

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2574>

Implementación de la evaluación por competencias en colegios de nivel medio en la Ciudad de San Estanislao, durante la pandemia Covid-19

Implementation of competency-based evaluation in middle-level schools in the City of San Estanislao, during the Covid-19 pandemic

Hugo Arnaldo Ibañez Mieres

hugarnaldo197810@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5278-3698>

INAES

San Estanislao – Paraguay

Artículo recibido: 16 de agosto de 2024. Aceptado para publicación: 29 de agosto de 2024.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Esta investigación se centró en el impacto de la evaluación por competencias en cinco colegios de Nivel Medio en San Estanislao durante 2020-2022, en respuesta a los desafíos de la pandemia por COVID-19. El objetivo principal fue determinar los efectos de la implementación de esta evaluación en el área de Ciencias Sociales en dichos colegios. El enfoque de la investigación fue cuali-cuantitativo, con un diseño metodológico exploratorio- descriptivo y de corte transversal. La población incluyó directores, docentes y estudiantes, utilizando una muestra de cada grupo. Las técnicas e instrumentos empleados fueron entrevistas y encuestas. Los resultados principales indican que la mayoría de los docentes utilizan la observación y las pruebas como instrumentos evaluativos. Aunque se emplean algunos instrumentos pertinentes, no siempre son adecuados en todos los casos. Las acciones administrativas incluyen permisos para capacitaciones docentes, y las pedagógicas se centran en el monitoreo de documentos curriculares. Todos los docentes poseen licenciaturas en Ciencias de la Educación, y la mayoría tienen títulos específicos en Ciencias Sociales o Educación Escolar Básica. Tanto docentes como directores observaron efectos positivos en los estudiantes, quienes también identificaron cambios beneficiosos debido a la implementación de la evaluación por competencias.


Palabras clave: evaluación por competencias, colegios de nivel medio, pandemia por COVID-19, ciencias sociales

Abstract

This research focused on the impact of competency-based assessment in five Middle Level schools in San Estanislao during 2020-2022, in response to the challenges of the COVID-19 pandemic. The main objective was to determine the effects of the implementation of this evaluation in the area of Social Sciences in these schools. The research approach was qualitative-quantitative, with an exploratory-descriptive and cross-sectional methodological design. The population included principals, teachers, and students, using a representative sample of each group. The techniques and instruments used were interviews and surveys. The main results indicate that most teachers use observation and tests as assessment tools. Although some relevant tools are used, they are not always appropriate in all cases. Administrative actions include permits for teacher training, and pedagogical

actions focus on the monitoring of curricular documents. All teachers have degrees in Educational Sciences, and most have specific degrees in Social Sciences or Basic School Education. Both teachers and principals observed positive effects on students, who also identified beneficial changes due to the implementation of competency-based assessment.

Keywords: competency-based assessment, middle level schools, COVID-19 pandemic, social sciences

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Ibañez 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>

INTRODUCCIÓN

Esta investigación trata sobre la implementación de la evaluación por competencias en colegios de nivel medio en la Ciudad de San Estanislao, durante la pandemia Covid-19; en ese sentido es necesario destacar que el paradigma de la evaluación basada en competencias pretende acortar la brecha que hoy existe entre educación y universo de trabajo, a fin de que la educación siempre se «preste» para realizar aprendizajes profundos y significativos, vitalicios, transferibles a situaciones auténticas que cambian de manera continua y compleja.

En ese sentido, poco a poco ha ido creciendo la conciencia de los impactos de la evaluación en la calidad del aprendizaje que los estudiantes realizan, confirmando lo que Elton y Laurillard argumentaban, en 1979: «la forma más rápida de modificar el aprendizaje de los estudiantes es cambiar el sistema de evaluación». Cualquier modalidad, tipo o modelo de evaluación que se emplee en cualquier situación educativa, desde luego, es «importante»; su aporte al proceso y al producto de la educación, es determinante.

En la realidad local, la evaluación por competencias se deberá implementar de acuerdo con las teorías y recomendaciones del sistema educativo nacional, por lo que puede influir en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.

La conveniencia de investigar este tema radica en la importancia de garantizar que los estudiantes de educación media reciban una evaluación de sus aprendizajes acorde a las normas técnicas de alta calidad que cumpla con los criterios técnicos.

Si se logra implementar la evaluación por competencias de acuerdo con los lineamientos del sistema educativo actual, se estará formando jóvenes críticos, optimistas, capaces de resolver problemas y conflictos de cualquier naturaleza, con una visión de futuro que ampliará sus horizontes para un mejor porvenir, tanto en lo económico como en lo social y espiritual. La evaluación por competencias se convierte entonces en una herramienta poderosa para la formación integral de los estudiantes y su preparación para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Las implicaciones prácticas varían de conformidad con los resultados del estudio y de cómo se apliquen esos resultados. La evaluación por competencias ha emergido como una estrategia fundamental en el nivel medio para mejorar los resultados educativos.

En este trabajo, se busca indagar en la efectividad de su implementación y el impacto que ha tenido en la Comunidad Educativa, especialmente en docentes y alumnos, durante la pandemia de Covid-19 que afectó al país y al resto del mundo. Además, se explorarán los beneficios de esta evaluación para la sociedad y la vida cotidiana de estudiantes, maestros y directivos de las instituciones educativas.

El valor teórico de este estudio se fundamenta en la identificación de la aplicación adecuada del sistema de evaluación, que se ajusten a los criterios de calidad y contribuyan al mejoramiento de la calidad. Esto tendría un impacto positivo en el desempeño laboral de los educadores, directivos y docentes, lo que a su vez afectaría estratégicamente y coyunturalmente al aprendizaje de los estudiantes

La utilidad metodológica estaría en la identificación documental de los estándares nacionales relevantes para la formación en un currículo por competencias. Esto permitiría a los investigadores comparar metodológicamente estos estándares con los que propugna la Reforma Educativa en el Paraguay. Esta información sería útil para identificar posibles áreas debilidad en la formación inicial del docente en Paraguay y desarrollar estrategias de mejoramiento curricular.

De esta forma, el Diseño Curricular vigente (2002-2004) afirma que debe centrarse en la construcción y evaluación de competencias de nivel taxonómicos superiores y no en las destrezas o en los conocimientos aislados. En palabras de Perrenoud «La evaluación auténtica se concibe como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y otros recursos cognitivos» (Condemarín y Medina, 2000, p. 23). Por lo tanto, la evaluación por competencias se considera un proceso gradual y complejo en que se involucran los conocimientos, actitudes, desempeños, producciones y comportamientos de los educandos, en coherencia con los valores que se promueven. Sin embargo, el diseño de dicha evaluación dependerá tanto de la planificación didáctica de los docentes como de los instrumentos que corresponda utilizar y, asimismo, de la formación integral de los alumnos.

En base a lo expuesto anteriormente, se plantean las siguientes interrogantes a investigar:

Preguntas de investigación

General

- ¿Cuáles han sido los efectos de la implementación de la evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales en colegios de nivel medio en la Ciudad de San Estanislao, durante los años 2020 - 2022, en respuesta a los desafíos causados por la pandemia por COVID-19?

Específicas

- ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación han utilizado los docentes para evaluar las competencias de los alumnos en el área de Ciencias Sociales, considerando los efectos del contexto de la pandemia por COVID-19 durante los años 2020 - 2022?
- ¿Cuál es la pertinencia de los instrumentos evaluativos utilizados para recopilar la información necesaria, considerando los efectos del contexto de la pandemia por COVID-19 durante los años 2020 - 2022?
- ¿Qué acciones ha llevado a cabo la institución para implementar de manera efectiva la evaluación por competencias, considerando los efectos de la situación de pandemia por COVID-19 durante los años 2020 - 2022?
- ¿Cuál es el nivel de formación que tienen los docentes del área de Ciencias Sociales acerca del sistema de evaluación por competencias, considerando los efectos de la situación de pandemia por COVID-19 durante los años 2020 - 2022?
- ¿Qué estrategias se han implementado para involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales, considerando los efectos de la situación de pandemia por COVID-19 durante los años 2020 - 2022?
- ¿Cuáles han sido los desafíos y obstáculos encontrados durante la implementación de la evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales y cómo se han enfrentado, considerando los efectos de la situación de pandemia por COVID-19 durante los años 2020 - 2022?
- ¿En qué medida la evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales ha impactado en el rendimiento académico de los estudiantes, considerando los efectos de la situación de pandemia por COVID-19 durante los años 2020 - 2022?

Objetivos de investigación

General

- Determinar los efectos de la implementación de la evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales en colegios de nivel medio en la Ciudad de San Estanislao, durante los años 2020 - 2022, en respuesta a los desafíos causados por la pandemia por COVID-19.

Específicos

- Describir los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes para evaluar las competencias de los alumnos en el área de Ciencias Sociales, considerando los efectos de la pandemia COVID-19 durante los años 2020 - 2022.
- Verificar la pertinencia de los instrumentos evaluativos utilizados para recopilar la información necesaria, considerando los efectos de la pandemia COVID-19 durante los años 2020 - 2022.
- Identificar las acciones llevadas a cabo por la institución para implementar de manera efectiva la evaluación por competencias, considerando los efectos de la pandemia COVID-19 durante los años 2020 - 2022.
- Indagar acerca del nivel de formación que tienen los docentes del área de Ciencias Sociales sobre el sistema de evaluación por competencias, considerando los efectos de la pandemia COVID-19 durante los años 2020, 2021 y 2022.
- Describir las estrategias que se han implementado para involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales, considerando los efectos de la pandemia COVID-19 durante los años 2020 - 2022.
- Identificar los desafíos y obstáculos encontrados durante la implementación de la evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales y cómo se han enfrentado, considerando los efectos de la pandemia COVID-19 durante los años 2020 - 2022.
- Describir de qué manera la implementación de la evaluación por competencias en el campo de las Ciencias Sociales ha influido en el desempeño académico de los estudiantes, considerando los efectos ocasionados por la pandemia de COVID-19 en el lapso comprendido entre los años 2020 y 2022.

Para introducir las competencias en educación es trascendental iniciar el abordaje del tema con algunos antecedentes que respalden el enfoque. En ese sentido, al decir de Mastache (2007) citado en MEC (2011) «muchos estudiosos coinciden en indicar que esta manera de concebir la evaluación habría empezado en el ámbito de los negocios hacia finales de los años 60 y principios de los 70, con algunos cambios acaecidos en este contexto» (p. 9).

Richard Boyatzis (1982) manifiesta que una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar. (Obaya V., Vargas R., y Delgadillo G., 2011, p. 67)

En la educación media, se ha primado no únicamente el desarrollo de las capacidades cognitivas mediante la enseñanza de hechos y conceptos, sino también siempre se ha dicho que es importante enseñar habilidades y técnicas de trabajo, o sea los procedimientos, y por otra parte las pautas o actitudes de los estudiantes de los diferentes cursos.

Ahora mismo, la educación basada en competencias es el núcleo de las reformas educativas. Los documentos de los organismos nacionales y regionales han expresado las recomendaciones en este campo, sobre todo en los concernientes a América Latina. Los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe han exhortado a:

Dar la máxima prioridad a las competencias básicas del aprendizaje para acceder a la cultura, a la información, a la tecnología y para continuar aprendiendo. El aprendizaje efectivo de estas competencias requiere la utilización de nuevos métodos y medios de enseñanza. El dominio de las competencias fundamentales debe complementarse con aprendizajes que favorezcan el desarrollo de capacidades de equilibrio personal, de inserción social y de desarrollo cognitivo, dando especial atención al aprendizaje de habilidades que permitan aprender a aprender, a interpretar, a organizar, a analizar y a utilizar información. (MEC, 2005, p. 11)

A nivel nacional, las políticas encargadas de la Reforma Educativa señalan ciertas competencias fundamentales que deben ser desarrolladas para elevar la calidad de vida de los paraguayos y paraguayas. En el Plan Estratégico Paraguay 2020, se mencionan algunas competencias que son congruentes con los objetivos de la Educación Escolar Básica, como por ejemplo, la capacidad para leer y escribir en guaraní y en castellano, resolver problemas que requieran de operaciones matemáticas básicas, comprender el contexto social, mantener relaciones interpersonales positivas, trabajar en equipo en forma cooperativa, manifestar sentido de pertenencia hacia la propia cultura y respetar los diferentes contextos culturales, manifestar actitudes éticas y autorregular su propio aprendizaje. Éstas y otras competencias se constituyen en importantes desafíos que, desde el nivel, deben ser desarrolladas y evaluadas. (MEC, 2005, p.11)

La evaluación por competencias, según Zabalza 2013 representa un proceso integral de reflexión, de retroalimentación y de certificación de los aprendizajes de los sujetos; referido a competencias de referencia, debe ser validada mediante el juicio sobre el desempeño de las personas en las actividades realizadas y en la solución de problemas efectivos; entonces, ¿para qué, para quién, por qué y cómo la evaluación?

La evaluación por competencias es un enfoque pedagógico que se centra en medir y valorar las habilidades, conocimientos, actitudes y capacidades prácticas de los estudiantes en relación con un conjunto específico de competencias (Escobar y Benítez, 2017).

La evaluación de las competencias representa una oportunidad extraordinariamente innovadora para los estudiantes al crear un sentido de los entornos de aprendizaje que vinculan experiencialmente sus actividades académicas con sus contrapartes laborales y que permiten a los estudiantes armar una serie de capacidades interconectadas y centradas en la acción de navegar contextos complejos y ser capaces de resolver problemas o manejar situaciones reales. Las competencias están formadas por conjuntos de estructuras de conocimiento concebidas como disposiciones-valores cognitivos, interactivos-afectivos o psicología de sistemas que respaldan o coordinan el comportamiento relacionado con las tareas, la resolución de problemas y ejecución, en general, en un campo ocupacional, una institución, un puesto u ocupación específica.

Así, Tobón en el año 2011 afirma que la evaluación de las competencias es un nuevo paradigma en el campo de la educación y la gestión del talento humano. Este paradigma está permitiendo que se tenga una mayor crítica y claridad acerca de los logros, progresos, carencias y avances de las personas a partir del tema del desempeño integral orientado a la solución de situaciones y problemas contextualizados y no de los contenidos descontextualizados". Esto plasma un avance y una superación de la evaluación tradicional.

Según Valverde-Berrocoso et al., la evaluación basada en competencias es un proceso que tiene como objetivo permitir el crecimiento de las actividades de aprendizaje, que es posible a partir de la revisión de evidencias y resultados del alumno. En consecuencia, la evaluación de aprendizajes basada en competencias tiene premisas que cumplen con un conjunto de niveles de calidad que habilitan ciertas acciones y la aplicación de ciertos instrumentos que establezcan claramente sus respectivos indicadores de logros validados para cada área, disciplina o asignatura. (Hincapié Parejo y Clemenza de Araujo, 2022).

Beneitone et al. (2007), por su parte, argumentan que las competencias en el marco del aprendizaje constituyen una red conceptual amplia, que connota una formación integral del estudiante, ya que simbolizan: a) el aprendizaje significativo en los campos cognoscitivos, es decir, la psicoformación; b) las áreas psicomotrices que conlleva el saber hacer, también conocido como actitud; y, c) el campo afectivo que conduce al saber ser, actitud y valores. Para Moreno 2011, la evaluación de aprendizajes por competencias implica verificación y valoración del propio desempeño, control de la tarea, corrección de errores y distracciones, reconducción del esfuerzo, rectificación, auto refuerzo y el desarrollo del sentimiento de autoeficacia, actividades fundamentadas en el proceso en el cual se construye el conocimiento, es decir, los procesos psicosociales a través de los cuales se transforman estímulos sensoriales en representaciones mentales. (Hincapié Parejo y Clemenza de Araujo, 2022).

La evaluación por competencias comprende según Andrade y Lira (2015) «un proceso activo con múltiples dimensiones vinculadas a las características del estudiante, para el logro de su comprensión y la anhelada consolidación de sus logros, considerando el proceso y los resultados de forma integral a nivel cualitativo y cuantitativo» (p. 25). Esto hace, que la evaluación por competencia se asuma como un proceso innovador en la práctica pedagógica, que demanda el uso de estrategias de evaluación transformadoras que respondan al qué, cómo, con qué y cuándo evaluar. Al mismo tiempo, considera al estudiante un ser integral en su totalidad que posee un conjunto de conocimientos, valores y actitudes que al conjugarse propician un aprendizaje significativo.

Un modelo de evaluación innovador según García (2011) presenta las siguientes competencias:

Competencia para el aprendizaje permanente: El logro del aprender a aprender para afrontar demandas de una realidad compleja y aportar soluciones.

Competencia para el manejo de la información: Uso de estrategias para la construcción de conocimiento por medio de la información en diversos ámbitos y contextos culturales.

Competencia para el manejo de situaciones: Consiste en la toma de decisiones para enfrentar riesgos ante un mundo en incertidumbre.

Competencia para la convivencia: Capacidad para relacionarse dentro del entorno que habita para el logro de metas en el trabajo en equipo.

Competencia para vida en sociedad: Relacionado con el ejercicio del juicio crítico de acuerdo con los valores sociales y culturales.

Enfoques educativos que respaldan la implementación de la evaluación por competencias

Manríquez (2012) menciona que algunos enfoques educativos que respaldan la implementación de la evaluación por competencias son:

Enfoque en el aprendizaje integral: Políticas educativas que priorizan el aprendizaje integral sobre la memorización y la evaluación de conocimientos aislados. Esto implica centrarse en el desarrollo de

habilidades prácticas y competencias que los estudiantes pueden aplicar en situaciones del mundo real.

Currículo basado en competencias: Adoptar un currículo que esté diseñado en torno a competencias específicas en lugar de una lista de contenidos. Esto asegura que los objetivos de aprendizaje sean claros y alineados con las habilidades y conocimientos que los estudiantes necesitan adquirir.

Enfoque en habilidades y aplicación práctica: Fomentar la adquisición de habilidades transferibles, como pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación y colaboración. Las políticas educativas deben promover la aplicación práctica de estos conjuntos de habilidades.

Evaluación auténtica: Adoptar políticas que fomenten la evaluación auténtica, que se basa en situaciones de la vida real y refleja el desempeño real de los estudiantes en contextos relevantes.

Colaboración y aprendizaje activo: Fomentar el aprendizaje colaborativo y activo, donde los estudiantes trabajan juntos para resolver problemas y aplicar sus competencias en contextos reales.

Evaluación formativa continua: Promover la evaluación formativa continua, donde los estudiantes reciben retroalimentación constante sobre su progreso y áreas de mejora. Esto apoya su crecimiento y desarrollo de competencias a lo largo del tiempo.

Reconocimiento de diversidad: Políticas que reconocen la diversidad de los estudiantes y sus diversas formas de aprender y demostrar competencias. Esto puede incluir adaptaciones para estudiantes con necesidades especiales.

Modelos de evaluación de competencias

Los modelos de evaluación por competencias se enfocan principalmente en dos áreas fundamentales del aprendizaje: el modelo que trata sobre indicadores de logros basados en tramos de calificación y el modelo que trata sobre indicadores de logros asociados a criterios de evaluación, es decir, de manera reflexiva, crítica y basada en elementos teóricos-prácticos. (García y González, 2022).

Tobón (2011) explica que la evaluación de las competencias combina elementos cualitativos y cuantitativos. Lo cualitativo es determinar cómo los estudiantes cumplen con los criterios, las evidencias y los resultados deseados. La combinación de lo cuantitativo con lo cualitativo requiere la entrega de una calificación numérica o un porcentaje que represente los logros cualitativos alcanzados.

La evaluación por competencias consiste en una serie de pruebas cuantitativas y cualitativas que permiten la reflexión sobre los resultados de la calificación y la evaluación de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Todo análisis y reflexión debe basarse en el desempeño de los estudiantes en las tareas y actividades evaluadas, sus logros y su capacidad para resolver problemas de la realidad.

El proceso de evaluación en sí mismo es complicado debido a los aspectos objetivos y subjetivos que lo afectan. Además, la evaluación de las competencias se complica aún más debido a la necesidad de integrar conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas demostradas que entran a tomar partido. Por lo tanto, es lo menos abordado, lo más enunciado y lo más urgente dentro de las competencias. (García y García, 2022)

Efectos de la evaluación por competencias en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes

Al decir de Raven (2018) los objetivos de aprendizaje y las habilidades prácticas requeridas en el mundo real suelen estar más alineados con los enfoques de evaluación por competencias. Esto puede mejorar

el rendimiento académico porque los estudiantes se concentran en aplicar conocimientos y habilidades en lugar de memorizar. La evaluación por competencias implica que los estudiantes se involucren en tareas más relevantes y significativas. Al sentir que están abordando desafíos verdaderos y relevantes para su futuro, esto puede aumentar su motivación intrínseca. La realización de estas tareas puede impulsar su motivación y compromiso con el aprendizaje.

Cuando se les pide que analicen su propio proceso de adquisición de competencias, los estudiantes se vuelven más conscientes de sus propias estrategias de aprendizaje, fortalezas y áreas de mejora. Esto mejora sus habilidades de metacognición, lo que le permite mejorar continuamente su método de estudio. (Delgado, 2017).

La evaluación por competencias puede ayudar a los estudiantes a mejorar su autoeficacia. Los estudiantes ganan confianza en sus habilidades y creen en su capacidad para abordar tareas complejas y desconocidas al enfrentar y superar desafíos con éxito. (Vargas, 2017).

En el proceso de aprendizaje, la evaluación por competencias promueve la autorregulación y la toma de responsabilidad. Los estudiantes se vuelven más activos en la gestión de su propio aprendizaje, estableciendo objetivos, planificando sus tareas y evaluando su propio progreso. (Vargas, 2017).

La formación de los docentes en el Siglo XXI

En su trabajo sobre la formación de los docentes en el Siglo XXI, el autor hace referencia en primer lugar a la vertiginosidad de las transformaciones sociales relacionadas profundamente a los avances científico-tecnológicos, los cuales han producido cambios fundamentales en la vida de las personas como un todo, así como en las formas institucionalizadas de organización, como lo son los sistemas educativos.

En medio del desarrollo acelerado y constante de dichos cambios, Perrenoud propone detenerse para (re)pensar la cuestión de la educación en su totalidad, y la formación de los docentes en particular; existiendo en su trabajo la pregunta subyacente de ¿qué tipo de profesores se necesitan para los tiempos contemporáneos de constantes cambios?

Para responder a esta pregunta, el autor propone una idea central para «comprender la cuestión. La educación, o el modelo de educación, es un medio por el cual se forman ciertos tipos de ciudadanos para ciertos tipos de sociedades, por ende «No podemos disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes» (Perrenoud, 2001. p. 3).

El análisis del autor se hace fundamental para comprender que la educación no está exenta de las relaciones de poder externas a ella; es decir, que «Lo que se dibujará en la pista deriva del combate político y de los medios económicos» (Perrenoud, 2001. p. 4). En este sentido, el autor propone una serie de características ideales que debe poseer el profesor, a modo de poder desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo.

El autor mencionado agregaría dos conceptos fascinantes a sus pensamientos. que no se refieren a habilidades, sino a perspectivas fundamentales como la práctica reflexiva y la participación crítica.

Practica reflexiva porque la innovación, la negociación y la regulación de la práctica son cruciales en las sociedades en transformación. La creación de nuevos conocimientos se fomenta a través de la reflexión sobre la experiencia; implicación crucial porque las sociedades requieren que los educadores participen en el debate político sobre la educación a nivel de establecimientos, colectividades locales, regiones y país.

Perrenoud (2001) propone algunos criterios a los cuales, para él, debe responder una formación de alto nivel.

Una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones: Una transposición didáctica basada en el examen de las prácticas y sus cambios, Perrenoud sostiene que es esencial que los maestros estén capacitados con una comprensión profunda de la situación de las escuelas, los estudiantes en su diversidad y los diversos elementos que componen la práctica educativa, además de la mera transferencia de conocimientos.

Un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos: en este segundo punto, que se correlaciona con el anterior, el autor establece que las competencias de los docentes deben estar estrechamente en consonancia con la(s) realidad(es) de la sala de aula. Además, se debe dar a conocer los conocimientos, habilidades, modelos de pensamiento y pautas éticas esenciales.

Un plan de formación organizado en torno a competencias: Aquí, el autor propone una formación profesional que se construye en dos dimensiones. Por un lado, establece que la misma debe tener un amplio conocimiento teórico e intelectual (de contenido). No obstante, enfatiza que conocimientos pedagógicos o didácticos detallados son esenciales herramientas que deben complementar las anteriores.

Un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico: La formación de los maestros debe enfocarse en el aprendizaje a través de problemas, exponer a los estudiantes a la experiencia de la clase y utilizar sus observaciones, asombro, éxitos y fracasos, temores y alegrías, así como sus dificultades para manejar procesos de aprendizaje, dinámicas de grupo o comportamientos particulares de los estudiantes.

Una verdadera articulación entre teoría y práctica: El autor sugiere que se debe superar la disparidad existente entre la formación teórica y la formación práctica (o para la realidad), por lo que se debe considerar la formación práctica de manera integral, teniendo en cuenta la constante relación dialéctica entre ambas cosas.

Una organización modular y diferenciada: El autor afirma que el uso de unidades capitalizables o "créditos" en la educación facilita la validación del conocimiento, pero advierte que estas unidades tienen la capacidad de ser comercializadas y pueden dañar la calidad de los procesos y la coherencia del proceso si no se tratan adecuadamente.

Una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo: No se construyen competencias sin una evaluación; sin embargo, esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas de papel y lápiz o de los exámenes universitarios tradicionales.

Tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido: La integración se puede comprender en dos sentidos: por un lado, se refiere al vínculo entre los distintos elementos de la formación, lo cual puede realizarse a través de un trabajo epistemológico y "meta teórico", así como a través de proyectos que requieren la organización de diversos tipos de conocimientos y habilidades. Por otro lado, también evoca los procesos de incorporación de los conocimientos y el entrenamiento para su transferencia y movilización.

Una asociación negociada con los profesionales: No se puede aspirar a una transposición didáctica cercana a la práctica, trabajar en transferencia e integración, adoptar procedimientos clínicos, aprender a través de problemas y articular teoría y práctica sin establecer una conexión sólida entre el instituto de formación docente y el terreno.

Una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo: Los estudios sobre la transferencia de conocimientos demuestran que la movilización no se adquiere nunca de manera automática, es necesario trabajarla como tal, hacerla parte de la formación, hacerse cargo de ella en terreno y en las escuelas de formación. Esto no es suficiente. No todos los conocimientos se movilizan de manera uniforme. Pueden enseñarse y evaluarse sin preocuparse por su movilización en la práctica profesional, o se pueden facilitar deliberadamente.

METODOLOGÍA

El paradigma es cuali-cuantitativo.

Cuantitativo porque se partirá de la encuesta como método de recolección de datos y análisis estadísticos para la comprobación de la hipótesis planteada.

Es una investigación de nivel exploratorio – descriptivo. Exploratorio porque es un problema que no ha sido abordado en esta zona y específicamente en instituciones educativas en donde se estudia la aplicabilidad de la evaluación por competencia.

Es descriptiva porque los resultados se presentarán de manera descriptiva a partir de los datos obtenidos utilizando las diferentes técnicas e instrumentos de investigación.

Los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

En un estudio descriptivo el investigador selecciona una serie de cuestiones (que, recordemos, denominamos variables) y después recaba información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga (describirlo o caracterizarlo). (Hernández Sampieri et al., 2018, p. 108).

Según el tiempo fue transversal, ya que los datos fueron recolectados en un solo momento (Hernández Sampieri et al., 2018).

Los datos recogidos se analizaron e interpretaron según los objetivos, relacionando con el marco teórico. Los datos cuantitativos fueron tabulados, luego graficados para llegar a los resultados.

Las informaciones cualitativas, provenientes de las entrevistas con los directores y docentes serán procesadas y presentadas de manera descriptiva.

Se utilizó como método la encuesta, y como técnica el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas diferentes para el estamento estudiantil. Con los Directores y docentes de las Instituciones otro cuestionario de preguntas cerradas. Las preguntas abiertas fueron aplicadas a través de una entrevista individual.

La población de estudio contó con la participación de 5 colegios de San Estanislao (5 Directores de Colegios, 7 Docentes del Área de Ciencias Sociales y 520 alumnos de tres cursos del Nivel Medio). Al respecto, Hernández Sampieri et al. (2018) señalaban que población o universo es el «conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones» (p. 199).

El estudio tomó según conveniencia para la parte cualitativa a los siguientes participantes: 5 directores y 7 docentes. Al decir de Hernández Sampieri et al. (2018) las muestras por conveniencia «están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso». (p. 433)

El nivel de confianza, que es el grado de certeza (o probabilidad) expresado en porcentaje con el que se pretende realizar la estimación de un parámetro a través de un estadístico muestral, se eligió para la parte cuantitativa del cálculo de la muestra. El grado de confianza empleado fue del 95 %.

Un indicador de la confiabilidad del estudio y la exactitud de los resultados es el margen de error. Se muestra como un porcentaje que indica que los resultados obtenidos están dentro de más o menos este porcentaje de los valores presentados. El 5% fue elegido para esta muestra.

Por tanto, para establecer la muestra de este estudio se tomó como base la población correspondiente de 520 estudiantes y aplicando el nivel de confianza señalado y el margen de error correspondiente, la muestra quedó compuesta por 190 estudiantes que participaron del estudio, que fue probabilística-

Total: 190 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1

Datos de la muestra

Institución	Cantidad de alumnos
Colegio Nacional de Tacuara	25 alumnos
Colegio Privado Subvencionado San Francisco de Asís	42 alumnos
Colegio Privado Subvencionado Jesús Sacramentado	77 alumnos
CEPEIA	19 alumnos
Colegio Nacional Juan E. O'Leary	27 alumnos
Total muestra de alumnos	190
Tamaño total de la muestra	202 individuos.

En necesario destacar que la muestra probabilística «es un subgrupo de la población en el que todos los elementos de esta tienen la misma posibilidad de ser elegidos» (Hernández Sampieri et al., 2018, p. 200).

Todos los instrumentos que fueron utilizados en este estudio pasaron por el proceso de validación de contenido, a través de la mirada de expertos y prueba piloto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según Díaz-Barriga y Hernández (2004), la observación es el método más natural y espontáneo para buscar y recopilar información. En una institución educativa, su uso sistemático ayuda a identificar significados que pueden explicar algunos hechos que afectan el desarrollo de las competencias previstas.

Se nota la coincidencia de la información brindada por los estudiantes, con lo expresado por los profesores, en lo que respecta a la aplicación de instrumentos evaluativos de la observación, tales como: lista de cotejo, RSA, registro anecdótico y pruebas, tanto oral como escrita y práctica. En esto también existe cierta coincidencia con las respuestas de los directores, dado que declararon que los docentes utilizan la lista de cotejo, el cuestionario y la prueba escrita.

La lectura crítica de los resultados proporcionados por los estudiantes, permite apreciar la realidad de la aplicación de instrumentos evaluativos por los educadores al tiempo que evidencia la utilización de instrumentos adecuados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en Historia y Geografía.

Ahora bien, desde la perspectiva de los docentes y con respecto a la observación, la mayoría empleó la lista de cotejo, el cual es un instrumento pertinente, ya que, según el Manual de evaluación del MEC (2005) «permite recoger informaciones precisas sobre aprendizajes referidos, preferentemente, al saber hacer, saber ser y saber convivir» (p. 53). Además, se utiliza para monitorear el proceso de trabajo en diversos momentos de la clase o de la asignatura y favorece la evaluación de una gran cantidad de información en poco tiempo (Medina, 2013).

Además, este instrumento permite demostrar habilidades relacionadas con la música, la manipulación de objetos, los experimentos, la creación de coreografías artísticas, los ejercicios físicos, los deportes, el discurso oral y la creación de obras artísticas. Este instrumento también puede recopilar información sobre el relacionamiento de un estudiante con los demás y permite constatar sus actitudes ante hechos, opiniones, normas institucionales, leyes estatales, objetos y estudios, entre otros factores.

De igual manera, la mayoría afirmó que el RSA es un instrumento recomendado para la evaluación porque permite la evidencia de las cualidades de liderazgo y permite constatar las actitudes de los estudiantes hacia: hechos, opiniones, personas, normas institucionales, leyes estatales, relaciones sociales, etc. Igualmente, este instrumento permite mostrar el desempeño de los estudiantes en diversos contextos, como tocar un instrumento musical, manipular objetos, realizar experimentos, crear coreografías artísticas, participar en ejercicios físicos, practicar deportes, pronunciar discursos orales y crear obras artísticas.

Además, se utilizó el registro anecdótico, que se caracteriza por recopilar información sobre el comportamiento del estudiante. En particular, se recopilan evidencias sobre la adaptación social del estudiante y las conductas típicas relacionadas con su interacción con su entorno y el contexto social en el que se desarrolla. Es decir, que es un instrumento que permite recoger información sobre la actitud de los estudiantes durante el desarrollo de una sesión de aprendizaje o en otras circunstancias que se presenten en la institución educativa (ceremonias, hora de recreo, visitas, excursiones, etc.) (Tejada, 2012), por lo cual, este registro resulta útil como información cualitativa al momento de consolidar datos para emitir juicios de valor (Fernández, 2016). Asimismo, este instrumento permite mostrar el desempeño de los estudiantes en una variedad de áreas, como tocar un instrumento musical, manipular objetos, realizar experimentos, crear coreografías artísticas, hacer ejercicios físicos, jugar deportes, hacer un discurso oral y crear obras artísticas.

En relación con el informe, resalta el uso del cuestionario, que es un instrumento adecuado para recoger informaciones en cuanto a intereses, preferencias, expectativas, actitudes y comportamientos concernientes a lo personal y/o social.

Se observó también que la bitácora es el recurso menos utilizado, aunque es crucial para registrar experiencias en la escuela y permitir el seguimiento y evaluación del desarrollo de habilidades cognitivas, meta cognitivas, procedimentales y/o actitudinales.

También cabe señalar que las pruebas son importantes porque brindan información sobre la calidad y cantidad del aprendizaje y actúan como impulsores que regulan el proceso de aprendizaje; por ejemplo, influyen en la toma de decisiones sobre la continuación del proceso, la implementación de lo planificado, la retroalimentación, la acreditación, etc. Por lo tanto, los resultados demostrativos permiten que los docentes y los estudiantes asuman responsabilidad.

En cuanto a este ítem se visualiza con mayor frecuencia el empleo de las pruebas oral y escrita que son instrumentos clave para evaluar competencias del área, ya que, la primera requiere de la emisión de respuestas verbales orales por parte del/la evaluado/a, mientras que la segunda, demanda «respuestas verbales en forma escrita». Además, las pruebas prácticas también fueron utilizadas por la mayoría de los docentes en el momento de recoger información acerca de aprendizajes que requieren de «acciones y comportamientos específicos». Así que, se verificó que la mayoría de los docentes emplearon los instrumentos acordes con los recomendados por el MEC y los diferentes autores.

Siempre dentro del marco de uso de los instrumentos evaluativos, las respuestas de los directores coincidieron, en parte, con lo expresado por los docentes, dado que declararon el uso de lista de cotejo, el cuestionario y la prueba escrita. De esta manera, las respuestas, los directores, evidenciaron el

escaso monitoreo de los instrumentos de evaluación utilizados por los educadores, ya que omitieron mencionar otros instrumentos declarados por la mayoría de los maestros, como son el RSA, el registro anecdótico, la prueba oral, entre otros.

Para comprender mejor la importancia de los instrumentos evaluativos, se recurre a Andrade y Lira (2015), quienes dicen que la evaluación por competencias «es un proceso activo con múltiples dimensiones vinculadas a las características del estudiante, para el logro de su comprensión y la anhelada consolidación de sus logros, considerando el proceso y los resultados de forma integral a nivel cualitativo y cuantitativo» (p. 25), a lo que se debe agregar la necesidad de que dicha evaluación se asuma como un proceso innovador en la práctica pedagógica, que demanda el uso de estrategias de evaluación transformadoras que respondan al qué, cómo, con qué y cuándo evaluar.

En el contexto de la evaluación por competencias, es esencial que las pruebas o los instrumentos diseñados evalúen las competencias específicas que se supone deben medir.

Los datos indican que la mayoría de los docentes utilizaron instrumentos ya existentes y validados para evaluar la pertinencia y validar los instrumentos evaluativos de conocimientos. Debido a que es simple y fácil de usar, este procedimiento se utilizó ampliamente por los educadores. Förster y Rojas-Barahona (2008) comprenden que cuando una prueba mide lo que se pretende medir, es válida. Esto significa que la validez de una evaluación indica la precisión con la que mide lo que pretende medir y si se puede usar para el propósito previsto.

En cuanto al juicio de expertos, se empleó con menor frecuencia, a pesar de su importancia para verificar si los elementos y la estructura del instrumento son apropiados.

Medina (2013) menciona la confiabilidad cuando se trata de los resultados obtenidos a través de un instrumento de evaluación. Si un instrumento es confiable, debe producir resultados consistentes cuando se administra en diferentes momentos a la misma persona o a diferentes personas con la misma competencia. También está atada a la precisión o exactitud de las puntuaciones u otra información de un grupo de estudiantes, con los errores mínimos posibles.

Por otro lado, el cálculo de coeficiente de confiabilidad es el grado en que dos conjuntos de resultados son coincidentes. Cuanto más alto es dicho coeficiente, es decir, cuanto mayor es el grado de coincidencia entre los dos grupos de resultados, más confiable resulta la prueba. Con respecto a este punto, se encontró que los maestros también utilizan el cálculo de coeficiente de confiabilidad, pero, en minoría, lo cual significa que la mayoría no aplica dicho instrumento.

El test-retest es otro método relevante que implica administrar la misma prueba dos veces a los mismos sujetos, de modo que los estudiantes obtienen los mismos resultados en ambas ocasiones si la prueba es confiable. Además, se explica que este método es poco utilizado porque los estudiantes pueden haber obtenido nuevos conocimientos durante el intervalo, haberse acostumbrado al método o simplemente encontrarse cansados. Por lo tanto, es posible obtener resultados diferentes entre ambas debido a factores aleatorios. Se descubrió que el uso del test-retest por parte de los docentes es minoritario y que prácticamente no se utilizan las dos mitades.

Además, hay que mencionar que, para validar la pertinencia de los instrumentos evaluativos de procedimientos, la mayoría declaró el uso de la adaptación de instrumentos ya existentes y validados y el juicio de expertos, es el instrumento de menor uso.

Por otro lado, para evaluar la confiabilidad de los instrumentos evaluativos de procedimiento, los maestros declararon el uso de los instrumentos de cálculo de coeficiente de confiabilidad, test retest y dos mitades, aunque con ínfima frecuencia.

También cabe señalar que, para validar los instrumentos evaluativos de actitudes y valores, se han utilizado la adaptación de instrumentos ya existentes y validados (con mayor frecuencia) y el juicio de expertos (con menor frecuencia).

Por otra parte, para evaluar la confiabilidad de los instrumentos evaluativos de actitudes y valores, se recurrió al cálculo de coeficiente de confiabilidad, test y retest y dos mitades, aunque solo por una minoría de profesores.

Lo expresado significa que, en cierto modo, los catedráticos trataron de utilizar algún tipo de procedimiento para verificar la validez y confiabilidad de sus instrumentos evaluativos, lo cual adquiere importancia, sobre todo cuando se trató de una época de pandemia por Covid 19.

19. Sin embargo, el escaso uso de los mismos revela la falta de capacitación o formación de los docentes, no solo para evaluar convenientemente los instrumentos evaluativos y a los alumnos, sino su formación general, idea que se sustenta en Perrenoud (2001), quien sugiere un programa de capacitación centrado en competencias: Aquí, el autor propone una formación profesional que se construye en dos dimensiones. Por un lado, establece que la misma debe tener un amplio conocimiento teórico e intelectual (de contenido). No obstante, en contraste, enfatiza qué habilidades pedagógicas o didácticas detalladas son esenciales y deben complementar las anteriores.

Por lo que a los directores se refiere, sus respuestas acerca de los procedimientos que emplearon los docentes para validar la pertinencia de los instrumentos evaluativos, fueron totalmente divergentes de las de los profesores. Se observó que un sólo director manifestó que se emplea el juicio de expertos, al decir que los profesores entregan los instrumentos de evaluación «a la Dirección para su revisión y el dictamen para su aplicación». De esta información se deduce que la mayoría los directores no monitorean la tarea evaluativa de los docentes y, por tanto, no retroalimentan el proceso de enseñanza aprendizaje para asegurar la calidad educativa.

En cuanto a las acciones institucionales llevadas a cabo para la implementación de la evaluación por competencias los maestros señalaron que se realizaron diversas acciones, en diferentes ámbitos. Por ejemplo, en el ámbito administrativo, la mayoría absoluta concordó en que se realizaron monitoreo, gestión de cursos y talleres de capacitación, concesión de permisos para que los docentes asistan a capacitaciones y estímulos para los docentes que se capacitan. Se considera que estas acciones fueron relevantes, más aún en tiempo de pandemia porque permitió el acompañamiento a los docentes, para su superación profesional y, por ende, al mejoramiento de la práctica docente.

Entre las acciones pedagógicas, aunque no hubo acuerdo entre la totalidad, en minoría, los maestros señalaron que se realizaron cursos de capacitación, círculos de aprendizaje sobre evaluación de competencias, capacitaciones sobre evaluación de competencias y asesoramiento personalizado. Esto significa que, a pesar de la divergencia en las respuestas, en cada institución, de alguna manera se realizaron tales acciones para acompañar a los docentes.

En lo que respecta al rediseño de estrategias didácticas, también sin acuerdo de la mayoría, los docentes divulgaron que se realizaron reformulación de los objetivos y rediseño de los instrumentos evaluativos.

Por otro lado, las respuestas de los directores revelaron divergencias mayores, con respecto a las respuestas de los maestros. Así, en lo administrativo, señalaron haber realizado acciones como: facilitación de capacitaciones en TIC, recepción de informes; visita individual a los alumnos que no se conectaban o no se tenía retorno de su proceso, reuniones virtuales con los docentes, capacitaciones, asistencia individualizada y reuniones con padres de familia, elaboración del Plan de contingencia del Colegio para implementar y aplicar estrategias digitales.

En lo pedagógico, las acciones referidas fueron: acompañamiento y Monitoreo del PEA, diversificación de formas de trabajos como presentación de ensayos, videos explicativos de sus trabajos, por los alumnos; recepción de tareas impresas, trabajos prácticos individuales con defensas virtuales, seguimiento de cada docente para lograr la motivación de cada estudiante, verificación de los trabajos diariamente e informes, como también, implementar el aprendizaje autónomo y a distancia durante la pandemia. Una diversidad de respuestas entre los directores.

En este apartado corresponde reiterar, que surgieron respuestas divergentes de los directores, lo cual, sin embargo, reveló la creatividad y responsabilidad de estos actores, ya que en situación de una pandemia para la cual el sector educativo no estuvo preparado, ellos realizaron acciones para acompañar la marcha escolar y, sobre todo, el proceso de evaluación.

De esta manera, las acciones realizadas por las instituciones para implementar de manera efectiva la evaluación por competencias, considerando los efectos de la pandemia COVID, fueron las correctas.

La capacitación de los maestros es una parte crucial de la educación; al respecto, Rodríguez y Bianconcini (2020) afirman que la capacitación docente es uno de los procesos invariantes que los sistemas educativos de los países implementan para alcanzar las metas educativas propuestas y contribuir a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Este proceso, junto con la gestión del currículo, es uno de los procesos invariantes que los sistemas educativos de los países implementan. Por lo general, cuando se implementa un nuevo diseño o innovación curricular, los maestros experimentan nuevas necesidades de capacitación.

En este estudio se encontró que la mayoría de los catedráticos tienen la formación general en Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado en EEB 1.º y 2.º Ciclos. Por otro lado, en número mínimo, figuran los profesores que cuentan con Especialización en C. Sociales Nivel M; Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en C. Sociales; Licenciatura en Ciencias Sociales y Profesorado en C. Sociales Nivel M. también, en cantidad mínima, existen maestros que tienen una formación académica muy distinta de la requerida para la enseñanza de Ciencias Sociales, específicamente, Historia y Geografía. Además, ninguno llegó al nivel de Maestría o Doctorado en Educación, lo cual sería un plus para la formación de los docentes y una oportunidad para mejorar la calidad de la educación paraguaya, ya que, una mejor formación de los docentes es garantía de ello.

Tejada y Navío (2019) indican que la capacitación docente debe enfocarse en responder al contexto de la escuela de manera que pueda contribuir a su desarrollo y al entorno económico, laboral, sociocultural y político; sin embargo, los docentes en su formación inicial relacionada con su especialidad, prácticas y contextos de intervención estaban en contextos lejos de una realidad concreta.

Las estrategias que utilizaron los docentes para involucrar a los estudiantes a los estudiantes en su proceso de evaluación fueron:

Para activación de conocimientos previos, la mayoría indicó que se emplearon las preguntas guías y las preguntas literales. Otra minoría indicó el uso de las preguntas exploratorias, el SQA y que nunca se empleó la RA-P-RP.

Para la comprensión mediante la organización de la información, de acuerdo con una mayoría, se emplearon el resumen, los mapas conceptuales y la síntesis. En menor cantidad mencionaron el uso del ensayo, el cuadro comparativo, los diagramas, el cuadro sinóptico. Entre las estrategias nunca empleadas, señaladas por la mayoría de los estudiantes, figuran la técnica heurística UVE de Gowin y la correlación.

La estrategia grupal utilizada fue el debate, a pesar de que solo lo mencionó una minoría; y las que nunca se emplearon (también según la mayoría) fueron el seminario, el taller, el simposio y la mesa redonda.

Sobre el punto de las metodologías activas que promueven el desarrollo de competencias, una mayoría significativa dijo que emplearon los proyectos (122); otros, pero ya en números menores, indicaron el uso del aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo y la investigación con tutoría.

Conviene decir que a través de la creación de proyectos que den respuesta a problemas de la vida real, los alumnos pueden adquirir conocimientos y competencias. Esta metodología permite a los estudiantes desarrollar habilidades complejas como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas a partir de problemas reales y concretos. (Espinoza y Ricaldi, 2018).

El aprendizaje basado en proyectos es una forma de aprender de manera activa y participativa mediante el diseño de productos. Se enfoca en resolver problemas relacionados con la formación profesional. El objetivo es enseñar a los estudiantes habilidades, habilidades y actitudes que les ayudarán a ser mejores ciudadanos y en la vida laboral. (Delgado, 2017).

Tanto el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) fomentan la participación activa de los estudiantes en la definición de problemas, la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones.

Los docentes alegaron que emplearon las siguientes estrategias para involucrar a los estudiantes en su proceso de evaluación.

Para activación de conocimientos previos, coincidieron con los estudiantes en la utilización mayoritaria, aunque no total, de las preguntas guías y las preguntas literales, También hubo coincidencia en el menor empleo de las preguntas exploratorias, el SQA y el RA-P-RP.

En cuanto a las estrategias para la comprensión mediante la organización de la información, no existe coincidencia con las respuestas de los estudiantes, pues los docentes citaron el uso del cuadro sinóptico. Asimismo, hubo divergencia entre las estrategias menos utilizadas, ya que los maestros citaron la matriz de clasificación, la matriz de inducción, la técnica Heurística UVE de Gowin, la correlación y la analogía.

Con respecto a las estrategias grupales, a excepción del debate, también docentes y estudiantes coincidieron en el empleo del simposio y la mesa redonda.

Entre las metodologías activas que promueven el desarrollo de competencias, maestros y alumnos estuvieron de acuerdo en el uso mayoritario de los proyectos. Lo mismo sucedió con el uso minoritario del aprendizaje basado en problemas y la investigación con tutoría; aunque los docentes citaron, además, el uso del estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en TIC y la simulación.

Se resalta que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, la síntesis, la evaluación, la argumentación, la toma de decisiones, la interacción con otras personas y la comunicación verbal, son los principales beneficios para los estudiantes que participan en discusiones de casos. Además, pueden desarrollar actitudes como la adaptabilidad a las diferencias personales, la seguridad, la sensibilización a las necesidades del entorno y la comprensión de fenómenos y hechos sociales a través de una perspectiva más real.

(Serrano et al., 2017). Con respecto a la tutoría, una forma limitada de entenderla es como auxiliar y soporte de la docencia ordinaria de la clase. (Vásquez et al., 2017).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo fomenta la interdependencia positiva dentro del grupo y el éxito en el logro de los objetivos depende de la participación efectiva de todos los integrantes. Además, fomenta el compromiso individual y grupal, lo que evita que algunos se aprovechen del trabajo de los demás y fomenta la interacción entre todos. El éxito se debe al compartir, ayudar, respaldar y animar a los compañeros del grupo. En síntesis, el aprendizaje cooperativo mejora sus habilidades interpersonales y grupales, como la comunicación. (Vásquez et al., 2017).

En la misma línea, respondieron los directores; pero, sus respuestas fueron divergentes y variadas, con respecto a los dos estamentos ya citados.

En este orden, según ellos, las estrategias que emplearon los docentes para involucrar a los estudiantes en su proceso de evaluación fueron: monitoreo y comunicación con las familias, visita a domicilio a estudiantes que no se podían conectar, elaboración de mapas conceptuales, trabajos individuales y grupales, pruebas prácticas, edición de videos, entrega de los indicadores a los alumnos para hacer el seguimiento de su proceso y de su autoevaluación y la planificación didáctica efectiva de los docentes y no improvisar.

Esta diversidad de respuestas de los directores evidencia la falta de claridad conceptual de los términos didácticos (a excepción de una minoría); por lo cual, vale aclarar qué es una estrategia.

Por lo tanto, según Teppa (2006), las estrategias metodológicas son los procedimientos, técnicas o recursos que emplean los maestros para promover y evaluar el aprendizaje en atención a las competencias de los estudiantes. Esto indica que las estrategias son procedimientos adaptables que ayudan a evaluar el aprendizaje como base del proceso de enseñanza, crecimiento y formación académica. (Hincapié y Clemenza, 2022)

Raven (2018) también describe las estrategias como las principales herramientas de pensamiento utilizadas por los docentes para motivar el aprendizaje de los estudiantes. Se utilizan para evaluar el contenido mediante herramientas, procedimientos y recursos, para activar el conocimiento y/o para crear una situación de motivación para la evaluación por competencias, lo cual es necesario para lograr una construcción cognitiva d

Para ellos, los desafíos superados fueron: la resistencia al cambio, el elevado número de alumnos y la falta de creatividad.

En cuanto a los obstáculos o dificultades superadas fueron las cuestiones económicas, la conectividad, la disponibilidad de móviles y a disponibilidad de materiales

En lo que respecta a los afrontamientos realizados fueron el proceso de retroalimentación entre docentes y estudiantes, la comunicación con estudiantes y familiares y la participación activa del estudiante en el proceso de retroalimentación, las estrategias para mejorar la comunicación y la comprensión mutua entre docentes y estudiantes.

Esto significa el gran esfuerzo realizado por los docentes y la institución para proseguir con las clases virtuales y con el proceso de evaluación, en una época signada por temores, incertidumbres y suspensión total de contacto físico entre miembros de la familia escolar. En segundo lugar, se discute el resultado de los directores.

Ellos citaron como desafíos superados: la mayor participación de los padres, el uso de las TIC para la enseñanza virtual, la no deserción escolar, la utilización correcta de las TIC y la Formación Docente diferente en Educación mediada por la tecnología

Acercas de los obstáculos superados, indicaron: el involucramiento de toda la comunidad educativa, el manejo de herramientas tecnológicas y la falta de conexión de los alumnos, la comunicación.

En cuanto a los afrontamientos realizados, mencionaron el uso de herramientas tecnológicas y TIC, atención individual al alumno, compromiso con los padres para continuar y la nueva modalidad virtual sin ninguna preparación y planificación del MEC: creó una gran incertidumbre, «no saber qué hacer».

Las respuestas dadas son muy comprensibles, ya que, como todo el sistema educativo fue sorprendido por la pandemia, cada institución con sus directivos, docentes, padres y estudiantes tuvieron que dar un giro de 180° en su vida personal y escolar. Por dicho motivo tuvieron que apelar a la creatividad y a las pocas herramientas tecnológicas con las que contaban, para no cortar el proceso educativo de los actores más importantes como son los alumnos.

Los teóricos destacan que los efectos de la evaluación por competencias, en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes son:

Raven (2018) afirma que la evaluación por competencias obliga a los estudiantes a realizar tareas más relevantes y pertinentes. Al sentir que están abordando desafíos verdaderos y relevantes para su futuro, esto puede aumentar su motivación intrínseca. La realización de estas tareas puede aumentar su motivación y su compromiso con el aprendizaje.

Según Delgado (2017), cuando se les pide a los estudiantes que consideren su propio proceso de adquisición de competencias, se vuelven más conscientes de sus propias estrategias de aprendizaje, fortalezas y áreas de mejora. Esto mejora sus habilidades de metacognición, lo que puede ayudarlo a mejorar continuamente su método de estudio.

Vargas (2017) afirma que la evaluación por competencias puede ayudar a los estudiantes a mejorar su autoeficacia; los estudiantes ganan confianza en sus habilidades y creen en su capacidad para resolver tareas complejas y desconocidas al enfrentar y superar desafíos con éxito.

Además, fomenta la autorregulación y la toma de responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes se vuelven más activos en la gestión de su propio aprendizaje, estableciendo objetivos, planificando su trabajo y evaluando su propio progreso.

En primer lugar, con muy poca objeción en contra, la mayoría de los estudiantes manifestaron que los cambios observados en sus aprendizajes, a partir de la implementación de la evaluación por competencias en Historia y Geografía fueron:

En el aprender a aprender dijeron que organizan los temas conforme a las capacidades desarrolladas, elaboran ensayos y debates en clase según las instrucciones del profesor, practican lo aprendido en clase en la vida cotidiana, pueden analizar las nuevas informaciones que se presentan y elaboran mapas mentales de acuerdo con las capacidades desarrolladas.

En el saber hacer afirmaron que demuestran capacidad de realizar tareas comunes y específicas de la asignatura, elaboran mapas mentales y mapas conceptuales conforme a las capacidades desarrolladas.

En el saber ser manifestaron acuerdo en que demuestran confianza en sí mismos, practican valores éticos y morales, demuestran motivación para aprender algo nuevo, demuestran actitud abierta ante

nuevos desafíos, demuestran curiosidad por la información y sienten que el proceso de aprendizaje y el resultado son suyos.

Lo expresado por los estudiantes pone de manifiesto que la pandemia no impidió el logro de las competencias de la UNESCO, en cuanto al saber conocer, saber hacer y saber ser. Además, sugiere que la pandemia los volvió más metacognitivos al ser conscientes de sus logros.

En segundo lugar, los docentes, en acuerdo total, observaron los siguientes cambios en los estudiantes, a partir de la implementación de la evaluación por competencias, los cuales fueron:

En el aprendizaje, los alumnos lograron analizar las nuevas informaciones que se presentan, organizar los temas conforme a las capacidades desarrolladas poner en práctica lo aprendido en clase, elaborar mapas mentales de acuerdo con las capacidades desarrolladas, elaborar ensayos y debates en clase según instrucciones del profesor.

En lo que respecta al saber hacer, los profesores concordaron en que los alumnos aprendieron a llevar a cabo acciones rutinarias propias de las asignaturas y elaborar mapas mentales y/o conceptuales de acuerdo con las capacidades desarrolladas y dos totalmente de acuerdo.

En el saber ser, también hubo acuerdo en que los alumnos demuestran motivación para aprender algo y curiosidad por la información, demuestran confianza en sí mismos, tienen actitud abierta ante nuevos desafíos y practican valores éticos y morales.

Las respuestas de los docentes significan que, durante la pandemia también se lograron desarrollar capacidades y evaluar satisfactoriamente, no solo los conocimientos conceptuales de los alumnos, sino también los procedimentales y actitudinales.

En tercer lugar, los directores informaron cuanto sigue: Con respuestas que amplían las dadas por los docentes, estos directores señalaron como resultados del aprender a aprender, que los estudiantes desarrollan capacidades como presenta informaciones nuevas aprendidas, con los trabajos de investigación aprendieron a identificar informaciones útiles y a elegir cuáles son útiles; también son capaces de emprender acciones sabiendo que los logros dependen de ellos y que cada quien da lo mejor de sí para lograr sus metas, al igual que se llegó a enfatizar el aprendizaje autónomo individual y las estrategias para que ellos mismos tengan el resultado del aprendizaje.

En el saber hacer, los cambios señalados fueron: llevar en práctica lo aprendido, elaborar producciones individuales como ensayos, opiniones, ponencias, arriesgarse más para realizar acciones que les interesa y asumir rol activo protagónico.

Acerca del saber ser, informaron que el saber ser lo demuestran en su comportamiento y relacionamiento con los demás, aprendieron a ser responsables de su propio proceso y a practicar para ser ciudadanos útiles a la sociedad. Además, son más empáticos, cooperativos, se comunican mejor, cultivan la responsabilidad de cada uno, son responsables en las actividades didácticas, asumen el compromiso de aprender y se sienten protagonistas de su propio aprendizaje.

Los directores rescataron también que aprendieron a cuestionar, preguntar, emitir opiniones diferentes siempre dentro del marco de respeto y lograron aprendizaje significativo-mayor, creatividad y liderazgo-trabajo en equipo.

Como se observa a lo largo de esta discusión, las respuestas de los directores fueron diferentes de las de los docentes, pero, igualmente fueron significativas, ya que se trató de responder al nuevo escenario escolar planteado por la pandemia.

Para finalizar, merecen consideración especial, las respuestas de los estudiantes ante preguntas cualitativas tales como:

Con respecto a los cambios observados en sus aprendizajes a partir de la implementación de la evaluación por competencias en Historia y Geografía; y

Con respecto a los cambios observados en sus aprendizajes a partir de la implementación de la evaluación por competencias en Historia y Geografía

A pesar de la escasez de respuestas acerca de estos dos puntos, por parte de los estudiantes, las mismas son reveladoras de que existe mucho por mejorar en el área de Historia y Geografía, en cuanto a la enseñanza y la evaluación. Incluso podría decirse que los estudiantes descalifican a sus docentes, por las siguientes razones:

En primer lugar, el reconocimiento del desconocimiento de los procesos e instrumentos de evaluación del área (desconocimiento de términos mencionados en la encuesta).

En segundo lugar, el cuestionamiento a las pocas técnicas empleadas por los docentes para la enseñanza del área.

En tercer lugar, el abuso de las pruebas escritas como instrumento de evaluación.

En cuarto lugar, la mención de la necesidad de mayor motivación y utilización de dinámicas más activas para la enseñanza del área, como los proyectos y la dramatización.

En quinto lugar, hay quejas del mismo sistema educativo, por sus contenidos básicos para el aprendizaje.

Pero, no todo es negativo. También mencionaron aspectos positivos como contar con buenos profesionales y el cambio de actitud de sí mismos hacia una mayor apertura, en cuanto a la comunicación en el aula.

Limitaciones del estudio

Una de las principales limitaciones en este estudio ha sido la falta de recursos; para la concreción del trabajo se ha enfrentado restricciones presupuestarias por la amplitud del proyecto.

Lograr la privacidad de los datos para cumplir con estrictas normas éticas y proteger la información personal de los participantes también representó una limitación.

Otro de los desafíos se relaciona con el cumplimiento de los plazos ajustados para completar la investigación; desarrollar un proyecto de investigación que pretende profundizar en el estudio de un fenómeno requiere de más tiempo.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones obtenidas de la investigación sobre la implementación de la evaluación por competencias en el área de Ciencias Sociales durante la pandemia de COVID-19, se presentan las siguientes recomendaciones amplias dirigidas a fortalecer la práctica educativa en contextos desafiantes y mejorar los procesos de enseñanza y evaluación.

Estas recomendaciones buscan no solo responder a los desafíos actuales, sino también preparar a las instituciones educativas para futuras situaciones adversas, garantizando que la educación continúe siendo una prioridad y que se mantenga la calidad y equidad educativas en todo momento.

Fortalecimiento de la Formación Docente

Desarrollar programas de formación continua y especialización en Ciencias Sociales para docentes, que incluyan maestrías y doctorados, con el objetivo de profundizar en contenido específico y metodologías de enseñanza innovadoras.

Implementar talleres y cursos sobre estrategias de evaluación por competencias, particularmente enfocados en la adaptación de estas prácticas a diversos contextos educativos y circunstancias emergentes como una pandemia.

Optimización de Instrumentos de Evaluación

Promover el uso más frecuente de métodos de validación y confiabilidad, como el juicio de expertos y el cálculo de coeficiente de confiabilidad, para asegurar que los instrumentos evaluativos sean efectivos y adecuados al contexto y a las necesidades de los estudiantes.

Establecer un sistema de retroalimentación regular en donde los docentes puedan compartir y discutir la efectividad de los instrumentos utilizados, promoviendo una mejora continua y la adaptación de estas herramientas.

Mejora de la Infraestructura Tecnológica y Capacitación en TIC

Ampliar la infraestructura tecnológica en las escuelas para facilitar un acceso equitativo a la educación digital y mejorar la capacidad de respuesta ante situaciones que requieren enseñanza virtual.

Capacitar a docentes y estudiantes en el uso efectivo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), asegurando que estas herramientas se integren de manera efectiva en el proceso educativo y no solo como una respuesta a emergencias.

Involucración Activa de los Estudiantes

Fomentar métodos de enseñanza que involucren activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y evaluación, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de metodologías activas que promuevan el desarrollo de competencias críticas y reflexivas.

Revisar y adaptar constantemente las estrategias didácticas para garantizar que sean inclusivas y efectivas para todos los estudiantes, considerando sus necesidades y contextos particulares.

Estrategias Administrativas y Pedagógicas de Apoyo

Fortalecer las acciones administrativas y pedagógicas que apoyen la implementación de la evaluación por competencias, como la gestión de cursos y talleres de capacitación, y la implementación de sistemas de monitoreo y evaluación que aseguren la calidad educativa.

Promover una cultura de colaboración entre todos los actores educativos (docentes, estudiantes, padres, administrativos) para crear un entorno de apoyo mutuo que facilite la adaptación a nuevos métodos de enseñanza y evaluación.

Respuesta a Desafíos y Obstáculos

Desarrollar un plan estratégico para abordar y superar los desafíos y obstáculos identificados, como la resistencia al cambio y las limitaciones tecnológicas, asegurando que las medidas adoptadas sean sostenibles y efectivas a largo plazo.

Implementar programas de asesoramiento y soporte emocional para estudiantes y docentes, reconociendo el impacto psicológico de los cambios abruptos en la educación y proporcionando herramientas para manejar el estrés y la ansiedad.

CONCLUSIONES

Este período, marcado por los desafíos impuestos por la pandemia de COVID-19, ofreció una oportunidad única para analizar la adaptabilidad y efectividad de las prácticas evaluativas en circunstancias excepcionales.

Los resultados clave obtenidos del estudio reflejan cómo los docentes, estudiantes, y directivos se adaptaron a estos cambios y cómo estas adaptaciones impactaron la enseñanza y el aprendizaje en Ciencias Sociales. A continuación, se detallan las conclusiones alineadas con cada uno de los objetivos específicos de la investigación, proporcionando una visión integral de la implementación y los resultados de las evaluaciones por competencias en un contexto educativo altamente desafiante. Estas conclusiones no solo destacan los logros y áreas de mejora, sino que también orientan hacia futuras intervenciones para optimizar la práctica educativa en tiempos de crisis.

En relación a la Pertinencia y Confiabilidad de los Instrumentos Evaluativos se expresa que la mayoría de los docentes adaptó instrumentos ya validados para asegurar su pertinencia y aplicabilidad bajo el contexto de la pandemia. Aunque el uso de métodos como el juicio de expertos y el cálculo de coeficiente de confiabilidad fue menos frecuente, estos métodos fueron aplicados por algunos para validar la confiabilidad y la pertinencia de los instrumentos.

Con respecto a la Implementación Efectiva de la Evaluación por Competencias, se señala que las instituciones implementaron diversas acciones administrativas y pedagógicas para apoyar la evaluación por competencias. Estas acciones incluyeron capacitaciones, monitoreo de la enseñanza y la evaluación, y adaptación de estrategias didácticas. La respuesta institucional fue crucial para sostener la calidad educativa durante la pandemia.

Sobre el Nivel de Formación de los Docentes se menciona que, aunque la mayoría de los docentes poseían formación en Ciencias de la Educación, pocos tenían especialización en Ciencias Sociales o niveles superiores de educación como maestrías o doctorados. Esto resalta una necesidad de profundizar en la formación específica en Ciencias Sociales y en competencias pedagógicas avanzadas.

En cuanto a la Involucración de los Estudiantes en su Propio Proceso de Evaluación se indica que tanto los docentes como los estudiantes reconocieron el uso de estrategias que promueven la participación activa en el proceso de evaluación, como preguntas guías, proyectos y el uso de Tics. Sin embargo, existen discrepancias sobre la extensión y efectividad del uso de algunas metodologías activas, lo cual sugiere áreas para mejora futura.

Los Desafíos Durante la Implementación, incluyeron la resistencia al cambio, la adaptación a la enseñanza virtual y la falta de recursos tecnológicos. La colaboración entre docentes, estudiantes y padres, junto con el uso estratégico de las TIC, ayudaron a superar estos obstáculos y mantener la continuidad educativa.

Finalmente, en relación a la Influencia en el Desempeño Académico de los Estudiantes, se puede señalar que los estudiantes y docentes reportaron mejoras en el aprendizaje autónomo y en

competencias clave como el análisis crítico y la aplicación de conocimientos. La evaluación por competencias, aún en condiciones adversas, fomenta un enfoque más holístico y reflexivo hacia el aprendizaje.

REFERENCIAS

Andrade, R. y Lira, A. (2015). La evaluación del aprendizaje por competencias en el nivel medio superior. Editorial Pirámide.

Argudin, Y. (2006). Educación Basada en Competencias. México: Trillas.

Arredondo, S. C. (2002). Compromisos de la Evaluación Educativa. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN S.A

Bautista, G. (2016). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004 a 2007. Universidad de Deusto.

Carbajal, J. (2017). El aprendizaje cooperativo y las competencias genéricas en el estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Tesis de grado). Universidad César Vallejo.

Cols, S. A. (1999). La Evaluación del aprendizaje en el marco de los proyectos de aula. Buenos Aires: Marymar.

Cols, S. A. (2001). Instrumentos de Evaluación. CEDOC (Serie Educación a distancia) V2.

Condemarín, M., y Alejandra, M. (2000). Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Santiago: Mineduc.P900.

CONSTITUCIÓN NACIONAL DEL PARAGUAY. (1992). Asunción: Océano.

Delgado, E. (2017). Estrategias de enseñanza y desarrollo de competencias de los oficiales alumnos del diplomado en liderazgo y gestión del grupo de artillería en la Escuela de Artillería del Ejército del Perú – 2017. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle.

Díaz, F., y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. McGraw-Hill/Interamericana Editores S. A. de C. V.

Díaz-Barriga, A., y Hernández, R. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2ª ed. Editorial Mc-Graw Hill.

Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003), Gil Editores. D, C. (2014). La Evaluación basada en competencias.

Diccionario Léxico de Psicología (1989). Santillana.

Dirección de Investigación del Instituto Nacional de Educación Superior. (2022). Manual de investigación de posgrado. INAES Publicaciones.

Editorial Narcea.

Editorial PREAL.

Editorial Prodigitalk.

Escobar, F., y Benítez, F. (2017). Instrumentos de evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní.

- Espinoza, E., y Ricaldi, M. (2018). El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 10 (3), 201-210.
- Fernández, A. (2016). Metodologías activas para la formación de competencias. *Education Siglo XXI*, 24, 36-5.
- Förster, C., y Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 43(2), 285-305.
- Frade, L. (2015). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. Editorial Inteligencia Educativa.
- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*. 57-87.
- García Acosta, J. G., y García González, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1-19.
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista INIE*; 11(3), 14-23.
- García, J., y González, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22-32.
- Gine Freixes, N. y Parcerisa, A. (2007). *Evaluación en la Educación Secundaria*. Barcelona: Gao.
- Gómez, G., Salas, N., Valerio, C., Durán, Y., Gamboa, Y., Jiménez, L., Salas, I. y Umaña, C. (2013). Consideraciones técnico - pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica: UNED.
- Hernández Sampieri, R. H., Collado, C. F., y Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill. Educación.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill Internamericana Editores S.A. de C. V.
- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 33(2), 199-211.
- Hincapié Parejo, N. F., y Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias. Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 106-122.
- https://www.researchgate.net/publication/279930500_El_efecto_de_rebote_en_la_formacion_y_desarrollo_de_la_expresion_oral_en_ingles_en_la_educacion_preuniversitaria
- Laurillard D, E. (1979) Trends in research on student learning. *Stud High Educ*. 87-102. Ley N° 1264/98 GENERAL DE EDUCACIÓN. (1998).
- López Frías, Blanca Silvia, Hinojosa Kleen Elsa María (2003) *Evaluación de los Aprendizajes: Alternativas y nuevos desarrollos*, México, Trillas

- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación por Competencias? *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 353-366.
- Martínez, E., y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(24). 69-90.
- MEC. (20 de Mayo de 2004). Resolución N° 101 Criterios de Promoción del Bachillerato Científico. Asunción, Paraguay.
- MEC. (2001). DISEÑO CURRICULAR NACIONAL. Proyecto de la Reforma Joven. Asunción.
- MEC. (2005). Evaluación del logro del aprendizaje orientado al logro de competencias: Implementación. Asunción.
- MEC. (2009). Manual de Evaluación de Aprendizaje en la Educación Escolar Básica. Asunción.
- MEC. (2009). Valoración de los Aprendizajes para la promoción de estudiantes de la Educación Media. Asunción.
- MEC. (2011). Módulo I Evaluación Educación Media. Campaña Nacional de Apoyo Pedagógico. Asunción.
- MEC. (2011). Módulo II Evaluación de Educación Media. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica. Asunción.
- MEC. (2011). Módulo III Evaluación Educación Media. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica. Asunción.
- MEC. (2011). Módulo IV Evaluación Educación Media. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica. Asunción.
- MEC. (2011). Módulo V Evaluación Educación Media. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica. Asunción.
- MEC. (2014). Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media
- MEC. (2015). Estrategias de aprendizaje. Módulo 1. Capacitación docente. Asunción. MEC. (2016). Capacitación Docente Continua y en Servicio. Dirección de Currículum. Módulo de Formación J5. Asunción.
- MEC. (s.f.). Evaluación 8: Criterios de promoción del alumno del 2° Curso de la Educación Media. Asunción.
- Medina, L. (2013). La evaluación en el aula: Reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 34-50.
- Montenegro, I. (2013). Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Editorial Magisterio. Moreno, J. (2011). La evaluación de los aprendizajes basados en competencias. Edición
- Núñez Rojas, Nemecio, Llatas Altamirano, Lino Jorge, y Loaiza Chumacero, Sandra Cecilia. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 237-256.
- Obaya V., A., Vargas R., Y. M., y Delgadillo G., G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Educación química. Educación Química*, 63-68.

- Ochoa, R. (2013). Evaluación pedagogía y cognición. Editorial Mc-Graw Hill. Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago: Dolmen
- Perrenoud, P. (2001). Diez nuevas competencias para enseñar.
- Plan Común: Ciencias Sociales y sus Tecnologías. Asunción.
- Ramos, A., Valdez, M., y R.M, G. B. (2016). Instrumento para la evaluación del impacto de la formación académica. Universidad y Sociedad, 114-124.
- Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas: Fichas didácticas.
- Raven, I. (2018). La evaluación de los aprendizajes basados en competencias de la enseñanza. Editorial Olmos.
- Ríos, J. (2016). La relación de las estrategias didácticas en la enseñanza de la Literatura y la competencia docente en la IEP "Buenas Nuevas", 2015. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodrigues, A. y Bianconcini, M. (2020). Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teóricas-conceptuales. Praxis & Saber, 11(25), 83-96.
- S.C, A. (2002). Compromisos de la Evaluación Educativa. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN S.A.
- Sánchez, C. (2017). Flipped classroom. La clase invertida, una realidad en la Facultad de Ciencias de la Educación. (Tesis de grado). Universidad de Málaga.
- Sánchez, S., Santos, L., Fuentes, F., y Núñez, J. (2015). Enseñanza-Aprendizaje por competencias en la educación superior. La construcción de casos de empresa. Educación XXI, 18(1), 237-258.
- Sarmiento, R. (2013). La Evaluación Auténtica en el contexto universitario: Qué es, Por qué se hace necesaria, Para qué utilizarla y Cómo implementarla. Revista Centro de Innovación en Metodologías del Aprendizaje, 3, 31-49.
- Serrano, N., Bermúdez, A., Solís, U., Teruel, R., Leyva, M., y Bermúdez, A. (2017). Utilidad de la discusión de casos clínicos en la enseñanza de pregrado de los estudiantes de medicina. Revista Cubana de Reumatología, 19(1), 235-241.
- Sevillano, M. (2010). Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. McGraw-Hill/Interamericana.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. Revista Educación XXI, 15(2), 17-40.
- Tejada, J. y Navío, A. (2019). Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(2), 67-87.
- Tenbrink, F.D (1999) Evaluación: guía práctica para profesores (5°Ed.), Madrid, Narcea S.A.
- Teppa, S. (2006). Aprendizaje creativo y estrategias didácticas alostérica para su desarrollo.
- Tobón, S (2011). Evaluación de las Competencias en la Educación Básica. Editorial Santillana.

Tobón, S. (2015). Formación Integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Editorial Macro.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación.

Toranzos, L. (2000). Evaluación Educativa: una aproximación conceptual. Buenos Aires: Marymar.

Trujillo, L. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas. Fondo Editorial Areandi.

UNICEF. (2007). Código de la Niñez y Adolescencia. Leyes complementarias del Paraguay. Asunción.

Universidad Pedagógica Francisco Morazán.

Universidad Pedagógica Libertador (UPEL).

Valverde-Berrocoso, J., Revuelta, F., y Fernández, M. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje: Experiencias en la formación inicial del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación, 60, 51-62.

Vargas, J. (2017). Evaluación por competencias camino al desempeño integral. Centro Editorial.

Vásquez, B., Pleguezuelos, C., y Mora, M. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. Universidad y Sociedad, 9(2), 134-139.


Vázquez, L. P. (2000). Evaluación del Aprendizaje. Vazpi.

Vergara M. (2011). Funciones ejecutivas y desempeño académico en estudiantes de primer año de psicología de la corporación universitaria minuto de dios, en Bello Antioquia. Tesis de maestría en Neuropsicología. Colombia: Facultad de Psicología. Universidad San Buenaventura.

Zabala, A., y Arnau, L. (2017). 11 ideas clave de cómo aprender y enseñar competencias.

Zabalza Beraza, M. A., y Enjo, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 29-47.

Zabalza, M. (2013). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Editorial Narcea.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .