

Análisis de la crisis del aprendizaje en Paraguay desde los resultados del SNEPE 2018

Recibido: 15 abril 2026

Aceptado: 10 junio 2026

Resumen: Este trabajo tiene como propósito analizar la crisis del aprendizaje en Paraguay que se aborda desde los datos generados por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). La fuente principal es el Informe Nacional de Resultados del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE 2018) del Instituto Nacional de Evaluación Educativa dependiente del (MEC) y los criterios conceptuales que provee la literatura especializada relacionada con la evaluación de la calidad del aprendizaje que se administran a través de las evaluaciones estandarizadas.

El análisis se basa en el rendimiento académico obtenido por los estudiantes de los últimos grados de los tres niveles de la educación escolar básica en las áreas de matemática, comunicación castellana y comunicación guaraní y el tercer año de la educación media en comunicación castellana y literatura y matemática. Además de los factores asociados que inciden en las áreas evaluadas. Se identifican que las inequidades sociales en la que se encuentran los estudiantes, los fines de la educación paraguaya y criterios de formación integral de las personas, no formaron parte de las evaluaciones del (SNEPE) 2018. Se concluye que, para revertir la crisis del aprendizaje en Paraguay se requerirá de una transformación integral del sistema educativo que deberá concretarse a través de un Pacto Social por la educación entre los actores de la sociedad.

Palabras clave: evaluación estandarizada - crisis del aprendizaje - rendimiento académico - factores asociados - pacto social por la educación.

Francisco Javier Giménez Duarte

Licenciado y Doctor en Filosofía. Magíster en TIC aplicadas a la educación. Postgraduado en política educativa. Docente investigador de la Universidad Nacional de Pilar (Paraguay). Miembro del Consejo Científico Internacional de la Revista Científica Educación, Política y Sociedad de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Miembro investigador del Grupo de Trabajo: «Universidades y Políticas de Educación Superior» del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO (2016-2019). Email: consultoraepisteme@gmail.com

Abstract: This study aims to examine the learning crisis in Paraguay through an analysis of data produced by the Ministry of Education and Sciences (MEC). The primary source is the National Report of Results of the National System for the Evaluation of the Educational Process (SNEPE 2018), developed by the National Institute for Educational Evaluation under the MEC, complemented by conceptual frameworks drawn from specialized literature on the assessment of learning quality through standardized evaluations.

The analysis focuses on the academic performance of students in the final grades of the three levels of basic education in the areas of mathematics, Spanish communication, and Guaraní communication, as well as students in the third year of upper secondary education in Spanish communication and literature and mathematics. In addition, it considers the associated factors that influence performance in the assessed areas. The findings reveal that the social inequalities affecting students, the broader aims of Paraguayan education, and the criteria for the holistic development of individuals were not incorporated into the SNEPE 2018 evaluations. It is concluded that addressing the learning crisis in Paraguay will require a comprehensive transformation of the education system, to be achieved through a Social Pact for education involving all sectors of society.

Keywords: standardized evaluation, learning crisis, academic performance, associated factors, social pact for education.



“El desarrollo de una ciencia para la puesta en práctica de una reforma a nivel sistémico para educar a todos los niños es fundamental para cerrar la brecha entre las aspiraciones más ambiciosas para la escuela y las oportunidades de aprendizaje que la mayoría de los niños experimentan y que constituyen la causa de sus bajos niveles de conocimiento y competencias en las evaluaciones”

(Reimers, 2021: 15)

Introducción

Los desafíos que debemos afrontar como sociedad desde nuestra condición de seres humanos en estos tiempos de avances vertiginosos en las áreas de la ciencia, la tecnología y la técnica constituyen un imperativo ético para lograr una humanidad cuyo desarrollo se sustente en los ideales de la paz, la equidad social y la libertad individual y colectiva. En este contexto, los sistemas educativos cumplen un rol preponderante y estratégico porque contribuyen a la adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y destrezas; así como también de valores y actitudes que permiten a las personas encarar sus propias necesidades básicas y una convivencia armoniosa para hacer frente a la situación de pobreza, exclusión, opresión y guerras en búsqueda de su desarrollo humano (Delors, 1996; UNESCO, 2014).

Los Estados reconocieron que la educación como sistema representa un recurso estratégico, no solo para el desarrollo económico de las naciones y el desarrollo humano de los individuos sino también para el logro de la cohesión social, la inclusión social y la movilidad social. En consecuencia, los gobiernos durante el siglo XX incorporaron dentro de su sistema jurídico nacional el acceso al sistema educativo como un derecho humano fundamental consagrado en sus constituciones nacionales y demás disposiciones legales, incluso, en sus diseños legales en las últimas tres décadas garantizaron la gratuidad de más años de escolaridad, pasando de nueve a doce y, en algunos casos, contemplando la formación de grado universitario. El reconocimiento del derecho a la educación de parte de los Estados posibilitó un incremento importante de niños y niñas al sistema educativo en comparación con años anteriores, en todos los países (Giménez, 2025).

El avance en relación con el acceso al sistema educativo es sin precedentes en la historia de la educación, sin embargo, quedó evidenciado en estos tiempos que no es suficiente estar matriculado dentro del sistema educativo, sino que se debe garantizar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, como la misión hoy más importante del rol de la escuela. En este sentido, el concepto del derecho a la educación fue ampliado en cuanto que no solo hace referencia al acceso al sistema educativo sino a la capacidad de educar adecuadamente a los escolares, a fin de asegurar su aprendizaje. Si el sistema educativo no logra el aprendizaje del estudiante se considera como una violación de su derecho a la educación (UNESCO, 2014).

Una de las finalidades esenciales de los sistemas educativos en nuestros días en términos de desafío es la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes. En esta última década hubo una mutación conceptual importante, se dejó de utilizar el término calidad de la educación y se reemplazó por calidad del aprendizaje para evidenciar y generar conciencia respecto de la pobreza de los resultados de aprendizaje obtenidos de las distintas evaluaciones estandarizadas administradas a nivel nacional (modelos nacionales de evaluación), regional (ERCE, TERCE, LLECE) e internacional (PISA) a los estudiantes (UNESCO, 2014; Gaviria, 2025).

En lo que concierne a la pobreza del aprendizaje de los estudiantes no es una novedad en los sistemas educativos, sin embargo, el porcentaje de los matriculados en los distintos niveles que no logran alcanzar el mínimo de aprendizaje establecido en la política curricular o las competencias para el nivel respectivo, no tiene parangón, “se estima que 250 millones de niños no saben leer ni escribir ni contar bien” (UNESCO, 2014: 2). La magnitud del fracaso del aprendizaje es un hecho preocupante hoy en día en la administración de los sistemas educativos.

En el caso de los países de América Latina la diferencia de los resultados de aprendizaje entre estudiantes obedece a distintos factores como el origen social, la inequidad social, la pobreza, la zona donde reside, el nivel de formación de los padres y el desigual acceso a las oportunidades educativas, son las cuestiones que explican, en gran medida, el déficit de aprendizaje de los estudiantes (Giménez, 2025).

El artículo analiza la crisis del aprendizaje en Paraguay con base en los resultados de las evaluaciones del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) año 2018. Para el análisis se examinan los niveles de conocimientos obtenidos por los estudiantes en las áreas de matemática, comunicación castellana, comunicación guaraní de los últimos grados de los tres ciclos de la educación escolar básica y lengua castellana y literatura del tercer año de la educación media, en ambos casos a nivel nacional, además se estudian los factores asociados que explican el rendimiento académico.

Tensiones, desafíos y características de la evaluación a gran escala

Las Naciones Unidas durante su cumbre celebrada en su sede central de New York en el 2015, aprobó diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que entraron en vigencia en los países signatarios al año siguiente. Estos (ODS) forman parte de la Agenda 2030 que construyeron y se comprometieron a cumplirla todos los miembros que integran el organismo multilateral.

Los (ODS) tienen como finalidad la mejora de la calidad de vida de las personas y la protección del planeta tierra. En este contexto, reconociendo el potencial que conlleva el sistema educativo en el proceso de formación de los individuos, en el sentido que, la educación es un recurso estratégico que contribuirá al logro de la finalidad de los (ODS), se estableció como Objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” (UNESCO, 2015). El compromiso de los Estados miembros con este Objetivo fue generar las condiciones y oportunidades para que sus políticas públicas educativas garanticen el aprendizaje de calidad de todos sus estudiantes.

En el 2014, la UNESCO publicó el material intitulado *La Crisis Mundial del Aprendizaje - Por qué los niños merecen una educación de buena calidad*, en el cual, destaca que la educación en tanto derecho humano fundamental es la puerta de acceso para el ejercicio de otros derechos. Vale decir que, una persona educada en el sistema educativo al adquirir la destreza de la

lectoescritura y la comprensión lectora no solo usufructúa el derecho a la educación sino además está en condiciones de conocer otros derechos y exigir su cumplimiento.

Con la publicación, la UNESCO sugiere el reemplazo del concepto de la calidad de la educación, que fue la preocupación de los tomadores de decisiones y planificadores de los sistemas educativos durante las décadas de los 80 y 90 del siglo pasado y la primera década del siglo XXI, por la calidad del aprendizaje. No fue un simple modismo conceptual porque calidad de la educación refería a la medición de la gestión del sistema educativo mientras que calidad del aprendizaje está centrado en lo que el estudiante aprende en términos de contenido, capacidades y competencias según los grados de los niveles del sistema educativo (Rubio, 2025).

Si bien, se reconoce el esfuerzo sostenido de los Estados en las últimas décadas de facilitar el mayor acceso de las personas a la educación, es necesario replantear la finalidad de los sistemas educativos considerando la crisis del aprendizaje que los afecta. Un aprendizaje que no debe centrarse únicamente en competencias básicas en las áreas fundamentales como matemática, lengua y ciencias sino en desarrollar también pensamiento crítico y generar conciencia de la importancia del estudio durante toda la vida, que les permita desenvolverse en la sociedad del siglo XXI, caracterizada por la complejidad, la incertidumbre y los cambios tecnológicos vertiginosos (Tenti, 2022).

El desafío de lograr el aprendizaje de los estudiantes exige una mirada distinta al aula. Este es el espacio de experiencia del sistema educativo donde aprenden o no aprenden los niños, niñas y adolescentes. Para algunos, el aula puede ser una oportunidad de aprendizaje pero para otros una frustración. La gestión del aula es fundamental para convertirla en un ambiente propicio de experiencia de aprendizaje y en esta gestión deben participar además de los docentes y directivos de las instituciones educativas, los padres o tutores de los educandos. Los hallazgos de recientes estudios realizados para lograr un aprendizaje de buena calidad que facilite desenvolverse activamente en la dinámica de la sociedad, requieren que los estudiantes deben “ser física o mentalmente activos, ser colaboradores (con los docentes o con otros estudiantes) y dirigir su propio aprendizaje con una idea clara de las opciones de aprendizaje” (UNESO, 2014: 6)

En efecto, no es suficiente el aprendizaje de la matemática, la lectura y la ciencia, los planes y programas de estudios, también deben contemplar opciones de aprendizaje que permitan incorporar los retos que la sociedad plantea a los estudiantes y que trascienden la realidad del aula, como la administración de las emociones, gestionar los conflictos, valorar y respetar

las distintas manifestaciones culturales, además de considerar los avances de la ciencia y la tecnología desde una perspectiva ética, la conciencia de proteger el medio ambiente y la necesidad de consolidar el sistema democrático y la cultura de la paz (Reimers, 2021).

El instrumento que nos permite obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes es la evaluación, sin embargo, es importante reconocer que para medir los conocimientos, las capacidades y las competencias de los educandos habrá que considerar los elementos que configuran el sistema educativo. Entre estos elementos, se destacan las particularidades de las instituciones escolares, los lineamientos de las políticas públicas educativas y las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran los educandos, como aspectos que deben ser considerados para generar las condiciones y oportunidades que contribuyan a optimizar el aprendizaje. La combinación de estos y otros elementos nos aproximan a la comprensión de los factores que intervienen para que la gestión de un sistema educativo se considere eficaz, eficiente y ecuánime (BID, 2024)

La metodología que se utiliza para medir el aprendizaje de los estudiantes se denomina evaluación a gran escala. Es el instrumento estandarizado más utilizado de los sistemas educativos en la actualidad, tanto para las evaluaciones a nivel nacional como regional e internacional para identificar el nivel de conocimientos o competencias de los alumnos. Como medición del aprendizaje a través de la aplicación de pruebas, la evaluación a gran escala se caracteriza por adoptar teorías de medición psicológica y pruebas sicométricas. En este sentido, “la evaluación a gran escala consiste en la aplicación de pruebas a una gran escala de alumnos, ello con la finalidad de identificar el nivel de aprendizaje logrado” (Jiménez, 2016: 110).

La evaluación es consustancial al proceso pedagógico, es la razón de ser de la tarea educativa. Toda enseñanza tiene un propósito que es aprender y más aún la que se desarrolla dentro de un sistema educativo. El medio que se utiliza en la enseñanza para comprobar el aprendizaje es la evaluación (Stobart, 2010).

No se comprende un proceso de aprendizaje sin definir como se evaluará. En este contexto, en el ámbito de la pedagogía se distingue claramente entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. El concepto de la evaluación del aprendizaje está vinculado con los exámenes y los diversos tipos de test que son de carácter sumativo y que se administran para determinar la promoción de los estudiantes a un grado superior del sistema educativo aunque también es utilizado para seleccionar a los individuos conforme a su edad para integrar un grupo o grado escolar e incluso para ingresar a un puesto laboral. En tanto que, la evaluación para el

aprendizaje tiene como fin diagnosticar el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar la situación en la que se encuentra el estudiante en su proceso de formación, con el objetivo de prestar atención a los aspectos no solo de adquisición de conocimientos sino también de valores, aptitudes y actitudes. La intención de esta evaluación es identificar los tipos de dificultades que les impide a los estudiantes aprender y además adaptar el proceso pedagógico a sus necesidades (UNESCO, 2019)

Antes que decidir qué se evaluará, debe resolverse los fines de la educación. A este respecto, en la agenda Educación 2030 que lideró la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y fue aprobada mediante la Declaración de Incheon durante el desarrollo del Foro Mundial sobre la Educación 2015, acordaron los países miembros que el concepto de educación tiene como principio y fin la visión humanística que debe desarrollarse, con base en los principios de los derechos humanos y los valores de la dignidad humana, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y ética, la rendición de cuentas y la responsabilidad compartida (Azorín, 2017).

La Declaración de Incheon 2015 ratifica la educación como un derecho humano fundamental y reconoce que es el acceso para el disfrute de otros derechos. Al mismo tiempo, confirma su carácter de bien público y le asigna un rol trascendente para la realización del desarrollo humano y crecimiento económico en el marco de la justicia social y la gestión ambiental. En este contexto, la Agenda de la Educación 2030 enfatiza la necesidad de que los sistemas educativos focalicen la mirada en la atención de la equidad y la inclusión como tema transversal en los sistemas educativos, priorizando una concepción de calidad de la educación para todos y con relevancia social y generar conciencia respecto de la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2019).

En la actualidad se instaló entre los responsables de la formulación de las políticas educativas la preocupación por las mediciones y comparaciones de las evaluaciones a gran escala, que tienen como objetivo medir los resultados educativos, sobre todo, aquellos sistemas educativos cuyos estudiantes no adquieren el aprendizaje mínimo de los contenidos establecidos en el pensum curricular o las competencias requeridas. El riesgo de la preocupación, por un lado es que el direccionamiento de las políticas públicas educativas y la práctica en el aula de aquellos sistemas educativos cuyos estudiantes mayoritariamente no logran el aprendizaje y competencias mínimas exigidas, se centren solo en los exámenes que miden los aprendizajes o competencias y pongan en riesgo la formación integral de los educandos y, por el otro, el uso incorrecto de los datos, análisis e inter-

pretaciones de los resultados de las mediciones de parte de los tomadores de decisiones (UNESCO, 2019)

En este sentido, la preocupación se amplía en tanto que el diseño de las evaluaciones a gran escala se centra en dimensiones de carácter cuantitativas y de comparabilidad, dejando al margen manifestaciones y experiencias que se relacionan con el aprendizaje. Particularmente, la inquietud que genera es el riesgo de mutilar “la conceptualización de la educación y el aprendizaje; el entendimiento general de la calidad de la educación; la variedad de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores que se toman en consideración; y la atención prestada a la inclusividad y el respeto de la diversidad” (UNESCO, 2019: 36).

Respecto del concepto de la educación y el aprendizaje, no puede ser limitado solo a la adquisición de conocimientos, capacidades y competencias y de aptitudes consideradas básicas y profesionales, si bien, se reconocen todos estos aspectos en el proceso formativo, sin embargo, son insuficientes si no van acompañados de los valores que fortalecen y defienden la dignidad humana, el respeto a la vida como axioma innegociable y a las distintas manifestaciones culturales. La educación traducida en aprendizaje debe contribuir al desenvolvimiento individual y colectivo que armonicen los componentes social, político, económico, cultural y ambiental que atraviesan la vida de las personas y su convivencia en la comunidad para desenvolverse dentro de ellos, con capacidad ética, democrática y comprometida. En otras palabras, una educación que contemple el aprendizaje social a partir de la propia dinámica de la sociedad donde las percepciones, actitudes y valoraciones deben incorporarse dentro de la evaluación del proceso educativo (UNESCO, 2019).

En relación con el significado de la calidad de la educación no debe enfocarse solamente en los resultados del aprendizaje de los estudiantes dejando al margen componentes que contribuyen o condicionan la adquisición de conocimientos, tales como las características de las instituciones educativas, el ambiente del aula o las metodologías, métodos y técnicas de la enseñanza, además de los factores macros (economía, política, cultura y sociedad). Sin considerar estas multidimensionalidades en la evaluación de la calidad de la educación es reducir el aprendizaje obtenido por los estudiantes, solamente a la gestión de la escuela (UNESCO, 2019).

En esta línea, la evaluación de la calidad de la educación debe contemplar las múltiples dimensiones que intervienen, facilitan o condicionan los resultados de aprendizaje, tales como por ejemplo “los contextos económicos, políticos y sociales y la organización del sistema educativo (es decir, políticas públicas, financiación del sistema, plan de estudios, normas y

rendición de cuentas, contratación e incentivos, y desarrollo profesional)” (UNESCO, 2019: 41). Por tanto, la mejora de la calidad de la educación no solo implica optimizar el rendimiento académico centrando la atención en la individualidad de los estudiantes y el desempeño de la escuela, teniendo en cuenta que intervienen variables relacionadas con la situación socioeconómica de las familias y el contexto donde se sitúa la institución escolar y otros factores que hemos mencionado. Cualquier estudio o análisis que intenta explicar el resultado de aprendizaje de los estudiantes, sin considerar los factores y variables indicados es una interpretación sesgada (Carabaña, 2015).

La importancia de reconocer que en la adquisición del aprendizaje intervienen múltiples dimensiones es fundamental, sobre todo, en las evaluaciones a gran escala porque los resultados de estas, son sometidos a análisis e interpretaciones desde las perspectivas comparativas entre los sistemas educativos de distintos países e incluso, a nivel nacional entre las regiones (López, 2021).

Respecto de la variedad de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores que contemplan en sus mediciones, las evaluaciones a gran escala exigen un análisis. Su diseño de evaluación reduce los conocimientos, las capacidades y las competencias únicamente a disciplinas como matemática, lengua y ciencias porque les facilita establecer la comparabilidad de los resultados entre sistemas educativos y países y porque argumentan que son la base del conocimiento para el aprendizaje de otras áreas (Sverdlick, 2024).

La crítica que proviene de algunos sectores (Cañadell et al., 2020; Carrera y Luque, 2016) al concentrar la evaluación solamente en algunas disciplinas es mutilar la formación que exigen los nuevos tiempos para el desempeño de los estudiantes en la sociedad. Las evaluaciones a gran escala no consideran las manifestaciones culturales de las distintas expresiones artísticas, tampoco el ciberespacio que configura la cultura digital, a través de la cual, circulan las informaciones en la sociedad y en los medios de comunicación y menos aún tienen en cuenta, las competencias que permitan una convivencia armoniosa y pacífica en el contexto de una ciudadanía responsable y comprometida con el medio ambiente sostenible y los valores democráticos. Incluso, son objetos de cuestionamientos una de las disciplinas que evalúan, en cuanto que, en el área de la lengua, específicamente en referencia a la competencia lingüística no examinan “la valoración de la literatura, la expresión escrita y la comprensión oral” (UNESCO, 2019: 43).

El diseño de las evaluaciones a gran escala no considera la inclusión y el respeto a la diversidad, al excluir a ciertos grupos de la evaluación que ad-

ministran o al compararlos bajo ciertas condiciones que son desfavorables. La inclusión sigue siendo un gran desafío para la evaluación en términos de justicia curricular y cognitiva. Esto es, para que se logre el aprendizaje se requiere de factores y variables de orden social, económico, cultural y pedagógico que generen condiciones y oportunidades que propicien la adquisición de conocimientos, capacidades y competencias, conforme con las necesidades individuales y colectivas de los distintos grupos y subgrupos (migrantes, refugiados, discapacitados) de la sociedad (Torres, 2011).

Es un imperativo ético la equidad para la educación, hoy en día no existen explicaciones razonables que justifiquen la exclusión de los niños, niñas y adolescentes del sistema educativo, como tampoco que el origen de los individuos sea un factor determinante que impida el aprendizaje (Gimeno, 2005).

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura hizo un llamado a los miembros signatarios para que elaboren una agenda para la equidad del aprendizaje, asumiendo el compromiso de generar más oportunidades y condiciones para el logro del aprendizaje de los sectores más vulnerables de la sociedad (Wagner, 2018).

El llamamiento a elaborar una agenda para la equidad del aprendizaje tuvo incidencias en los distintos diseños de medición de las evaluaciones del aprendizaje. En este contexto, las evaluaciones a gran escala tienen como uno de sus grandes desafíos incorporar dentro de sus diseños, los criterios de equidad en el aprendizaje que permitan que los resultados de sus mediciones contribuyan a la formulación de políticas públicas que tengan como finalidad, reducir de manera considerable la igualdad en el ámbito educativo (UNESCO, 2019).

La inclusión y la equidad conlleva a repensar no solo la evaluación sino la propia concepción de la educación, por cuanto que, educar exige considerar las múltiples dimensiones que intervienen en el proceso pedagógico, lo que obliga a la evaluación a desagregar distintos criterios de medición del aprendizaje (UNESCO, 2015). En este sentido, las evaluaciones a gran escala pueden contribuir a comprender que la equidad en la educación tiene distintas dimensiones “tales como la equidad entre regiones, la equidad entre escuelas, la igualdad de género, la equidad lingüística o la equidad asociada a la situación socioeconómica y a la pertenencia a un subgrupo concreto” (UNESCO, 2019: 50).

Una mirada desde la inclusión y la equidad a la realidad educativa de América Latina nos muestra que, si bien, hubo avances en relación con

la cobertura dentro del sistema educativo, sin embargo, persisten rezagos relacionados con la calidad del aprendizaje y la tasa de egreso de la educación fundamental que obedecen a un problema estructural que son las profundas desigualdades sociales (CEPAL, 2025).

Las desigualdades sociales condicionan y son determinantes en nuestra región para algunos sectores de la sociedad, al impedir la finalización de la educación obligatoria y gratuita a un gran segmento de la población. La inequidad social tiene rostros y son los de los niños, niñas y adolescentes vulnerables que no logran culminar los 12 años de escolaridad “en 2023, el 28% de los jóvenes de 20 a 24 años de 16 países de América Latina no había concluido la educación secundaria alta (segundo ciclo de la educación secundaria), con una brecha de más de 37 puntos porcentuales entre los estudiantes provenientes de hogares del quintil de ingresos más rico y aquellos con el menor nivel de ingresos” (CEPAL, 2025: 85)

Una de las condiciones mínimas que se considera para incursionar en el mercado laboral, ejercer los derechos ciudadanos y exista probabilidades de superar la pobreza intergeneracional, es haber culminado la educación secundaria, esto es completar los 12 años de escolarización (Mendoza y Ballesta, 2023). Ahora bien, un dato que no es menor es la calidad del proceso de formación durante los años de estudios en la institución escolar. Vale decir que, el aprendizaje recibido debe responder a los desafíos, necesidades y demandas que la sociedad exige para la convivencia pacífica y armoniosa en el marco de los principios de los derechos humanos y el sistema democrático, así como las habilidades y destrezas que debe proveer el sistema educativo para incorporarse de manera eficiente a las actividades laborales, la conciencia que debe generar para un desarrollo sostenible protegiendo el medio ambiente y finalmente, el desarrollo de componentes socioemocionales. Estas son las características que debe reunir el proceso pedagógico para que el conocimiento que genera, se considere aprendizaje de calidad (Millán, 2025; Nussbaum, 2025).

En América Latina en la década de los 90, como parte del proceso de implementación de las reformas educativas se constituyeron los sistemas de evaluación adoptando las pruebas estandarizadas, a través de las cuales, se fueron creando en los distintos países capacidades evaluativas, en algunos casos, en los Ministerios de Educación, en otros a través de las universidades y en unos pocos, bajo la figura de instituciones evaluativas. Las primeras evaluaciones se administraron en la mayoría de los países en dos áreas del saber, matemática y lengua, aunque Brasil, Argentina y Chile incorporaron también Ciencias Naturales y Sociales y en el caso de Uru-

guay, actitudes ciudadanas. Las evaluaciones adoptaban la metodología de pruebas para determinar el nivel de conocimiento (BID, 2024).

La prueba estandarizada en Paraguay: finalidad y características

En este contexto, se crea en Paraguay el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) en 1995, dependiente del Ministerio de Educación con la finalidad de proveer datos objetivos respecto de los aprendizajes de los estudiantes y los factores sociales que intervienen, para comprender e interpretar los resultados de las evaluaciones y mejorar la gestión del sistema educativo (Lafuente, 2009)

El (SNEPE) fue consolidándose a lo largo del tiempo administrando pruebas en los distintos grados y ciclos y niveles del sistema educativo nacional, incluyendo dos pruebas a estudiantes de los últimos años de los institutos de formación docente, siendo las diez primeras evaluaciones muestrales y las dos últimas, evaluaciones censales (Flecha et al., 2026).

La evaluación de los aprendizajes administrada en el 2018 por el (SNEPE) fue censal abarcó la totalidad del territorio nacional, incluyendo a instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada y a estudiantes de los últimos grados de los tres ciclos de la educación escolar básica en las áreas de matemática, comunicación castellana y comunicación guaraní y el último año de la educación media en matemática, lengua castellana y literatura. La evaluación se caracterizó por considerar dos dimensiones: medición del aprendizaje y cuestionario de contexto. En relación con esta última “fueron respondidos por los estudiantes, sus familias, los docentes y directivos de las instituciones educativas, con el fin de identificar aquellos factores que inciden en el aprendizaje” (MEC, 2020: 14)

La medición del aprendizaje consideró los contenidos educativos que forman parte de la política curricular, esto es, los que desarrollan los docentes en las aulas con los estudiantes y que dentro del diseño del sistema educativo nacional, se establecen como objetivos pedagógicos que deben lograr para promocionarse de un grado a otro o de un ciclo al siguiente. Además, también se evaluaron las informaciones del contexto que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, a través de un cuestionario que se administró a los padres o tutores, docentes, directores y estudiantes (MEC, 2020)

La participación a nivel país tanto de las instituciones educativas como de los estudiantes, fue por encima del 90%. En el caso de los estudiantes, si consideramos por lo menos un área académica, fue del 94% de cobertura

sobre el total de matriculados en el sistema educativo nacional, mientras que, respecto de las instituciones educativas, abarcó el 93% de la totalidad (MEC, 2020)

Los resultados de las evaluaciones de las pruebas cognitivas del (SNEPE) que miden el aprendizaje del contenido curricular en las distintas áreas, se presentan de dos formas: por puntaje promedio (escala cuantitativa) que provee información del logro del aprendizaje en un tiempo determinado; cabe aclarar que, el puntaje promedio no está relacionado “al porcentaje de respuestas correctas obtenido por los estudiantes, ni a la escala de calificación tradicional (de 1 al 5)” (MEC, 2020: 18) y por niveles de desempeño (escala cualitativa) que refiere al conocimiento que conlleva a la capacidad de demostrar determinados tipos de destrezas y habilidades que el estudiante debe adquirir al culminar un nivel (primer, segundo y tercer ciclo de la educación escolar básica) o corte (culminación de la educación media) dentro del sistema educativo. Se contemplan cuatro niveles de desempeño, siendo el nivel I considerado bajo, seguido del nivel II que se valora como medio, nivel III que se tiene en cuenta como esperado y el nivel IV como el destacado, que representa el ideal. Los cuatro niveles deben interpretarse como “inclusivos, es decir que los estudiantes que alcanzan los niveles más avanzados, además de desempeñar las habilidades y destrezas cognitivas requeridas en el nivel en el cual se encuentran, también desempeñan las habilidades y destrezas específicas de los niveles más bajos” (MEC, 2020: 18).

Análisis de la crisis del aprendizaje en Paraguay: dimensiones cognitivas, nivel de desempeño y factores asociados

El análisis de la crisis del aprendizaje en Paraguay se aborda desde los datos generados por el Ministerio de Educación y Ciencias. La fuente principal es el Informe Nacional de Resultados del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE 2018) del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencias y los criterios conceptuales que provee la literatura especializada relacionada con la evaluación de la calidad del aprendizaje, que se administran a través de las evaluaciones estandarizadas.

El análisis se centra en los resultados de las pruebas cognitivas y niveles de desempeño I y II, que evidencian la crisis del aprendizaje en el sentido que, los estudiantes no adquieren los conocimientos, competencias y aptitudes que contempla el currículum del sistema educativo nacional y que se consideran necesarios para que se desenvuelvan activamente como ciudadanos en sus comunidades y contribuyan al desarrollo de las sociedades a

la que pertenecen. Además, los porcentajes de varianza en los resultados académicos obtenidos por los estudiantes.

Los resultados de las evaluaciones que se analizarán serán de los estudiantes del tercer, sexto y noveno grados de la educación escolar básica en las áreas de matemática, comunicación castellana y comunicación guaraní y el tercer año de la educación media en matemática y comunicación castellana y literatura, considerando el total de la población estudiantil a nivel país.

Conforme con el objetivo de este análisis, consideramos solo el Nivel I calificado en términos de logro, como bajo y Nivel II como medio, que son los niveles que demuestran que no se alcanza el aprendizaje mínimo esperado de los estudiantes.

Los resultados del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo administrado en el año 2018, arrojó la siguiente distribución porcentual de estudiantes por áreas académicas y grados y curso evaluados.

En el área académica de matemática del tercer grado de la educación escolar básica, el 39% se sitúa en el nivel bajo, en tanto que, el 35% en el nivel medio. Vale decir que, los estudiantes que se encuentran por debajo del mínimo esperado en matemática son el 74%. En comunicación castellana el 35% están en el nivel I y el 37% en el nivel II, es decir que, el 72% están por debajo del aprendizaje esperado. Y en comunicación guaraní, el 31% se encuentran en el nivel I y el 40% en el nivel II, esto es, el 71% no aprenden el conocimiento mínimo establecido.

De cada 10 estudiantes del tercer grado, en promedio 7 no logran aprender los conocimientos básicos en las áreas de matemática, comunicación castellana y comunicación guaraní.

En relación con los estudiantes del sexto grado, en el área de matemática se ubican en el nivel I el 32% y 44% en el nivel II. Siendo el total de 76% los estudiantes que se encuentran por debajo de lo que deben saber como mínimo en matemática. El 30% están en el nivel I y el 37% en el II en comunicación castellana, representando un 67% de los estudiantes que no aprenden lo básico del currículum de la lengua española. En comunicación guaraní, el 29% se hallan en el nivel I y el 48% en el II, totalizando un 77% de los estudiantes que no demostraron haber adquirido mínimamente la lengua guaraní, para el nivel en el que están.

En promedio, 7 de cada 10 estudiantes del sexto grado no adquirieron los conocimientos mínimos esperados y contemplados en el currículum en las áreas de matemática, comunicación castellana y comunicación guaraní.

Respecto de los estudiantes del noveno grado de la educación escolar básica que fueron evaluados en el área de matemática, el 35% están en el nivel I y el 43% en el II, afectando a un 78% de estudiantes que no logran el aprendizaje mínimo. En comunicación castellana el 38% se hallan en el nivel I y el 34% en el II, siendo el 71% de los estudiantes los que se encuentran por debajo de lo mínimo esperado. Y el 39% en el nivel I y el 38% en el II en comunicación guaraní, representando el 77% de los estudiantes que se ubican entre los que no aprendieron mínimamente los contenidos de esta área.

Los estudiantes del noveno grado, en un promedio de 7 de cada 10 no aprenden mínimamente los conocimientos en matemática, comunicación castellana y comunicación guaraní de lo que exige el pensum curricular.

En referencia a los estudiantes del tercer año de la educación media, en matemática el 37% se ubican en el nivel I y el 46% en el II, siendo un 83% de la población estudiantil que no aprende lo mínimo esperado, en tanto que, en lengua castellana y literatura se encuentran en el nivel I el 37% y en el II el 32%, totalizando un 69% los que no pudieron demostrar la adquisición de conocimientos exigidos en el área evaluada.

Los estudiantes del último año de la educación fundamental del sistema educativo del Paraguay, no demostraron saber mínimo esperado en las áreas de matemática, en promedio 8 de cada 10 y en comunicación castellana y literatura, entre 7 de cada 10.

La evaluación del (SNEPE) 2018 no solo contempló las pruebas cognitivas y el nivel de desempeño de los estudiantes que fueron sometidos a las mediciones, si no también recogió informaciones de los factores asociados al desempeño académico a través de un cuestionario distribuido a los directivos de las instituciones educativas, padres y tutores, docentes y estudiantes, para estimar el porcentaje de la diferencia de los resultados de aprendizaje, con la aplicación de la metodología de modelos lineales jerárquicos (HLM)¹ de cuatro niveles de análisis con sus correspondientes indicadores para cada grado y área académica evaluada.

1 El Hierarchical Linear Modeling conocida por su sigla en inglés como (HLM) es un método de análisis estadístico cuantitativo que facilita la interpretación de datos jerarquizados en distintos niveles.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes que no lograron el aprendizaje mínimo esperado según áreas y niveles del sistema escolar

Nivel del Sistema Escolar	Área	Porc. estudiantes que no logran aprendizaje mínimo
Tercer Grado	Matemática	74%
	Comunicación Castellana	72%
	Comunicación Guaraní	71%
Sexto Grado	Matemática	76%
	Comunicación Castellana	67%
	Comunicación Guaraní	77%
Noveno Grado	Matemática	78%
	Comunicación Castellana	71%
	Comunicación Guaraní	77%
Tercer año de la Educación	Matemática	83%
	Lengua Castellana y Literatura	69%

Fuente: Resultados de las pruebas cognitivas y niveles de desempeño del SNEPE (2018). Elaboración propia

Los cuatro niveles con sus indicadores, que técnicamente se los denomina componentes de la varianza en los resultados, que se consideran para analizar los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes son: “a) factores del estudiante individuales y familiares: trayectoria escolar del estudiante, intereses y expectativa, hábitos de estudio, condiciones socioeconómicas y culturales del hogar, involucramiento de la familia y acompañamiento al estudiante; b) Factores de aula: clima del aula, idioma hablado en el aula, recursos y materiales disponibles, libros; c) factores del docente: máximo nivel de formación, experiencia y actualización, metodología de enseñanza, clima de trabajo, asistencia y puntualidad; d) Factores de la institución educativa: características y recursos disponibles, nivel de preparación y condiciones de trabajo de directivos y docentes, calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, convivencia y relaciones con la comunidad” (MEC, 2020: 50).

Es necesario advertir que “una correcta interpretación de los resultados implica tener en cuenta que cada (HLM) modeliza la interacción simultánea de múltiples variables de diferente naturaleza. Además, es importante recordar que la asociación entre variables/factores no implica relaciones de causalidad” (MEC, 2020: 45). Esto significa que si bien, algunas variables del proceso educativo del modelo (HLM) en términos estadísticos

puede demostrar correlación de los resultados cognitivos con los factores asociados al aprendizaje, sin embargo, en algunos casos, el modelo no tiene argumentos para explicar si hay correlación o no y en qué medida. Esta limitación del modelo demuestra el nivel de complejidad, en el sentido de los factores y variables que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes.

De igual importancia, los resultados que genera el modelo (HLM) son considerados datos relevantes para los tomadores de decisiones y administradores del sistema educativo, en cuanto que facilita la identificación de ciertas tendencias que intervienen en el resultado del aprendizaje y a la vez, contribuye a definir prioridades en la formulación de políticas públicas que tiendan a la gestión de la calidad de la educación y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La implementación del modelo (HLM) durante las evaluaciones del (SNEPE) 2018 para conocer la incidencia de los factores asociados al aprendizaje de los estudiantes, en todos los grados, curso y niveles del sistema educativo y áreas evaluadas demostró que “entre el 65% y el 72% de las diferencias de rendimiento según el área académica, se explican por factores de los estudiantes, individuales y de su contexto familiar” (MEC, 2020: 50).

Por otro lado, el porcentaje que no se asocia y explica por factores de los estudiantes, individuales y de su contexto familiar que oscilan según los resultados entre el 35% y 28%, se relaciona con los factores educativos institucionales que refieren al aula, la sección, el desempeño del docente y las características de la institución educativa. Vale decir que, los procesos pedagógicos planteados en el aula y las condiciones de las instituciones educativas tienen un porcentaje significativo de incidencia en el logro del aprendizaje (MEC, 2020).

Los resultados de las pruebas cognitivas y el nivel de desempeño del (SNEPE) 2018 a nivel país en las áreas de matemática, comunicación castellana y comunicación guaraní en los tercero, sexto y noveno grados de la educación escolar básica y matemática y comunicación castellana y literatura en el tercer año de la educación media, han evidenciado - como lo demostramos con base en datos estadísticos - que en promedio de entre 7 a 8 de cada 10 estudiantes no alcanzaron el nivel mínimo esperado de conocimientos y nivel de desempeño para el grado, ciclo y nivel en el que se encuentran.

Que la gran mayoría de los estudiantes del sistema educativo nacional que fueron sometidos a la evaluación del (SNEPE) 2018, no hayan alcanzado el nivel de desempeño mínimo esperado conlleva a una serie de consecuencias.

En primer lugar, genera una crítica situación dentro de la gestión del sistema educativo porque si no aprendieron lo mínimo esperado, no estuvieron en condiciones de afrontar los desafíos académicos y las exigencias pedagógicas de los grados superiores que debían cursar, en referencia a aquellos que debían continuar dentro del sistema y para los que egresaban, carecían de las herramientas conceptuales y competencias necesarias que proveen la matemática y la comunicación castellana y literatura para proseguir sus estudios en la educación superior o ejercer su ciudadanía plenamente en la convivencia social.

En segundo lugar, la carencia de conocimientos en las áreas fundamentales que se relacionan con la comunicación escrita, la comunicación oral, la interpretación y la comprensión de textos que permiten la adquisición de las competencias para la comunicación en castellano y guaraní, así como el aprendizaje de la matemática que provee el pensamiento lógico, crítico y abstracto y la formación en literatura que contribuye al desarrollo de la creatividad, la imaginación, el enriquecimiento del vocabulario y habilidades para la expresión, limita considerablemente en el ámbito del aprendizaje, la formación del capital humano.

En el contexto descripto, una de las principales finalidades que le asignan a los sistemas educativos es la generación de capital humano. En el caso de Paraguay, una de las principales razones de la limitación en la generación y utilización del capital humano es la crisis del aprendizaje en las áreas de la lectoescritura, la comunicación y la matemática. Debido a las limitaciones del aprendizaje en estas áreas y la falta de cuidado integral de la salud “en promedio un niño paraguayo alcanza, al cumplir 18 años, apenas la mitad de potencial de su productividad” (Banco Mundial, 2022: 1)

Por otro lado, la evaluación del (SNEPE) 2018 al haber sido censal, dispone de informaciones de los logros académicos de los estudiantes según tipo de gestión de la institución, zona geográfica donde se halla ubicada, género y edades de los estudiantes, áreas de conocimientos evaluadas, grados y curso evaluados, además de los factores asociados al rendimiento académico, para formular políticas públicas focalizadas que atiendan la crisis del aprendizaje del sistema educativo en Paraguay.

Respecto de las dimensiones de análisis que se consideraron como informaciones relevantes en relación con el logro del aprendizaje fueron: “características de los estudiantes y su contexto familiar, características individuales y trayectoria escolar de los estudiantes, nivel socioeconómico y cultura familiar, prácticas educativas en el hogar, características institucionales (zona, tipo de gestión, tamaño), características de directores y docentes, recursos escolares, procesos escolares y calidad de la enseñanza,

clima escolar, contexto de la comunidad escolar y visión de los actores” (MEC, 2020: 13).

Hoy el sistema educativo nacional tiene identificado objetivamente con base en los resultados del (SNEPE) 2018, en las áreas de matemática, comunicación castellana, comunicación guaraní de los últimos grados del nivel de la educación escolar básica y matemática y comunicación castellana y literatura del último año de la educación media, no solo los resultados de aprendizajes por grados, curso, ciclos y niveles, si no fundamentalmente, los factores y variables porcentuales que inciden en el logro del aprendizaje del educando.

Las autoridades políticas y educativas del Paraguay disponen de informaciones relevantes que fueron generadas por el (SNEPE) 2018, con base en criterios científicos y técnicos vinculados con la evaluación, la medición del conocimiento y los factores que se asocian con el logro del aprendizaje.

El interrogante es, ¿qué necesita el sistema educativo en Paraguay para revertir la crisis de aprendizaje de sus alumnos? Y la respuesta es que se requiere compromiso político, o en otras palabras, voluntad política para generar las condiciones y oportunidades que permitan modificar los datos estadísticos que evidencian la crisis del aprendizaje. Aunque la respuesta parece obvia y sencilla, sin embargo, demandará construir acuerdos y consensos entre los distintos actores sociales, políticos, empresariales, culturales y educativos bajo la denominación de pacto social educativo para garantizar el aprendizaje. Este pacto debe estar liderado por el Estado, a través de sus autoridades políticas, en el marco de los fines que establece la Constitución Nacional para el sistema educativo en Paraguay.

Si preguntamos, ¿cuál es la responsabilidad fundamental de la clase política con la educación?, la única respuesta es asumir decisiones que contribuyan al acceso al sistema educativo, la mejora de la calidad del aprendizaje y la generación de condiciones y oportunidades que garantice el aprendizaje para todos. En este contexto, se reconoce que “el papel del político: tomar decisiones en educación que suponen una regulación general de la educación; iluminar el porvenir con una visión a largo plazo, conseguir a la vez la estabilidad del sistema educativo y su capacidad para reformarse, garantizar la coherencia del conjunto estableciendo al mismo tiempo prioridades” (Delors, 1996:179-180).

Una de las principales prioridades de los tomadores de decisiones políticas en relación con los resultados del aprendizaje de los estudiantes debe ser la inclusión educativa y esta situación, no considera las evaluaciones a gran escala, como la de (SNEPE) 2018. Las oportunidades educativas

en América Latina y el Caribe y nosotros como parte de esa región, “es altamente desigual donde es determinante el lugar de residencia de los estudiantes, la situación socioeconómica de sus hogares, el género, la condición étnico-racial, la situación migratoria y la condición de discapacidad (CEPAL, 2025: 85).

La estructura de la desigualdad social en el Paraguay, entre otras cuestiones, condiciona la tasa de egreso de la educación secundaria. De la cohorte de matriculados en el sistema educativo correspondiente al periodo 2012 - 2023, de 100 estudiantes que se inscribieron en el primer grado, solo egresaron de la educación media el 54.3%. El rezago en la educación fundamental sigue siendo un gran desafío (MEC – DGPE, 2023).

Si bien, culminar la educación media es una condición necesaria que podría facilitar oportunidades de ocupación laboral y con ello, “aumentar la probabilidad de romper con la transmisión intergeneracional de la pobreza. Sin embargo, no basta con que las personas finalicen su trayectoria formativa: la calidad del aprendizaje, la manera en que se relaciona con los desafíos de un mundo en creciente transformación y lo que ello implica para la transición al mercado laboral también son fundamentales” (CEPAL, 2025: 85).

El desarrollo de las naciones depende en gran medida de la educación, por ello la decisión acerca de qué hacer con la educación debe involucrar a toda la sociedad. Esta decisión debe implicar un proceso democrático de debate que no solo se centre en los medios y recursos si no fundamentalmente en los fines, es decir, en los valores que deberán adquirir los estudiantes como parte de su aprendizaje. Y todo esto, no será posible lograr sin la intervención de los poderes públicos que deben proveer los recursos, para garantizar el derecho a la educación traducida en aprendizaje, la eficiencia de la gestión del sistema, la calidad del aprendizaje y la equidad educativa (Delors, 1996).

El (SNEPE) 2018 como el modelo de evaluación a gran escala no contempló la evaluación de los fines de la educación paraguaya y menos aún, la situación de inequidad educativa en la que se encuentran los estudiantes.

Conclusión

Para analizar la crisis del aprendizaje en Paraguay hemos utilizado los resultados del rendimiento académico administrado por el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) 2018 de los estudiantes del tercer, sexto y noveno grados de la educación escolar básica en las áreas de matemática, comunicación castellana y comunicación guaraní y el tercer

año de la educación media en las áreas de matemática y comunicación castellana y literatura, además de los factores que inciden en el logro de los aprendizajes de las áreas evaluadas.

Los resultados revelaron un gran desafío para la administración del sistema educativo. Una gran mayoría de los estudiantes, de entre 7 a 8 de cada 10 según el área evaluada no están aprendiendo mínimamente lo que se espera que adquieran según el grado y nivel en el que se encuentran, en las áreas consideradas fundamentales en su proceso de formación, como son la comunicación castellana y guaraní, la literatura y la matemática.

No cabe ninguna duda que, el desafío para el sistema educativo paraguayo no es una cuestión menor, cuando entre el 70% y 80% de los estudiantes evaluados no aprenden mínimamente el conocimiento que el currículo exige para desarrollar las capacidades y competencias, que les permitirá desempeñarse en la sociedad y en el mundo laboral.

Estar en la escuela y no aprender es una de las crisis educativas de mayor envergadura para la educación en estos tiempos porque deslegitima la institucionalidad de la escuela, cuya naturaleza y responsabilidad social es generar la experiencia de aprendizaje en los estudiantes y porque viola el derecho a la educación conceptuada como derecho al aprendizaje.

Si bien, las evaluaciones a gran escala tienen sus limitaciones para mejorar la organización de las escuelas y la enseñanza que logren asegurar el aprendizaje de los estudiantes (Carabaña, 2015) como lo demostramos en este análisis, al no considerar las inequidades existentes en la población estudiantil y no contemplar la evaluación de los fines de los sistemas educativos, sin embargo, debemos reconocer que los resultados del (SNEPE) 2018 como evaluación a gran escala representa una herramienta importante para el monitoreo y seguimiento de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Lo que se tendrá que debatir a futuro es como administran los resultados del (SNEPE) 2018 los tomadores de decisiones políticas y los administradores del sistema educativo, para dar respuesta a la crisis del aprendizaje conforme con los resultados obtenidos de las pruebas de conocimientos, además de focalizar la mirada en los procesos que se generan en el aula, es aquí donde se adquiere el aprendizaje. Si no comprendemos estos procesos resultará muy difícil encontrar la solución del por qué los estudiantes no aprenden lo mínimo esperado.

La evaluación de conocimientos y competencias en la comunicación castellana y guaraní y en matemática y literatura es un insumo importante para los sistemas educativos porque son consideradas como las áreas

fundamentales para el aprendizaje de otras, sin embargo, es insuficiente respecto de las complejidades de la sociedad para la convivencia de los individuos en un mundo globalizado donde las comunicaciones telemáticas, las crisis económicas, las inestabilidades políticas y los desafíos de la multiculturalidad representan grandes retos que hay que afrontar y que para ello, se requerirán de sólidos valores humanos y sociales. Por ello, nuestra carta magna prevé en su artículo 73 que toda persona tiene derecho a la educación integral.

Por consiguiente, el (SNEPE) tiene como uno de sus desafíos más importantes evaluar aquellos aspectos que se consideran cruciales para la formación integral de las personas, que ha de realizarse sobre la base de los fines que se establecen para la educación. Si uno de los significados de la evaluación es la medición, no se comprende por qué el (SNEPE) no mide, si los fines del sistema educativo paraguayo se están logrando o no, sobre todo, porque los fines de la educación paraguaya son un mandato constitucional establecido en el artículo 73 y debe ser la razón de ser de todo quehacer educativo.

El fin último de la educación paraguaya es el aprendizaje que se prescribe como un derecho constitucional de todos los ciudadanos en el artículo 74. Y la Constitución Nacional prevé los valores que deben caracterizar el aprendizaje a través de los fines que preceptúa y que debe lograr el sistema educativo.

El diseño legal dispone y faculta al Ministerio de Educación la evaluación de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje, así como otros elementos del sistema educativo y claramente preceptúa que debe ser sistémica y permanente. Además, debe socializar con los miembros de la comunidad educativa los resultados de las evaluaciones no solo del aprendizaje de los estudiantes sino también de los procesos de la organización y desarrollo del sistema educativo (Ley N.° 1264 /1998).

Revertir la crisis del aprendizaje de los estudiantes en Paraguay requerirá de una transformación integral del sistema educativo que incluya: gobernanza educativa, inversión económica acorde con las necesidades del sistema priorizando la equidad educativa, formación y capacitación continua de los docentes, con base en una carrera profesional, calidad de los materiales didácticos para los estudiantes y focalizar la atención en el aula que es el lugar donde acontece el aprendizaje. Para avanzar en la transformación integral del sistema educativo demandará el Pacto Social entre los actores de la sociedad.

Referencias

- Azorín Abellán, C. (2017). *Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos*. Revista Opción 33 (83), 203-229
- Banco Interamericano de Desarrollo BID (2024). *El Estado de la Educación en América Latina y el Caribe – La Medición de los Aprendizajes*.
- Cañadell, R., Corominas, A., Hirtt, N. (2020). *El menos-precio del conocimiento*. Icaria.
- Carabaña; J. (2015). *La Inutilidad de PISA para las Escuelas*. Catarata.
- Carrera Santafé, P., Luque Guerrero, E. (2016). *Nos quieren más tontos – La escuela según la economía neoliberal*. El Viejo Topo.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2025). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2025*
- Constitución de la República del Paraguay (1992).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI)*. Santillana.
- Flecha, M. I., Rodríguez, L.S. y Sosa, L.M. (2026). Evaluación Estandarizada en Paraguay: Rol y Desafíos del SNEPE. *Revista Paraguaya de Educación* 15(1), pp. 15-29
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Giménez, F. (2025). Políticas de equidad en la educación superior en América Latina: el caso de Paraguay y la tensión entre gratuidad, financiamiento y meritocracia, *Educationalis Momentum*, 11(1), pp. 193-225. <https://doi.org/10.36901/em.v11i1.1717>
- Jiménez Moreno, J. A. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el sistema educativo mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), pp. 109-126.
- Lafuente, M. (2009). La Experiencia del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, SNEPE, en Paraguay. Aprendizajes y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), pp. 48-73.
- Ley N.º 1264 / 1998 *General de Educación*. República del Paraguay. Gaceta Oficial.
- López Rupérez, F. (2021). *La gobernanza de los sistemas educativos – Fundamentos y orientaciones*. Narcea
- Mendoza, L. y Ballesta, E. (2023). *Más allá de la deserción escolar: Importancia atribuida a la finalización de la educación secundaria en cuatro comunidades educativas chilenas*. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-30
- MEC - DGPE (2023). *Registro Único del Estudiante*. MEC
- MEC (2020). *Informe Nacional de Resultados SNEPE 2018. Evaluación Censal*. MEC.
- Millán-Gómez, M. (2025). *Ecologizar el Pensamiento en la Educación para la Biodiversidad*. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0 18(2), 139-154

Nussbaum, M. (2025). La relevancia de las humanidades en la educación como pilar fundamental de la democracia, con un enfoque especial en las cuestiones ambientales. *Revista de Estudios Sociales* (En línea), 91/01, URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/60799>

Rubio-Gaviria, D. A. (2025). El aprendizaje como condición contemporánea. *Pedagogía y Saberes*, (63), pp. 19-32. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22103>

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2016, 9(1), 109-126. doi:10.15366/rice2016.9.1.007.

Reimers, F. (2021). *Reformas Educativas del Siglo XXI para un Aprendizaje Más Profundo – Una Perspectiva Internacional*. Narcea.

Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Morata

Sverdllick, I. (2024). *Lógicas Hegemónicas de Evaluación: Tensiones y contradicciones de la Evaluación en la Enseñanza*. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 8-25

Tenti Fanfani, E. (2022). *La escuela bajo sospecha – Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo Veintiuno Editores.

Torres Santomé, J. (2011). *La Justicia Curricular – El Caballo de Troya de la Cultura Escolar*. Morata.

UNESCO (2015). *ODS 4 - Educación 2030, Declaración de Incheon (DI) y Marco de Acción. Para la aplicación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, ED-2016/WS/28*.

UNESCO (2014). *La crisis mundial del aprendizaje (Porque los niños merecen una educación de buena calidad)*. UNESCO.

UNESCO (2019). *La Promesa de las Evaluaciones a Gran Escala*. París: UNESCO

UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. París: UNESCO.

Wagner, D.A., Wolf, S. y Boruch, R.F. (eds.) (2018). *Learning at the bottom of the pyramid: Science, measurement, and policy in low-income countries*. París: IIPE.