

ARTICULO ORIGINAL

Competencias de egreso y marco de cualificaciones para la educación superior paraguaya: evidencia exploratoria desde procesos de validación nacional

Graduate competencies and qualifications framework for
Paraguayan higher education: exploratory evidence from national
validation processes

Norma Edith López Rolandi^{1*} 

¹Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA). Asunción, Paraguay

RESUMEN

El artículo analiza la pertinencia de competencias de egreso validadas en el marco del Proyecto Erasmus+ Modernización de la Educación Superior del Paraguay (ModESPar) como base exploratoria para avanzar hacia la formulación de descriptores de cualificación de carreras de grado. Se adopta un diseño descriptivo-exploratorio, no experimental y transversal, con predominio cuantitativo y análisis documental complementario del proceso metodológico del proyecto. La evidencia procede de dos consultas digitales: un primer levantamiento aplicado desde el 21 de octubre 2024 al 21 de febrero 2025, con 1128 respuestas válidas, y una segundo levantamiento realizado desde el 30 de marzo al 30 de junio de 2026, con 407 respuestas válidas. Los resultados muestran una valoración positiva elevada de las competencias transversales de egreso (98,1%) y una percepción menor sobre su integración curricular (70,9%), lo que sugiere una brecha entre consenso competencial e implementación curricular percibida. La segunda consulta de validación confirma altos niveles de pertinencia en cuatro bloques conceptuales de competencias de egreso: profesionales, complementarias, emergentes y ciudadanas. Se concluye que ModESPar no constituye un marco nacional de cualificaciones, pero aporta una ruta metodológica replicable de construcción, homologación, consulta y validación, útil para fortalecer la transición entre perfiles de egreso hacia resultados de aprendizaje y descriptores de cualificación en la educación superior paraguaya.

Palabras clave: Competencias de egreso, resultados de aprendizaje, marco de cualificaciones, educación superior, Paraguay.

ABSTRACT

This article analyses the relevance of graduate competencies validated within the Erasmus+ project Modernization of Higher Education in Paraguay (ModESPar) as an exploratory basis for developing qualification descriptors for undergraduate programmes. The study follows a descriptive-exploratory, non-experimental and cross-sectional design, with a predominantly quantitative approach and complementary documentary analysis of the project methodology. The evidence comes from two digital consultation processes: a first survey conducted between 21 October 2024 and 21 February 2025, with 1128 valid responses, and a second validation conducted between 30 March and 30 June 2026, with 407 valid responses. Results show a high positive assessment of transversal graduate competencies (98,1%) and a lower perception of their curricular integration (70,9%), suggesting a gap between competency consensus and perceived curricular implementation. The second validation confirms high levels of relevance across four conceptual blocks of graduate competencies: professional, complementary, emerging, and citizenship. The article concludes that ModESPar does not yet constitute a national qualification framework, but provides a replicable methodological pathway for construction, harmonization, consultation, and validation, useful for strengthening the transition from graduate profiles to learning outcomes and qualification descriptors in Paraguayan higher education.

Keywords: Graduate competencies, learning outcomes, qualifications framework, higher education, Paraguay.

***Autor correspondiente:** Norma Edith López Rolandi. Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA). Paraguay. Correo electrónico: proyectomodespar@ucsa.edu.py
Fecha de envío: 22/04/2026. Revisión 18/07/2026. Aceptación: 30/07/2026.
Proceso de revisión: Evaluación por pares a doble ciego.

Editora responsable: Graciela María Patricia Velázquez de Saldivar . Universidad del Cono Sur de las Américas, UCSA.



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons

INTRODUCCIÓN

La modernización de la educación superior invita a revisar la forma en que los sistemas formativos describen, comunican y reconocen el valor de las titulaciones. A lo largo de los años, los programas se organizaron principalmente alrededor de la duración, la carga horaria, los contenidos disciplinares y la denominación de las titulaciones. Sin embargo, las reformas de las últimas décadas, a nivel internacional han desplazado progresivamente el énfasis hacia lo que una persona realmente sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar una trayectoria formativa, ello implica además el grado de autonomía, responsabilidad y complejidad con que puede actuar en contextos académicos, profesionales y sociales. Este desplazamiento se expresa en la centralidad otorgada a las competencias, resultados de aprendizajes y marcos de cualificaciones (Cedefop, 2022; European Commission, s.f.-a; Lokhoff et al., 2010). En Paraguay, un antecedente reciente sobre competencias docentes universitarias mostró la utilidad de estudios exploratorios basados en encuestas para producir evidencia inicial sobre perfiles académicos en contextos de modernización curricular, siempre que sus resultados se interpreten con cautela y sin pretensión de representatividad estadística nacional (López Rolandi, 2026). El presente artículo retoma esa lógica de evidencia exploratoria, pero desplaza el foco desde el perfil docente hacia el perfil del egreso y su posible contribución a descriptores de cualificación. En este contexto, los marcos de cualificaciones se han consolidado como instrumentos de gobernanza que clasifican cualificaciones por niveles y las describen mediante resultados de aprendizaje. El European Qualifications Framework (EQF) funciona como herramienta de traducción entre marcos nacionales, basada en conocimientos, habilidades y responsabilidades/autonomía, mientras que el Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA) ofrece una referencia específica para ciclos de educación superior (European Commission, s. f.-a, s. f.-b; Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005). A escala global, los inventarios elaborados por Cedefop, ETF, UNESCO y UNESCO Institute for Lifelong Learning documentan la expansión y diversidad de los marcos nacionales y regionales, lo que confirma que se trata de una tendencia estructural vinculada con la transparencia, el reconocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida (Cedefop et. Al., 2023a, 2023b).

En Paraguay, la discusión adquiere relevancia particular a partir de la instalación del Sistema Nacional de Créditos Académicos Paraguay (SNCA-PY) establecido por la Resolución CONES N° 221/2024 para cursos de pregrado, carreras de grado y programas de postgrado. Este sistema introduce una unidad para estimar el trabajo académico del estudiante, incluyendo horas con acompañamiento docente y horas de trabajo independiente, con

finalidad de comparabilidad, reconocimiento y movilidad (Consejo Nacional de Educación Superior [CONES], 2024). No obstante, el crédito académico mide el volumen total del trabajo del estudiante, pero no define por sí solo el nivel de complejidad de una cualificación, ni especifica conocimientos, habilidades, autonomía o responsabilidad obtenidos. Por ello, el desafío consiste en articular créditos, perfiles de egreso, resultados de aprendizajes y descriptores de cualificación para garantizar trazabilidad al crédito académico otorgado.

El presente artículo analiza evidencia generada en el contexto del Proyecto Erasmus+ ModESPar. El Proyecto inició con la formulación de perfiles de egreso de ocho carreras focalizadas – Medicina; Psicología, Derecho, Administración, Contabilidad, Ingeniería Informática, Ingeniería Electrónica e Ingeniería Agronómica –, junto con sus respectivas competencias genéricas, específicas y transversales, homologadas entre las 7 Universidades con el resultado de contar con un marco de referencia para cada una de las 8 carreras de grado. Luego con sucesivos procesos de ciclos de debate nacional y consultas de validación se pudo avanzar hacia un marco común para las carreras de grado. Las encuestas analizadas se aplicaron para ampliar la consulta, validar acuerdos construidos colaborativamente y explorar si las competencias de egreso pueden servir como base formular descriptores de cualificación.

La pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿en qué medida las competencias de egreso validadas en ModESPar y su metodología de construcción colaborativa ofrecen una base empírica y procedimental para avanzar hacia descriptores de cualificaciones en la educación superior paraguaya? El objetivo general es analizar la pertinencia de dichas competencias y documentar la ruta metodológica de construcción, homologación, consulta y validación como buena práctica escalable. El alcance del artículo es deliberadamente prudente: la evidencia permite fundamentar una base exploratoria para carreras de grado, pero no equivale a un marco de cualificaciones completo, para todos los niveles de la educación superior.

MARCO CONCEPTUAL

Una cualificación puede entenderse como el resultado de un proceso de evaluación y validación mediante el cual una autoridad competente reconoce que una persona alcanzó resultados de aprendizaje conforme a determinados estándares. Los resultados de aprendizaje expresan lo que la persona sabe, comprende y puede hacer al finalizar un proceso formativo, y permiten vincular diseño curricular, evaluación y reconocimiento externo (Cedefop, 2022; European Commission, s. f.-a). Desde esa perspectiva, los programas dejan de describirse únicamente por contenidos u horas de clase y pasan a explicar logros verificables, transferibles y comparables.

La literatura especializada advierte, además, que los resultados de aprendizaje deben formularse con precisión suficiente para orientar tanto el proceso de enseñanza como el proceso de evaluación, pero sin reducir la formación a una lista acotada de desempeños. Kennedy (2006) propone que los resultados sean observables y evaluables mientras que Cedefop (2022) subraya que su aplicación requiere coherencia entre niveles, contextos institucionales y propósitos formativos. Esta advertencia es importante para Paraguay, por que la adopción de resultados de aprendizaje no debe transformarse en un formalismo reducido a lo documental sino en una herramienta para mejorar la pertinencia curricular, la evaluación y el reconocimiento.

Las competencias de egreso articulan conocimientos, habilidades, actitudes, valores y responsabilidades esperadas al finalizar una formación. Tuning America Latina contribuyó a instalar la discusión regional sobre competencias genéricas y específicas, perfiles de titulación, créditos, calidad y resultados de aprendizajes, insistiendo en que la formulación de perfiles requiere dialogo entre actores académicos, profesionales y sociales (Beneitone et. al., 2007; Gonzáles et. al., 2004; Lokhoff et. al., 2010). En términos pedagógicos, el valor de una competencia no se agota en su declaración: requiere traducirse en resultados de aprendizaje, actividades formativas, evaluación coherente, conforme al principio de alineamiento constructivo (Biggs & Tang, 2011; Cedefop, 2022).

Los marcos de cualificaciones ofrecen una estructura para ordenar esas competencias y resultados en niveles. En el EQF, los descriptores se organizan en conocimientos, habilidades, responsabilidad y autonomía, con progresión desde niveles básicos hasta niveles avanzados en investigación, innovación e integridad profesional (European Commission, s. f.-b). El QF-EHEA, por su parte, organiza la educación superior en ciclos y descriptores amplios que orientan la comparabilidad de titulaciones. Estas herramientas no sustituyen la autonomía institucional ni uniforman los currículos, ofrecen un lenguaje común para describir niveles, facilitar reconocimiento y construir confianza entre sistemas (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005; UNESCO, 2019).

La necesidad de formular resultados de aprendizaje y competencias se vincula también con competitividad, aunque debe evitarse una causalidad reduccionista. Los marcos de cualificaciones no mejoran automáticamente la competitividad de un país, pueden contribuir a ella cuando se articulan con políticas de desarrollo de habilidades, aseguramiento de la calidad, movilidad, reconocimiento de aprendizajes y vinculación con sectores productivos. La OECD Skills Strategy sostiene que las habilidades son decisivas para que las personas y los países prosperen en un mundo complejo, interconectado y cambiante, y que los sistemas de habilidades

requieren gobernanza coordinada, información y participación de actores (OECD, 2019, 2020). En la misma línea, la Convención Global de UNESCO sobre reconocimiento de cualificaciones en educación superior promueve principios de reconocimiento justo, transparente y no discriminatorio, vinculados con movilidad, acceso y cooperación internacional (UNESCO, 2019).

En consecuencia, la formulación de competencias de egreso para carreras de grado no debe ser vista como un ejercicio aislado de redacción curricular. Puede constituir una fase inicial de una arquitectura más amplia: perfiles de egreso, resultados de aprendizaje, créditos académicos, descriptores de nivel, aseguramiento de la calidad y reconocimiento. La contribución metodológica de ModESPar se ubica precisamente en ese punto: parte de carreras concretas, construye acuerdos por campo profesional, los homologa en marcos de referencia y los somete a una amplia validación. Esa ruta dialoga con enfoques internacionales de formulación de perfiles de titulación, aplicación de resultados de aprendizaje y desarrollo progresivo de marcos de cualificaciones (Cedefop, 2022; Cedefop et al., 2023a; Lokhoff et al., 2010; UNESCO, 2018).

MATERIALES Y MÉTODO

El estudio adoptó un diseño descriptivo-exploratorio, no experimental y transversal, con predominio cuantitativo y análisis documental complementario. El propósito no fue comprobar relaciones causales ni estimar parámetros poblacionales, sino caracterizar valoraciones, identificar patrones de consenso y analizar la trazabilidad entre competencias de egreso, marcos de referencia y eventuales descriptores de cualificación. Este alcance es coherente con el uso exploratorio de encuestas de percepción en procesos de construcción curricular y con las guías internacionales que recomiendan formular perfiles y resultados de aprendizajes mediante contraste entre actores y revisión iterativa (Cedefop, 2022; Lokhoff et al., 2010). La decisión de trabajar con un diseño exploratorio responde a la naturaleza del objeto dado que no se buscó medir resultados de aprendizajes demostrados por estudiantes, ni auditar planes de estudio aprobados, sino que analizar percepciones de pertinencia y documentar una ruta metodológica de construcción de acuerdos. En este tipo de procesos, la evidencia de consulta cumple una función de orientación y validación inicial, que debe complementarse posteriormente con análisis curricular, evaluación de evidencias de aprendizaje y contraste con actores profesionales y órganos regulatorios.

El proceso metodológico de ModESPar se estructuró en fases progresivas. En primer lugar, docentes y equipos académicos de las ocho carreras focalizadas formularon perfiles de egreso y competencias genéricas, específicas y transversales. En segundo

lugar, esas formulaciones fueron homologadas en ocho marcos de referencia por carrera. En tercer lugar, la revisión transversal de los marcos permitió identificar convergencias para un marco común de referencia de carreras de grado. En cuarto lugar, se aplicaron dos consultas digitales para validar las competencias con actores vinculados y no vinculados directamente al proyecto. La ampliación de actores se justifica por que la gobernanza de sistemas de habilidades requiere coordinación, participación y construcción de legitimidad técnica y social (OECD, 202; UNESCO, 2018).

Tabla 1. Metodología para la construcción y validación en ModESPar

Fase	Producto	Alcance	Función metodológica
Formulación inicial	Perfiles de egreso	8 carreras de grado de 6 Universidades paraguayas	Construcción situada desde campos profesionales concretos
Identificación competencial	Competencias genéricas, específicas y transversales.	Carreras focalizadas	Definición de capacidades esperadas del egresado
Homologación	8 Marcos de referencia	Por carrera	Comparabilidad horizontal entre campos disciplinares
Síntesis transversal	Marco común para carreras de grado	Nivel de grado	Identificación de convergencias del egresado de la educación superior
Consulta ampliada	Dos encuestas digitales	Actores internos y externos	Validación empírica exploratoria
Proyección	Descriptor de cualificación	Agenda futura	Escalamiento horizontal y vertical.

Nota: La tabla sintetiza el proceso metodológico documentado por el estudio.

El primer levantamiento se aplicó entre el 21 de octubre de 2024 y el 21 de febrero de 2025, con 1128 respuestas válidas. La segunda validación se aplicó entre el 30 de marzo y el 30 de junio 2026, con 407 respuesta válidas. En ambos casos se utilizaron cuestionarios digitales estructurados con escalas tipo Likert. El primer instrumento indagó competencias transversales de egreso, competencias específicas por carrera e integración curricular percibida. El segundo organizó las competencias de egreso en cuatro bloques conceptuales definidos a priori: comunes de egreso, complementarias, emergentes/profesionales y de ciudadanía-sostenibilidad-medios. Estos bloques no se presentan como factores psicométricos derivados, sino como agrupamientos conceptuales sustentados en Tuning, resultados de aprendizajes, ciudadanía digital, sostenibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida (Beneitone et al., 2007; Cedefop, 2022; OECD, 2019; UNESCO, 2021).

Tabla 2. Caracterización de los procesos de consulta

Proceso	Periodo de aplicación	Respuestas válidas	Propósito principal
Primer levantamiento	21/10/2024 al 21/02/2025	1128	Relevar valoración inicial de 10 competencias de egreso por carrera e integración curricular percibido por actores diversos.
Segundo levantamiento	30/03/2026 al 30/06/2026	407	Validar la pertinencia de bloques ampliados de 30 competencias de egreso con actores diversos.

Nota: Las fechas fueron obtenidas de las bases de datos exportadas desde los formularios digitales.

La construcción horizontal permite comparar carreras de un mismo nivel formativo y reconocer competencias de egreso homologadas entre las ocho carreras focalizadas que representan las cuatro grandes áreas del saber. La construcción vertical permite ordenar trayectorias por niveles crecientes de complejidad, desde pregrado, hasta posgrado e incluso articular aprendizajes previos, formación continua y educación no formal. Por ello los resultados aquí presentados deben interpretarse como una base para el nivel de grado y como una metodología transferible, no como una arquitectura nacional completa y cerrada.

Tabla 3. Cobertura horizontal de carreras focalizadas

Área amplia	Carrera focalizada	N: respuestas recibidas	%
Ciencias de la salud	Medicina, Psicología	201	17,8
Ciencias sociales y jurídicas	Derecho	251	22,3
Ciencias económicas, administrativas y contables	Administración, Contabilidad	283	25,1
Ingenierías, tecnologías y ciencias agrarias	Informática; Electrónica; Agronomía	276	24,5
Otras carreras	Respuestas no declaradas	117	10,4
		1128	100,00

Nota: La agrupación muestra la cobertura horizontal a nivel de grado; las carreras no focalizadas se incluyen como otras carreras.

Para el análisis estadístico descriptivo, las respuestas fueron codificadas conforme a la escala ordinal utilizada en cada bloque del instrumento. En las escalas de tipo Likert de 5 puntos, las categorías fueron reemplazadas por valores de 1 a 5 puntos, manteniendo la progresión de menor a mayor valoración. Las frecuencias absolutas se calcularon contabilizando las respuestas válidas por categoría en cada ítem. Los porcentajes de valoración positiva se obtuvieron agrupando las dos categorías superiores de la escala, según correspondía al tipo de pregunta. En el primer levantamiento se consideraron positivas las respuestas "relevante" y "muy relevante" para competencias. En la segunda validación se consideraron positivas las respuestas "pertinente" y "muy pertinente". El índice de integración curricular percibida se construyó con los siguientes ítems: presencia de competencias en el currículo; actividades prácticas; alineación de contenidos, desarrollo de habilidades interpersonales e integración teoría-práctica. Por tanto, no mide implementación curricular objetiva, sino percepción de actores sobre señales curriculares tangibles. Las medias se calcularon sobre respuestas válidas codificadas numéricamente excluyendo celdas vacías. Para los bloques compuestos por varios ítems, se verificó la consistencia interna por alfa de Cronbach, utilizando únicamente los ítems pertenecientes a cada bloque. Los resultados fueron revisados mediante tablas de frecuencia, matrices de codificación y contraste de valores agregados con el fin de asegurar la trazabilidad entre las bases originales, las variables analizadas y los indicadores reportados.

Desde el punto de vista ético, la participación fue voluntaria y los resultados se procesaron de forma agregada. Las bases fueron exportadas desde la plataforma digital, depuradas para análisis y utilizadas para fines académicos. No se analizó información sensible ni se reportaron datos que permitan identificar individualmente a participantes. La seguridad del proceso se sostuvo mediante acceso restringido a los archivos, anonimización para el análisis, revisión de registros incompletos e inconsistencias y presentación agregada de resultados. Dado que la muestra no fue probabilística, los hallazgos no pretenden representar estadísticamente a todo el sistema de educación superior paraguayo, ya que su valor reside en aportar evidencia exploratoria derivada de los dos procesos de validación y de una metodología colaborativa documentada.

RESULTADOS

Consenso sobre competencias transversales

En el primer levantamiento, las 10 competencias transversales del perfil de egreso obtuvieron una valoración positiva agregada de 98,1%, considerando como positivas las respuestas "relevante" y "muy relevante". La consistencia interna del bloque fue alta para un estudio exploratorio ($\alpha=0,886$).

Tabla 4. Primer levantamiento, valoración percibida

Competencias transversales de egreso	Valoración positiva	Media recodificada
Resolución de problemas	99,0 %	4,77
Actuación ética y responsabilidad social	99,0 %	4,71
Pensamiento crítico	98,9 %	4,70
Adaptabilidad y aprendizaje continuo	98,9 %	4,69
Comunicación eficaz y asertiva	98,7 %	4,67
Autonomía y manejo del tiempo	98,6 %	4,58
Trabajo en equipo multidisciplinario	98,0 %	4,63
Competencia digital	97,6 %	4,55
Liderazgo y emprendedurismo	96,5 %	4,53
Manejo de lenguas nativas y extranjeras	95,8%	4,45
Promedio del bloque	98,1 %	

Nota: Media recodificada en escala ordinal 1 a 5 para un total de n=1128

Brecha entre valoración e integración curricular

Aunque la valoración de las competencias fue muy elevada, la percepción sobre su integración en el currículo fue menor alcanzando una valoración positiva agregada de 70,9% con consistencia interna aceptable-alta ($\alpha=0,845$). Este resultado puede significar que si bien existe un consenso amplio sobre la importancia de las competencias, pero con dudas razonables respecto a su efectiva incorporación en los planes de estudio, actividades prácticas, articulación teórico-práctica y alineación con necesidades estudiantiles.

Tabla 5. Primer levantamiento, brechas en la implementación

Afirmación sobre Integración curricular	Acuerdo positivo	Media recodificada
Las competencias como resolución de problemas, comunicación efectiva y trabajo en equipo se encuentran integradas en el currículo.	76,3 %	4,45
Son frecuentes las actividades prácticas orientadas al desarrollo de habilidades aplicables a la solución de problemas cotidianos y del contexto real.	70,6 %	4,26
El currículo facilita habilidades interpersonales como comunicación, liderazgo y trabajo en equipo.	70,6 %	4,29
El enfoque pedagógico integra la teoría y la práctica en contextos reales	69,0 %	4,26
Los contenidos se encuentran alineados a las necesidades y expectativas de los estudiantes	68,2%	4,24

Nota: Acuerdo positivo "de acuerdo" - Media recodificada en escala ordinal 1 a 5 para un total de n=1128

Agrupación de competencias en bloques

En la segunda encuesta, se ha ampliado la consulta a un conjunto de 30 competencias, las que han sido agrupadas en macro competencias y ha alcanzado una pertinencia positiva agregada de 94,9%. La consistencia interna del bloque fue muy alta ($\alpha=0,965$) lo que sugiere una elevada coherencia entre los ítems como parte del constructo amplio de competencias de egreso. Los bloques con mayor valoración fueron las competencias socio-profesionales de base (96%) seguidas por las competencias para el futuro de la profesión (95,1%), luego por las competencias complementarias (94,2%) y las competencias para la ciudadanía y la sostenibilidad (92,4%).

Tabla 6. Segundo levantamiento – Macro competencias

Macro-competencias	Competencias	Pertinencia positiva	Alfa de Cronbach
Competencias socio-profesionales de base (12)	1. Comunicación efectiva (empática, inclusiva y ética) centrada en la persona.	96,0 %	0,939
	2. Pensamiento crítico: análisis, interpretación y juicio crítico.		
	3. Resolución de problemas: diagnóstico, diseño e implementación de soluciones.		
	4. Actitud y actuación ética: decisiones responsables y sostenibilidad profesional.		
	5. Trabajo en equipo multidisciplinario: colaboración, coordinación e integración de saberes.		
	6. Desarrollo personal: autoconocimiento, autorregulación y proactividad.		
	7. Responsabilidad social: comunidad, ética y sostenibilidad organizacional		
	8. Respeto por la diversidad: inclusión cultural, de género y funcional.		
	9. Liderazgo transformador: visión estratégica y desarrollo del talento		
	10. Trabajo colaborativo: cohesión, integración y logro de objetivos comunes.		
	11. Gestión del tiempo: planificación, organización y productividad.		
	12. Innovación profesional.		

Competencias complementarias (5)	13.	Comunicación en un segundo idioma	94,2 %	0,834
	14.	Formulación y gestión de Proyectos		
	15.	Creatividad		
	16.	Compromiso con su medio sociocultural		
	17.	Habilidad para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas.		
Competencias para el futuro profesional (9)	18.	Competencia digital: entornos digitales y transformación tecnológica.	95,1 %	0,925
	19.	Adaptabilidad y aprendizaje continuo: gestión del cambio y actualización profesional		
	20.	Emprendedorismo: dirección estratégica e innovación emprendedora.		
	21.	Interculturalidad: conciencia, comunicación e intermediación intercultural.		
	22.	Autonomía: desempeño autónomo y toma de decisiones.		
	23.	Sostenibilidad: Ética global y economía circular		
	24.	Gestión de la información y confidencialidad.		
	25.	Investigación, desarrollo e innovación		
	26.	Gestión de la calidad y la seguridad		
	27.	Alfabetización mediática e informacional.	92,4 %	0,862
Competencias para la ciudadanía y la sostenibilidad (4)	28.	Ciudadanía digital		
	29.	Ciudadanía global y cultura de paz		
	30.	Pensamiento sistémico y acción colectiva para la sostenibilidad		
Total del bloque ampliado para 30 Competencias Agrupadas en 4 Macro-competencias			94,9 %	0,965

Nota: Acuerdo positivo "pertinente" y "muy pertinente" para un total de respuestas n=407

DISCUSIÓN

Los hallazgos permiten sostener que ModESPar generó una base empírica y metodológica, para avanzar en la construcción de perfiles de egreso, elementos que pueden servir de base para la formulación de descriptores de cualificación en carreras de grado. La cobertura de ocho carreras de las cuatro grandes áreas del saber ofrece una construcción horizontal relevante, porque permite identificar

competencias comunes, transferibles a otros campos profesionales diversos. Estas competencias no pertenecen a una sola carrera o campo disciplinar, constituyen un repertorio transversal que puede operar como base común para describir el logro esperado en la formación de grado y, con ajuste de complejidad, en trayectorias de pregrado y postgrado. Por tanto, esta base puede complementarse con marcos de referencia correspondientes a los niveles de pregrado y postgrado para integrar un marco nacional de cualificaciones para el conjunto de la educación superior. Los marcos nacionales requieren clasificación vertical de niveles de pregrado, grado y posgrado, lo que corresponde a formación continua y, eventualmente aprendizajes previos, no formales e informales (Cedefop et al., 2023a; UNESCO, 2018).

La brecha entre la valoración de las competencias del perfil de egreso de las carreras de grado de la educación superior y la efectiva integración curricular percibida confirma un problema recurrente en los procesos de modernización y reforma basadas en competencias; declarar perfiles no garantiza su traducción en resultados de aprendizajes, actividades formativas, evaluación y evidencias. Los esfuerzos por construir mapas de vinculación entre las competencias, los resultados de aprendizajes, las experiencias de aprendizajes y evaluación garantiza coherencia, mientras que las guías sobre resultados de aprendizajes advierten que su uso efectivo requiere formulaciones claras, contexto institucional y mecanismos de aplicación (Biggs & Tang, 2011; Cedefop, 2022). La evidencia también permite sostener que, Paraguay no parte de un problema de legitimidad del enfoque por competencias, sino de operacionalización curricular. En términos de política pública, esto implica que el debate no debe centrarse únicamente en convencer a los actores sobre la relevancia de las competencias, sino en generar instrumentos que permitan traducirlas en resultados de aprendizaje, mapas curriculares, criterios de evaluación, carga de trabajo y niveles de cualificación. La evidencia también permite sostener que la construcción de un marco de cualificaciones para Paraguay no debería iniciarse como una importación abstracta de modelos externos.

El EQF ofrece categorías metodológicas útiles – conocimientos, habilidades, responsabilidad y autonomía; ciclos, niveles, resultados de aprendizajes; créditos – pero los descriptores deben formularse con base en prioridades nacionales y evidencia generada por los actores del sistema. En este sentido, las encuestas analizadas aportan un primer mapa de macro competencias validadas empíricamente.

En términos de política académica, la articulación entre el SNCA-PY y descriptores de cualificación aparece como tarea prioritaria. El crédito académico permite estimar el volumen total del trabajo del estudiante y favorecer comparabilidad y movilidad, sin embargo, no

expresa por sí mismo el nivel de complejidad de una cualificación. Para ello, se requieren descriptores que expliciten conocimientos, habilidades, niveles de autonomía y responsabilidad, interacción y aprendizaje a lo largo de la vida. Esta distinción, es relevante para evitar que la mirada curricular se reduzca a una conversión de horas en créditos, sin revisar perfiles de egreso, competencias, resultados de aprendizajes, actividades formativas y mecanismos de evaluación.

El QF-EHEA aporta otra referencia pertinente por que organiza la educación superior por ciclos y vincula descriptores generales con rangos indicativos de créditos. El SNCA-PY abre la posibilidad de medir la carga de trabajo estudiantil y una eventual articulación con descriptores de ciclo permitirá conectar la duración y el volumen de trabajo con el nivel de logro esperado para una determinada oferta. Esta articulación sería especialmente relevante para ordenar trayectorias entre técnico superior, grado, especialización, maestría y doctorado.

La lectura integrada de ambos procesos de levantamiento de datos realizado a actores representativos entre los que se encuentran: estudiantes, egresados, docentes, investigadores y autoridades de la educación superior, permite identificar los siguientes aprendizajes:

- Existe un núcleo de competencias de egreso ampliamente valorado.
- La menor integración curricular percibida muestra que el desafío no se encuentra en llegar a consensos, solamente, sino en traducirlas en diseño curriculares consistentes para su implementación.

En consecuencia, los bloques conceptuales pueden ser utilizados tanto en carreras focalizadas como no focalizadas. En las carreras focalizadas pueden servir para revisar la trazabilidad entre competencias ya formuladas y su implementación en asignaturas, módulos, prácticas y evaluación. En las carreras no focalizadas ofrecen una matriz orientadora para iniciar diagnósticos, revisar perfiles de egreso, formular resultados de aprendizajes, transferir la metodología hacia otros campos disciplinares. En ambos casos, su uso no debe ser mecánico: cada carrera requiere adaptación disciplinar, consulta a actores clave y validación institucional. Así el valor del estudio reside tanto en los porcentajes de pertinencia como en la metodología de construcción, homologación, consulta y validación que queda disponible, para escalar el proceso.

El proceso desarrollado permite afirmar que Paraguay cuenta con una experiencia piloto robusta para el nivel de grado, pero todavía necesita ampliar la construcción horizontal y vertical. Esta ruta permitirá vincular competencias de egreso, resultados de aprendizajes, créditos académicos y reconocimiento de cualificaciones, en dialogo con estándares internacionales, sin perder contextualización nacional. La experiencia comparada muestra que

los marcos eficaces no se imponen como plantillas importadas; se construyen mediante acuerdos, gobernanza, evidencia y responsabilidad compartida (Cedefop et al., 2023b; OECD, 2020; UNESCO, 2018).

A partir de estos resultados, se propone una matriz de trazabilidad que organiza las competencias de egreso en categorías compatibles con marcos internacionales, sin asumir una equivalencia automática con niveles EQF o ciclos QF-EHEA, pero que sirven de insumos para la formulación de descriptores de cualificación contextualizados para la educación superior de Paraguay.

Tabla 7. Insumos para la formulación de descriptores de cualificación

Descriptor	Categorías				
	Conocimientos	Habilidades	Responsabilidad y autonomía	Interacción y colaboración	Aprendizaje a lo largo de la vida
Competencias empíricamente validadas	Dominio conceptual del campo; búsqueda, procesamiento y análisis de información; I+D+i; sostenibilidad e interculturalidad	Resolución de problemas; pensamiento crítico; comunicación, creatividad, formulación y gestión de proyectos; competencia digital.	Actuación ética; responsabilidad social; autonomía; gestión del tiempo; confidencialidad; sostenibilidad.	Trabajo colaborativo; trabajo en equipo multidisciplinario; liderazgo transformador, respeto por la diversidad.	Adaptabilidad, aprendizaje continuo; desarrollo personal; alfabetización mediática e informacional, ciudadanía digital.
Propuesta de formulación del Descriptor de cualificación para Paraguay.	Integra conocimientos disciplinares, metodológicos, digitales y contextuales para interpretar problemas profesionales y sociales relevantes.	Analiza situaciones complejas, diseña soluciones fundamentadas, comunica decisiones; utiliza tecnologías y métodos pertinentes al campo profesional.	Actúa con autonomía, responsabilidad, ética y compromiso social, considerando impactos profesionales, organizacionales, ambientales y comunitarios.	Colabora con equipos diversos, integra saberes, lidera procesos de mejora y promueve inclusión, convivencia y logro de objetivos comunes.	Actualiza sus saberes, se adapta a cambios tecnológicos y sociales, y gestiona su desarrollo personal y profesional de forma permanente.

Nota: La matriz es una propuesta derivada de la evidencia empírica y de categorías utilizadas en marcos internacionales de cualificaciones.

Los resultados tienen implicancia para los siguientes niveles de decisión:

- En el nivel institucional las Universidades pueden utilizar el núcleo de competencias validado para revisar perfiles de egreso, mapas curriculares, criterios de evaluación y mecanismos de seguimiento de resultados de aprendizaje.
- En el nivel de aseguramiento de la calidad, la evidencia puede servir como insumo para formular criterios de evaluación de

planes de estudios que no se limiten a contenidos o carga horaria, sino que verifiquen progresión, integración y evaluación de competencias.

- En el nivel sistémico, los resultados ofrecen una base para iniciar la discusión de descriptores nacionales de cualificación articulados con el SNCA-PY.
- Una posible hoja de ruta para Paraguay podría incluir los siguientes pasos:
 1. Consolidar un repositorio nacional de competencias transversales de egreso, diferenciando competencias comunes y específicas por campo disciplinar.
 2. Traducir esas competencias en resultados de aprendizaje por nivel formativo.
 3. Vincular los resultados de aprendizaje con créditos académicos y volumen total del trabajo del estudiante.
 4. Formular descriptores nacionales de cualificación organizados por categorías reconocidas internacionalmente.
 5. Desarrollar un proceso de referenciación internacional que permita comparar el marco paraguayo con el EQF, el QF-EHEA u otros marcos regionales sin perder pertinencia nacional.

Este trayecto permitirá evitar el riesgo de reducir el SNCA-PY a un mecanismo de conversión horaria y el riesgo de adoptar marcos internacionales de forma nominal sin generar apropiación nacional ni evidencia empírica. La alternativa más sólida es construir un marco paraguayo en forma gradual, sustentado en evidencia, validación con actores, compatibilidad internacional y articulación con sistemas de calidad robustos.

CONCLUSIONES

El estudio permite concluir que las competencias de egreso validadas en ModESPar constituyen una base empírica suficientemente robusta para avanzar en la formulación de descriptores de cualificación en carreras de grado de la educación superior paraguaya. Los resultados muestran un consenso elevado sobre la pertinencia de las competencias validadas, al mismo tiempo, evidencian una percepción comparativamente menor sobre su integración al currículo. Esta brecha confirma que el desafío principal no es solo formular perfiles de egreso, sino asegurar su traducción en resultados de aprendizajes, actividades formativas, evaluación y evidencias de logro. La contribución de ModESPar es doble. En términos empíricos, aporta información derivada de dos procesos de consulta con 1535 respuestas acumuladas. En términos metodológicos, documenta una ruta progresiva que parte de ocho carreras, formula competencias, homologa marcos de referencia,

sintetiza un marco común de grado y valida acuerdos con actores internos y externos. Esta ruta puede adoptarse como una guía metodológica para ampliar la construcción horizontal hacia otras carreras y proyectar una construcción vertical que incluya pregrado, postgrado, formación continua y reconocimiento de aprendizajes. El SNCA-PY representa un avance relevante para la modernización de la educación superior, pero requiere complementarse con una política de resultados de aprendizaje y descriptores de cualificación. Paraguay puede adoptar buenas prácticas internacionales para construir un lenguaje común sobre niveles, complejidad, autonomía, responsabilidad, movilidad y reconocimiento. Futuras investigaciones deberían ampliar la validación a otras áreas disciplinares, sectores profesionales y niveles formativos, así como estudiar la correspondencia entre competencias declaradas y su respectiva integración en el currículo.

Contribución de autores: N.E.L.R. participó en la conceptualización, diseño metodológico, recolección y análisis de datos, redacción y revisión crítica del manuscrito.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de intereses.

Financiamiento: Este estudio no recibió financiamiento externo.

Disponibilidad de datos: Los datos que respaldan los resultados están disponibles a solicitud de la autora correspondiente, Norma Edith López Rolandi (proyectomodespar@ucsa.edu.py).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011) Teaching for quality learning at university (4th ed.). Open University Press.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). A framework for qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Cedefop, European Training Foundation, UNESCO, & UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2023a). Global inventory of national and regional qualifications frameworks 2022: Volume 1. Thematic chapters. Publications office of the European Union.
- Cedefop, European Training Foundation, UNESCO, & UNESCO Institute for Lifelong Learning (2023b). Global inventory of national and regional qualifications frameworks 2022: Volume II. National and regional case studies. UNESCO.
- Cedefop. (2022). Defining, writing and applying learning outcomes: A European handbook (2nd ed.). Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4209>
- Consejo Nacional de Educación Superior (2024). Resolución CONES N° 221/2024, que establece el Sistema de Créditos Académicos Paraguay y los criterios para su aplicación en cursos de pregrado,

- carreras de grado y programas de postgrado. CONES.
<https://cones.gov.py/>
- European Commission. (s. f.-a). The European Qualifications Framework. Europass. <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-efq>
- European Commission. (s. f.-b). Description of the eight EQF levels. Europass. <https://europass.europa.eu/en/description-eight-efq-levels>
- Gonzalez, J., Wageneaar, R. & Beneitone P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las Universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 35, 151-164.
- Kennedy, D. (2006). Writing and using learning outcomes: A practical guide. University College Cork.
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R. González, J., Isaacs, A., K., Doná dalle Rose, L., F., & Gobbi, M., (Eds.). (2010) A Tuning guide to formulating degree programme profiles. University of Deusto.
- López Rolandi, N., E., (2026). Competencias clave del docente universitario en el Paraguay: evidencia exploratoria desde una encuesta a docentes de educación superior. Revista paraguaya de Educación, 15(2), 15-27.
- OECD. (2019). OECD Skills Strategy 2019: Skills to shape a better future. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>
- OECD. (2020). Strengthening the governance of skills systems: Lessons from six OECD countries. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3a4bb6ea-en>
- UNESCO. (2018). Guidelines on developing and strengthening qualifications frameworks in Asia and the Pacific Building a culture of shared responsibility. UNESCO.
- UNESCO. (2019). Global Convention on de Recognition of Qualifications concerning Higher Education. UNESCO.
- UNESCO. (2021) Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.