



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 3
Julio-Septiembre 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 3
julio-septiembre 2025

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 3, julio-septiembre 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2025.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 3, 2025, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/ewexmr49>

**EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: IMPLEMENTACIÓN
EN LA UNA, FILIAL SAN JUAN BAUTISTA, MISIONES, DURANTE EL AÑO 2024**

**AUTHENTIC ASSESSMENT IN EDUCATIONAL SCIENCES: IMPLEMENTATION AT
THE NATIONAL UNIVERSITY OF ASUNCIÓN, SAN JUAN BAUTISTA BRANCH,
MISIONES, IN 2024**

Vicenta Martínez Fariña

Paraguay

**Evaluación auténtica en Ciencias de la Educación: implementación en la UNA,
Filial San Juan Bautista, Misiones, durante el año 2024**

**Authentic assessment in Educational Sciences: implementation at the National
University of Asunción, San Juan Bautista Branch, Misiones, in 2024**

Vicenta Martínez Fariña

martinezvicenta82@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-2948-1115>

Universidad: Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo - UNVES

Paraguay

RESUMEN

El propósito del estudio “Evaluación auténtica en Ciencias de la Educación: implementación en la UNA, Filial San Juan Bautista, Misiones, 2024” fue analizar su aplicación en la carrera de Ciencias de la Educación. Se utilizó un enfoque mixto, con diseño no experimental y enfoque descriptivo. Se llevó a cabo la recolección de datos mediante observaciones, encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas, lo que permitió la triangulación metodológica. Los resultados indicaron opiniones predominantemente positivas de parte de los alumnos y maestros, destacando su aporte a la formación de habilidades como el razonamiento crítico, la solución de problemas y la utilización de conocimientos en situaciones reales. No obstante, se identificaron obstáculos para su implementación, tales como la poca formación de los docentes en métodos activos, la resistencia institucional a los cambios y las deficiencias tecnológicas. Se deduce que la evaluación auténtica es una técnica educativa esencial para aumentar la calidad del aprendizaje en la educación superior, siempre y cuando vaya acompañada de políticas definidas y capacitación constante para los docentes.

Palabras clave: Evaluación del estudiante; educación superior; competencias profesionales; métodos de enseñanza; innovación pedagógica.

ABSTRACT

This study, “Authentic Assessment in Educational Sciences: Implementation at UNA, San Juan Bautista Campus, Misiones, 2024,” examined the application of authentic assessment in the Educational Sciences program. A mixed-methods approach was employed, using a non-experimental and descriptive design. Data collection combined classroom observations, structured surveys, and semi-structured interviews, enabling methodological triangulation. Findings revealed predominantly positive perceptions from both students and faculty, highlighting the role of authentic assessment in fostering critical thinking, problem-solving, and the transfer of knowledge to real-life situations. Nevertheless, several challenges were identified, including insufficient teacher training in active methodologies, institutional resistance to change, and technological limitations. The study concludes that authentic assessment is a key educational strategy for enhancing the quality of learning in higher education, provided its implementation is supported by consistent institutional policies and continuous professional development for teachers.

Keywords: Student assessment; higher education; professional competencies; teaching methods; pedagogical innovation.

Recibido: 18 de agosto 2025 | Aceptado: 17 de septiembre 2025

INTRODUCCIÓN

La educación superior ha sufrido cambios significativos en las últimas décadas debido a la necesidad de afrontar los retos del siglo XXI en cuanto a calidad, relevancia y formación de competencias profesionales. En este marco, las prácticas de evaluación convencionales, que se enfocan en la memorización y repetición de contenidos, han sido criticadas en gran medida por su débil conexión con los escenarios auténticos de desempeño profesional Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES, 2018). La evaluación auténtica se ofrece como una estrategia innovadora y transformadora que posibilita apreciar no solamente el resultado final del aprendizaje, sino también el proceso, a través de tareas con un propósito social, significativas y situadas en un contexto.

La evaluación auténtica se basa en el paradigma del constructivismo, que considera que la adquisición de conocimientos es un proceso activo, contextualizado y mediado por la sociedad (Bruner, 1991; Vygotsky, 1978). Este tipo de evaluación exige que los alumnos efectúen tareas complejas, parecidas a las que afrontarían en situaciones reales, y que empleen sus conocimientos, actitudes y habilidades de forma integrada (Wiggins, 1998; Barriga 2009). En esta línea, varios autores han enfatizado que la evaluación auténtica favorece el desarrollo de habilidades esenciales como la autonomía, el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y el compromiso con el aprendizaje (Muñoz, 2012; Tobón, 2010).

No obstante, en entornos educativos como el de Paraguay, su aplicación continúa siendo restringida, enfrentando obstáculos culturales, estructurales y pedagógicos (Clarkson, 2023; Doğan & Ayduğ, 2023; Elena, 2024). Aunque la Ley General de Educación N.º 1264/1998 fomenta métodos integrales y formativos de evaluación, en la práctica continúan prevaleciendo los esquemas tradicionales de evaluación, particularmente en la capacitación docente (Ornelas, 2022; Segovia, 2021).

En este contexto, el problema de investigación que se propone es el siguiente: ¿Cómo se está implementando la evaluación auténtica en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Asunción, Filial San Juan Bautista, Misiones, durante el año 2024, y ¿qué percepciones tienen docentes y estudiantes al respecto?

Esta investigación reviste gran importancia porque aporta evidencias empíricas acerca de las prácticas evaluativas en un contexto específico de formación docente, y porque permite reflexionar sobre los desafíos institucionales que dificultan la innovación pedagógica en la educación superior paraguaya (Fullan, 2002; Leithwood & Jantzi, 2005; Rivas, 2018). Además, contribuye a visibilizar el papel de la evaluación como eje central en la mejora de la calidad educativa (Villarroel, 2017; Villarroel et al., 2019).

El Objetivo General es, analizar la implementación de la evaluación auténtica en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Asunción, Filial San Juan Bautista, Misiones, durante el año 2024. De este se desprenden los siguientes Objetivos Específicos:

- Identificar las estrategias evaluativas empleadas por los docentes en el marco de la evaluación auténtica.
- Describir las percepciones de los estudiantes sobre el impacto de la evaluación auténtica en su proceso de aprendizaje.
- Reconocer las barreras institucionales que limitan la aplicación efectiva de la evaluación auténtica en la formación docente.
- Examinar la correspondencia entre las prácticas evaluativas implementadas y los principios del enfoque por competencias

METODOLOGÍA

La actual investigación se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Asunción (UNA), en la carrera de Ciencias de la Educación, ubicada en el departamento de Misiones, específicamente en la filial San Juan Bautista. Esta institución es parte de la red pública nacional de educación superior y se enfoca en la capacitación inicial de maestros para el sistema educativo del país. Durante el primer semestre de 2024, se llevó a cabo la investigación; en ese tiempo se juntaron datos empíricos usando varios métodos de recolección. La selección de este periodo se debe a la exigencia de examinar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo durante un ciclo lectivo en marcha, lo cual permitió adquirir datos recientes y relevantes acerca de la aplicación de la evaluación auténtica.

La investigación se fundamentó en lineamientos internacionales de calidad educativa que destacan la importancia de integrar estándares reconocidos a nivel global en los procesos evaluativos (INQAAHE, 2022; Segovia, 2021).

El diseño metodológico utilizado fue no experimental, porque el fenómeno se observó en su entorno natural y no se intervinieron las variables ni se usaron tratamientos concretos. Además, se utilizó una metodología mixta que fusionó componentes cualitativos y cuantitativos con un enfoque descriptivo. Esta decisión se tomó por el interés de entender tanto las percepciones de los actores educativos como lo que realmente sucede en el aula. El enfoque mixto no solo permitió la cuantificación de tendencias a través de encuestas, sino que también permitió lograr interpretaciones profundas por medio de entrevistas y observaciones, lo cual potenció la riqueza y validez de los datos recolectados.

La población estuvo conformada por alumnos y profesores de la carrera. En los cursos segundo, tercero y cuarto, participaron 80 alumnos matriculados y 23 maestros en total. La muestra fue no probabilística, elegida en función de la conveniencia y la intencionalidad, considerando la disponibilidad y relevancia de los participantes con respecto a las metas del

estudio. Esta estrategia posibilitó la obtención de información de primera mano y el acceso directo a los actores implicados en los procesos evaluativos actuales.

Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas complementarias. En primer lugar, se aplicaron encuestas estructuradas a los estudiantes, las cuales incluyeron preguntas cerradas y abiertas orientadas a indagar sobre sus percepciones respecto a las estrategias de evaluación utilizadas, su compromiso con el aprendizaje y el desarrollo de competencias. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, lo que permitió explorar en mayor profundidad sus experiencias, estrategias y dificultades relacionadas con la implementación de la evaluación auténtica. Finalmente, se efectuaron observaciones dirigidas en aulas seleccionadas, utilizando una guía previamente estructurada que permitió registrar aspectos clave como la naturaleza de las tareas evaluativas, el tipo de retroalimentación proporcionada y la participación activa de los estudiantes. Todos los instrumentos utilizados fueron validados mediante juicio de expertos en el área de Didáctica y Evaluación Educativa, lo cual garantizó su adecuación y pertinencia metodológica (Hernández et al., 2018).

El proceso de recolección se organizó en tres etapas. En la primera, se llevaron a cabo los instrumentos y su validación, se tramitaron los permisos institucionales requeridos y se realizó una reunión informativa con los maestros participantes para exponer los propósitos de la investigación y pedir su colaboración. Durante la segunda etapa, que comprendió desde la cuarta hasta la octava semana del semestre, se llevaron a cabo las encuestas en formato físico con los alumnos y se hicieron entrevistas a los profesores de manera presencial. Las observaciones se realizaron en cinco materias representativas de las diferentes clases y se llevaron a cabo durante el desarrollo normal de las lecciones. En la tercera etapa, se llevó a cabo un análisis de los datos recopilados. La estadística descriptiva, sobre todo porcentajes y frecuencias, fue utilizada para procesar los datos cuantitativos obtenidos a través de las encuestas. Se utilizaron datos cualitativos obtenidos de entrevistas y observaciones, los cuales

fueron organizados y analizados por medio del método de análisis temático. Esto permitió el descubrimiento de categorías emergentes, patrones significativos y regularidades en el discurso relacionadas con la práctica evaluativa.

A lo largo de todo el proceso, se aseguró que los principios éticos de la investigación educativa fueran respetados. Se explicó a todos los participantes el objetivo del estudio y se les pidió su consentimiento de forma voluntaria. Además, se garantizó que la información suministrada fuera confidencial y solo se usara con objetivos académicos. Este procedimiento exhaustivo permitió la obtención de datos significativos, fiables y representativos del fenómeno en estudio, lo que formó una base firme para el análisis e interpretación de los resultados.

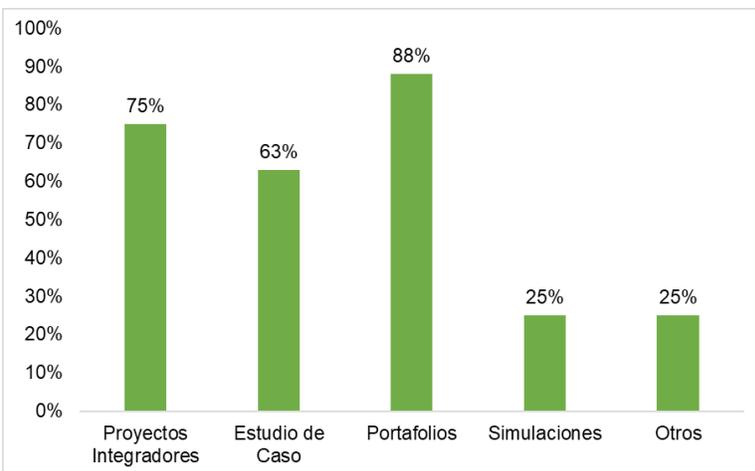
RESULTADOS

Los resultados logrados por medio de la triangulación metodológica muestran una visión positiva en relación con la percepción general sobre la evaluación auténtica, no obstante, también exponen limitaciones específicas que restringen su implementación real en el contexto investigado. La investigación se desarrolla de forma estructurada en tres dimensiones: percepciones de los maestros, percepciones de los alumnos y obstáculos institucionales, contrastando los resultados con referentes teóricos relevantes.

Los gráficos a continuación representan las percepciones de los docentes.

Figura 1

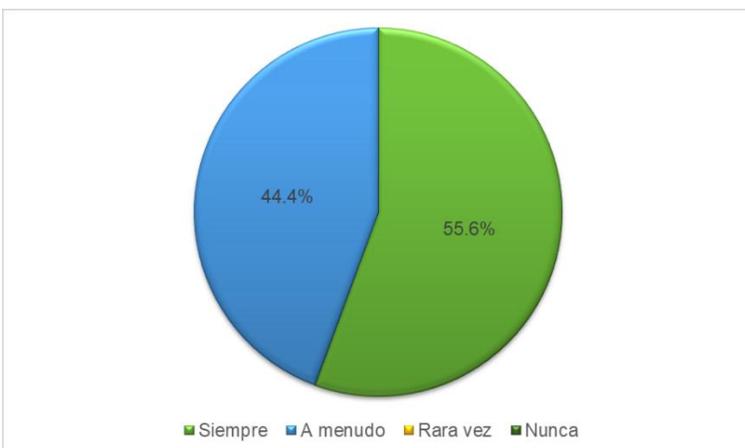
Métodos de Evaluación Aplicados



La Figura 1 presenta el uso de evaluación auténtica en comparación con otras modalidades, haciendo énfasis en la utilización de portafolio (88%), los proyectos integradores (75%) y los estudios de caso (63%) como tácticas que hacen posible mostrar el proceso de aprendizaje y no solamente el resultado final.

Figura 2

Frecuencia de uso de evaluación auténtica

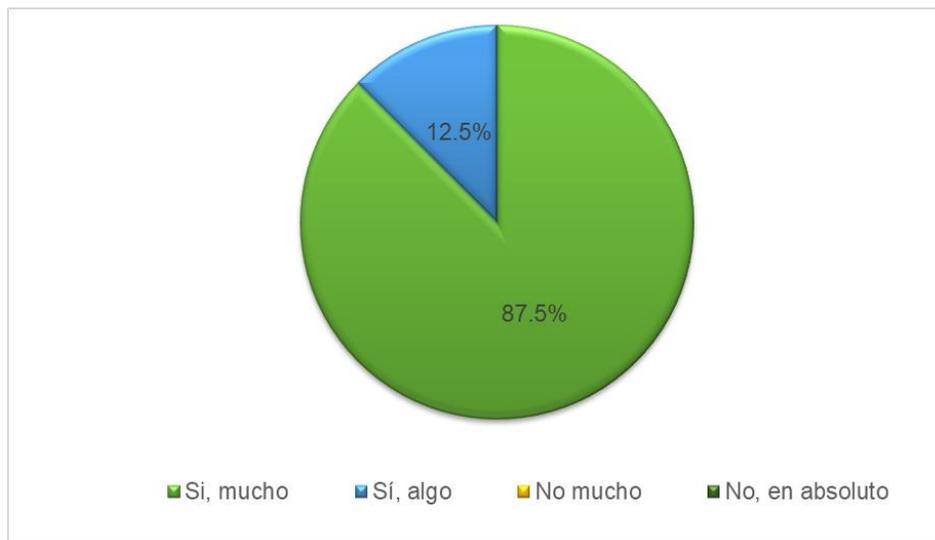


La Figura 2 muestra que los docentes aplican la evaluación auténtica de manera regular. Este dato es particularmente significativo porque verifica que la evaluación auténtica se ha implementado no únicamente como una innovación aislada, sino como una práctica regular. Esto indica que el enfoque se está institucionalizando de manera progresiva, lo cual es

favorable para uno de los objetivos centrales del estudio: determinar el nivel de implementación real en las aulas.

Figura 3

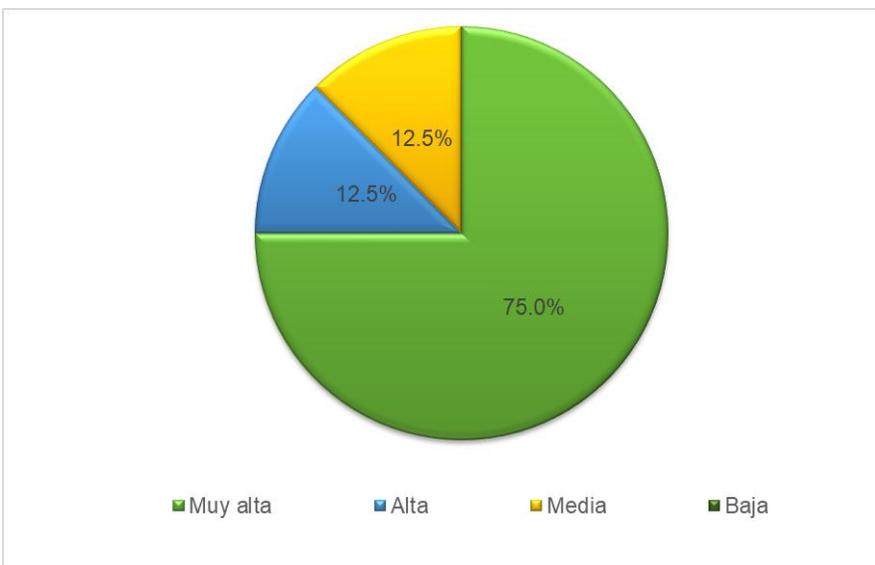
Evaluación auténtica y aprendizaje significativo



La Figura 3 refleja la percepción de los participantes acerca de la relación entre la evaluación auténtica y el aprendizaje significativo. Los resultados muestran que los encuestados consideran que la evaluación auténtica favorece mucho el aprendizaje significativo (87,5%), mientras que, en cierta medida, lo hace un (12,5%). Es importante destacar que no se registraron respuestas en las categorías “no mucho” ni “no, en absoluto”, lo que evidencia una valoración unánimemente positiva de esta estrategia. En conjunto, los datos permiten afirmar que la evaluación auténtica es reconocida como un recurso pedagógico eficaz para promover aprendizajes profundos y duraderos, al ser percibida como una herramienta que potencia la comprensión y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Figura 4

Desarrollo del pensamiento crítico y resolución de problemas

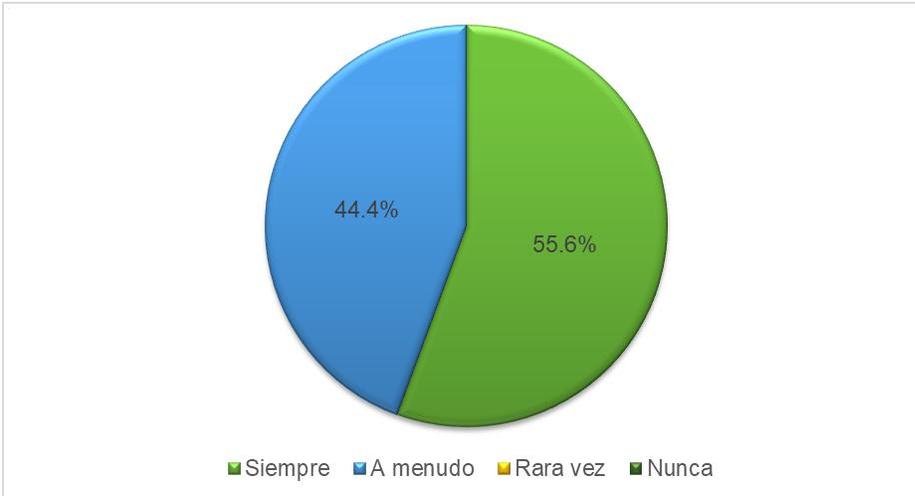


La figura 4 evidencia que el 75,0% de los participantes percibe este aspecto en un nivel muy alto, mientras que un 12,5% lo califica como alto y otro 12,5% como medio. Es importante señalar que no se registraron respuestas en la categoría baja, lo cual demuestra que, en general, los encuestados valoran de manera altamente positiva estas competencias. En síntesis, los resultados reflejan que tres de cada cuatro participantes reconocen un desarrollo sobresaliente del pensamiento crítico y de la capacidad para resolver problemas, lo que pone de manifiesto la eficacia de las estrategias pedagógicas implementadas en este ámbito.

Las percepciones de los estudiantes se pueden observar en los gráficos siguientes.

Figura 5

Frecuencia de participación en evaluación auténtica



La Figura 5 muestra que, si bien los alumnos informaron participar con regularidad en actividades de evaluación auténtica y la implementación es significativa, todavía hay grupos que no están completamente comprometidos en estas actividades.

Figura 6

Vinculación con situaciones reales profesionales



La figura 6 muestra cómo los alumnos ven la relevancia de las actividades de evaluación, ilustrando la manera en que estas se relacionan con situaciones reales vinculadas a su futura práctica profesional.

Figura 7

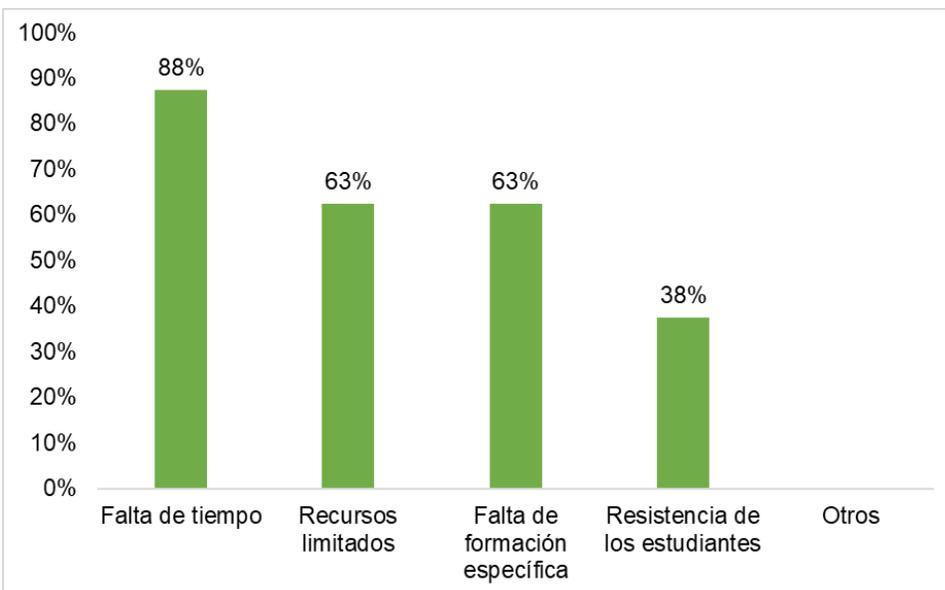
Motivación ante la evaluación auténtica



La Figura 7 muestra que los estudiantes creen que las tareas de evaluación auténtica mejoraron su habilidad para solucionar problemas.

Figura 8

Desafíos en la implementación de la evaluación auténtica



La Figura 8 muestra el escaso entrenamiento de los maestros, la resistencia al cambio y las restricciones tecnológicas se resumen en este gráfico, lo que facilita la comprensión de los obstáculos que todavía impiden la implementación generalizada de la evaluación auténtica.

DISCUSIÓN

Los resultados se estructuraron en función de tres aspectos principales: las percepciones de los profesores, las de los alumnos y las barreras institucionales, gracias a la triangulación metodológica que se llevó a cabo. En el ámbito docente, los datos de la Figura 1 acerca de los métodos de evaluación utilizados y de la Figura 2 en relación con la frecuencia con que se emplea la evaluación auténtica demuestran que, a pesar de que su importancia pedagógica es reconocida, todavía prevalecen prácticas tradicionales enfocadas en memorizar. Esta dualidad concuerda con lo que indica Martínez Rizo (2021), quien afirma que la evaluación auténtica es un reto en escenarios en los que prevalece la cultura de la prueba escrita. Además, la Figura 7, que relaciona la evaluación auténtica con el aprendizaje significativo, respalda la percepción favorable de los profesores sobre su capacidad para impulsar el pensamiento crítico y la aplicación de conocimientos en contextos reales.

En lo que respecta a las percepciones de los alumnos, los resultados son todavía más alentadores. La Figura 8 se refiere a la participación de los alumnos en actividades de evaluación auténtica, muestra un nivel elevado de implicación, lo que evidencia que este enfoque fomenta una función más activa en el aprendizaje. Asimismo, la Figura 6 muestra que los alumnos identifican una conexión directa entre la capacitación académica y la práctica profesional, lo cual se refleja en las actividades de evaluación vinculadas a circunstancias reales del futuro trabajo. La Figura 7 respalda esta percepción. En él, los alumnos manifiestan que la evaluación auténtica eleva su motivación y mejora su habilidad para resolver problemas, una competencia fundamental en el entorno de trabajo. Estos resultados coinciden con lo expresado por Ponce González y Cubero Ibáñez (2020), que resaltan que la evaluación auténtica es considerada por los alumnos como más valiosa y provechosa para su crecimiento profesional.

Sin embargo, la implementación completa de este enfoque está condicionada por varias limitaciones en el ámbito institucional. La Figura 8 resume los mayores retos en la implementación, muestra obstáculos como la carencia de formación de los profesores en métodos activos, el insuficiente acceso a recursos tecnológicos y la resistencia de las instituciones al cambio. Estas dificultades explican la diferencia entre la valoración positiva que se le da a los docentes y estudiantes y su aplicación real en la práctica. Jiménez Gómez y Márquez Ramírez (2022) alertan en este sentido que la innovación evaluativa no solo depende de la disposición personal del profesor, sino también de un apoyo institucional que garantice recursos, capacitación y continuidad en las políticas educativas.

Estos hallazgos corroboran que tanto los alumnos como los profesores consideran que la evaluación auténtica es muy valiosa, pues se entiende como un instrumento que promueve una motivación, la solución de problemas y aprendizajes significativos. No obstante, las barreras institucionales demuestran que la aceptación a nivel teórico no asegura su

consolidación en la práctica. En este contexto, es esencial una estrategia institucional que fomente la capacitación constante de los profesores, la inversión en recursos tecnológicos y el desarrollo de políticas educativas que impulsen la innovación pedagógica. Esto permitirá que la evaluación auténtica se integre como un elemento fundamental de la cultura académica en las universidades.

Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que destacan cómo el cambio organizacional, la innovación tecnológica y el liderazgo institucional son elementos claves para consolidar prácticas evaluativas de carácter auténtico.

Clarkson (2023) observa que las instituciones deben gestionar de manera estratégica el cambio educativo, lo que resulta clave para integrar metodologías innovadoras como la evaluación auténtica. Colunga-Rodríguez y Ramírez-Montoya (2023) proponen indicadores para medir el cambio organizacional en universidades, necesarios para valorar la implementación de la evaluación auténtica.

Doğan y Ayduğ (2023) explican que el cambio organizacional en instituciones educativas está directamente ligado al éxito de prácticas innovadoras como la evaluación auténtica. Elena (2024) utiliza la teoría del cambio como marco para visualizar transformaciones educativas, útil para comprender la transición hacia la evaluación auténtica. Escobar et al. (2023) muestran que la evaluación auténtica es una herramienta eficaz para verificar competencias en carreras universitarias, como la de Psicología.

Flores y Pimentel (2023) señalan que el cambio organizacional en educación se ha acelerado con las tecnologías, aspecto que facilita nuevas prácticas de evaluación como la auténtica. Fullan (2002) indica que el liderazgo educativo es esencial para promover cambios significativos, condición imprescindible para institucionalizar la evaluación auténtica. Galindo y Poom (2020) destacan el rol de los académicos como agentes de cambio institucional, facilitando la introducción de prácticas evaluativas innovadoras.

Gallo (2014) argumenta que la evaluación auténtica funciona como un instrumento mediador en la educación por competencias. Gutiérrez (2024) identifica los principales desafíos de implementar la evaluación auténtica en la innovación educativa contemporánea. Gutiérrez Villa (2021) muestra cómo la evaluación auténtica se adapta a la enseñanza virtual en posgrados, asegurando pertinencia y rigor.

Hall-López y Ochoa-Martínez (2020) documentan la enseñanza virtual en educación física y cómo la evaluación auténtica aporta evidencias del aprendizaje. Hayward et al. (2024) desarrollan teorías del cambio aplicadas a la docencia, necesarias para sostener innovaciones como la evaluación auténtica.

CONCLUSIONES

El estudio titulado "Evaluación auténtica en Ciencias de la Educación: implementación en la UNA, Filial San Juan Bautista, Misiones, 2024" facilitó el logro de las metas planteadas al proporcionar una visión completa acerca del entendimiento y uso de esta metodología pedagógica en la carrera de Ciencias de la Educación.

En primer lugar, se logró examinar las opiniones de los profesores y de los alumnos, corroborando una apreciación favorable hacia la evaluación auténtica, sobre todo en su habilidad para promover aprendizajes relevantes, motivar a los estudiantes, resolver problemas y vincular la teoría con el ejercicio profesional (Barrientos-Hernán et al., 2020; Escobar et al., 2023). Tanto los alumnos como los profesores admiten que este tipo de evaluación ayuda a desarrollar habilidades esenciales para la práctica profesional en situaciones reales.

En segundo lugar, se encontraron los principales obstáculos institucionales que impiden que su implementación sea efectiva. Algunas de ellas son la escasa formación del profesorado en metodologías activas, la resistencia a los cambios en algunas áreas académicas y el número limitado de recursos tecnológicos (Flores & Pimentel, 2023; Ornelas, 2022; Vergara,

2020). Estos elementos explican la discrepancia entre el reconocimiento teórico del enfoque y su implementación total en la práctica de la educación.

En conclusión, la investigación permitió la comparación de los hallazgos con referentes teóricos importantes, corroborando que la evaluación auténtica se constituye como una táctica innovadora y esencial para elevar el nivel educativo en el nivel superior (Manzanares & Sánchez, 2016; Vega & Fraustro, 2023; Vallejo & Molina, 2014). Sin embargo, se hace evidente que su consolidación necesita de políticas institucionales precisas, capacitación constante del profesorado y condiciones materiales apropiadas para garantizar su sostenibilidad a largo plazo.

Para mejorar la calidad de la educación en el nivel superior, la evaluación auténtica es una herramienta pedagógica muy valiosa. No obstante, su implementación exitosa no depende únicamente de la disposición de los alumnos y maestros, sino también del compromiso institucional para crear un ambiente favorable que asegure su continuidad y desarrollo (Galindo & Poom, 2020; Gallo, 2014).

Declaración de conflicto de interés

La autora declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Vicenta Martínez Fariña: metodología, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que utilizó la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual.

Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, la autora manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2018). Informe de gestión. ANEAES.
- Antunes, F., Barros, R., Carvalho, M. J., Santos, A. L. F. dos, Veloso, E. C., & Vilarinho, E. (2021). Políticas educacionais: Gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017). *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260034. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260034>
- Barriga, F. D. (2009). La evaluación auténtica centrada en el desempeño. Editorial Universitaria.
- Barrientos-Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior. Una revisión en bases de datos internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67–83. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004>
- Clarkson, K. (2023, septiembre 15). Cómo transitar la administración de cambios en la educación superior. D2L. <https://www.d2l.com/es/blog/como-transitar-la-administracion-de-cambios-en-la-educacion-superior/>
- Colunga-Rodríguez, S., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Diseño y validación de un sistema de indicadores para medir el cambio organizacional en instituciones educativas de educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 143–164.

- Doğan, Ö., & Ayduğ, D. (2023). Organizational change in educational organizations. En N. G. Yildiz (Ed.), *Advances in educational marketing, administration, and leadership* (pp. 51–74). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3940-8.ch003>
- Elena. (2024, febrero 14). La teoría del cambio: Visualizando la transformación educativa. ProFuturo. <https://profuturo.education/observatorio/enfoques/la-teoria-del-cambio-visualizando-la-transformacion-educativa/>
- Escobar, B. A., Escandón-Nagel, N. I., Barrera-Herrera, A. L., & García-Hormazábal, R. A. (2023). La evaluación auténtica como herramienta para evidenciar el logro de competencias en la carrera de psicología. *Formación Universitaria*, 16(2), 35–48. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000200035>
- Flores Buendía, J., & Pimentel Linares, G. (2023). Cambio organizacional en educación básica: Impacto de las tecnologías durante la pandemia. *Sinéctica*, 60. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-006)
- Fullan, M. (2002). *The change leader*. ASCD. <https://www.ascd.org/el/articles/the-change-leader>
- Galindo, G., & Poom, J. (2020). Los académicos como agentes de cambio institucional: El caso del Instituto Tecnológico de Sonora, 2003–2018. *Región y Sociedad*, 32, e1267. <https://doi.org/10.22198/rys2020/32/1267>
- Gallo, Y. (2014). *La evaluación auténtica como instrumento mediador en la educación por competencias* [Tesis de grado, Universidad de Antioquía]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/32681/1/GalloYudi_2014_EvaluacionAutentica.pdf
- Gutiérrez, I. M. (2024, noviembre 1). Desafíos de la evaluación auténtica en la innovación educativa. Oller2colegio.es. <https://oller2colegio.es/desafios-de-la-evaluacion-autentica-en-la-innovacion-educativa/>

- Gutiérrez Villa, G. (2021). La evaluación auténtica como alternativa de evaluación a distancia: La experiencia en un curso de posgrado. *En Blanco & Negro*, 12(1), 4–10.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/download/24670/23420/>
- Hall, P. A., & Taylor, R. C. R. (1996). Political science and the three new institutionalisms. *Political Studies*, 44(5), 936–957. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00343.x>
- Hall-López, J. A., & Ochoa-Martínez, P. Y. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 21(2), 1–7. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.4>
- Hayward, D., Baumgarthuber, C., Wright, M. C., & Kim, J. J. (2024). Developing theories of change to advance center for teaching and learning work. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 43(1). <https://doi.org/10.3998/tia.3442>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- INQAAHE. (2022). *Guía de estándares internacionales para la evaluación*. INQAAHE.
<https://www.inqaahe.org/wp-content/uploads/2024/06/ISG-version-espanol-2024.pdf>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. En B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31–43). Paul Chapman Publishing.
- Manzanares, A., & Sánchez Santamaría, J. (2016). La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e).
<https://doi.org/10.15366/riee2012.5.1.013>
- Martínez Rizo, F. (2021). Evaluación educativa: Entre el control y el aprendizaje. *Revista de Evaluación y Calidad Educativa*, 17(2), 83–98.

- Ochoa, M. (2025, enero 9). Evaluación auténtica: Métodos para evaluar el aprendizaje. Edifice.io. <https://edifice.io/es/noticias/evaluacion-autentica-metodos-innovadores-para-evaluar-el-aprendizaje-presencial-y-a-distancia/>
- Ornelas, C. (2022). Evaluación del cambio institucional en universidades públicas: Avances y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 711–737.
- Rivas, A. (2018). Cambio e innovación educativa: Las cuestiones cruciales. CIPPEC.
- Rodríguez, A. (2024). Gestión escolar participativa para la integración de los actores determinantes del proceso educativo. *Metrópolis. Revista de Estudios Globales Universitarios*, 5(1), 165–189.
- Segovia Martínez, M. (2021). Avances y logros respecto a la implementación del modelo nacional de evaluación y acreditación de la educación superior en Paraguay, desde la perspectiva de actores claves y documentos de la ANEAES. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 10(1), 40–58. <https://doi.org/10.26885/rcei.10.1.40>
- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11–25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Vega Montaña, E., & Fraustro Rojas, M. (2023). Programa de formación docente en evaluación auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 7(1), 67–85. [https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V7N1\(2023\)6](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V7N1(2023)6)
- Vergara Varela, R. (2020). Path dependence en el desarrollo histórico-institucional, político-administrativo y sectorial en Colombia (1960–2020). *Justicia*, 25(37), 85–98. <https://doi.org/10.17081/just.25.37.3673>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.