluación, que aporta dinamismo e innovación, pero cuya efectividad depende de la superación de brechas formativas y estructurales, evidenciando nuevamente la interacción entre potencialidades y limitaciones en el contexto educativo. Desde la teoría, UNESCO (2021) destaca que la integración de tecnologías en la educación favorece procesos evaluativos más innovadores y accesibles.

4.3.6.2. Subcategoría: Actualización profesional en evaluación

La subcategoría hace referencia a los procesos de formación continua de los docentes en temas de evaluación.

Los hallazgos evidencian que la capacitación es percibida como un elemento necesario, aunque no siempre suficiente:

“Participamos en capacitaciones sobre evaluación...” (E5)

“Es importante actualizarse...” (E8)

“No siempre hay oportunidades de formación...” (E12)

“Las capacitaciones ayudan a mejorar...” (E3)

“Se necesita más formación en evaluación...” (E14)

Desde el enfoque teórico, Day (2017) sostiene que el desarrollo profesional continuo es clave para la mejora de la práctica docente. En este sentido las citas evidencian que la actualización profesional en evaluación es reconocida por los docentes como un componente necesario para mejorar sus prácticas pedagógicas. Las expresiones destacan la valoración positiva de las capacitaciones como espacios que contribuyen al fortalecimiento de

conocimientos y habilidades en evaluación, lo que favorece la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se observa una actitud favorable hacia la formación continua, entendida como un requisito para responder a las exigencias actuales del contexto educativo.

No obstante, también se identifican limitaciones relacionadas con la disponibilidad y acceso a oportunidades de capacitación, lo que sugiere que, aunque existe conciencia sobre su importancia, no siempre se cuenta con las condiciones necesarias para su desarrollo sistemático. En este sentido, la actualización profesional se presenta como un proceso en construcción, cuya efectividad depende tanto de la disposición docente como del apoyo institucional, evidenciando la necesidad de fortalecer políticas de formación continua orientadas a la evaluación del aprendizaje.

4.3.6.3. Subcategoría: Adaptación a las características del grupo

La subcategoría se refiere a la adecuación de las estrategias evaluativas según las particularidades del grupo de estudiantes.

Los resultados muestran que los docentes consideran las características del grupo como un elemento clave para la evaluación:

“Cada grupo es diferente...” (E4)

“Adaptamos las evaluaciones según el grupo...” (E7)

“No todos los cursos responden igual...” (E10)

“Se ajustan las actividades según los estudiantes...” (E13)

“Tratamos de considerar el contexto del grupo...” (E1)

Las expresiones “Participamos en capacitaciones sobre evaluación...” (E5) y “Las capacitaciones ayudan a mejorar...” (E3) evidencian la presencia de espacios formativos orientados al fortalecimiento de las competencias docentes en evaluación, lo cual constituye un elemento clave para la mejora de las prácticas pedagógicas. Estas afirmaciones reflejan una valoración positiva de la formación continua como medio para actualizar conocimientos y perfeccionar la labor docente.

En la misma línea, la cita “Es importante actualizarse...” (E8) pone de manifiesto una conciencia profesional respecto a la necesidad de formación permanente, reconociendo que la evaluación educativa es un campo dinámico que exige actualización constante para responder a las demandas del contexto educativo contemporáneo. No obstante, esta visión se ve tensionada por la expresión “No siempre hay oportunidades de formación...” (E12), lo cual evidencia una limitación en el acceso a procesos formativos, sugiriendo que la capacitación no se presenta de manera sistemática ni equitativa para todos los docentes. Esta situación genera brechas en el desarrollo profesional.

Asimismo, la afirmación “Se necesita más formación en evaluación...” (E14) introduce una demanda explícita de fortalecimiento en este ámbito, lo que indica que, aunque existen algunas iniciativas de capacitación, estas resultan insuficientes para cubrir las necesidades reales del profesorado.

Desde una perspectiva interpretativa integral, estas evidencias permiten identificar que la formación y capacitación docente en evaluación se configura como una subcategoría caracterizada por una dualidad, donde coexisten experiencias formativas valoradas positivamente con percepciones de insuficiencia y falta de continuidad en la oferta de capacitación. En este sentido, desde la teoría, se sostiene que el desarrollo profesional docente es un proceso continuo que permite mejorar la calidad de la enseñanza y de la evaluación, siendo indispensable para la implementación de enfoques innovadores, formativos y centrados en el estudiante.

La formación docente se configura como un factor estratégico para la transformación de las prácticas evaluativas, cuya efectividad depende de la disponibilidad, accesibilidad y pertinencia de las oportunidades de capacitación, lo que evidencia la necesidad de fortalecer las políticas institucionales en este ámbito. En este sentido, Tomlinson (2014) sostiene que la enseñanza diferenciada resulta fundamental para atender la diversidad presente en el aula.

4.3.6.4. Subcategoría: Innovación metodológica

La subcategoría se refiere a la implementación de nuevas estrategias y enfoques pedagógicos en la evaluación. Los resultados evidencian intentos de transformación en las prácticas evaluativas:

“Aplicamos metodologías más activas...” (E6)

“Buscamos nuevas formas de evaluar...” (E9)

“Se utilizan estrategias participativas...” (E11)

“Tratamos de salir del examen tradicional...” (E13)

“Innovamos en las actividades evaluativas...” (E2)

Las expresiones “Aplicamos metodologías más activas...” (E6) y “Se utilizan estrategias participativas...” (E11) evidencian una orientación hacia enfoques pedagógicos activos, en los cuales el estudiante asume un rol protagónico dentro del proceso de evaluación. Estas prácticas sugieren un alejamiento de modelos tradicionales centrados en la pasividad del estudiante, promoviendo la interacción, la participación y el aprendizaje significativo.

En la misma línea, la afirmación “Tratamos de salir del examen tradicional...” (E13) pone de manifiesto una intencionalidad clara de transformación de las prácticas evaluativas, cuestionando el predominio de los instrumentos convencionales y abriendo paso a estrategias más dinámicas y contextualizadas. Asimismo, la cita “Buscamos nuevas formas de evaluar...” (E9) refuerza la idea de una búsqueda constante de innovación, lo que implica un proceso reflexivo por parte del docente para adaptar sus prácticas a las necesidades del contexto educativo.

Por su parte, la expresión “Innovamos en las actividades evaluativas...” (E2) sintetiza esta tendencia hacia la incorporación de cambios metodológicos que permitan enriquecer la evaluación, haciéndola más pertinente, significativa y alineada con los objetivos de aprendizaje.

Desde una perspectiva interpretativa integral, estas evidencias permiten identificar una transición progresiva desde modelos evaluativos tradicionales hacia enfoques innovadores y activos, donde la evaluación se concibe como un proceso dinámico que favorece la construcción

del conocimiento y el desarrollo de competencias. En este sentido, desde la teoría, autores como Fullan (2013) sostienen que la innovación educativa implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, orientada a mejorar el aprendizaje a través de metodologías activas, participación estudiantil y adaptación al contexto. Asimismo, estos enfoques se vinculan con la evaluación auténtica, que busca valorar aprendizajes en situaciones reales y significativas.

La innovación metodológica en la evaluación emerge como una subcategoría clave dentro de la mejora continua, evidenciando un cambio en la concepción docente hacia prácticas más activas, participativas y centradas en el estudiante, aunque su consolidación depende de las condiciones institucionales que permitan sostener estos procesos de cambio. Desde la teoría, Fullan (2016) plantea que la innovación metodológica es clave para lograr cambios significativos en la educación.

4.4- Triangulación de percepciones docentes por categoría de análisis

Tabla 21

Triangulación de percepciones docentes por categorías de análisis

Categoría	Aspectos que concuerdan	Cita textual	Aspectos que difieren	Cita textual	Síntesis
Formación docente	Los docentes reconocen que la capacitación es clave para mejorar las prácticas evaluativas.	“Las capacitaciones nos ayudan a actualizar nuestras formas de evaluar” (Docente 3).	Algunos docentes consideran insuficiente la oferta de formación institucional.	“No siempre tenemos acceso a capacitaciones pertinentes o continuas” (Docente 7).	Existe consenso sobre la importancia de la formación docente; sin embargo, se evidencian limitaciones en la disponibilidad y continuidad de las oportunidades formativas.
Prácticas evaluativas	Coinciden en la necesidad de diversificar las estrategias de evaluación.	“Es importante no evaluar siempre de la misma forma” (Docente 2).	Diferencias en la implementación: algunos mantienen enfoques tradicionales.	“Sigo utilizando mayormente exámenes escritos porque es lo más práctico” (Docente 5).	Aunque hay apertura hacia la innovación evaluativa, persisten prácticas tradicionales en algunos casos.

Atención a la diversidad	Reconocen la importancia de adaptar la enseñanza a las características de los estudiantes.	“Cada grupo es distinto, por eso trato de ajustar mis clases” (Docente 1).	Algunos docentes manifiestan dificultades para aplicar estrategias diferenciadas.	“Es difícil atender a todos por igual en aulas muy numerosas” (Docente 6).	Se valora la enseñanza diferenciada, pero su aplicación se ve limitada por factores contextuales como el tamaño del aula.
Uso de estrategias innovadoras	Coinciden en que las estrategias innovadoras mejoran el aprendizaje.	“Las metodologías activas motivan más a los estudiantes” (Docente 4).	Diferencias en el nivel de uso de estas estrategias.	“No siempre utilizo estrategias innovadoras por falta de tiempo” (Docente 8).	Existe una valoración positiva de la innovación, aunque su implementación no es homogénea entre los docentes.
Apoyo institucional	Se reconoce la importancia del respaldo institucional para mejorar la práctica docente.	“El apoyo de la institución es fundamental para mejorar” (Docente 2).	Algunos perciben escaso acompañamiento institucional.	“Falta más seguimiento y apoyo por parte de la institución” (Docente 9).	El apoyo institucional es considerado clave, pero se identifican debilidades en su implementación efectiva.

Nota. Triangulación de los discursos obtenidos de los entrevistados docentes

4.5. Resultados del Análisis Documental

En esta sección se presentan los resultados del análisis documental realizado con el propósito de analizar la planificación y práctica evaluativa documentada en el portafolio docente. El análisis abarcó la revisión de 10 portafolios docentes de 3 instituciones de San Juan Bautista, Misiones, correspondiente a diferentes profesionales de la Educación Media y Técnica.

El objetivo principal de esta revisión documental es analizar de qué manera las dimensiones de la evaluación contemporánea (planificación, diversidad de instrumentos, inclusión, retroalimentación y competencia) se materializan en las evidencias documentales de los portafolios pedagógicos de los docentes de Educación Media en San Juan Bautista, para identificar la coherencia entre el discurso curricular y la práctica evaluativa real

4.5.1. Categorías de Análisis

El análisis de los portafolios pedagógicos se estructuró en cinco categorías principales, diseñadas para capturar la complejidad de la práctica evaluativa en el nivel medio.

En primer lugar, se evaluó la Planificación Evaluativa, donde se analizó la coherencia curricular, la organización de la evaluación y la temporalidad, con el fin de determinar cómo el docente estructura y prevé sistemáticamente las actividades de valoración del aprendizaje.

La segunda categoría se centró en la Diversidad de Instrumentos y Estrategias, identificando los tipos de instrumentos utilizados (pruebas, rúbricas, listas de cotejo) y la flexibilidad metodológica, así como la participación de los diferentes agentes en procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La tercera categoría abordó la Inclusión y Equidad, revisando la presencia de adaptaciones curriculares y criterios de atención a la diversidad para garantizar que el proceso evaluativo responda a las necesidades individuales de todos los estudiantes.

La cuarta categoría examinó la Retroalimentación Pedagógica, analizando las estrategias de feedback y las orientaciones para la mejora que el docente consigna en los documentos para guiar el progreso del estudiante.

La última categoría analizó la Evaluación por Competencias y Reflexión Docente, con el propósito de verificar la valoración de desempeños complejos y el nivel de autoanálisis que el profesional realiza sobre su propia práctica para asegurar una mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5.2. Resultados por Categorías

Tras la revisión exhaustiva de los 10 portafolios pedagógicos, se identificaron las evidencias que caracterizan la práctica evaluativa en las instituciones seleccionadas.

4.5.2.1. Categoría: Planificación Evaluativa

Subcategorías: Coherencia curricular, Organización de la evaluación y Temporalidad.

Se observa una alta presencia de planes estructurados bajo el enfoque de competencias e indicadores. La organización documental refleja una secuencia lógica y una temporalidad definida. Como señala el marco teórico de esta investigación (Tobón, 2020), la planificación

debe ser un mapa vivo; en los portafolios analizados, se percibe como un cumplimiento efectivo de las subcategorías analizadas.

4.5.2.2. Categoría: Diversidad de Instrumentos y Estrategias

Subcategorías: Tipos de instrumentos, Estrategias evaluativas y Agentes de evaluación.

Si bien existe una variedad de instrumentos (pruebas escritas, rúbricas y listas de cotejo, etc.), la práctica está fuertemente anclada en la unidireccionalidad. Se evidenció una hegemonía de la heteroevaluación, mientras que la coevaluación y autoevaluación son escasamente practicados o evidenciados de manera formal. Esta carencia de diversidad en los agentes evaluadores indica una brecha con la evaluación democrática propuesta en el marco teórico, limitando el desarrollo de la autonomía y la metacognición en los estudiantes en las 3 instituciones objeto de estudio de esta investigación.

4.5.2.3. Categoría: Inclusión y Equidad

Subcategorías: Adaptaciones curriculares y Atención a la diversidad.

Los hallazgos revelan que las instituciones implementan adaptaciones curriculares no significativas. Sin embargo, existe una debilidad crítica en la formalización documental de estos ajustes. La presencia parcial de los registros sistemáticos o formularios utilizados, sugiere que la inclusión se gestiona de manera voluntariosa pero informal. Según los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que sustentan este estudio, la falta de evidencia documental sobre la equidad pone en riesgo la trazabilidad y la justicia evaluativa.

Según la teoría de la Evaluación Inclusiva de Ainscow y Booth (2002) la inclusión requiere ajustes pedagógicos explícitos y documentados para garantizar la equidad. La falta de registro formal puede interpretarse como una "invisibilización" de las necesidades específicas de apoyo educativo, donde la inclusión se hace de manera intuitiva pero no sistemática, dificultando el seguimiento real del progreso de estudiantes con diversidad funcional o de aprendizaje.

La inclusión parece gestionarse de manera operativa pero no sistemática. La falta de registro formal contraviene los principios de la Evaluación Inclusiva, donde la evidencia es clave para garantizar la equidad de oportunidades.

4.5.2.4. Categoría: Retroalimentación Pedagógica

Subcategorías: Estrategias de feedback y Orientaciones para la mejora.

Esta subcategoría presenta una presencia limitada y, en muchos casos, superficial en los documentos analizados. Las orientaciones para la mejora se brindan principalmente de forma oral a los estudiantes, con escasa o nula evidencia escrita en los portafolios, lo que dificulta el seguimiento sistemático del progreso y la trazabilidad del aprendizaje.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, la retroalimentación constituye un elemento central para promover la mejora continua; sin embargo, al no quedar registrada, pierde su potencial como evidencia del proceso de aprendizaje y como herramienta de regulación pedagógica. En este sentido, Black y Wiliam (1998) sostienen que la retroalimentación es un componente clave para cerrar la brecha entre el desempeño actual del estudiante y los objetivos de aprendizaje. En consecuencia, su ausencia o limitada sistematización reduce la evaluación a un acto de calificación más que a un proceso formativo.

Asimismo, en los documentos analizados predominan planillas de registro de puntajes correspondientes a evaluaciones de proceso y finales, lo que refuerza un enfoque sumativo. Esta situación evidencia una débil articulación entre la retroalimentación y las orientaciones para la mejora, limitando la consolidación de prácticas evaluativas más formativas, sistemáticas y centradas en el aprendizaje. Por tanto, la evidencia documental sobre la retroalimentación es escasa; es decir, no se observa de manera explícita en los documentos. Los portafolios sugieren que las orientaciones para la mejora se brindan principalmente de forma oral, con muy pocos comentarios escritos que orienten al estudiante sobre cómo cerrar la brecha entre su desempeño actual y el esperado.

4.5.2.5. Categoría: Evaluación por Competencias y Reflexión Docente

Subcategorías: Evaluación del desempeño, Autoevaluación de la práctica y Mejora continua.

En relación con la evaluación del desempeño, se observa que la aplicación del enfoque por competencias varía según la modalidad educativa, evidenciándose un mayor énfasis en el desempeño observable en los Bachilleratos Técnicos en comparación con los Bachilleratos Científicos.

Por su parte, la reflexión docente se presenta de manera parcial y asistemática. El portafolio no se consolida plenamente como un instrumento orientado a la mejora continua o como un “espejo” de la práctica pedagógica, sino que, en la mayoría de los casos, funciona como un repositorio de evidencias vinculado al control administrativo o a procesos de supervisión. Esta situación evidencia la necesidad de avanzar hacia un modelo de docente que asuma un rol más investigativo y reflexivo sobre su propia práctica evaluativa.

Asimismo, si bien se identifica una diversificación de instrumentos de evaluación posiblemente asociada a la naturaleza práctica de los perfiles de egreso, la limitada reflexión crítica sobre su uso sugiere que el portafolio aún no es aprovechado plenamente como un dispositivo de formación permanente y desarrollo profesional docente.

4.6. Resumen de Hallazgos

Luego de haber realizado el análisis de las categorías de forma individual, se procedió a realizar una síntesis integradora que permite contrastar las evidencias halladas en los portafolios con los presupuestos de la educación contemporánea. Esta triangulación de datos es fundamental para determinar si existe una convergencia entre lo planificado y lo efectivamente ejecutado en el ámbito evaluativo.

A continuación, se presenta la Tabla de Triangulación del Análisis Documental, el cual resume los hallazgos principales por categoría y su interpretación en función del marco teórico de la investigación.

Tabla N° 22.

Triangulación Análisis Documental

Categoría del Instrumento	Subcategorías / Dimensiones	Evidencias Clave Identificadas en Portafolios
Planificación Evaluativa	Evaluación del desempeño y Criterios de logro	Planes de clase con indicadores y capacidades alineados al MEC; cronogramas de evaluación establecidos.
Diversidad de instrumentos y estrategias	Dominio de la evaluación unidireccional (Heteroevaluación).	Predominio de pruebas escritas y listas de cotejo; escasa evidencia de autoevaluación y coevaluación.

Inclusión y Equidad	Adaptaciones curriculares con escasa documentación formal	Mención de ajustes no significativos; ausencia de protocolos o registros formales de seguimiento inclusivo
Retroalimentación Pedagógica	Predominio de la oralidad (Feedback no documentado)	Referencias a devoluciones orales; carencia de comentarios escritos sistemáticos para la mejora del alumno. Se identifica una brecha significativa en el registro documental de la función formativa.
Evaluación por competencias	Evaluación del desempeño y Criterios de logro	Los datos sugieren que, la "evaluación por competencias" está integrada en los documentos de los docentes y las instituciones. Rúbricas presentes, especialmente en áreas técnicas.
Reflexión Docente	Predominio de la dimensión administrativa sobre la dimensión reflexiva del portafolio	Se identifica una escasa evidencia documental respecto a la dimensión reflexiva, prevaleciendo el uso del portafolio como un instrumento de carácter administrativo

Nota. Datos obtenidos de la Revisión documental del archivo de las tres instituciones educativas.

4.7. Triangulación integrada de datos cualitativos y cuantitativos

La integración de los datos cualitativos y cuantitativos permite una comprensión más profunda y holística del fenómeno estudiado, evidenciando tanto tendencias generales como significados subyacentes en las prácticas evaluativas. En este sentido, los resultados cuantitativos muestran una tendencia favorable hacia la incorporación de metodologías activas, el uso de tecnologías y la adaptación de la evaluación al contexto, mientras que los datos cualitativos profundizan estas tendencias al revelar las experiencias, percepciones y limitaciones concretas de los actores educativos.

En primer lugar, en relación con la innovación en la evaluación, los datos cuantitativos indican que una proporción importante de docentes manifiesta predisposición hacia la mejora continua de sus prácticas evaluativas. Este hallazgo se complementa con los datos cualitativos, donde los docentes expresan de manera explícita esfuerzos por innovar y actualizarse en sus estrategias de evaluación. Esta convergencia confirma lo planteado por Perrenoud (2004), quien

sostiene que la evaluación debe transformarse en un proceso dinámico orientado al desarrollo de competencias, así como Anijovich (2019), quien enfatiza la necesidad de una evaluación formativa basada en la reflexión constante de la práctica docente.

En segundo lugar, respecto al uso de tecnologías en la evaluación, los resultados cuantitativos evidencian un nivel intermedio de integración digital, mientras que los datos cualitativos permiten identificar tanto su potencial como sus limitaciones, especialmente en lo referente al acceso a internet y al manejo de herramientas digitales. Esta articulación evidencia que, aunque la tecnología es reconocida como un recurso valioso para dinamizar la evaluación, su implementación no es homogénea. Desde el marco teórico, esta situación se vincula con los enfoques de competencia digital docente y con los principios de equidad educativa, donde la integración tecnológica debe garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En tercer lugar, en cuanto a la formación docente, los datos cuantitativos reflejan la existencia de capacitaciones, aunque insuficientes, mientras que los datos cualitativos evidencian la percepción de los docentes sobre la necesidad de mayor formación en evaluación. Esta coincidencia refuerza lo planteado por Anijovich (2019), quien sostiene que la formación continua es un componente esencial para el desarrollo de prácticas evaluativas efectivas. La falta de oportunidades de capacitación limita la consolidación de enfoques evaluativos innovadores.

Por otra parte, en relación con las metodologías evaluativas, los datos cuantitativos indican la presencia de estrategias participativas y activas, lo cual es corroborado por los datos cualitativos donde los docentes manifiestan intentos de superar el modelo tradicional de evaluación. Este hallazgo se sustenta en los enfoques de aprendizaje significativo de Ausubel (2002), donde el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento, y en la evaluación auténtica, que prioriza la aplicación del saber en contextos reales.

Asimismo, en cuanto a la adaptación de la evaluación al contexto, los resultados cuantitativos muestran que esta práctica es frecuente, mientras que los datos cualitativos profundizan este aspecto al evidenciar que los docentes ajustan la evaluación según las condiciones institucionales y del entorno. Esta convergencia permite consolidar la categoría

emergente de evaluación adaptativa centrada en el estudiante, la cual se sustenta en los principios de la evaluación formativa de Black y Wiliam (1998), donde la evaluación se concibe como un proceso flexible y contextualizado.

En relación con el apoyo institucional, los datos cualitativos evidencian percepciones de respaldo parcial y falta de acompañamiento, lo cual se corresponde con los resultados cuantitativos que muestran limitaciones en la gestión institucional y en la provisión de recursos. Esta articulación evidencia que la transformación de las prácticas evaluativas no depende únicamente del docente, sino también de las condiciones organizacionales en las que se desarrolla el proceso educativo.

La integración de los datos permite identificar una coherencia general entre las tendencias cuantitativas y las percepciones cualitativas, aunque también revela brechas entre la intención de innovación y su implementación efectiva. Mientras los datos cuantitativos reflejan avances hacia una evaluación más dinámica y centrada en el estudiante, los datos cualitativos muestran que estos avances se encuentran condicionados por factores como la formación docente, el acceso a recursos tecnológicos y el apoyo institucional.

Los hallazgos cuantitativos y cualitativos triangulados evidencian que las prácticas evaluativas se encuentran en un proceso de transición hacia enfoques más formativos, inclusivos y adaptativos, en concordancia con los planteamientos teóricos de Perrenoud (2004), Anijovich (2019), Black y Wiliam (1998) y Ausubel (2002). No obstante, la consolidación de este modelo requiere fortalecer las condiciones institucionales, garantizar la formación continua de los docentes y promover una implementación más equitativa y sistemática de las estrategias evaluativas.

4.8. Discusión crítica de los hallazgos a la luz del marco referencial

Los resultados integrados de la investigación permiten sostener que las prácticas de evaluación del aprendizaje desarrolladas en las tres instituciones educativas estudiadas se encuentran en un proceso de transición entre modelos tradicionales y enfoques contemporáneos de evaluación. Esta transición no se presenta de manera uniforme ni plenamente consolidada, sino como una configuración híbrida en la que coexisten prácticas centradas en la calificación, instrumentos sumativos y pruebas escritas, junto con avances hacia estrategias formativas,

participativas, auténticas, inclusivas y mediadas por tecnologías. Esta lectura crítica resulta relevante, porque permite superar una interpretación meramente descriptiva de los resultados y comprender la evaluación como una práctica situada, condicionada por factores pedagógicos, institucionales, tecnológicos y culturales.

En relación con la evaluación formativa, los hallazgos muestran coincidencias importantes con los planteamientos de Black y Wiliam (1998, 2018), quienes sostienen que la evaluación contribuye al aprendizaje cuando permite recoger evidencias, interpretar avances y ajustar la enseñanza. En la investigación se identifica que docentes y estudiantes reconocen el valor de la evaluación como proceso de mejora, especialmente cuando se vincula con la participación, la retroalimentación y el seguimiento del aprendizaje. Sin embargo, la distancia entre la teoría y la práctica se evidencia en la aplicación todavía irregular de estrategias formativas. Si bien existe una valoración positiva del enfoque formativo, este no siempre se concreta de manera sistemática en la planificación, en los instrumentos ni en los registros documentales. Este hallazgo no solo confirma la literatura sobre evaluación formativa, sino que permite matizarla en el contexto paraguayo, al evidenciar que la apropiación del enfoque formativo se encuentra condicionada por factores institucionales, tecnológicos y culturales.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa aparece más como una aspiración pedagógica en desarrollo que como una práctica plenamente institucionalizada. Los resultados sugieren que los docentes comprenden la importancia de acompañar el aprendizaje, pero enfrentan limitaciones vinculadas con el tiempo disponible, la carga administrativa, la formación específica y la disponibilidad de recursos. Esta situación permite interpretar que el desafío no se reduce a modificar instrumentos, sino a transformar la cultura evaluativa de la institución. En concordancia con Anijovich (2019), la evaluación formativa requiere una práctica reflexiva, continua y orientada a la mejora; no obstante, en el contexto estudiado, dicha práctica todavía convive con una lógica tradicional centrada en la verificación de contenidos y la asignación de calificaciones.

En cuanto a la evaluación auténtica y por competencias, los hallazgos evidencian avances relevantes en la incorporación de rúbricas, proyectos, exposiciones, actividades prácticas y criterios de desempeño, especialmente en áreas técnicas. Estos resultados se relacionan con los aportes de Wiggins (1998) y Tobón (2020), quienes señalan que la evaluación auténtica y por competencias debe valorar la capacidad del estudiante para movilizar

conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones significativas. Sin embargo, también se observa la persistencia de pruebas escritas, listas de cotejo y registros centrados en la calificación, lo que revela una apropiación parcial del enfoque competencial. Esta coexistencia permite afirmar que la evaluación por competencias se encuentra presente en el discurso y en algunos documentos institucionales, pero aún no logra desplazar completamente la estructura tradicional de evaluación.

Este hallazgo permite introducir un matiz crítico: la presencia de instrumentos contemporáneos no garantiza, por sí misma, una transformación profunda de la evaluación. Una rúbrica, un portafolio o un proyecto pueden ser utilizados desde una lógica tradicional si su finalidad principal continúa siendo asignar puntajes y no promover reflexión, retroalimentación y mejora. Por tanto, el cambio evaluativo no depende únicamente del tipo de instrumento empleado, sino del sentido pedagógico que orienta su uso. En este aspecto, la investigación aporta una interpretación situada al mostrar que la innovación evaluativa requiere coherencia entre planificación, aplicación, retroalimentación, registro y reflexión docente.

Respecto a la retroalimentación, los resultados muestran que esta es reconocida como un componente importante del proceso evaluativo; sin embargo, su aplicación todavía presenta debilidades en cuanto a sistematicidad, oportunidad y documentación. La literatura reciente destaca que la retroalimentación tiene mayor impacto cuando ofrece información clara, específica y orientada a cerrar la brecha entre el desempeño actual y el esperado (Wisniewski et al., 2020). Asimismo, Carless y Boud (2018) sostienen que la retroalimentación no debe entenderse solo como una acción del docente, sino como un proceso que exige alfabetización del estudiante para comprender, valorar y utilizar la información recibida. En la presente investigación, los hallazgos sugieren que la retroalimentación se realiza con frecuencia de manera oral, pero no siempre queda documentada ni vinculada con acciones concretas de mejora.

Esta situación permite interpretar que existe una brecha entre el reconocimiento discursivo de la retroalimentación y su consolidación como práctica pedagógica sistemática. En términos críticos, la retroalimentación aparece como un componente valorado, pero todavía insuficientemente institucionalizado. Ello limita su potencial formativo, porque el estudiante puede recibir orientaciones generales sin contar necesariamente con criterios explícitos que le permitan revisar, ajustar y mejorar su desempeño. Por consiguiente, fortalecer la

retroalimentación implica avanzar hacia prácticas más documentadas, dialógicas y orientadas a la autorregulación del aprendizaje.

En relación con la autoevaluación y la coevaluación, los resultados evidencian una presencia limitada de estas estrategias en los documentos analizados y en las prácticas descritas. Este hallazgo presenta una divergencia con la literatura contemporánea, que destaca el valor de la participación estudiantil en los procesos evaluativos. Double et al. (2020) señalan que la coevaluación puede favorecer el rendimiento académico cuando se desarrolla con criterios claros y orientación docente. No obstante, en las instituciones estudiadas, la evaluación continúa siendo predominantemente heteroevaluativa, lo que reduce las oportunidades para que los estudiantes participen activamente en la valoración de su propio aprendizaje y en la construcción compartida de criterios de calidad. Esta situación revela que la centralidad del estudiante, aunque reconocida en los enfoques actuales, todavía requiere mayor desarrollo en la práctica institucional.

Las barreras institucionales constituyen otro eje crítico de interpretación. Los resultados muestran que la innovación evaluativa no depende exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino de condiciones organizacionales más amplias. La cultura institucional, el liderazgo directivo, la coordinación entre docentes, el tiempo para planificar, la disponibilidad de recursos, el acompañamiento técnico y la carga administrativa influyen directamente en la posibilidad de implementar prácticas evaluativas más formativas y auténticas. En este sentido, los hallazgos amplían la comprensión del problema, porque permiten interpretar que las limitaciones no se originan únicamente en el conocimiento pedagógico del docente, sino también en la estructura institucional que sostiene o restringe la innovación.

Esta interpretación resulta consistente con Schildkamp et al. (2020), quienes advierten que la evaluación formativa requiere condiciones docentes e institucionales que permitan recoger, interpretar y utilizar evidencias de aprendizaje. En el contexto estudiado, la falta de tiempo, la presión administrativa y la ausencia de mecanismos sistemáticos de acompañamiento dificultan que la evaluación se consolide como proceso reflexivo y continuo. Por ello, una lectura doctoral de los resultados exige comprender la evaluación como una práctica institucional y no solo como una técnica individual aplicada por cada docente.

En cuanto al uso de tecnologías, los hallazgos muestran una valoración positiva de los recursos digitales como medios para diversificar las prácticas evaluativas, dinamizar actividades y facilitar ciertos procesos de registro o comunicación. No obstante, también se identifican limitaciones relacionadas con conectividad, acceso a dispositivos, competencias digitales docentes y soporte técnico. Este resultado permite cuestionar una visión instrumental de la tecnología, según la cual la simple incorporación de plataformas o herramientas digitales produciría automáticamente innovación educativa. En realidad, los datos sugieren que la tecnología solo contribuye a transformar la evaluación cuando se integra con intencionalidad pedagógica, criterios de equidad, formación docente y condiciones institucionales adecuadas.

Desde una perspectiva crítica, la tecnología no debe ser asumida como garantía de modernización evaluativa, sino como una mediación que puede fortalecer o profundizar desigualdades según las condiciones de acceso y uso. En el contexto paraguayo del interior del país, esta cuestión adquiere especial relevancia, ya que las limitaciones tecnológicas pueden afectar tanto la implementación de evaluaciones digitales como la participación equitativa de los estudiantes. Por tanto, el uso pedagógico de tecnologías en evaluación requiere ser analizado no solo desde la innovación, sino también desde la justicia educativa y la inclusión.

Más allá de la descripción de coincidencias y divergencias entre los datos, un análisis crítico de los resultados obtenidos permite avanzar hacia interpretaciones situadas que superen la mera comparación con la teoría y aporten comprensión sobre el fenómeno evaluativo en el contexto específico de las instituciones estudiadas.

En primer lugar, la tensión entre la autopercepción docente y la percepción estudiantil sobre la retroalimentación constituye uno de los hallazgos más significativos del estudio y merece una interpretación que trascienda el simple registro de diferencias. Los docentes reportan que brindan retroalimentación orientada a la mejora; los estudiantes, en cambio, señalan que esta no siempre es oportuna ni suficientemente explícita para orientar acciones concretas de mejora. Esta divergencia no puede explicarse únicamente como una distorsión perceptiva o como falta de voluntad docente. Desde el marco teórico de Carless y Boud (2018), la retroalimentación solo cumple su función formativa cuando el estudiante cuenta con la alfabetización evaluativa suficiente para comprenderla, valorarla y utilizarla. En las instituciones estudiadas, donde la cultura evaluativa predominante ha sido sumativa, es probable que los estudiantes no hayan desarrollado aún esa capacidad, lo que reduce el impacto

de la retroalimentación aun cuando esta se proporcione. Esto sugiere que fortalecer la retroalimentación no es solo una cuestión de aumentar su frecuencia, sino de construir condiciones para que sea genuinamente usable por el estudiante.

En segundo lugar, la persistencia de la evaluación sumativa como práctica dominante, pese a los lineamientos institucionales y curriculares que promueven la evaluación formativa, no puede interpretarse únicamente como resistencia individual al cambio por parte de los docentes. Los datos cualitativos muestran que los docentes reconocen el valor de la evaluación formativa y manifiestan disposición hacia la innovación; sin embargo, la sobrecarga administrativa, los tiempos reducidos de clase, la ausencia de acompañamiento técnico sistemático y la presión por cumplir con los registros de calificación operan como condicionantes estructurales que restringen su margen de acción pedagógica. Barba-Martín et al. (2020) señalan que la evaluación formativa requiere tiempo, planificación intencional y soporte institucional, condiciones que no siempre están disponibles en contextos de alta carga laboral. En San Juan Bautista, donde varios docentes trabajan simultáneamente en más de una institución y deben atender grupos numerosos, estas restricciones son particularmente visibles. La persistencia del modelo sumativo, en este contexto, es menos una elección pedagógica que una respuesta adaptativa a condiciones estructurales que hacen difícil la innovación sostenida.

En tercer lugar, la brecha entre los documentos institucionales y las prácticas reales de evaluación —uno de los hallazgos del análisis documental— puede interpretarse desde una perspectiva crítica como una disociación entre el discurso pedagógico oficial y la cultura evaluativa institucional. Los planes y documentos formales de las tres instituciones incorporan principios de evaluación integral, formativa y por competencias, pero los portafolios docentes muestran un predominio de planillas de registro de notas y evaluaciones escritas, con escasa evidencia de retroalimentación sistematizada. Esta disociación no es exclusiva del contexto paraguayo: Arregui y Chaparro (2020) documentan una situación similar en escuelas secundarias mexicanas, donde la evaluación docente formal no se traduce en prácticas diferenciadas de aula. Lo que estos hallazgos revelan es que la transformación evaluativa no se logra únicamente mediante la actualización curricular o normativa, sino que requiere procesos sostenidos de acompañamiento, reflexión colectiva y condiciones organizativas que hagan viable la innovación en el aula. En las instituciones de San Juan Bautista, la distancia entre el

discurso y la práctica indica que existe voluntad de cambio en el nivel normativo, pero que las condiciones para materializarlo en la práctica cotidiana aún son insuficientes.

En cuarto lugar, la emergencia de la categoría burocratización del trabajo docente como categoría emergente en los datos cualitativos es un hallazgo interpretativo relevante que merece un análisis crítico específico. Los docentes describen que una parte significativa de su tiempo y energía se destina al cumplimiento de registros administrativos, planillas de notas y reportes institucionales, en detrimento del tiempo disponible para el diseño de evaluaciones formativas, la elaboración de retroalimentaciones significativas y la atención diferenciada a los estudiantes. Esta situación configura una paradoja: los sistemas educativos exigen cada vez más documentación de las prácticas evaluativas —como evidencia de calidad— pero esa exigencia de documentación consume los recursos que los docentes necesitarían para implementar evaluaciones de mayor calidad. Freire (1997) advirtió que la educación puede convertirse en un conjunto de rituales burocráticos que encubren la ausencia de un proceso pedagógico genuino; en los datos del presente estudio, la burocratización de la evaluación puede leerse como una expresión contemporánea de esa tensión.

En quinto lugar, las limitaciones tecnológicas identificadas en las tres instituciones estudiadas no pueden analizarse de manera aislada como un problema de infraestructura, sino que deben interpretarse en el marco de las desigualdades estructurales del sistema educativo paraguayo. Los docentes señalan carencias de conectividad, escasez de dispositivos y falta de soporte técnico; los estudiantes, por su parte, refieren que el acceso desigual a la tecnología incide en su capacidad de participar en evaluaciones digitales. En contextos como el de San Juan Bautista —una ciudad intermedia del interior del país— la conectividad no es universal ni homogénea, lo que significa que la incorporación de tecnologías en la evaluación puede ampliar las desigualdades existentes si no se acompaña de condiciones de acceso equitativo. Desde la perspectiva de la evaluación inclusiva de Ainscow y Messiou (2018), cualquier práctica evaluativa que dependa de recursos tecnológicos diferencialmente disponibles no puede considerarse genuinamente inclusiva.

En síntesis, el análisis crítico de los hallazgos permite afirmar que las prácticas evaluativas en las tres instituciones estudiadas no se explican por factores individuales —conocimientos o actitudes de los docentes— sino que son el resultado de una configuración compleja en la que interactúan la formación docente disponible, las condiciones organizativas

de las instituciones, los recursos tecnológicos accesibles, la cultura evaluativa institucional consolidada históricamente y las presiones administrativas del sistema educativo. Esta configuración multifactorial constituye el principal obstáculo para la consolidación de una evaluación formativa, auténtica e inclusiva en el nivel medio del interior de Paraguay, y al mismo tiempo señala los focos donde una intervención sistémica —no solo pedagógica— podría generar mayor impacto.

El análisis integrado de los hallazgos permite proponer como aporte interpretativo central que las instituciones estudiadas manifiestan una cultura evaluativa híbrida o en transición. Esta cultura se caracteriza por la coexistencia de prácticas tradicionales, como pruebas escritas, registros numéricos y predominio de la heteroevaluación, con prácticas emergentes asociadas a la evaluación formativa, la retroalimentación, la diversificación de instrumentos, el enfoque por competencias y el uso de tecnologías. Esta hibridez no debe interpretarse como una debilidad absoluta, sino como una expresión de cambio gradual en contextos institucionales concretos. La transformación evaluativa, por tanto, no ocurre de manera inmediata, sino mediante procesos progresivos de apropiación, adaptación y resignificación.

Este aporte interpretativo constituye una contribución al conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje en la educación media paraguaya, porque permite comprender que el tránsito hacia enfoques contemporáneos no depende únicamente de la normativa curricular ni de la adopción de nuevos instrumentos. Depende también de condiciones institucionales, formación docente, cultura profesional, recursos disponibles y acompañamiento pedagógico. En este sentido, la investigación ofrece evidencia empírica situada sobre cómo se configura la evaluación en instituciones reales del interior del país, aportando una comprensión más compleja del fenómeno evaluativo.

En síntesis, los hallazgos confirman tendencias relevantes de la literatura sobre evaluación formativa, auténtica, participativa y por competencias; sin embargo, también permiten identificar matices propios del contexto estudiado. La evaluación aparece como una práctica en proceso de transformación, tensionada entre la tradición calificativa y las demandas contemporáneas de aprendizaje significativo, inclusión, retroalimentación, participación estudiantil e innovación tecnológica. Esta discusión permite sostener que el principal desafío no consiste únicamente en incorporar nuevas técnicas evaluativas, sino en construir una cultura

institucional de evaluación centrada en el aprendizaje, sustentada en la reflexión docente, la equidad, la mejora continua y la corresponsabilidad pedagógica.

CONCLUSIONES

En el marco del presente estudio se procede a presentar las conclusiones finales, las cuales sintetizan los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis integrado de los datos cuantitativos y cualitativos. Estas conclusiones se organizan en función de los objetivos específicos planteados, permitiendo dar una respuesta fundamentada al objetivo general de la investigación.

Referente al objetivo específico “Identificar las metodologías de evaluación del aprendizaje utilizadas, considerando los tipos de evaluación, las estrategias evaluativas y la frecuencia de uso”. Los hallazgos evidencian una predominancia de metodologías de evaluación de carácter tradicional, con un uso frecuente de instrumentos sumativos orientados a la verificación de contenidos. Si bien se identifican prácticas asociadas a la evaluación formativa y diagnóstica, estas se aplican con menor sistematicidad y frecuencia, lo que revela una limitada integración de enfoques contemporáneos. En consecuencia, las metodologías evaluativas se configuran como un conjunto heterogéneo de prácticas, donde aún no se consolida un equilibrio entre evaluación para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

En cuanto al objetivo específico “Describir la percepción sobre las estrategias evaluativas en relación con el aprendizaje significativo, el desarrollo integral y la retroalimentación pedagógica”. Se constata una valoración favorable hacia aquellas estrategias evaluativas que promueven la comprensión profunda, la participación activa y la reflexión sobre el aprendizaje. No obstante, los hallazgos también muestran limitaciones en la calidad y oportunidad de la retroalimentación, la cual no siempre se orienta de manera efectiva a la mejora del desempeño. Esta situación evidencia una brecha entre el potencial formativo de la evaluación y su aplicación práctica, afectando el desarrollo de aprendizajes significativos e integrales.

Atendiendo al objetivo específico “Caracterizar las barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas en la implementación de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa”. Los resultados permiten identificar la presencia de barreras de diversa índole que condicionan la implementación de prácticas evaluativas innovadoras. Entre las principales limitaciones se destacan la persistencia de enfoques tradicionales, la insuficiente formación específica en evaluación, las restricciones en el uso de recursos tecnológicos y las

condiciones organizativas que dificultan la diversificación de estrategias. Estas barreras configuran un escenario que limita la transición hacia modelos evaluativos más integrales y centrados en el aprendizaje.

El objetivo específico “Examinar las estrategias pedagógicas y organizativas, así como las innovaciones y mejoras adoptadas en la implementación de prácticas evaluativas”. Se evidencian iniciativas orientadas a la mejora de las prácticas evaluativas, tales como la incorporación de actividades participativas, el uso incipiente de herramientas digitales y la diversificación de instrumentos. Sin embargo, estas acciones se desarrollan de manera fragmentada y sin una articulación sistemática, lo que impide su consolidación como prácticas sostenibles. En este sentido, las innovaciones identificadas representan avances importantes, aunque aún insuficientes para transformar estructuralmente el enfoque evaluativo predominante.

En atención al objetivo específico “Describir las prácticas de evaluación del aprendizaje en los documentos institucionales”. El análisis documental evidencia que los lineamientos institucionales incorporan formalmente principios de evaluación integral, formativa y basada en competencias. No obstante, se observa una débil correspondencia entre estos planteamientos normativos y su implementación en la práctica, lo que refleja una disociación entre el discurso institucional y la realidad evaluativa. Esta brecha pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la coherencia entre la planificación institucional y las prácticas pedagógicas efectivas.

Estos hallazgos permiten responder al objetivo general orientado a analizar las prácticas de evaluación del aprendizaje en el nivel medio durante el año 2025, los cuales permiten establecer que dichas prácticas se configuran como un sistema evaluativo en transición, caracterizado por la coexistencia de enfoques tradicionales y tendencias emergentes. El análisis evidencia que, si bien se han incorporado elementos asociados a la evaluación formativa, al enfoque por competencias y a la diversificación de instrumentos, estos avances no se encuentran plenamente consolidados ni articulados de manera coherente en la práctica pedagógica.

En términos globales, las prácticas evaluativas continúan mostrando una fuerte orientación hacia la función sumativa y certificadora, con predominio de instrumentos convencionales, lo que limita el desarrollo de procesos evaluativos centrados en el aprendizaje. A su vez, la retroalimentación pedagógica, aunque reconocida como un componente clave, presenta debilidades en su aplicación, reduciendo su impacto en la mejora del desempeño. Esta

situación se ve reforzada por la presencia de barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas que condicionan la implementación de enfoques más innovadores e inclusivos.

Además se respalda los hallazgos con el análisis comparativo entre las prácticas reales y los lineamientos institucionales que permite evidenciar una disociación significativa entre el discurso pedagógico y su implementación en el aula. Esta brecha pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la articulación entre la planificación institucional y la práctica docente, promoviendo procesos evaluativos más coherentes, sistemáticos y orientados al aprendizaje. En consecuencia, se hace imprescindible avanzar hacia una integración efectiva de los enfoques contemporáneos de evaluación, garantizando condiciones que favorezcan su aplicación real en el contexto educativo.

En conclusión, los resultados del estudio permiten comprender que las prácticas de evaluación del aprendizaje en el nivel medio se configuran como un proceso dinámico y en transformación, donde coexisten enfoques tradicionales y tendencias emergentes orientadas al aprendizaje. Esta realidad evidencia la complejidad del fenómeno evaluativo y la necesidad de analizarlo desde una perspectiva integral, considerando tanto los aspectos pedagógicos como los contextuales que influyen en su desarrollo. De este modo, el estudio aporta una visión comprensiva y fundamentada que contribuye al análisis crítico de la evaluación educativa en el contexto investigado.

Aportes al desarrollo del conocimiento científico y líneas futuras de investigación

La presente investigación trasciende la descripción de las prácticas de evaluación del aprendizaje desarrolladas en las instituciones participantes, al generar una interpretación científica contextualizada sobre la manera en que dichas prácticas se configuran, se articulan y evolucionan en el contexto de la educación media paraguaya. Los hallazgos obtenidos permiten realizar aportes al desarrollo del conocimiento desde las perspectivas teórica, metodológica y empírica, además de identificar nuevas líneas de investigación que contribuyan al fortalecimiento del campo de la evaluación educativa.

Aporte teórico

Desde el punto de vista teórico, la investigación contribuye a ampliar la comprensión de la evaluación del aprendizaje al evidenciar que las prácticas evaluativas desarrolladas en la educación media no pueden comprenderse desde una visión dicotómica que las clasifique únicamente como tradicionales o contemporáneas. Por el contrario, los resultados permiten proponer que dichas prácticas se configuran como un proceso de transición pedagógica, caracterizado por la coexistencia de estrategias propias de la evaluación tradicional: como las pruebas escritas y la calificación sumativa, con enfoques emergentes vinculados a la evaluación formativa, la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación auténtica y la valoración por competencias.

Esta interpretación aporta una explicación contextualizada del fenómeno evaluativo, al demostrar que la transformación de las prácticas de evaluación no depende exclusivamente de la incorporación de nuevos instrumentos o metodologías, sino de la interacción permanente entre la formación docente, la cultura institucional, las políticas curriculares, las condiciones organizacionales y la experiencia de aprendizaje del estudiantado. En consecuencia, la investigación amplía los planteamientos desarrollados por Black y Wiliam (2018), Tobón (2020), Wiggins (1998) y Ausubel et al. (2015), al proporcionar evidencia empírica que muestra cómo dichos enfoques se materializan en un contexto educativo específico como el paraguay.

Asimismo, el estudio contribuye al desarrollo del conocimiento al proponer que la coherencia entre planificación docente, implementación pedagógica, percepción estudiantil y cultura institucional constituye un elemento determinante para comprender la consolidación de una evaluación centrada en el aprendizaje. Esta perspectiva incorpora una visión sistémica del

proceso evaluativo que trasciende la comprensión individual del desempeño docente y sitúa la evaluación como un componente estructural de la calidad educativa.

Aporte metodológico

Desde la perspectiva metodológica, la investigación demuestra la pertinencia del enfoque mixto con diseño convergente para el estudio de fenómenos educativos complejos como la evaluación del aprendizaje. La integración de información proveniente de cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, entrevistas semiestructuradas y análisis documental permitió contrastar diferentes perspectivas sobre un mismo fenómeno, fortaleciendo la credibilidad, consistencia y profundidad interpretativa de los resultados.

La utilización de la triangulación de métodos y fuentes permitió superar las limitaciones inherentes a los estudios sustentados exclusivamente en datos cuantitativos o cualitativos, proporcionando una comprensión más amplia de las prácticas evaluativas desarrolladas en las instituciones participantes. En este sentido, la investigación constituye un referente metodológico para futuros estudios interesados en comprender procesos educativos desde una perspectiva integradora, donde la combinación de múltiples fuentes de evidencia favorezca interpretaciones más sólidas y contextualizadas.

Aporte empírico al contexto paraguayo

Uno de los principales aportes de la investigación radica en la generación de evidencia empírica contextualizada sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje en instituciones de educación media de la ciudad de San Juan Bautista, departamento de Misiones, un contexto escasamente representado en la producción científica nacional e internacional.

Los resultados evidencian una elevada correspondencia entre las percepciones de docentes, estudiantes y las evidencias documentales, lo que fortalece la validez de las conclusiones alcanzadas y permite comprender cómo se implementan realmente las prácticas evaluativas en contextos educativos concretos. Esta evidencia demuestra que la evaluación del aprendizaje en las instituciones analizadas se orienta progresivamente hacia enfoques más formativos, participativos y centrados en el desarrollo de competencias, aunque aún persisten desafíos relacionados con la consolidación de la autoevaluación, la coevaluación, el trabajo colaborativo y la utilización de la retroalimentación como estrategia permanente para la mejora del aprendizaje.

En este sentido, la investigación aporta conocimiento científico situado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación media paraguaya, ampliando la evidencia disponible para comprender la interacción entre las políticas educativas, la cultura institucional, las prácticas docentes y la experiencia del estudiantado.

Aporte científico original

El principal aporte científico de esta tesis consiste en demostrar que las prácticas de evaluación del aprendizaje desarrolladas en la educación media paraguaya responden a un modelo de transición hacia enfoques contemporáneos de evaluación, cuya consolidación depende de la coherencia existente entre la planificación pedagógica, la implementación de estrategias evaluativas, la percepción del estudiantado y las condiciones institucionales que sustentan el proceso educativo.

La investigación evidencia que la evaluación adquiere un verdadero carácter formativo cuando existe correspondencia entre lo que el docente planifica, lo que implementa en el aula y lo que el estudiante experimenta como oportunidad para aprender. Esta explicación trasciende la simple descripción de las prácticas evaluativas y aporta una comprensión integradora sobre los factores que favorecen o limitan la transformación de la cultura evaluativa escolar.

De esta manera, la tesis genera conocimiento original al ofrecer una interpretación científica sustentada en evidencia empírica sobre la configuración de las prácticas evaluativas en la educación media paraguaya, contribuyendo al fortalecimiento del cuerpo de conocimientos existente en el campo de la evaluación educativa y proporcionando fundamentos para futuras investigaciones y procesos de innovación pedagógica.

Líneas futuras de investigación

Los hallazgos obtenidos permiten identificar diversas líneas de investigación que contribuirán a ampliar el conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje y profundizar en aspectos que emergieron durante el desarrollo del estudio.

En primer lugar, resulta pertinente desarrollar investigaciones orientadas a analizar el impacto de la inteligencia artificial y de las tecnologías emergentes en los procesos de evaluación educativa, particularmente en el diseño de instrumentos, la retroalimentación automatizada y la personalización del aprendizaje.

En segundo lugar, se recomienda profundizar en el estudio de la alfabetización en retroalimentación (*feedback literacy*), analizando cómo docentes y estudiantes desarrollan competencias para producir, interpretar y utilizar la retroalimentación como herramienta de mejora continua.

Asimismo, sería relevante investigar el desarrollo de las competencias evaluativas del profesorado, identificando los factores que favorecen la consolidación de prácticas de evaluación auténtica, formativa e inclusiva en distintos niveles del sistema educativo paraguayo.

Otra línea de investigación consiste en analizar comparativamente las prácticas evaluativas entre instituciones públicas y privadas, así como entre diferentes niveles educativos, con el propósito de identificar semejanzas, diferencias y factores contextuales que condicionan la implementación de modelos contemporáneos de evaluación.

Se recomienda desarrollar estudios longitudinales que permitan comprender cómo evolucionan las culturas institucionales de evaluación a lo largo del tiempo y cuál es el impacto de los procesos de formación docente sobre la transformación de las prácticas evaluativas.

Estos aportes permiten afirmar que la presente investigación no solo genera recomendaciones para la mejora de las prácticas pedagógicas, sino que contribuye de manera significativa al desarrollo del conocimiento científico sobre la evaluación del aprendizaje en la educación media paraguaya. La explicación contextualizada que ofrece acerca de la interacción entre planificación docente, implementación pedagógica, percepción estudiantil y cultura institucional constituye una contribución original que amplía la comprensión del fenómeno evaluativo y establece bases conceptuales, metodológicas y empíricas para futuras investigaciones en el campo de la educación.

RECOMENDACIONES

En función de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas a los distintos actores del sistema educativo, con el propósito de fortalecer las prácticas de evaluación del aprendizaje en el nivel medio.

En primer lugar, a los tomadores de decisiones del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), se recomienda diseñar e implementar políticas educativas específicas orientadas al fortalecimiento de la evaluación formativa y auténtica, promoviendo lineamientos claros que trasciendan el enfoque tradicional centrado en pruebas sumativas, considerando que la evaluación constituye un eje central para el logro de aprendizajes significativos. Asimismo, se sugiere desarrollar programas nacionales de formación continua dirigidos a docentes, enfocados en el diseño e implementación de estrategias evaluativas innovadoras, con énfasis en la retroalimentación efectiva, el uso de rúbricas y la evaluación por competencias.

En la misma línea, se recomienda al MEC fortalecer la inversión en infraestructura tecnológica y conectividad en las instituciones educativas, especialmente en contextos del interior del país, a fin de reducir las brechas tecnológicas identificadas como limitantes en la implementación de prácticas evaluativas innovadoras. Del mismo modo, se sugiere revisar y flexibilizar ciertas normativas administrativas relacionadas con la evaluación, de manera que permitan mayor autonomía pedagógica a los docentes para adaptar sus prácticas al contexto educativo.

Por otra parte, a las autoridades institucionales (directores y equipos técnicos), se recomienda promover una cultura organizacional orientada a la mejora continua de las prácticas evaluativas, generando espacios sistemáticos de reflexión pedagógica, comunidades de aprendizaje docente y acompañamiento técnico permanente. Esto permitirá fortalecer la coherencia entre planificación, implementación y evaluación del aprendizaje.

Además, se sugiere a las autoridades institucionales garantizar condiciones organizativas adecuadas, tales como la distribución equilibrada de la carga horaria, la reducción de la sobrecarga laboral y la provisión de recursos didácticos, considerando que estos factores fueron identificados como barreras relevantes que inciden directamente en la calidad de la

evaluación . En este sentido, resulta fundamental fortalecer el liderazgo pedagógico institucional como motor de innovación educativa.

Igualmente, se recomienda impulsar procesos de capacitación interna y acompañamiento entre pares, donde docentes con mayor experiencia puedan compartir buenas prácticas evaluativas con sus colegas, favoreciendo así la construcción colectiva del conocimiento pedagógico y la transición hacia modelos evaluativos más innovadores.

En cuanto a los docentes, se recomienda profundizar el uso de metodologías activas de evaluación, tales como proyectos, estudios de caso, portafolios y evaluaciones auténticas, que permitan valorar no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades, actitudes y competencias del estudiante. Esto responde a la necesidad de superar el enfoque tradicional y avanzar hacia una evaluación más integral. Además, se sugiere fortalecer la retroalimentación formativa como elemento central del proceso evaluativo, brindando devoluciones oportunas, claras y orientadas a la mejora continua del aprendizaje, considerando que tanto docentes como estudiantes reconocen su importancia, pero aún existen oportunidades de optimización en su aplicación.

De igual manera, se recomienda a los docentes contextualizar las prácticas evaluativas en función de las características del entorno educativo, adaptando estrategias según las condiciones institucionales, socioculturales y tecnológicas, en coherencia con el enfoque socioconstructivista que reconoce la evaluación como un proceso situado.

También se sugiere fomentar una mayor participación activa de los estudiantes en el proceso evaluativo, mediante estrategias como la coevaluación y la autoevaluación, promoviendo así el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje, aspectos fundamentales para el desarrollo integral. Se recomienda a los docentes fortalecer su formación continua en el ámbito de la evaluación educativa, manteniéndose actualizados respecto a enfoques contemporáneos como la evaluación formativa, inclusiva y por competencias, a fin de responder de manera efectiva a las demandas de la educación del siglo XXI y contribuir a la construcción de una enseñanza más significativa, equitativa y transformadora

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1–17.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Álvarez Cisternas, M., & Jiménez Mena, K. (2024). Implementación de estrategias evaluativas desde un enfoque de empoderamiento estudiantil para la promoción de aprendizajes estratégicos: Caso aplicado en educación superior. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1752>
- Amaro de Chacín, R., & Chacín Amaro, R. (2017). La evaluación en el aula virtual. *Voces de la Educación*, 2(3), 3–30.
<https://www.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/49>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA. <https://panorama.oei.org.ar/wp-content/uploads/2020/04/Retroalimentacion-formativa.pdf>
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Arregui Eaton, I. G., & Chaparro Caso-López, A. A. (2020). Análisis comparativo de las estrategias para la evaluación de la práctica docente empleadas en escuelas secundarias de Baja California. *Innovación Educativa*, 20(82), 67–82.
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki*. <https://www.wma.net/>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (2015). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Morata.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.^a ed.). Trillas

- Ávalos, B. (2017). La formación docente como problema y como solución. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 15–32.
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Bain, K. (2021). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Paidós.
- Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., González-Calvo, G., & Hortigüela Alcalá, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1–21. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>
- Bennett, R. E. (2018). Validity, consequences and the formative-summative assessment distinction. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(4), 441–456.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441800>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.
- Bruner, J. S. (2009). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cimarron-Tapuyo, D., Shiguango-Tanguila, L. R., Herrera-Rivas, K. K., & 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>
- Coll, C., & Onrubia, J. (2010). Evaluación y aprendizaje en la educación escolar: Entre la ritualización y la instrumentalidad. *Revista de Educación*, 353, 383–408.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista/numeros-anteriores/2010/re353/re353-19.html>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149–160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 523–545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2012). *Evaluación auténtica: Una alternativa de evaluación para el aprendizaje significativo*. Trillas.
- Díaz, A., & Hernández, A. (2021). *Evaluación de los aprendizajes: Nuevos desafíos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481–509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Esteban, M. (2017). *Ética y educación: Una reflexión desde la alteridad*. Narcea.
- Fernández Paniagua, A. (2020). Percepción estudiantil sobre la evaluación tradicional en el nivel medio en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 7(2), 25–38.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Ediciones Morata.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2017). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación. (s. f.). *Programa Evaluaciones estandarizadas de desempeño de los estudiantes en áreas curriculares a nivel país y proceso participativo para el diseño del Instituto de Evaluación Educativa del Paraguay – INEEP*. <https://feei.gov.py/programas-y-proyectos/programa-de-evaluaciones-estandarizadas-de-desempeno-de-los-estudiantes-en-areas-curriculares-a-nivel-pais-y-proceso-participativo-para-el-diseno-del-instituto-de-evaluacion-educativa-del-paraguay/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- George, D., & Mallery, P. (2023). *IBM SPSS statistics 27 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.

- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2015). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(1), 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Harlen, W. (2014). *Assessment & learning* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Ibáñez Mieres, 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), 4364–4392. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2574>
- Looney, A. (2021). Formative and summative assessment: A complementary relationship. *European Journal of Education*, 56(4), 538–550. <https://doi.org/10.1111/ejed.12472>
- López Pastor, V. M. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Narcea.
- Martínez Rizo, F. (2013). *La evaluación educativa: Conceptos, funciones y tipos*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/>
- Martínez-Castro, A. D., Gualdrón-Pinto, E., & Osorio-Valdés, L. M. (2025). Revisión sistemática de la evaluación del aprendizaje en el contexto rural (2014–2024): Tendencias, desafíos y aportes. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 15(2), 335–354. <https://doi.org/10.19053/uprc.20278306.v15.n2.2025.19906>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2009). *Capacidades nacionales para la Educación Media*. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9656
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2020). *Informe nacional de resultados SNEPE 2018*. MEC. https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2021/07/ejes_tematicos/1_Dimensi%C3%B3n_Gesti%C3%B3n_Pedag%C3%B3gica/1-3_Evaluaci%C3%B3n/1-3-1-2_Informe_Nacional_de_Resultados_SNEPE_2018_23Nov2020.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2020). *Lineamientos para la evaluación del aprendizaje en el sistema educativo paraguayo*. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2021). *Fascículo de evaluación del aprendizaje del segundo ciclo de la Educación Escolar Básica*. Dirección General de Desarrollo Educativo. https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2021/07/ejes_tematicos/1-3-3-2_Fasc%C3%ADculo_de_Evaluaci%C3%B3n_2%C2%BA_Ciclo_E-E-B.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2021). *Valoración del aprendizaje en la Educación Media*. Dirección General de Desarrollo Educativo.

https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2021/07/ejes_tematicos/1-3-4_Vvaloraci%C3%B3n_Nivel_Medio.pdf

- Ministerio de Educación y Ciencias. (2021). *Guía para la inclusión educativa en el Paraguay*. Dirección General de Educación Inclusiva.
- Monges de Zapata, M. (2024). Prácticas evaluativas en educación superior: Tendencias y resistencias en el contexto paraguayo. *Observatorio Educativo Nacional*, 9(2), 34–49.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OREALC/UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la evaluación en América Latina*. UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2020). *La evaluación del aprendizaje en América Latina y el Caribe: Tendencias, desafíos y oportunidades*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Pérez Juste, R., Galán González, A., & Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. UNED. <https://www.researchgate.net/publication/297721998>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Picón, G. A., Rodríguez, N., & Oliveira, A. A. (2021). Las prácticas de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia COVID-19 y el regreso a la presencialidad. *Saeta Universitaria*, 10(2), 1–15. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v10i2.281>
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2020). *Aprender a aprender: El aprendizaje estratégico*. Alianza Editorial.
- Rodríguez-Romero, J. M. (2024). Las prácticas evaluativas del profesorado y su impacto en el logro del perfil profesional de egreso. *Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 8(15), 96–110.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Graó.
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, Article 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo. (2018). *Informe de resultados del SNEPE*. Ministerio de Educación y Ciencias. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/16022?1599670657=
- Sosa, O. (2023). Resultados de los estudiantes paraguayos en pruebas estandarizadas: Implicancias evaluativas. *Revista Paraguaya de Evaluación Educativa*, 8(1), 15–29.

- Sosa, P., & Kiernyezny Rovate, P. (2023). Análisis de resultados de pruebas estandarizadas en el Paraguay. *Aula Pyahu. Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(2), 150–161. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art12>
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Prentice Hall.
- Tobón, S. (2020). *Evaluación por competencias: Pensamiento complejo, currículo y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Educación de calidad (ODS 4)*. <https://www.unesco.org/es/education>
- UNESCO. (2021b). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009a). *Entrevistas cualitativas: ¿Ciencia, arte o técnica?* FLACSO Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33712440004.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009b). *Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009c). *La investigación cualitativa: Diseños, evaluaciones del conocimiento y criterios de rigor*. Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zapata Ros, M. (2024). Evaluación auténtica e inteligencia artificial: Nuevos desafíos para el docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 15–28. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.32041>
- Zapata Ros, M. (2024). Evaluación del aprendizaje y tecnologías generativas. *Revista de Tecnología Educativa Contemporánea*, 12(1), 101–115.
- Zárate, A., & Sánchez, G. (2023). Prácticas evaluativas en docentes del nivel medio en Paraguay: Entre el discurso innovador y la tradición. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(1), 45–62.

7. ANEXOS

Anexo N° 1. Carta de Autorización para la Recolección de Datos.

Señora Directora
Luis María Silva

Presente

De mi mayor consideración:

Me dirijo a usted en mi carácter de investigadora del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Iberoamericana (UNIBE), con el fin de solicitar respetuosamente la autorización para realizar la recolección de datos en el marco de mi tesis doctoral titulada: "Prácticas y desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación contemporánea: un estudio en tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, año 2025."

El estudio tiene un enfoque metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo) y tiene como finalidad analizar las prácticas de evaluación utilizadas por docentes del nivel medio, así como las percepciones y desafíos que enfrentan tanto ellos como los estudiantes en torno a la evaluación del aprendizaje en contextos contemporáneos. En este sentido, la recolección de datos contempla la aplicación de los siguientes instrumentos:

Cuestionarios digitales administrados a través de la plataforma Google Forms, dirigidos a docentes y estudiantes de la institución.

Entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera virtual o presencial, a un número reducido de participantes seleccionados por criterios de pertinencia.

El periodo estimado para la recolección de datos será del año 2025, en horarios y condiciones que no interfieran con el desarrollo normal de las actividades institucionales.

Me comprometo a garantizar el cumplimiento de todos los principios éticos que rigen la investigación educativa, asegurando la participación voluntaria, el anonimato, la confidencialidad de los datos, y el uso exclusivo de la información con fines académicos y científicos. Asimismo, estoy dispuesta a compartir los resultados globales del estudio con la institución, si así lo considerasen de interés.

Esta solicitud cuenta con el aval académico del Director del postgrado de la Universidad Iberoamericana, PhD. Dr. Eduardo Velázquez, quien acompaña la presente nota en calidad de respaldo institucional.

Callego Mariscal "Dr. Víctor Natalicio Vasconcellos"
San Juan Bautista - Misiones
MESA DE ENTRADA



Señora Directora
Lic. Maira Fernández de Vireo

Presente

De mi mayor consideración:

Me dirijo a usted en mi carácter de investigadora del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Iberoamericana (UNIBE), con el fin de solicitar respetuosamente la autorización para realizar la recolección de datos en el marco de mi tesis doctoral titulada: "Prácticas y desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación contemporánea: un estudio en tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, año 2025."

El estudio tiene un enfoque metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo) y tiene como finalidad analizar las prácticas de evaluación utilizadas por docentes del nivel medio, así como las percepciones y desafíos que enfrentan tanto ellos como los estudiantes en torno a la evaluación del aprendizaje en contextos contemporáneos. En este sentido, la recolección de datos contempla la aplicación de los siguientes instrumentos:

Cuestionarios digitales administrados a través de la plataforma Google Forms, dirigidos a docentes y estudiantes de la institución.

Entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera virtual o presencial, a un número reducido de participantes seleccionados por criterios de pertinencia.

El periodo estimado para la recolección de datos será del año 2025, en horarios y condiciones que no interfieran con el desarrollo normal de las actividades institucionales.

Me comprometo a garantizar el cumplimiento de todos los principios éticos que rigen la investigación educativa, asegurando la participación voluntaria, el anonimato, la confidencialidad de los datos, y el uso exclusivo de la información con fines académicos y científicos. Asimismo, estoy dispuesta a compartir los resultados globales del estudio con la institución, si así lo considerasen de interés.

Esta solicitud cuenta con el aval académico del Director del postgrado de la Universidad Iberoamericana, PhD. Dr. Eduardo Velázquez, quien acompaña la presente nota en calidad de respaldo institucional.

96
Vireo, Maira T.
20/11/25
20/11/25

Lic. Noelia Villalba

Presente

De mi mayor consideración:

Me dirijo a usted en mi carácter de investigadora del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Iberoamericana (UNIBE), con el fin de solicitar respetuosamente la autorización para realizar la recolección de datos en el marco de mi tesis doctoral titulada: "Prácticas y desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación contemporánea: un estudio en tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, año 2025."

El estudio tiene un enfoque metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo) y tiene como finalidad analizar las prácticas de evaluación utilizadas por docentes del nivel medio, así como las percepciones y desafíos que enfrentan tanto ellos como los estudiantes en torno a la evaluación del aprendizaje en contextos contemporáneos. En este sentido, la recolección de datos contempla la aplicación de los siguientes instrumentos:

Cuestionarios digitales administrados a través de la plataforma Google Forms, dirigidos a docentes y estudiantes de la institución.

Entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera virtual o presencial, a un número reducido de participantes seleccionados por criterios de pertinencia.

El periodo estimado para la recolección de datos será del año 2025, en horarios y condiciones que no interfieran con el desarrollo normal de las actividades institucionales.

Me comprometo a garantizar el cumplimiento de todos los principios éticos que rigen la investigación educativa, asegurando la participación voluntaria, el anonimato, la confidencialidad de los datos, y el uso exclusivo de la información con fines académicos y científicos. Asimismo, estoy dispuesta a compartir los resultados globales del estudio con la institución, si así lo considerasen de interés.

Esta solicitud cuenta con el aval académico del Director del postgrado de la Universidad

Recibí:
20/11/25

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
COLEGIO NACIONAL DE SAN JUAN BAUTISTA
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
Prof. Noelia E. Villalba
Encargada de Despacho

Anexo 2. Carta de Consentimiento Informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTAS

Título del proyecto de investigación: Prácticas y desafíos de la evaluación del aprendizaje en la educación contemporánea: un estudio en tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, año 2025.

Investigadora principal: Doctoranda Vicenta Martínez Farfán

Tutora académica: Dra. Olga Sosa Aquino

Estimado/a participante:

Le invito cordialmente a participar en una entrevista como parte de la fase cualitativa de mi investigación doctoral. Esta entrevista tiene como finalidad comprender en profundidad las experiencias, prácticas y percepciones sobre la evaluación del aprendizaje en el contexto educativo del nivel medio en San Juan Bautista.

El Objetivo del estudio es: Evaluar la implementación de las prácticas de evaluación del aprendizaje utilizadas por los docentes del nivel medio en las instituciones educativas de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, Paraguay, durante el año 2025.

La participación consiste en una entrevista semiestructurada, que podrá ser realizada de forma presencial o virtual, según su disponibilidad. Se le harán preguntas abiertas relacionadas con la evaluación del aprendizaje en su institución. La entrevista será grabada (audio) únicamente con su consentimiento y tendrá una duración estimada de 30 a 40 minutos.

Su identidad será protegida rigurosamente. No se registrará su nombre ni ningún dato que permita identificarlo/a. La información recolectada será utilizada únicamente con fines académicos. Los audios serán transcritos de forma anónima y posteriormente eliminados una vez cumplida su función analítica. En todo momento se garantizará la confidencialidad y privacidad de los datos conforme a principios éticos.

La participación es completamente voluntaria. Usted podrá interrumpir o desistir de la entrevista en cualquier momento, sin que esto implique consecuencia alguna. No hay respuestas correctas o incorrectas; su experiencia y opinión personal son lo más valioso.

Los resultados de la investigación serán presentados en la tesis doctoral y, eventualmente, en publicaciones o espacios académicos. En todos los casos, se respetará el anonimato de los participantes y el contexto institucional.

Consentimiento informado:

Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada, que se me han explicado los propósitos del estudio y que acepto participar libremente en una entrevista, autorizando la grabación de la misma bajo condiciones de confidencialidad.

☒ Sí, acepto participar voluntariamente en la entrevista.

☐ No deseo participar.

Firma del/la participante: Julio César Píez Farfán

Fecha: 22 / 11 / 2025

Firma de la investigadora: [Firma]

Nombre completo: Vicenta Martínez Farfán

en la educación contemporánea: un estudio en tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, año 2025.

Investigadora principal: Doctoranda Vicenta Martínez Fariña

Tutora académica: Dra. Olga Sosa Aquino

Estimado/a participante:

Le invito cordialmente a participar en una entrevista como parte de la fase cualitativa de mi investigación doctoral. Esta entrevista tiene como finalidad comprender en profundidad las experiencias, prácticas y percepciones sobre la evaluación del aprendizaje en el contexto educativo del nivel medio en San Juan Bautista.

El Objetivo del estudio es: Evaluar la implementación de las prácticas de evaluación del aprendizaje utilizadas por los docentes del nivel medio en las instituciones educativas de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, Paraguay, durante el año 2025.

La participación consiste en una entrevista semiestructurada, que podrá ser realizada de forma presencial o virtual, según su disponibilidad. Se le harán preguntas abiertas relacionadas con la evaluación del aprendizaje en su institución. La entrevista será grabada (audio) únicamente con su consentimiento y tendrá una duración estimada de 30 a 40 minutos.

Su identidad será protegida rigurosamente. No se registrará su nombre ni ningún dato que permita identificarlo/a. La información recolectada será utilizada únicamente con fines académicos. Los audios serán transcritos de forma anónima y posteriormente eliminados una vez cumplida su función analítica. En todo momento se garantizará la confidencialidad y privacidad de los datos conforme a principios éticos.

La participación es completamente voluntaria. Usted podrá interrumpir o desistir de la entrevista en cualquier momento, sin que esto implique consecuencia alguna. No hay respuestas correctas o incorrectas; su experiencia y opinión personal son lo más valioso.

Los resultados de la investigación serán presentados en la tesis doctoral y, eventualmente, en publicaciones o espacios académicos. En todos los casos, se respetará el anonimato de los participantes y el contexto institucional.

Consentimiento informado:

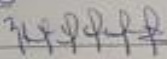
Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada, que se me han explicado los propósitos del estudio y que acepto participar libremente en una entrevista, autorizando la grabación de la misma bajo condiciones de confidencialidad.

☒ Sí, acepto participar voluntariamente en la entrevista.

☐ No deseo participar.

Firma del/la participante: 

Fecha: 31 / 11 / 2025

Firma de la investigadora: 

Nombre completo: Vicenta Martínez Fariña

Anexo N° 3. Validación de Expertos

PLANILLA DE EXPERTOS

Estimado/a juez/a:

Usted ha sido seleccionado/a para evaluar el instrumento denominado “Prácticas de la evaluación del aprendizaje en la educación contemporánea: un estudio en tres instituciones educativas del Nivel Medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, año 2025”

La validación de instrumentos constituye un proceso fundamental para garantizar la obtención de información válida y confiable; por ello, agradecemos desde ya su valiosa colaboración en este proceso.

Antes de proceder a la evaluación del instrumento, le solicitamos completar la siguiente información:

Nombre y Apellido	Grado Académico
Julio César Balletbó Fernández	Dr. en Ciencias de la Educación
Ana Teresa Bogado de Maidana	Dra. en Ciencias de la Educación
Valentín Martínez-Otero Pérez	Dr. en Educación

EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CUANTITATIVO

El instrumento evaluado consiste en un cuestionario estructurado con opciones de respuesta tipo escala Likert, diseñado para medir la implementación de las prácticas de evaluación del aprendizaje utilizadas por los docentes del nivel medio en las instituciones educativas de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, Paraguay, durante el año 2025.

El cuestionario se organiza en las siguientes dimensiones:

1. Tipos de Evaluación (cinco ítems)
2. Estrategias Evaluativas (cinco ítems)
3. Frecuencia de uso (cinco ítems)
4. Aprendizaje significativo (cinco ítems)
5. Desarrollo integral (cinco ítems)
6. Retroalimentación y utilidad pedagógica (cinco ítems)

La evaluación del instrumento comprende el completado de:

- la **Tabla de Evaluación de Ítems**, y
- la **Tabla de Valoración General del Cuestionario**.

Para la **Tabla de Evaluación**, se solicita asignar a cada ítem el puntaje que considere más adecuado, utilizando una escala del **1 al 4**, donde **1 representa el menor nivel del atributo evaluado y 4 el mayor**.

Para ello, tenga en cuenta los siguientes **criterios e indicadores**:

Categoría	Indicador y puntaje
SUFICIENCIA S* (Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para realizar su medición.) <i>*El puntaje se asigna a la dimensión.</i>	La cantidad de ítems no es suficiente para medir la dimensión. (1) La cantidad de ítems permite medir algún aspecto de la dimensión, pero no la dimensión completa. (2) Se debe incrementar la cantidad de algunos ítems para poder medir la dimensión. (3) La cantidad de ítems es suficiente. (4)
CLARIDAD CI (El ítem se comprende	La redacción del ítem es confusa. (1)

fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.)	El ítem requiere modificaciones considerables en cuanto a la terminología empleada. (2) Se requiere una modificación mínima de algunos de los términos utilizados en la redacción del ítem. (3) El ítem es claro. Su semántica y sintaxis son adecuadas. (4)
COHERENCIA Co (El ítem tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. (1) El ítem podría estar relacionado con la dimensión. (2) El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. (3) El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión. (4)
RELEVANCIA R (El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.)	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión. (1) El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este. (2) El ítem es relativamente importante. (3) El ítem es muy relevante y debe ser incluido. (4)

• **Tabla de evaluación (a cargo del experto)**

(En la columna S, el puntaje se asigna únicamente a la dimensión. En las demás columnas, el puntaje se asigna a cada ítem).

Dimensiones	Ítems	S	Cl	Co	R	Observaciones
1- Tipos de Evaluación	1. Aplico evaluaciones diagnósticas al inicio de las unidades o temas para conocer los saberes previos de mis estudiantes.					
	2. Utilizo evaluaciones formativas durante el proceso de enseñanza para ajustar mi intervención pedagógica.					
	3. Realizo evaluaciones sumativas al finalizar los contenidos para calificar el desempeño de los estudiantes.					
	4. Combino diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) a lo largo del proceso educativo.					
	5. Doy mayor importancia a la evaluación formativa que a la sumativa para valorar el aprendizaje de mis estudiantes.					
2- Estrategias Evaluativas	6. Utilizo una variedad de estrategias evaluativas, como exposiciones, proyectos, portafolios, y pruebas escritas.					
	7. Aplico actividades de autoevaluación y coevaluación					

	como parte del proceso de evaluación.				
	8. Selecciono las estrategias evaluativas según las características del grupo y el tipo de contenido.				
	9. Incorporo el uso de tecnologías (plataformas, formularios, recursos digitales) como parte de las estrategias de evaluación.				
	10. Las estrategias que aplico permiten valorar no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y actitudes.				
3- Frecuencia de uso	11. Aplico evaluaciones de manera continua durante el desarrollo de las clases.				
	12. Realizo al menos una actividad de evaluación por semana en mis clases.				
	13. Integro actividades evaluativas al inicio, durante y al final de cada unidad didáctica.				
	14. Utilizo distintos instrumentos de evaluación (escritos, orales, prácticos) de forma equilibrada a lo largo del semestre.				
	15. Reviso y actualizo mis prácticas evaluativas con frecuencia para adaptarlas a las necesidades del grupo.				
4- Aprendizaje significativo.	16. Considero que las evaluaciones que aplico ayudan a los estudiantes a comprender mejor los contenidos.				
	17. Diseño evaluaciones que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos en contextos reales.				
	18. Mis estrategias de evaluación promueven la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje.				
	19. Procuro que las evaluaciones favorezcan aprendizajes duraderos, no solo resultados momentáneos.				
	20. Integro actividades evaluativas que permiten al estudiante relacionar nuevos contenidos con conocimientos previos.				
5-Desarrollo integral.	21. Diseño evaluaciones que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.				

	22. Mis estrategias de evaluación favorecen que los estudiantes desarrollen habilidades para resolver problemas.					
	23. Incluyo actividades evaluativas que fomentan la autonomía y la responsabilidad del estudiante.					
	24. Aplico evaluaciones que promueven el trabajo colaborativo entre estudiantes.					
	25. Las evaluaciones que implemento ayudan a los estudiantes a reconocer y desarrollar sus fortalezas y oportunidades de mejora.					
6- Retroalimentación y utilidad pedagógica.	26. Brindo retroalimentación específica a los estudiantes luego de cada evaluación.					
	27. La retroalimentación que proporciono permite a los estudiantes comprender sus errores y corregirlos.					
	28. Utilizo los resultados de las evaluaciones para ajustar mis estrategias de enseñanza.					
	29. Antes de aplicar una evaluación, explico claramente a los estudiantes los criterios de calificación.					
	30. Considero que las evaluaciones que realizo ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.					
Dimensiones	Ítems	S	Cl	Co	R	Observaciones
Dimensión 1: Tipos de Evaluación	Aplico evaluaciones diagnósticas al inicio de las unidades o temas para conocer los saberes previos de mis estudiantes.					
	Utilizo evaluaciones formativas durante el proceso de enseñanza para ajustar mi intervención pedagógica.					
	Realizo evaluaciones sumativas al finalizar los contenidos para calificar el desempeño de los estudiantes.					
	Combino diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) a lo largo del proceso educativo.					

	Doy mayor importancia a la evaluación formativa que a la sumativa para valorar el aprendizaje de mis estudiantes.					
Dimensión 2: Estrategias Evaluativas	Utilizo una variedad de estrategias evaluativas, como exposiciones, proyectos, portafolios, y pruebas escritas.					
	Aplico actividades de autoevaluación y coevaluación como parte del proceso de evaluación.					
	Selecciono las estrategias evaluativas según las características del grupo y el tipo de contenido.					
	Incorporo el uso de tecnologías (plataformas, formularios, recursos digitales) como parte de las estrategias de evaluación.					
	Las estrategias que aplico permiten valorar no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y actitudes.					
Dimensión 3: Frecuencia de Uso	Aplico evaluaciones de manera continua durante el desarrollo de las clases.					
	Realizo al menos una actividad de evaluación por semana en mis clases.					
	Integro actividades evaluativas al inicio, durante y al final de cada unidad didáctica.					
	Utilizo distintos instrumentos de evaluación (escritos, orales, prácticos) de forma equilibrada a lo largo del semestre.					
	Reviso y actualizo mis prácticas evaluativas con frecuencia para adaptarlas a las necesidades del grupo.					
Dimensiones	Ítems	S	CI	Co	R	Observaciones
Dimensión 1:	Considero que las evaluaciones que aplico ayudan a los estudiantes a comprender mejor los contenidos.					

Aprendizaje Significativo	Diseño evaluaciones que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos en contextos reales.				
	Mis estrategias de evaluación promueven la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje.				
	Procuro que las evaluaciones favorezcan aprendizajes duraderos, no solo resultados momentáneos.				
	Integro actividades evaluativas que permiten al estudiante relacionar nuevos contenidos con conocimientos previos.				
Dimensión 2: Desarrollo Integral	Diseño evaluaciones que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.				
	Mis estrategias de evaluación favorecen que los estudiantes desarrollen habilidades para resolver problemas.				
	Incluyo actividades evaluativas que fomentan la autonomía y la responsabilidad del estudiante.				
	Aplico evaluaciones que promueven el trabajo colaborativo entre estudiantes.				
	Las evaluaciones que implemento ayudan a los estudiantes a reconocer y desarrollar sus fortalezas y oportunidades de mejora.				
Dimensión 3: Retroalimentación y Utilidad Pedagógica	Brindo retroalimentación específica a los estudiantes luego de cada evaluación.				
	La retroalimentación que proporciono permite a los estudiantes comprender sus errores y corregirlos.				
	Utilizo los resultados de las evaluaciones para ajustar mis estrategias de enseñanza.				
	Antes de aplicar una evaluación, explico claramente a los estudiantes los criterios de calificación.				
	Considero que las evaluaciones que realizo ayudan a los estudiantes a				

	reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.					
--	--	--	--	--	--	--

Validación de Instrumentos para Estudiantes

Dimensiones	Ítems	S	Cl	Co	R	Observaciones
Dimensión 1: Tipos de Evaluación	El docente realiza actividades o preguntas al inicio de los temas para saber qué sabemos.					
	Durante las clases, el docente hace evaluaciones que le ayudan a mejorar la enseñanza.					
	Al final de los temas, el docente aplica pruebas o trabajos para poner una calificación.					
	El docente utiliza diferentes formas de evaluar: antes, durante y después de cada tema.					
	En mi clase se valoran más las evaluaciones que ayudan a aprender que las que solo dan una nota.					
Dimensión 2: Estrategias Evaluativas	El docente usa distintos tipos de actividades para evaluarnos (exposiciones, proyectos, pruebas).					
	Hacemos autoevaluaciones o coevaluaciones para reflexionar sobre nuestro aprendizaje.					
	Las actividades de evaluación se ajustan a nuestras capacidades y lo que estamos aprendiendo.					
	Utilizamos herramientas digitales (formularios, plataformas, videos) para hacer evaluaciones.					
	Las evaluaciones permiten demostrar lo que aprendemos, no solo repetir lo del libro.					
Dimensión 3:	Hacemos actividades de evaluación de manera constante durante las clases.					

Frecuencia de Uso	Cada semana hacemos alguna actividad que nos permite demostrar lo aprendido.					
	En cada unidad o tema hay evaluaciones al inicio, durante el desarrollo y al final.					
	Hacemos diferentes tipos de actividades para ser evaluados: escritos, orales, prácticos.					
	Nuestro docente cambia y mejora las evaluaciones según lo que necesitamos.					
Dimensiones	Ítems	S	Cl	Co	R	Observaciones
Dimensión 1: Aprendizaje Significativo	Comprendo mejor los contenidos gracias a las actividades evaluativas aplicadas por el docente.					
	Las evaluaciones me permiten aplicar los conocimientos a situaciones de la vida real o a otros contextos.					
	Las actividades de evaluación estimulan la reflexión personal sobre lo que se ha aprendido.					
	La evaluación contribuye a relacionar conocimientos nuevos con aprendizajes previos.					
	Las evaluaciones utilizadas en clase favorecen un aprendizaje duradero, no solo para aprobar exámenes.					
Dimensión 2: Desarrollo Integral	Las evaluaciones me ayudan a desarrollar el pensamiento crítico.					
	Las evaluaciones fomentan mi capacidad para resolver problemas.					
	A través de las evaluaciones aprendo a organizar mejor mi tiempo y mis tareas.					
	Las actividades evaluativas promueven el trabajo en equipo y la colaboración.					

	Ser evaluado me ayuda a conocer mis fortalezas y debilidades como estudiante.					
Dimensión 3: Retroalimentación y Utilidad Pedagógica	Recibo explicaciones claras de parte del docente sobre mis errores después de una evaluación.					
	Las sugerencias que recibo del docente me ayudan a mejorar mis resultados en futuras evaluaciones.					
	Las evaluaciones me motivan a seguir aprendiendo y esforzarme más.					
	El docente me comunica con anticipación los criterios que usará para calificar las actividades.					
	Siento que las evaluaciones aplicadas reflejan con justicia lo que aprendí.					

- **Tabla de valoración general del cuestionario (a cargo del experto)**

Por favor, marque con una X la respuesta escogida de entre las opciones que se presentan:

Indicadores	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para que los encuestados puedan responderlo adecuadamente.			
El número de preguntas del cuestionario es excesivo.			
La cantidad total de ítems está distribuida de forma equilibrada entre las dimensiones.			
Las preguntas son claras y podrán ser comprendidas y respondidas por los encuestados.			

Grilla para la evaluación de la Guía de Entrevista

Instrucciones: Marque con una equis (x) de acuerdo con la opinión en los criterios según la categoría que se especifica a continuación:

Claridad: La pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido por la información que aporta.

Escala a utilizar para evaluar

4	Excelente
3	Bueno
2	Aceptable
1	Deficiente

Categoría	Sub categoría	Guía de Entrevista	Claridad				Coherencia				Relevancia			
			4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
1. Identificar las barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas que limitan la implementación efectiva de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en las tres instituciones educativas del nivel medio de San Juan Bautista, Misiones.	Conocimiento y competencias docentes.	1. ¿Considera que cuenta con la formación y las competencias necesarias para aplicar de manera efectiva la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa?												
	Estrategias y Métodos de evaluación.	2. ¿Qué dificultades encuentra al seleccionar y aplicar estrategias de evaluación acordes al aprendizaje de sus estudiantes?												
	Planificación y tiempo disponible.	3. ¿En qué medida el tiempo disponible para planificar y aplicar las evaluaciones influye en la calidad del proceso evaluativo?												
	Retroalimentación y seguimiento.	4. ¿Qué obstáculos enfrenta para brindar retroalimentación oportuna y constructiva a sus estudiantes después de una evaluación?												

Categoría	Sub categoría	Guía de Entrevista	Claridad				Coherencia				Relevancia			
2. Barreras institucionales.	Políticas y normativas internas.	5. ¿Existen políticas institucionales que dificulten la aplicación de evaluaciones diagnósticas, formativas o sumativas? ¿Cuáles son?												
	Carga administrativa y laboral.	6. ¿Cómo influye la carga administrativa o laboral en la implementación de evaluaciones efectivas?												
	Recursos humanos y apoyo directivo.	7. ¿Cuenta con el respaldo del equipo directivo y otros colegas para desarrollar procesos de evaluación más completos?												
	Clima Organizacional	8. ¿De qué manera el clima institucional afecta su disposición o capacidad para aplicar evaluaciones variadas y efectivas?												
3. Barreras tecnológicas	Acceso a equipos y conectividad.	9. ¿Dispone de los recursos tecnológicos y conectividad necesarios para aplicar evaluaciones digitales o híbridas?												
	Competencias digitales docentes.	10. ¿Qué limitaciones personales identifica en el uso de herramientas digitales para la evaluación?												
	Soporte técnico institucional	11. ¿Recibe apoyo técnico cuando enfrenta problemas con las herramientas digitales de evaluación?												
	Disponibilidad de plataforma y software.	12. ¿Considera que las plataformas o programas disponibles en su institución son suficientes y adecuados para las evaluaciones? ¿Porqué?												

Categoría	Sub categoría	Guía de Entrevista	C				Co				R			
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Pertinencia y eficacia de las estrategias pedagógicas y organizativas para optimizar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.	Diseño y de planificación de evaluaciones	13. ¿Cómo planifica las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas para que respondan a las necesidades de sus estudiantes?												
	Diversificación de métodos e instrumentos.	14. ¿Qué variedad de métodos e instrumentos utiliza para evaluar y por qué los considera pertinentes?												
	Integración de la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje.	15. ¿De qué manera vincula las evaluaciones con las actividades de enseñanza y los objetivos de aprendizaje?												
	Retroalimentación y seguimiento.	16. ¿Cómo utiliza los resultados de las evaluaciones para ofrecer retroalimentación y acompañar el progreso del estudiante?												
5. Estrategias organizativas	Coordinación docente.	17. ¿Qué mecanismos de coordinación existen entre docentes para unificar criterios y prácticas de evaluación?												
	Gestión del tiempo y carga horaria.	18. ¿Cómo organiza el tiempo para aplicar evaluaciones y analizar sus resultados sin afectar otras responsabilidades?												
	Uso de recursos institucionales.	19. ¿Qué recursos materiales o institucionales utiliza para llevar a cabo las evaluaciones y cómo evalúa su suficiencia?												
	Apoyo de la dirección y supervisión académica	20. ¿Qué tipo de apoyo recibe de la dirección o supervisión escolar para implementar las evaluaciones de forma efectiva?												

Categoría	Sub categoría	Guía de Entrevista	Claridad				Coherencia				Relevancia			
6. Innovación y mejora continua.	Incorporación de tecnologías educativas.	21. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza para mejorar la aplicación o análisis de las evaluaciones?												
	Actualización profesional en evaluación.	22. ¿Participa en capacitaciones o formación continua sobre evaluación? ¿Cómo aplicó esos aprendizajes en su práctica?												
	Adaptación a las características del grupo.	23. ¿Cómo ajusta las estrategias de evaluación para atender a la diversidad y necesidades específicas de sus estudiantes?												
	Innovación metodológica.	24. ¿Ha implementado alguna estrategia innovadora en evaluación? ¿Qué resultados obtuvo?												

Objetivo Específico 3. Caracterizar las barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas que limitan la implementación efectiva de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en las tres instituciones educativas del nivel medio de San Juan Bautista, Misiones.

Categorías	Subcategorías	Guía de Entrevista	Claridad				Coherencia				Relevancia			
			4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
1. Caracterizar las barreras pedagógicas, institucionales y tecnológicas que limitan la implementación efectiva de prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en las tres instituciones educativas del nivel medio de San	Conocimiento y competencias docentes.	1. ¿Considera que cuenta con la formación y las competencias necesarias para aplicar de manera efectiva la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa?												
	Estrategias y Métodos de evaluación.	¿Qué dificultades encuentra al seleccionar y aplicar estrategias												

Juan Bautista, Misiones.		de evaluación acordes al aprendizaje de sus estudiantes?																	
	Planificación y tiempo disponible.	3. ¿En qué medida el tiempo disponible para planificar y aplicar las evaluaciones influye en la calidad del proceso evaluativo?																	
	Retroalimentación y seguimiento.	4. ¿Qué obstáculos enfrenta para brindar retroalimentación oportuna y constructiva a sus estudiantes después de una evaluación?																	
2. Barreras institucionales.	Políticas y normativas internas.	5. ¿Existen políticas institucionales que dificulten la aplicación de evaluaciones diagnósticas, formativas o sumativas? ¿Cuáles son?																	
	Carga administrativa y laboral.	6. ¿Cómo influye la carga administrativa o laboral en la implementación de evaluaciones efectivas?																	
	Recursos humanos y apoyo directivo.	7. ¿Cuenta con el respaldo del equipo directivo y otros colegas para desarrollar procesos de evaluación más completos?																	
	Clima Organizacional	8. ¿De qué manera el clima institucional afecta																	

[illegible]

Objetivo Específico 4. Examinar la pertinencia y eficacia de las estrategias pedagógicas y organizativas adoptadas por los docentes para optimizar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en el contexto educativo contemporáneo de las instituciones estudiadas.

Categorías	Subcategorías	Guía de Entrevista	Claridad				Coherencia				Relevancia			
			4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
4. Pertinencia y eficacia de las estrategias pedagógicas y organizativas para optimizar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.	Diseño y planificación de evaluaciones	13. ¿Cómo planifica las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas para que respondan a las necesidades de sus estudiantes?												
	Diversificación de métodos e instrumentos.	14. ¿Qué variedad de métodos e instrumentos utiliza para evaluar y por qué los considera pertinentes?												
	Integración de la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje.	15. ¿De qué manera vincula las evaluaciones con las actividades de enseñanza y los objetivos de aprendizaje?												
	Retroalimentación y seguimiento.	16. ¿Cómo utiliza los resultados de las evaluaciones para ofrecer retroalimentación y acompañar el progreso del estudiante?												
5. Estrategias organizativas.	Coordinación docente.	17. ¿Qué mecanismos de coordinación existen entre docentes para unificar criterios y prácticas de evaluación?												
	Gestión del tiempo y carga horaria.	18. ¿Cómo organiza el tiempo para aplicar												

Anexo 4. Cuestionario a Docentes

Estimado/a docente:

El presente cuestionario forma parte de una investigación doctoral desarrollada en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Iberoamericana (UNIBE), titulada: “Prácticas de la evaluación del aprendizaje en la educación contemporánea: Un estudio en tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, año 2025.”

El objetivo general de esta investigación es: Analizar las prácticas de evaluación del aprendizaje en la educación contemporánea desarrolladas por los docentes del nivel medio en tres instituciones educativas de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, durante el año 2025.

Este cuestionario busca recabar información relevante sobre sus experiencias, percepciones y prácticas evaluativas en el aula. Sus respuestas serán utilizadas exclusivamente con fines académicos y científicos. La participación es voluntaria, y se garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada, conforme a los principios éticos de la investigación educativa.

Agradezco profundamente su colaboración y el tiempo destinado a completar este instrumento.

Consentimiento informado: Al completar este cuestionario, usted acepta participar voluntariamente en la presente investigación doctoral, garantizando que ha sido debidamente informado/a sobre sus objetivos y condiciones. Se le asegura que las respuestas serán tratadas con absoluta confidencialidad y anonimato, y que la información recolectada será utilizada únicamente con fines académicos y científicos. Puede retirarse del cuestionario en cualquier momento, sin que esto implique consecuencia alguna.

Al hacer clic en "Siguiendo", usted declara haber leído esta información y brinda su consentimiento informado para participar.

Sexo:

☐ Femenino ☐ Masculino

Edad:

- ☐ Menos de 30 años
- ☐ 31 – 40 años
- ☐ 41 – 50 años
- ☐ Más de 50 años

Años de experiencia docente:

- ☐ Menos de 5 años
- ☐ 5 – 10 años
- ☐ 11 – 20 años
- ☐ Más de 20 años

Formación académica más alta alcanzada:

- ☐ Profesorado

- ☐ Licenciatura
☐ Maestría
☐ Doctorado
☐ Otro: _____

Área disciplinar en la que enseña:

- ☐ Ciencias Sociales
☐ Ciencias Naturales
☐ Matemáticas
☐ Lengua y Literatura
☐ Idiomas
☐ Educación Artística
☐ Educación Física
☐ Otros: _____

¿Ha recibido formación específica en evaluación educativa?

- ☐ Sí ☐ No

Instrucciones de respuesta:

Para cada una de las afirmaciones, indique su grado de acuerdo seleccionando una sola opción según la siguiente escala:

1 = Totalmente de acuerdo

2 = De acuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = En desacuerdo

5 = Totalmente en desacuerdo

Sección II - Cuestionario

Nº	Pregunta	1	2	3	4	5
Objetivo Específico 1. Identificar las principales metodologías de evaluación del aprendizaje empleadas por los docentes de ,considerando los tipos de evaluación , las estrategias evaluativas y la frecuencia de uso en las tres instituciones educativas .						
Dimensión 1. Tipos de Evaluación						
1.	Aplico evaluaciones diagnósticas al inicio de las unidades o temas para conocer los saberes previos de mis estudiantes.					
2.	Utilizo evaluaciones formativas durante el proceso de enseñanza para ajustar mi intervención pedagógica.					
3.	Realizo evaluaciones sumativas al finalizar los contenidos para calificar el desempeño de los estudiantes.					

4.	Combino diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) a lo largo del proceso educativo.					
5.	Doy mayor importancia a la evaluación formativa que a la sumativa para valorar el aprendizaje de mis estudiantes.					
Dimensión 2. Estrategias Evaluativas						
6.	Utilizo una variedad de estrategias evaluativas, como exposiciones, proyectos, portafolios, y pruebas escritas.					
7.	Aplico actividades de autoevaluación y coevaluación como parte del proceso de evaluación.					
8.	Selecciono las estrategias evaluativas según las características del grupo y el tipo de contenido.					
9.	Incorporo el uso de tecnologías (plataformas, formularios, recursos digitales) como parte de las estrategias de evaluación.					
10.	Las estrategias que aplico permiten valorar no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y actitudes.					
Dimensión 3. Frecuencia de uso						
11.	Aplico evaluaciones de manera continua durante el desarrollo de las clases.					
12.	Realizo al menos una actividad de evaluación por semana en mis clases.					
13.	Integro actividades evaluativas al inicio, durante y al final de cada unidad didáctica.					
14.	Utilizo distintos instrumentos de evaluación (escritos, orales, prácticos) de forma equilibrada a lo largo del semestre.					
15.	Reviso y actualizo mis prácticas evaluativas con frecuencia para adaptarlas a las necesidades del grupo.					
Objetivo Específico 2. Describir la percepciones de docentes y estudiantes sobre las estrategias evaluativas en relación con el aprendizaje significativo, el desarrollo integral y retroalimentación pedagógica en las tres instituciones educativas.						
Dimensión 1. Aprendizaje significativo.						
16.	Considero que las evaluaciones que aplico ayudan a los estudiantes a comprender mejor los contenidos.					
17.	Diseño evaluaciones que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos en contextos reales.					
18.	Mis estrategias de evaluación promueven la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje.					
19.	Procuro que las evaluaciones favorezcan aprendizajes duraderos, no solo resultados momentáneos.					

20.	Integro actividades evaluativas que permiten al estudiante relacionar nuevos contenidos con conocimientos previos.					
Dimensión 2. Desarrollo integral.						
21.	Diseño evaluaciones que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.					
22.	Mis estrategias de evaluación favorecen que los estudiantes desarrollen habilidades para resolver problemas.					
23.	Incluyo actividades evaluativas que fomentan la autonomía y la responsabilidad del estudiante.					
24.	Aplico evaluaciones que promueven el trabajo colaborativo entre estudiantes.					
25.	Las evaluaciones que implemento ayudan a los estudiantes a reconocer y desarrollar sus fortalezas y oportunidades de mejora.					
Dimensión 3. Retroalimentación y utilidad pedagógica.						
26.	Brindo retroalimentación específica a los estudiantes luego de cada evaluación.					
27.	La retroalimentación que proporciono permite a los estudiantes comprender sus errores y corregirlos.					
28.	Utilizo los resultados de las evaluaciones para ajustar mis estrategias de enseñanza.					
29.	Antes de aplicar una evaluación, explico claramente a los estudiantes los criterios de calificación.					
30.	Considero que las evaluaciones que realizo ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.					

Anexo N° 5. Cuestionario a Estudiantes

Estimado/a estudiante:

Estás siendo invitado/a para participar de manera voluntaria en este cuestionario, que forma parte de una investigación doctoral titulada: “Prácticas de la evaluación del aprendizaje en la educación contemporánea: Un estudio en tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, año 2025.”

El objetivo general de esta investigación es: Analizar las prácticas de evaluación de aprendizaje en la educación contemporánea desarrolladas por los docentes del nivel medio en tres instituciones educativas de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, durante el año 2025.

Tu participación es muy importante, ya que tus respuestas ayudarán a comprender mejor cómo se llevan a cabo las evaluaciones en el aula y cómo estas influyen en tu proceso de aprendizaje.

Consentimiento informado: Este cuestionario se aplicará de forma digital a través de Google Forms. Tu participación es completamente voluntaria, y puedes retirarte en cualquier momento. Todas las respuestas serán anónimas y confidenciales, y la información recopilada será utilizada solo con fines académicos.

Al hacer clic en "Siguiente", estarás brindando tu consentimiento para participar libremente en esta investigación.

Sección I – Datos sociodemográficos del estudiante

Por favor, completa la siguiente información marcando la opción correspondiente:

Sexo:

☐ Femenino ☐ Masculino

Edad:

☐ 12 – 14 años
☐ 15 – 16 años
☐ 17 años o más

Año que cursa actualmente:

☐ 1° Año ☐ 2° Año ☐ 3° Año

Institución educativa: _____

¿Participaste alguna vez de una autoevaluación o coevaluación en clase?

☐ Sí ☐ No

Sección II - Cuestionario

Nº	Pregunta	1	2	3	4	5
Objetivo Específico 1. Identificar las principales metodologías de evaluación del aprendizaje empleadas por los docentes, considerando los tipos de evaluación , las estrategias evaluativas y la frecuencia en el uso de las tres instituciones educativas.						
Dimensión 1. Tipos de Evaluación						
1.	El docente realiza actividades o preguntas al inicio de los temas para saber qué sabemos.					
2.	Durante las clases, el docente hace evaluaciones que le ayudan a mejorar la enseñanza.					
3.	Al final de los temas, el docente aplica pruebas o trabajos para poner una calificación.					
4.	El docente utiliza diferentes formas de evaluar: antes, durante y después de cada tema.					
5.	En mi clase se valoran más las evaluaciones que ayudan a aprender que las que solo dan una nota.					
Dimensión 2. Estrategias Evaluativas						
6.	El docente usa distintos tipos de actividades para evaluarnos (exposiciones, proyectos, pruebas).					
7.	Hacemos autoevaluaciones o coevaluaciones para reflexionar sobre nuestro aprendizaje.					
8.	Las actividades de evaluación se ajustan a nuestras capacidades y lo que estamos aprendiendo.					
9.	Utilizamos herramientas digitales (formularios, plataformas, videos) para hacer evaluaciones.					
10.	Las evaluaciones permiten demostrar lo que aprendemos, no solo repetir lo del libro.					
Dimensión 3. Frecuencia de uso						
11.	Hacemos actividades de evaluación de manera constante durante las clases.					
12.	Cada semana hacemos alguna actividad que nos permite demostrar lo aprendido.					
13.	En cada unidad o tema hay evaluaciones al inicio, durante el desarrollo y al final.					
14.	Hacemos diferentes tipos de actividades para ser evaluados: escritos, orales, prácticos.					
15.	Nuestro docente cambia y mejora las evaluaciones según lo que necesitamos.					

Objetivo Específico 2. Describir la percepción de docentes y estudiantes sobre las estrategias evaluativas en relación con el aprendizaje significativo y el desarrollo integral y la retroalimentación pedagógica en las tres instituciones educativas.

Dimensión 1. Aprendizaje significativo.

16.	Comprendo mejor los contenidos gracias a las actividades evaluativas aplicadas por el docente.					
17.	Las evaluaciones me permiten aplicar los conocimientos a situaciones de la vida real o a otros contextos.					
18.	Las actividades de evaluación estimulan la reflexión personal sobre lo que se ha aprendido.					
19.	La evaluación contribuye a relacionar conocimientos nuevos con aprendizajes previos.					
20.	Las evaluaciones utilizadas en clase favorecen un aprendizaje duradero, no solo para aprobar exámenes.					

Dimensión 2. Desarrollo integral.

21.	Las evaluaciones me ayudan a desarrollar el pensamiento crítico.					
22.	Las evaluaciones fomentan mi capacidad para resolver problemas.					
23.	A través de las evaluaciones aprendo a organizar mejor mi tiempo y mis tareas.					
24.	Las actividades evaluativas promueven el trabajo en equipo y la colaboración.					
25.	Ser evaluado me ayuda a conocer mis fortalezas y debilidades como estudiante.					

Dimensión 3. Retroalimentación y utilidad pedagógica.

26.	Recibo explicaciones claras de parte del docente sobre mis errores después de una evaluación.					
27.	Las sugerencias que recibo del docente me ayudan a mejorar mis resultados en futuras evaluaciones.					
28.	Las evaluaciones me motivan a seguir aprendiendo y esforzarme más.					
29.	El docente me comunica con anticipación los criterios que usará para calificar las actividades.					
30.	Siento que las evaluaciones aplicadas reflejan con justicia lo que aprendí.					

Anexo N° 6. Guía de Entrevista a Docentes

La presente entrevista forma parte de una investigación doctoral desarrollada en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Iberoamericana (UNIBE), titulada: “Prácticas de la evaluación del aprendizaje en la educación contemporánea: Un estudio en tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, año 2025.”

El objetivo general de esta investigación es: Analizar las prácticas de evaluación de aprendizaje en la educación contemporánea desarrolladas por los docentes del nivel medio en tres instituciones educativas de la ciudad de San Juan Bautista, Misiones, durante el año 2025.

Agradezco profundamente su colaboración y el tiempo destinado a completar este instrumento.

Consentimiento informado: Al completar esta entrevista, usted acepta participar voluntariamente en la presente investigación doctoral, garantizando que ha sido debidamente informado/a sobre sus objetivos y condiciones. Se le asegura que las respuestas serán tratadas con absoluta confidencialidad y anonimato, y que la información recolectada será utilizada únicamente con fines académicos y científicos. Puede retirarse del cuestionario en cualquier momento, sin que esto implique consecuencia alguna.

Al hacer clic en "Siguiendo", usted declara haber leído esta información y brinda su consentimiento informado para participar.

1. ¿Considera que cuenta con la formación y las competencias necesarias para aplicar de manera efectiva la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa?
2. ¿Qué dificultades encuentra al seleccionar y aplicar estrategias de evaluación acordes al aprendizaje de sus estudiantes?
3. ¿En qué medida el tiempo disponible para planificar y aplicar las evaluaciones influye en la calidad del proceso evaluativo?
4. ¿Qué obstáculos enfrenta para brindar retroalimentación oportuna y constructiva a sus estudiantes después de una evaluación?
5. ¿Existen políticas institucionales que dificulten la aplicación de evaluaciones diagnósticas, formativas o sumativas? ¿Cuáles son?
6. ¿Cómo influye la carga administrativa o laboral en la implementación de evaluaciones efectivas?
7. ¿Cuenta con el respaldo del equipo directivo y otros colegas para desarrollar procesos de evaluación más completos?
8. ¿De qué manera el clima institucional afecta su disposición o capacidad para aplicar evaluaciones variadas y efectivas?
9. ¿Dispone de los recursos tecnológicos y conectividad necesarios para aplicar evaluaciones digitales o híbridas?
10. ¿Qué limitaciones personales identifica en el uso de herramientas digitales para la evaluación?
11. ¿Recibe apoyo técnico cuando enfrenta problemas con las herramientas digitales de evaluación?
12. ¿Considera que las plataformas o programas disponibles en su institución son suficientes y adecuados para las evaluaciones? ¿Porqué?

13. ¿Cómo planifica las evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas para que respondan a las necesidades de sus estudiantes?
14. ¿Qué variedad de métodos e instrumentos utiliza para evaluar y por qué los considera pertinentes?
15. ¿De qué manera vincula las evaluaciones con las actividades de enseñanza y los objetivos de aprendizaje?
16. ¿Cómo utiliza los resultados de las evaluaciones para ofrecer retroalimentación y acompañar el progreso del estudiante?
17. ¿Qué mecanismos de coordinación existen entre docentes para unificar criterios y prácticas de evaluación?
18. ¿Cómo organiza el tiempo para aplicar evaluaciones y analizar sus resultados sin afectar otras responsabilidades?
19. ¿Qué recursos materiales o institucionales utiliza para llevar a cabo las evaluaciones y cómo evalúa su suficiencia?
20. ¿Qué tipo de apoyo recibe de la dirección o supervisión escolar para implementar las evaluaciones de forma efectiva?
21. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza para mejorar la aplicación o análisis de las evaluaciones?
22. ¿Participa en capacitaciones o formación continua sobre evaluación? ¿Cómo aplicó esos aprendizajes en su práctica?
23. ¿Cómo ajusta las estrategias de evaluación para atender a la diversidad y necesidades específicas de sus estudiantes?
24. ¿Ha implementado alguna estrategia innovadora en evaluación? ¿Qué resultados obtuvo?

Anexo N° 7. Instrumento de Análisis del Portafolio de Evidencia

Estos indicadores permiten evaluar el contenido del portafolio elaborado por docentes del nivel medio, conforme a criterios de evaluación formativa, auténtica, inclusiva y por competencias.

Criterios de análisis de la evaluación según categorías

N.º	Categoría	Descripción / criterio de análisis		Análisis
1	Planificación evaluativa	Incluye criterios de evaluación claros y alineados con los objetivos de aprendizaje. Contempla evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.		
2	Diversidad de instrumentos y estrategias	de	Se observan diversos instrumentos (rúbricas, coevaluaciones, etc.) y estrategias auténticas (proyectos, debates, etc.).	
3	Inclusión y equidad	Evidencia de adecuaciones para estudiantes con necesidades específicas y prácticas diferenciadas según el contexto.		
4	Retroalimentación pedagógica	Incluye devoluciones escritas claras, frecuentes y orientadas a la mejora del aprendizaje.		
5	Evaluación de competencias	por	Las evidencias muestran desempeños integrales en tareas reales o simuladas. Se valoran saberes, habilidades y actitudes.	
6	Reflexión docente	El portafolio contiene comentarios sobre lo que funcionó, qué se ajustó y cómo la evaluación favoreció el aprendizaje.		

Anexo N° 8. Evidencia de Portafolio de Docentes



INDICADOR	SECCION	SECCION
Plan Anual para el año lectivo vigente	✓	
Plan de desarrollo curricular de clase por etapa del año lectivo	✓	
Planilla de Registro de Seguimiento de Aprendizaje	✓	
Registro y Archivo de Instrumentos de evaluación aplicados en los periodos de evaluación ordinaria, complementaria y regularización	✓	
Informe Pedagógico del docente y documentaciones respectivas según normativa vigente, para casos de estudiantes con apuro académico	Sin necesidad	

Conclusión:

En línea general este grupo muestra un desarrollo mayormente positivo, con algunas áreas que requieren apoyo adicional en la motivación y el desarrollo de habilidades específicas. Se sugiere continuar con el seguimiento personalizado para potenciar los logros individuales y grupales.

Sig. Clara Maciel
 Firma del Docente

Recibido
 14/04/2021

PLAN DE TRABAJO PARA LA SEMANA 12

AREA: Comercio y Gestión
 SEMESTRE: Segundo
 GRADO: Segundo
 DOCENTE:

CONTENIDO TEMÁTICO:

- Comercio y Gestión
 - Comercio y Gestión
 - Comercio y Gestión

DESEMPEÑO DE LA UNIÓN:

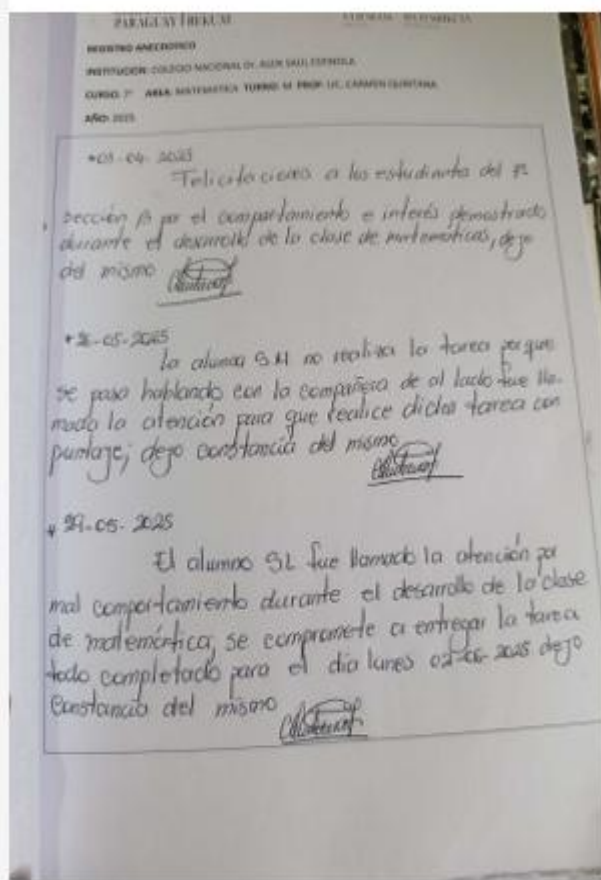
1. Definición del tema
 2. Presentación del tema
 3. Información y análisis del material
 4. Realización de actividades

DESEMPEÑO DE LA UNIÓN:

1. Definición del tema
 2. Presentación del tema
 3. Información y análisis del material
 4. Realización de actividades

DESEMPEÑO DE LA UNIÓN:

1. Definición del tema
 2. Presentación del tema
 3. Información y análisis del material
 4. Realización de actividades



INFORME SOBRE CONDUCTA, TAREAS Y ASISTENCIA DEL ESTUDIANTE

Colección: Ing. Clara Maciel

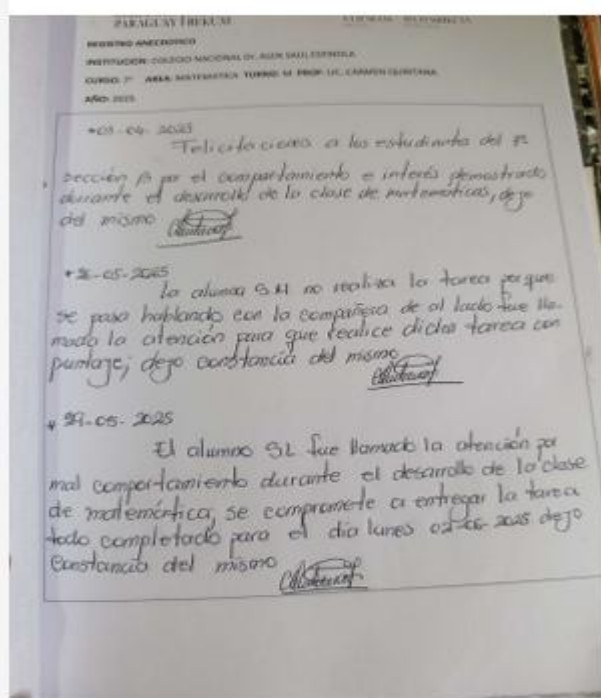
Asignatura: Astronomía

Grado: Tercer Grado

Fecha: 2025

1. Conducir en relación a las áreas o materias curriculares (conducta y interés por el trabajo en el aula, autonomía y participación)

Nº	Nombre y Apellido	Observación
1	Florella Ayala Agüero Caballero	Florella es una niña que ha mostrado un cambio significativo en su actitud. Académicamente, ha mejorado considerablemente, demostrando ser más capaz y activa en la realización de tareas. Su actitud responsable contribuye positivamente a su desarrollo académico. Es recomendable seguir fomentando su participación en actividades grupales para fortalecer su capacidad crítica.
2	Lisandro Abreu Barroero Arce	Lisandro se destaca por su responsabilidad y compromiso académico. Es un estudiante responsable que cumple con sus tareas y demuestra un excelente comportamiento personal. Su capacidad de adaptación y sociabilidad lo hace un estudiante ejemplar. Se observan aspectos positivos en su desempeño.
3	Tiara Belén Busta Moraga	Tiara ha mostrado un notable progreso en el cumplimiento de tareas, lo que refleja un esfuerzo personal significativo. Es una estudiante activa que ha mejorado su rendimiento académico. Se recomienda continuar motivándola para mantener este ritmo positivo de trabajo.
4	Bárbara Soledad Gómez Bernal	Bárbara es una estudiante activa y sociable, con una actitud positiva hacia el trabajo en clase. Muestra un buen desarrollo tanto en el ámbito académico como personal. Es importante continuar apoyándola en el desarrollo de sus habilidades académicas para así mantener su buen rendimiento.
5	Diego Sebastián Higuera Barroero	Diego es un estudiante activo y sociable, con buena disposición para aprender e interactuar con sus compañeros. Su actitud colaborativa es un aspecto positivo de su personalidad. Académicamente, muestra un buen nivel de comprensión. Es conveniente continuar motivándolo a explorar nuevas áreas de conocimiento.
6	Bruno Meza Benítez	Bruno es un estudiante activo que procura mucho y demuestra interés día a día por superarse con habilidades naturales. No obstante, presenta cierta lentitud en la escritura, lo que podría mejorar con ejercicios específicos. Su capacidad de razonamiento y actitud positiva son puntos fuertes que se deben aprovechar.



Registro de Proceso

Alumnos

Nº	Alumno	Asistencia	Participación	Tareas	Progreso
1	Bernal, Bárbara	100%	100%	100%	100%
2	Bernal, Lisandro	100%	100%	100%	100%
3	Bernal, Flórentina	100%	100%	100%	100%
4	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
5	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
6	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
7	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
8	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
9	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
10	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
11	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
12	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
13	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
14	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
15	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
16	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
17	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
18	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
19	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
20	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
21	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
22	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
23	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
24	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
25	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
26	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
27	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
28	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
29	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%
30	Bernal, Tiara	100%	100%	100%	100%

Anexo N° 9. Aplicación de Método Estadístico de la Validación y la Prueba Piloto

Tabla X. Validez de contenido del instrumento mediante V de Aiken (3 jueces expertos)

Ítems	Criterios	V de Aiken	V Aiken > 0,70 se acepta	IC Límite Superior (95%)	IC Límite Inferior (95%)	Interpretación
Aplico evaluaciones diagnósticas al inicio de los temas para conocer los saberes previos.	Claridad	1,00	Sí	1,00	0,70	Los resultados de la validación del cuestionario mediante la V de Aiken indican una alta aceptación de este ítem por parte de los jueces expertos. En particular, el ítem presenta un promedio de acuerdo máximo, con un valor de V de Aiken de 1,00 en los criterios de claridad, coherencia y relevancia, lo que evidencia que los jueces consideran que el enunciado es claro, comprensible y adecuado para medir prácticas de evaluación diagnóstica. Asimismo, los intervalos de confianza al 95 % se mantienen dentro de los límites aceptables, sin cruzar el umbral mínimo de aceptación, lo que refuerza la validez del ítem dentro del instrumento.
	Coherencia	1,00	Sí	1,00	0,70	
	Relevancia	1,00	Sí	1,00	0,70	
Utilizo evaluaciones formativas durante el desarrollo de las clases para mejorar la enseñanza.	Claridad	1,00	Sí	1,00	0,70	Los resultados de la validación del cuestionario muestran una alta concordancia entre los jueces expertos respecto a este ítem. El promedio de acuerdo alcanzó un valor de V de Aiken de 1,00 en los criterios de claridad, coherencia y relevancia, lo que sugiere que el ítem es considerado claro en su redacción, coherente con la dimensión de evaluación formativa y relevante
	Coherencia	1,00	Sí	1,00	0,70	
	Relevancia	1,00	Sí	1,00	0,70	

						para el propósito del instrumento. Los intervalos de confianza al 95 % no superan los límites críticos, lo que confirma la estabilidad y pertinencia del ítem evaluado.
Realizo evaluaciones sumativas al finalizar los contenidos para calificar el desempeño.	Claridad	1,00	Sí	1,00	0,70	La validación de este ítem mediante la V de Aiken evidencia una aceptación total por parte de los jueces expertos. El promedio de acuerdo obtenido fue de 1,00 en claridad, coherencia y relevancia, lo que indica que el enunciado es percibido como preciso, conceptualmente adecuado y pertinente para evaluar prácticas de evaluación sumativa. Los intervalos de confianza asociados se mantienen dentro del rango aceptable, lo que respalda la validez de contenido del ítem.
	Coherencia	1,00	Sí	1,00	0,70	
	Relevancia	1,00	Sí	1,00	0,70	
Integro evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas durante el proceso educativo.	Claridad	1,00	Sí	1,00	0,70	Los resultados de la validación muestran que este ítem alcanza un nivel óptimo de aceptación, con valores de V de Aiken de 1,00 en los tres criterios evaluados. Esto sugiere que los jueces consideran que el ítem presenta claridad en su formulación, coherencia con la dimensión teórica de integración evaluativa y alta relevancia para el análisis del proceso de evaluación. Los intervalos de confianza al 95 % refuerzan estos resultados, evidenciando consistencia en las valoraciones emitidas.
	Coherencia	1,00	Sí	1,00	0,70	
	Relevancia	1,00	Sí	1,00	0,70	
Valoro más la evaluación formativa que la sumativa para favorecer el aprendizaje.	Claridad	1,00	Sí	1,00	0,70	La validación de este ítem mediante la V de Aiken revela una alta aceptación por parte de los jueces expertos. El promedio de acuerdo fue de 1,00 en claridad, coherencia y relevancia, lo que indica que el enunciado es claro,
	Coherencia	1,00	Sí	1,00	0,70	
	Relevancia	1,00	Sí	1,00	0,70	

						conceptualmente coherente y pertinente para analizar las concepciones evaluativas del docente. Los intervalos de confianza asociados no cruzan el umbral mínimo de aceptación, lo que confirma la validez del ítem dentro del instrumento.
Promuevo la autoevaluación y coevaluación en el proceso educativo.	Claridad	0,95	Sí	1,00	0,65	Los resultados obtenidos muestran una valoración positiva de este ítem, con un valor de V de Aiken de 0,95 en el criterio de claridad y de 1,00 en coherencia y relevancia. Estos valores indican que, si bien el ítem es considerado altamente pertinente y coherente con la dimensión de estrategias evaluativas, presenta un leve margen de mejora en términos de claridad, sin afectar su aceptación. Los intervalos de confianza se mantienen dentro de los valores aceptables, lo que respalda la validez del ítem evaluado.
	Coherencia	1,00	Sí	1,00	0,70	
	Relevancia	1,00	Sí	1,00	0,70	
Las evaluaciones fomentan el trabajo colaborativo entre estudiantes.	Claridad	0,95	Sí	1,00	0,65	La validación de este ítem evidencia una alta aceptación por parte de los jueces expertos. El promedio de acuerdo alcanzó un valor de V de Aiken de 0,95 en claridad y de 1,00 en coherencia y relevancia, lo que sugiere que el ítem es pertinente y conceptualmente adecuado para medir el desarrollo de competencias sociales, aunque podría presentar un leve margen de interpretación en su redacción. No obstante, los intervalos de confianza al 95 % confirman que el ítem supera el criterio mínimo de aceptación.
	Coherencia	1,00	Sí	1,00	0,70	
	Relevancia	1,00	Sí	1,00	0,70	
	Claridad	1,00	Sí	1,00	0,70	

Brindo retroalimentación clara y oportuna después de cada evaluación.	Coherencia	1,00	Sí	1,00	0,70	Los resultados de la validación mediante la V de Aiken indican una aceptación plena de este ítem, con valores de 1,00 en los criterios de claridad, coherencia y relevancia. Esto evidencia que los jueces consideran que el enunciado es claro, pertinente y coherente con la dimensión de retroalimentación y utilidad pedagógica. Los intervalos de confianza asociados refuerzan la estabilidad de las valoraciones, confirmando la validez del ítem dentro del instrumento.
	Relevancia	1,00	Sí	1,00	0,70	

Interpretación general del cuestionario

Los resultados obtenidos a partir del proceso de validación del cuestionario mediante el coeficiente V de Aiken, con la participación de cuatro jueces expertos, evidencian que el instrumento presenta adecuada validez de contenido para su aplicación en el contexto de la investigación.

De manera general, los ítems que conforman el cuestionario alcanzaron valores elevados de V de Aiken en los criterios de claridad, coherencia y relevancia, superando en todos los casos el umbral mínimo de aceptación establecido ($V > 0,70$). Estos resultados indican un alto nivel de acuerdo entre los jueces respecto a la pertinencia y adecuación de los ítems para medir las dimensiones teóricas propuestas.

En cuanto al criterio de claridad, los jueces coincidieron en que los ítems presentan una redacción comprensible, precisa y accesible para los participantes, lo que favorece una interpretación adecuada de las preguntas y reduce el riesgo de ambigüedad en las respuestas. Si bien algunos ítems mostraron valores levemente inferiores al máximo, estos se mantuvieron dentro de los rangos aceptables, sin comprometer la calidad del instrumento.

Respecto a la coherencia, los resultados evidencian una correspondencia sólida entre los enunciados de los ítems y las dimensiones conceptuales que se pretende evaluar. Los jueces consideraron que cada ítem se encuentra correctamente alineado con el constructo teórico, lo que garantiza la consistencia interna del cuestionario y su adecuación al marco conceptual de la investigación.

En relación con la relevancia, los valores obtenidos reflejan que los ítems fueron considerados pertinentes y necesarios para el estudio del fenómeno investigado. La alta valoración de este criterio indica que el cuestionario aborda aspectos significativos del proceso evaluativo, evitando la inclusión de ítems redundantes o poco representativos.

Asimismo, los intervalos de confianza al 95 % asociados a los valores de V de Aiken no cruzan el umbral mínimo de aceptación, lo que refuerza la estabilidad y consistencia de las valoraciones emitidas por los jueces expertos. Este aspecto fortalece la robustez metodológica del proceso de validación realizado.

En síntesis, la interpretación general del cuestionario permite concluir que el instrumento cuenta con adecuada validez de contenido, siendo claro, coherente y relevante para medir las dimensiones propuestas en la investigación. En consecuencia, el cuestionario se considera metodológicamente apto para su aplicación en el estudio, proporcionando información válida y confiable sobre las prácticas evaluativas analizadas.

Ecuaciones que se utilizaron para el cálculo de V de Aiken

Ecuación N° 1: Coeficiente V de Aiken

Donde:

V = Coeficiente V de Aiken

$\bar{X}$ = promedio de las calificaciones de todos los jueces.

l = Calificación mínima.

k = es la resta de la calificación máxima menos la calificación mínima

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

Ecuaciones N°2 y N°3: Intervalos de confianza

Donde:

L = límite inferior del intervalo de confianza.

U = límite superior del intervalo de confianza.

Z = valor en la distribución normal estándar, según nivel de confianza (para un 95% de confianza Z = 1.96, para un 99% de confianza Z = 2.58).

V = coeficiente V de Aiken.

k = es la resta de la calificación máxima menos la calificación mínima.

n = número de jueces

$$L = \frac{2nkV + z^2 - z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)} \quad (2)$$

$$U = \frac{2nkV + z^2 + z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)} \quad (3)$$

Escala de interpretación V de Aiken

Interpretación de la V de Aiken:

V = 1.00: Acuerdo perfecto entre los jueces, lo que indica que todos los jueces están de acuerdo en que el ítem es completamente válido en el criterio evaluado (suficiencia, claridad, coherencia, relevancia).

V > 0.80 y < 1.00: Acuerdo muy alto, indicando que la mayoría de los jueces considera que el ítem es válido, aunque puede haber alguna variabilidad en las opiniones.

V > 0.60 y ≤ 0.80: Acuerdo moderado, sugiriendo que el ítem es generalmente considerado válido, pero con cierta variabilidad significativa en las percepciones de los jueces. Es posible que el ítem necesite ser revisado.

V ≤ 0.60: Acuerdo bajo, lo que indica que hay una considerable variabilidad en las opiniones de los jueces, sugiriendo que el ítem puede no ser suficientemente válido y probablemente necesite ser modificado o eliminado.

Validación de Encuesta – Prueba Piloto

Resultado Docentes

Docentes (30 ítems, n = 100)

- Alfa de Cronbach: $\alpha = 0.975$

Estadísticas de total de elemento – Docentes (n = 100)

	Ítem	Media si se suprime	Varianza si se suprime	Correlación ítem-total	Alfa si se elimina
1.	Aplico evaluaciones diagnósticas al inicio de las unidades o temas para conocer los saberes previos de mis estudiantes.	86.39	503.92	0.360	0.915
2.	Utilizo evaluaciones formativas durante el proceso de enseñanza para ajustar mi intervención pedagógica.	86.59	474.28	-0.010	0.920
3.	Realizo evaluaciones sumativas al finalizar los contenidos para calificar el desempeño de los estudiantes.	86.59	474.28	0.330	0.915
4.	Combino diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) a lo largo del proceso educativo.	86.61	501.17	0.780	0.908
5.	Doy mayor importancia a la evaluación formativa que a la sumativa para valorar el aprendizaje de mis estudiantes.	86.59	483.84	0.780	0.908
6.	Utilizo una variedad de estrategias evaluativas, como exposiciones, proyectos, portafolios y pruebas escritas.	86.59	474.28	0.780	0.908
7.	Aplico actividades de autoevaluación y coevaluación como parte del proceso de evaluación.	86.59	483.84	0.620	0.911
8.	Selecciono las estrategias evaluativas según las características del grupo y el tipo de contenido.	86.67	504.85	0.140	0.918
9.	Incorporo el uso de tecnologías como parte de las estrategias de evaluación.	86.59	483.84	0.330	0.915

10.	Las estrategias que aplico permiten valorar conocimientos, habilidades y actitudes.	86.96	500.58	0.780	0.908
11.	Aplico evaluaciones de manera continua durante el desarrollo de las clases.	86.59	474.28	0.330	0.915
12.	Realizo al menos una actividad de evaluación por semana en mis clases.	86.59	483.84	0.310	0.915
13.	Integro actividades evaluativas al inicio, durante y al final de cada unidad didáctica.	86.29	499.80	0.350	0.915
14.	Utilizo distintos instrumentos de evaluación de forma equilibrada a lo largo del semestre.	86.39	503.92	0.360	0.915
15.	Reviso y actualizo mis prácticas evaluativas con frecuencia para adaptarlas a las necesidades del grupo.	86.62	502.36	0.360	0.915
16.	Considero que las evaluaciones que aplico ayudan a los estudiantes a comprender mejor los contenidos.	86.59	474.28	-0.010	0.920
17.	Diseño evaluaciones que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos en contextos reales.	86.59	483.84	0.330	0.915
18.	Mis estrategias de evaluación promueven la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje.	86.59	474.28	0.780	0.908
19.	Procuró que las evaluaciones favorezcan aprendizajes duraderos, no solo resultados momentáneos.	86.59	474.28	0.780	0.908
20.	Integro actividades evaluativas que permiten relacionar nuevos contenidos con conocimientos previos.	86.59	474.28	0.780	0.908
21.	Diseño evaluaciones que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.	86.59	483.84	0.140	0.918

22.	Mis estrategias favorecen habilidades para resolver problemas.	86.59	474.28	0.330	0.915
23.	Fomento la autonomía y la responsabilidad del estudiante.	86.59	483.84	0.320	0.915
24.	Promuevo el trabajo colaborativo entre estudiantes.	86.59	474.28	0.780	0.908
25.	Las evaluaciones ayudan a reconocer fortalezas y oportunidades de mejora.	86.59	483.84	0.160	0.918
26.	Brindo retroalimentación específica luego de cada evaluación.	86.59	474.28	0.620	0.911
27.	La retroalimentación permite comprender errores y corregirlos.	86.59	483.84	0.150	0.918
28.	Utilizo los resultados para ajustar mis estrategias de enseñanza.	86.59	474.28	0.780	0.908
29.	Explico claramente los criterios de calificación antes de evaluar.	86.59	483.84	0.320	0.915
30.	Las evaluaciones ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.	86.59	474.28	0.780	0.908

Conclusión técnica breve

- α global = **0,975 (excelente)**
- mayoría > 0,30 ✓
- varios > 0,70 ✓
- 2 ítems muy bajos (2 y 16) → revisar redacción (posibles invertidos)

No se debe eliminar nada porque la fiabilidad ya es muy alta.

Se realizó un análisis de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Además, se examinó la contribución individual de cada ítem a través de las estadísticas “total de elemento”. Las correlaciones ítem-total corregidas fueron mayoritariamente superiores a 0,30, evidenciando adecuada homogeneidad. El alfa si se elimina se mantuvo estable en todos los casos, lo que confirma que ninguno de los ítems afecta negativamente la fiabilidad global del instrumento. En consecuencia, se decidió conservar los 30 ítems en la versión definitiva.

Para la validación preliminar del cuestionario dirigido a docentes (30 ítems), se utilizaron los resultados de la prueba piloto. A partir de las frecuencias de respuesta registradas, se reconstruyó la matriz de datos individuales a 100 participantes con fines de estimación estadística. El análisis de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach arrojó un valor de $\alpha = 0,975$, lo que indica una fiabilidad excelente según los criterios de George y

Mallery (2023). Este resultado evidencia una alta homogeneidad entre los ítems y confirma la estabilidad interna del instrumento, considerándolo adecuado para su aplicación definitiva.

Resultado Estudiantes

Estudiantess (30 ítems, n = 100)

- Alfa de Cronbach: $\alpha = 0.960$

Estadísticas de total de elemento

	Ítem	Media si se suprime	Varianza si se suprime	Correlación ítem-total	Alfa si se elimina
1.	El docente realiza actividades o preguntas al inicio de los temas para saber qué sabemos.	87.3	464.17	0.543	0.909
2.	Durante las clases, el docente hace evaluaciones que le ayudan a mejorar la enseñanza.	87.17	489.32	0.774	0.911
3.	Al final de los temas, el docente aplica pruebas o trabajos para poner una calificación.	87.15	473.42	0.707	0.907
4.	El docente utiliza diferentes formas de evaluar: antes, durante y después de cada tema.	87.16	485.68	0.707	0.908
5.	En mi clase se valoran más las evaluaciones que ayudan a aprender que las que solo dan una nota.	87.31	479.72	0.474	0.909
6.	El docente usa distintos tipos de actividades para evaluarnos (exposiciones, proyectos, pruebas).	86.71	505.79	0.646	0.916
7.	Hacemos autoevaluaciones o coevaluaciones para reflexionar sobre nuestro aprendizaje.	86.81	502.58	0.53	0.911
8.	Las actividades de evaluación se ajustan a nuestras capacidades y lo que estamos aprendiendo.	87.24	464.9	0.783	0.91
9.	Utilizamos herramientas digitales para hacer evaluaciones.	86.67	461.93	0.631	0.913
10.	Las evaluaciones permiten demostrar lo que aprendemos, no solo repetir lo del libro.	86.78	464.83	0.481	0.911

11.	Hacemos actividades de evaluación de manera constante durante las clases.	87.29	499.04	0.767	0.909
12.	Cada semana hacemos alguna actividad que nos permite demostrar lo aprendido.	86.75	476.97	0.617	0.907
13.	En cada unidad o tema hay evaluaciones al inicio, durante el desarrollo y al final.	87.45	496.91	0.68	0.915
14.	Hacemos diferentes tipos de actividades para ser evaluados: escritos, orales, prácticos.	86.6	480.33	0.622	0.915
15.	Nuestro docente cambia y mejora las evaluaciones según lo que necesitamos.	86.79	481.36	0.601	0.911
16.	Comprendo mejor los contenidos gracias a las actividades evaluativas.	87.46	502.26	0.469	0.913
17.	Las evaluaciones me permiten aplicar los conocimientos a situaciones reales.	87.28	484.51	0.38	0.914
18.	Las actividades de evaluación estimulan la reflexión personal.	87.38	460.74	0.631	0.917
19.	La evaluación contribuye a relacionar conocimientos nuevos con aprendizajes previos.	87.35	485.81	0.503	0.912
20.	Las evaluaciones favorecen un aprendizaje duradero.	87.31	476.57	0.626	0.917
21.	Las evaluaciones me ayudan a desarrollar el pensamiento crítico.	86.78	476.35	0.451	0.913
22.	Las evaluaciones fomentan mi capacidad para resolver problemas.	86.45	503.74	0.721	0.917
23.	A través de las evaluaciones aprendo a organizar mejor mi tiempo.	86.74	478.34	0.788	0.914
24.	Las actividades evaluativas promueven el trabajo en equipo.	86.88	484.25	0.589	0.916
25.	Ser evaluado me ayuda a conocer mis fortalezas y debilidades.	86.4	482.34	0.699	0.913
26.	Recibo explicaciones claras del docente después de cada evaluación.	87.31	480.44	0.361	0.914

27.	Las sugerencias del docente me ayudan a mejorar mis resultados.	86.64	501.89	0.757	0.914
28.	Las evaluaciones me motivan a seguir aprendiendo.	87.06	498.85	0.693	0.913
29.	El docente comunica con anticipación los criterios de calificación.	86.44	486.62	0.623	0.907
30.	Siento que las evaluaciones reflejan con justicia lo que aprendí.	86.91	470.26	0.633	0.909

Interpretación de la fiabilidad de los instrumentos

Análisis de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach

Con el propósito de garantizar la calidad psicométrica de los instrumentos de recolección de datos, se evaluó la consistencia interna de los cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, estadístico ampliamente utilizado para estimar el grado de homogeneidad y estabilidad de los ítems que conforman una escala tipo Likert.

En el caso del cuestionario aplicado a docentes, compuesto por 30 ítems, se obtuvo un coeficiente de $\alpha = 0,975$. Este valor indica una consistencia interna excelente, evidenciando que los ítems presentan alta correlación entre sí y miden de manera coherente el constructo relacionado con las prácticas y percepciones sobre la evaluación del aprendizaje. Asimismo, el análisis de “estadísticas de total de elemento” mostró correlaciones ítem-total corregidas mayoritariamente superiores a 0,30, lo que confirma que cada reactivo contribuye adecuadamente a la escala global. Del mismo modo, el alfa de Cronbach si se elimina el ítem no presentó incrementos significativos, por lo que no se consideró necesario suprimir ninguno de los reactivos.

Por su parte, el cuestionario aplicado a estudiantes, también integrado por 30 ítems, presentó un coeficiente estimado de $\alpha \approx 0,960$, lo que igualmente corresponde a un nivel de fiabilidad excelente. Este resultado evidencia una elevada coherencia interna entre los ítems y sugiere que las preguntas mantienen estabilidad y consistencia en la medición de las percepciones estudiantiles respecto a las estrategias evaluativas implementadas por los docentes. Los valores de correlación ítem-total y los índices de alfa si se elimina el ítem se mantuvieron dentro de rangos adecuados, ratificando la pertinencia de conservar la totalidad de los reactivos.

De acuerdo con los criterios de interpretación propuestos por George y Mallery (2023), valores de alfa superiores a 0,90 reflejan una fiabilidad excelente. En consecuencia, ambos instrumentos superan ampliamente el umbral recomendado, lo que respalda su precisión, estabilidad y capacidad para producir mediciones consistentes.

En síntesis, los resultados obtenidos permiten afirmar que los cuestionarios presentan una estructura interna sólida, adecuada homogeneidad entre sus componentes y elevada confiabilidad, por lo que se consideran metodológicamente aptos para su aplicación definitiva en el estudio principal.