

Prácticas de evaluación basadas en competencias: una revisión bibliográfica

Competency-based assessment practices: a literature review

Virginia Sanguinetti-Hasdovaz ¹

Resumen: El presente artículo resulta de una investigación bibliográfica en curso sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes en currículos basados en competencias. Se presenta el concepto de competencias desde un marco constructivista, entendiéndolas como un conjunto de recursos que son movilizados frente a una situación específica para tomar una decisión y resolver un problema de forma efectiva. El enfoque por competencias ha llegado a los currículos de varios países y esto ha implicado ajustar, revisar y articular todos los aspectos vinculados; entre ellos, la evaluación de aprendizajes. A partir de la revisión y el análisis de diversos autores, se proponen cuatro dimensiones vinculadas a las prácticas de evaluación de aprendizajes basadas en competencias: la planificación, la recolección de información, el análisis y el informe de resultados y la toma de decisiones.

Palabras clave: competencia, evaluación del estudiante, aprendizaje, currículum

Abstract: This article is the result of an ongoing bibliographic research on learning assessment practices in competency-based curricula. The concept of competencies is presented from a constructivist framework, understanding them as a set of resources that are mobilized in a specific situation in order to take a decision and solve a problem effectively. The competency-based approach has reached the curricula of several

¹ Magíster en Educación. Magíster en Psicopedagogía Clínica. Profesora de Educación Media especialidad Ciencias Biológicas. Directora de la Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa de la Universidad Católica del Uruguay. Profesora de Alta Dedicación de la Universidad Católica del Uruguay. Canelones, Uruguay. Correo electrónico: virginia.sanguinetti@ucu.edu.uy, vicsanguinetti@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9053-4824>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 112-125.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)08) Recibido: 20/12/2024 / Aprobado: 07/04/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

countries, and this has implied adjusting, revising, and articulating all related aspects, including learning assessment. Based on the review and analysis of various authors, four dimensions linked to competency-based learning assessment practices are proposed: planning, information gathering, analysis and reporting of results, and decision making.

Keywords: skills, student evaluation, learning, curriculum

Introducción

Este artículo constituye una adaptación del marco teórico y conceptual de las prácticas de evaluación de aprendizaje en una propuesta curricular basada en competencias. Su elaboración se basó en una revisión bibliográfica, para la cual se consultaron distintas bases de datos, tales como EBSCO, Google académico, Redalyc, Scielo y Scopus. Representa un avance de la investigación que se está desarrollando como parte de la tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba. En primera instancia, se aborda el marco conceptual, se presenta el concepto de competencias, las características de una propuesta curricular basada en competencias y, por último, se profundiza en las prácticas de evaluación.

La aparición del término competencia en el ámbito educativo responde a las nuevas demandas que se fueron dando tanto en los sectores económico, político y laboral, así como en la empleabilidad y en la sociedad, en un mundo globalizado caracterizado por un entorno complejo e incierto (Vergara, 2019). Estos cambios permearon el ámbito educativo y establecieron acuerdos, como el de Bolonia, con el objetivo de construir un proceso común para la Educación Superior (Villa Sánchez, 2020). La Unión Europea, a partir de la Declaración de Bolonia en 1999, propone una reestructura del sistema universitario para lograr una transformación metodológica y de los procesos de enseñanza (Leiva Guerrero y Campbell Esquivel, 2016). Este modelo llega a Latinoamérica a través de un grupo de representantes de universidades europeas y latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UELAC), quienes aprueban el llamado Proyecto Tuning (González *et al.*, 2004). En dicho proyecto, aparece el término competencia, el cual involucra aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales (Vergara, 2019).

Si bien el enfoque por competencias tuvo un origen polémico y fue objeto de debate entre distintos autores, en la actualidad, se está consolidando como una orientación ampliamente compartida y ha transformado la educación en varios países que las han incorporado en sus currículos (Díaz-Barriga Arceo, 2012). Las competencias, desde un enfoque socioconstructivista, resaltan la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias, entre otros, las cuales entran en juego para resolver situaciones en diversos contextos (Manríquez Pantoja,

2012; Moreno Olivos, 2012; Perrenoud, 2004). La incorporación de las competencias en los currículos implica una reorganización y una transformación en las prácticas de enseñanza y en la evaluación.

En este artículo, se proponen cuatro dimensiones vinculadas a las prácticas de evaluación de aprendizajes basadas en competencias: la planificación, la recolección de la información, el análisis de los resultados y la toma de decisiones por parte del docente (Andersson y Palm, 2017; Curry *et al.*, 2015; Fisher y Frey, 2014; Olmos-Migueláñez y Rodríguez-Conde, 2010; Van der Kleij *et al.*, 2015; William, 2009).

Concepto de competencias en educación

El concepto de competencias vinculadas a la educación aparece en escena hace ya algunas décadas. En primera instancia, se las refería como "aprendizajes de habilidades y destrezas para la vida" (Díaz-Barriga, 2011, p. 5). Esto ha generado opiniones diversas y ha sido abordado desde distintas corrientes de pensamiento, tales como el enfoque laboral, el disciplinario, el funcional, el socioconstructivista o el pedagógico didáctico (Díaz-Barriga, 2011).

En este caso, se enmarca el concepto desde un enfoque socioconstructivista, en tanto se reconoce al sujeto como constructor de su conocimiento, al aprendizaje en contexto y de forma graduada (Díaz-Barriga, 2011). Desde esta perspectiva, las competencias refieren a la transferencia y aplicación de lo aprendido en distintos contextos para lograr aprendizajes a largo plazo (Manríquez Pantoja, 2012). Moreno Olivos (2012) sostiene que las competencias se desarrollan y se construyen a lo largo del tiempo en distintos contextos y no solo en la escuela. El autor entiende a las competencias como una "movilización de saberes" (p. 6) que permiten identificar opciones de respuesta ante distintos contextos y seleccionar un plan de acción para resolver la situación de forma efectiva.

Por su parte, Perrenoud (2004) define la competencia como "una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación" (p. 11). Varios autores, como Bonnefoy Valdés (2021); Moreno Olivos (2012); Perrenoud (2004); Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), destacan la importancia en esa movilización e integración de los conocimientos, habilidades y actitudes. Además, Perrenoud (2004) puntualiza que dicha movilización cobra sentido en un contexto particular y único, lo que permite una acción adaptada a partir de procesos mentales complejos.

Propuesta curricular basada en competencias

El enfoque basado en competencias abarca "un conjunto de saberes integrados que se ponen en juego para resolver problemas relacionados con la profesión; actuaciones pertinentes que requieren la movilización de un repertorio de recursos" (Ampuero *et al.*, 2014, p. 49). A esto, Fullan *et al.* (2014) agregan que debemos formar estudiantes competentes en cuanto a la creatividad y la resolu-

ción de problemas en forma colaborativa y que así se construyan como seres humanos sanos y holísticos para que puedan crear y contribuir a un bien común.

Estas innovaciones a nivel de currículo suponen cambios en diversas dimensiones que se relacionan entre sí y se afectan unas a otras (Margalef García y Arenas Martija, 2006). Una propuesta curricular basada en competencias implica un cambio de fondo en el que entra en juego la estructura y organización del currículo, lo que significa repensar las metodologías y las formas de evaluación, entre otros (Díaz-Barriga Arceo, 2012). El éxito de las transformaciones que llevan adelante los centros educativos se relaciona, necesariamente, con las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes: "Para lograr una educación de calidad, es necesario transformar el corazón de la educación, el trabajo en aula" (Pila Martínez *et al.*, 2020, p. 219). Así, los docentes aparecen como responsables últimos en aterrizar los modelos educativos en sus aulas (Díaz-Barriga Arceo, 2010).

Para desarrollar competencias en el marco de la educación formal, es preciso unir los saberes y su puesta en práctica en situaciones complejas (Perrenoud, 2008). Varios países han reformulado sus propuestas curriculares hacia el desarrollo de competencias, han integrado competencias transversales y han asentando mayor flexibilidad en los diseños curriculares (Vergara, 2019). Eso significa un cambio en el rol docente y en el sistema de evaluación, que apunta a un proceso más transparente de evidenciar el desarrollo de competencias, las cuales deben ser reconocidas no solo en el ámbito académico, sino también desde lo social, cultural, político y laboral (Leiva Guerrero y Campbell Esquivel, 2016).

El proceso de implementación de un currículo basado en competencias implica un cambio en las prácticas de enseñanza, que parte desde una reflexión y conceptualización integral sobre qué aprender y cómo aprenderlo. Eso requiere una formación y un acompañamiento de los docentes, en especial, en lo referido a las prácticas de evaluación, ya que se han identificado como las que presentan mayores dificultades (Villa Sánchez, 2020).

Prácticas de evaluación de aprendizajes

Hay varios conceptos que hacen referencia al tema de la evaluación; incluso, abarca diversos significados que, en el idioma español, suelen llamarse de la misma manera. Tal como lo plantean Ravela *et al.* (2017), "evaluar es una actividad esencial y natural para el ser humano" (p. 31). En términos generales, la evaluación de aprendizajes refiere a un proceso en el cual se recolectan y se interpretan evidencias de aprendizajes, a partir de las cuales se emite un juicio informado para tomar una decisión sobre el progreso de los estudiantes (Zúñiga *et al.*, 2014). Así, la evaluación adquiere relevancia en el proceso de diseño, implementación y evaluación de una innovación curricular, ya que se sitúa como herramienta estratégica para planificar el proceso de enseñanza, en el cual el docente propone los aprendizajes a alcanzar y las estrategias para lograrlo. Si la evaluación no acompaña, el marco curricular interferirá de forma directa en los aprendizajes de los estudiantes y obstaculizará la innovación curricular propuesta (Zúñiga *et al.*, 2014).

El Centro Interuniversitario de Desarrollo de Chile menciona que, en el marco de las innovaciones llevadas adelante a nivel universitario, es preciso analizar los sistemas y procedimientos de evaluación (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2014). Afirma que "se requiere proponer lineamientos y criterios para un sistema integrado y coherente de evaluación y certificación de aprendizajes para otorgarle un marco de calidad a las innovaciones desarrolladas" (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2014, p. 10). Los criterios identificados y los estándares de evaluación afectan de forma clara y profunda la efectividad del aprendizaje del estudiante (Zúñiga *et al.*, 2014). Es decir que un buen diseño de evaluación afecta la selección de los enfoques de aprendizaje y la calidad de esos aprendizajes. Sobre esto, Ravela *et al.* (2017) sostienen que las propuestas de evaluación que realizan los docentes en el aula son "un buen indicador de qué y cómo enseñamos" (p. 44). Una forma concreta de poder cambiar las prácticas de enseñanza es poniendo el foco en las propuestas de evaluación que se plantean y realizar una revisión sobre ellas, ya que "las propuestas de evaluación en sí mismas son un fuerte determinante de la experiencia educativa de los estudiantes" (Ravela *et al.*, 2017, p. 89).

A continuación, se presentarán las prácticas de evaluación de aprendizajes, donde se identifican cuatro dimensiones: planificación de la evaluación, recogida de información, análisis e informe de resultados y, por último, toma de decisiones. Las tres primeras dimensiones se han adaptado de categorías tomadas por Olmos-Migueláñez y Rodríguez-Conde (2010) en el estudio que llevaron a cabo en el 2010 sobre el proceso de evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Con respecto a la cuarta dimensión (toma de decisiones), se propone con base en los aportes de varios autores (Andersson y Palm, 2017; Curry *et al.*, 2015; Fisher y Frey, 2014; Van der Kleij *et al.*, 2015; Wiliam, 2009), quienes coinciden en que la toma de decisiones por parte del docente respecto a los pasos a seguir, luego de una instancia de evaluación y su respectivo análisis, es parte inherente de la evaluación formativa para mejorar los aprendizajes. Black y Wiliam (1998a) definen a una práctica de clase como formativa cuando la evidencia sobre los logros de los alumnos es recopilada, interpretada y utilizada por los distintos actores (docentes, aprendices o sus pares) para tomar decisiones sobre cómo seguir la instrucción de forma más fundamentada y con mayores posibilidades de mejora en comparación con aquellas decisiones que se hubiesen tomado sin dicha evidencia.

El diseño de la propuesta de evaluación, así como la comunicación y el intercambio entre el docente y los estudiantes, es un aspecto para considerar en esta dimensión. Sobre esto, Bizarro *et al.* (2019) refieren a un proceso que parte de identificar y comprender la competencia por evaluar, la propuesta de situaciones desafiantes para los estudiantes, la selección de criterios para la construcción de instrumentos, la comunicación de esas decisiones, la valoración del desempeño y, finalmente, la retroalimentación.

De esta forma, a partir de la revisión bibliográfica realizada, se proponen cuatro grandes dimensiones bajo las cuales se identifican categorías con sus respectivos indicadores. Se diseña una tabla para presentar y sistematizar cada dimensión, que incluye a los autores vinculados en cada caso.

Planificación de la evaluación

Un aspecto esencial, a la hora de planificar la evaluación, es identificar y clarificar su propósito (Bonnefoy Valdés, 2021; Moreno Olivos, 2012; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016). El poder dar respuesta a la finalidad que persigue la evaluación es clave, ya que condiciona su diseño e implementación (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2011). Las instituciones de Educación Superior que han optado por una propuesta orientada a competencias deben acompañar sus prácticas de evaluación en esa línea. En este sentido, el rol docente y la toma de decisiones sobre su propia práctica se hace fundamental. La propuesta evaluativa requiere de una reflexión y un análisis previo para poder recoger evidencia de la competencia que se aspira desarrollar. Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016) proponen "considerar el modelo competencial de la Pirámide de Miller (1990) que, de alguna manera, clasifica dichos saberes de cara a su evaluación en saber, saber cómo, demostrar cómo y hacer" (p. 22). De esta forma, los niveles de la pirámide permitirán evidenciar distintos tipos de saberes involucrados a partir de una propuesta determinada (ver Tabla 1).

Tabla 1. Dimensión Planificación de la evaluación

Categorías	Indicadores	Autores vinculados
¿Para qué evaluar?: propósito o finalidad de la evaluación	Acreditativa: valora información aprendida y desempeño de acuerdo con los niveles de logro. Orientativa: identifica logros y guía al estudiante para la mejora. Toma de decisiones por parte del docente.	Bonnefoy Valdés (2021), Moreno Olivos (2012), Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011)
¿Qué evaluar?: nivel de saber involucrado para la competencia profesional (basado en la Pirámide de Miller, 1990)	Saber: recuerda conocimiento e información. Saber cómo: moviliza conocimientos en un contexto particular. Demostrar cómo: representa cómo lo haría a través de simulaciones. Saber hacer / saber actuar: actúa en un contexto real o situación profesional. Evaluar el saber como comportamiento. Saber ser: integra aprendizajes y los demuestra en situaciones propias vinculadas a la profesión y mantiene una actitud favorable. Hacer y enseñar: dominio experto. Supervisa el trabajo de otros.	Bonnefoy Valdés (2021), Lozoya y Cordero (2018), Manríquez Pantoja (2012), Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), Delgado-García <i>et al.</i> (2005)

Categorías	Indicadores	Autores vinculados
¿Cómo evaluar?: diseño de actividades de evaluación	Proceso: comprender la competencia a evaluar, seleccionar o diseñar la situación significativa, identificar criterios para la construcción de instrumento, comunicar a los estudiantes.	Bizarro <i>et al.</i> (2019)
	Transparencia: informar al estudiante al inicio de una actividad: objetivos, competencia, actividades, calendario, recursos, tiempo.	Bizarro <i>et al.</i> (2019), Boud (2020)
	Validez: con base en criterios claros, definidos y alcanzables. Alineamiento curricular. Abierto: habilita distintas respuestas / desempeños correctos. Múltiple: varias instancias para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes. Variado: diversas actividades de evaluación en cuanto a complejidad y medios de evaluación. Flexible: permite ajustes en tiempo, ritmo, recursos, materiales, niveles de dificultad, Tipo de propuesta (atendiendo intereses, motivación), participación de los estudiantes.	Biggs (2006), Boud (2020), Delgado-García <i>et al.</i> (2005), Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2020)
	Escenario para competencias profesionales. Situaciones y escenarios reales o auténticos.	Díaz-Barriga Arceo (2019), Leyva Cordero <i>et al.</i> (2018), Lozoya y Cordero (2018), Moreno Olivos (2012), Ríos Muñoz y Herrera Araya (2017), Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016)
	Modalidad: individual, duplas, en equipo. Sumativa: al final de un período de instrucción / aprendizaje.	Leyva Cordero <i>et al.</i> (2018), Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011)
	Continua: durante el proceso de aprendizaje. Diagnóstica: al inicio de un proceso de aprendizajes, para identificar el nivel en el que se encuentra el estudiante.	Bizarro <i>et al.</i> (2019), Bonnefoy Valdés (2021), Moreno Olivos (2012), Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011)
¿Cuándo evaluar?: momento		

Fuente: Elaboración propia.

Recogida de información

Recabar información válida sobre los aprendizajes de los estudiantes es un elemento fundamental en todo proceso de evaluación formativa (Wiliam, 2009). Las decisiones implícitas en esta práctica tienen que ver con el medio seleccionado para obtener dicha información, es decir, el tipo de propuesta de evaluación (Bizarro *et al.*, 2019). Esta dimensión despliega un amplio abanico de posibilidades en la que se pueden identificar propuestas con énfasis en producciones escritas; otras, a través de un medio oral o de diseños audiovisuales. Como se mencionó anteriormente, la selección o construcción del instrumento de evaluación permitirá obtener un registro de los aprendizajes de los estudiantes (Bizarro *et al.*, 2019; Lozoya y Cordero, 2018).

Los agentes responsables de la evaluación pueden ser el docente que insta a una heteroevaluación, el estudiante, sobre su propio desempeño dentro de la autoevaluación o la coevaluación o evaluación entre pares (Boud, 2020; Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2011). Ver Tabla 2.

Análisis e informe de resultados

La instancia de análisis de la evidencia recolectada respecto a los aprendizajes de los estudiantes debe influir en las decisiones que se toman a continuación. Las prácticas relacionadas con la retroalimentación se construyen de acuerdo con los resultados de los aprendizajes logrados. Varias investigaciones coinciden en el impacto que tiene la retroalimentación en los aprendizajes (Andersson y Palm, 2017; Anijovich, 2019). "La retroalimentación consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles espe-

Tabla 2. Dimensión Recogida de información

Categorías	Indicadores	Autores vinculados
¿Cómo?: a través de qué medio	Escrito, oral, audio, visual, entre otros.	Bizarro <i>et al.</i> (2019)
¿Con qué?: tipo de instrumentos	Lista de chequeo, lista o escala de valoración, rúbrica, ficha de observación, informes.	Bizarro <i>et al.</i> (2019); Lozoya y Cordero (2018)
¿Quién evaluará?: agentes	Heteroevaluación: docente a estudiante. Coevaluación: estudiante a estudiante. Autoevaluación: a uno mismo.	Bizarro <i>et al.</i> (2019); Boud (2020); Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011)

Fuente: Elaboración propia.

rados para cada competencia" (Bizarro *et al.*, 2019, p. 383). En ese sentido, el momento y la frecuencia en el que se ofrece la retroalimentación, así como la vía o el medio y las estrategias utilizadas, repercuten en el progreso y proceso de cada estudiante (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017; Magno y Lizada, 2015). Ver Tabla 3.

Tabla 3. Dimensión Análisis e informe de resultados

Categorías	Indicadores	Autores vinculados
Retroalimentación en cuanto al momento y la frecuencia	Inmediata: próxima a la instancia de aprendizaje. Diferida: distante a la instancia de aprendizaje. Frecuente: conductora a lo largo del ciclo de aprendizaje. Puntual: en una instancia determinada durante el ciclo de aprendizaje.	Andersson y Palm (2017); Anijovich (2019); Bizarro <i>et al.</i> (2019); Bonnefoy Valdés (2021); Boud (2020); Ríos Muñoz y Herrera Araya (2017); Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016); Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011)
Retroalimentación en cuanto al foco	Valoración de la persona: foco en la autoestima y la motivación. Valoración sobre desempeños y producciones: foco en la calidad y profundidad de las tareas. Valoración sobre los procesos: foco en las estrategias, identificación de sus fortalezas y pasos a seguir para continuar mejorando.	
Tipo de retroalimentación	Evaluativa de premios y castigos: (ejemplo caritas felices, stickers, estrellas). Evaluativa de aprobación y desaprobación: muestras de aprobación/desaprobación verbal y no verbal (contacto visual, movimiento, respiración, otros). Descriptiva: especifica el logro o modo de mejorar (uso de criterios). Descriptiva que construye aprendizaje: implica un diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el trabajo y los pasos a seguir.	Bizarro <i>et al.</i> (2019); López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017); Magno y Lizada (2015)
Estrategias de retroalimentación	Compartir modelos o ejemplos, indicar los errores y corregirlos, plantear preguntas orientativas, sugerir recursos, proponer trabajo con otro compañero (tutorías).	Anijovich (2019); López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017)

Fuente: Elaboración propia.

Toma de decisiones

El enfoque formativo de la evaluación supone considerar la información obtenida a partir de las propuestas para la toma de decisiones que fomenten los aprendizajes (Fisher y Frey, 2014; Van der Kleij *et al.*, 2015; Wiliam, 2009). Las prácticas de evaluación formativa son las que permiten a los docentes obtener información a tiempo sobre cómo están aprendiendo los estudiantes (Fisher y Frey, 2014). A partir de dichos insumos, se podrán tomar decisiones sobre cómo continuar con los ajustes o las replanificaciones y las estrategias necesarias para continuar orientando a los alumnos en su formación (Anijovich, 2019). Sobre la evaluación sumativa o diagnóstica, también puede adquirir un enfoque formativo si los resultados que arroja se toman para revisar la planificación o para retroalimentar a los estudiantes en sus aprendizajes (Black y Wiliam, 1998b; Taras, 2005). El foco formativo de la evaluación consiste en toda actividad realizada por un agente evaluador, ya sea el docente o los propios estudiantes, que genere información útil para la retroalimentación y para así decidir ajustes en las propuestas en función de las necesidades de los estudiantes (Black y Wiliam, 2009). Ver Tabla 4.

Conclusiones

La implementación de las prácticas de evaluación, con un enfoque basado en competencias, representa un desafío, pero también una oportunidad. Los autores consultados coinciden en que involucra desarrollar habilidades, movilizar e integrar

Tabla 4. Dimensión Toma de decisión

Categorías	Indicadores	Autores vinculados
Momentos de contingencia	Síncrono: ajustes en tiempo real uno a uno o discusión con toda la clase. Asíncrono: planificación de clase posterior.	Andersson y Palm (2017); Curry <i>et al.</i> (2015); Magno y Lizada (2015); Van der Kleij <i>et al.</i> (2015); Wiliam (2009)
Estrategia	Material o recursos adicionales, clase extra, instrucción guiada, clase magistral (presencial, video, etc.), tutorías entre pares.	Bellert (2015); Fisher y Frey (2014); Laud y Patel (2013); López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017); Magno y Lizada (2015)
Tareas	Rehacer la actividad como tarea o para realizar en clase, nueva consigna de tarea, nueva consigna para hacer en clase.	
Instrucción	Diferenciada, grupal.	

Fuente: Elaboración propia.

conocimientos, actitudes y recursos para fomentar aprendizajes significativos y así preparar a los estudiantes para que sean capaces de enfrentar situaciones en contextos académicos, sociales y escenarios profesionales en un mundo dinámico y cambiante. De esta forma, el desarrollo de competencias en el ámbito educativo implica un proceso complejo. Propone una perspectiva integradora en la cual, a partir de un contexto o situación real o auténtica, se articulen saberes, habilidades, actitudes, valores y supuestos para actuar o tomar decisiones, que darán lugar a nuevos aprendizajes para apuntar a una formación integral de la persona.

El análisis realizado en este artículo permite reafirmar que, en un enfoque basado en competencias, es necesaria la revisión y transformación de la enseñanza y de la evaluación de forma tal de que las prácticas pedagógicas estén articuladas con el modelo educativo planteado por la institución. La implementación de un enfoque basado en competencias requiere de un compromiso institucional y de un acompañamiento a los docentes.

En ese sentido, las prácticas de evaluación desempeñan un papel clave, que se enmarcan en un proceso continuo y formativo que permite una planificación y recolección de las evidencias de los aprendizajes, así como su análisis riguroso para la toma de decisiones informada. Dichas dimensiones pueden permitir estructurar un proceso evaluativo que facilite aprendizajes y favorezca el desarrollo integral del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Ampuero, N., Casas, M., del Valle, R., Fagúndez, F., Gutiérrez, Jara, E., Loncomilla, L., Poblete, Á., Ponce, M., Riquelme, P., Saelzer, R. y Ugueño, Á. (2014). Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado en universidades chilenas. En *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* (pp. 39-82). CINDA. https://cinda.cl/publicaciones/#flipbook-df_1833/39/
- Andersson, C. y Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. SUMMA. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf
- Bellert, A. (2015). Effective re-teaching. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 20(2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/19404158.2015.1089917>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2a edición). Narcea.
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquirá, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innovación Educación*, 1(3). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>

- Black, P. y Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning. King's College School of Education.
- Bonnefoy Valdés, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 1-14. <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43444>
- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: Una mirada desde la lejanía. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2014). *Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*. https://cinda.cl/publicaciones/#flipbook-df_1833/3
- Curry, K., Mwavita, M., Holter, A. y Harris, E. (2015). Getting assessment right at the classroom level: Using formative assessment for decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9226-5>
- Delgado García, A., Borge Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. <https://doi.org/10.13140/2.1.4874.5928>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722011000300001&script=sci_abstract
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.15>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.2.003>
- Fisher, D. y Frey, N. (2014). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom* (Second edition). ASCD.
- Fullan, M., Langworthy, M., Barber, M. y MaRS Discovery District. (2014). *Una rica veta: Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto

to de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm>

Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408491>

Laud, L. y Patel, P. (2013). *Using formative assessment to differentiate middle school literacy instruction: 7 practices to maximize learning*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/book/using-formative-assessment-differentiate-middle-school-literacy-instruction>

Leiva Guerrero, M. V., y Campbell Esquivel, J. C. (2016). Política de educación superior en Chile: Entre la calidad, equidad e innovación curricular. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.22348/riesup.v2i1.7527>

Leyva Cordero, O., Ganga Contreras, F., Tejada Fernández, J. y Hernández Paz, A. (2018). *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. (1a edición). Tirant Humanidades.

López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and Shared Assessment in Higher Education. Lessons Learned and Challenges for the Future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>

Lozoya, E. y Cordero, R. (2018). Una visión de las competencias educativas, su implementación y evaluación en la educación superior. En O. Leyva Cordero, F. Ganga Contreras, J. Tejada Fernández y A. Hernández Paz (Eds.), *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 65-92). Tirant Humanidades.

Magno, C. y Lizada, G. S. (2015). Features of Classroom Formative Assessment. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 6. <https://papers.ssrn.com/abstract=2649317>

Manríquez Pantoja, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 353-366. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100022

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>

Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a10.pdf>

Olmos-Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1). <https://doi.org/10.35362/rie5311754>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-8. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>

Pila Martínez, J. C., Andagoya Pazmiño, W. G. y Fuertes Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. (2a edición). Grupo Magro. https://www.researchgate.net/publication/323780322_Como_mejorar_la_evaluacion_en_el_aula_Reflexiones_y_propuestas_de_trabajo_para_docentes

Ríos Muñoz, D. y Herrera Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>

Taras, M. (2005). Assessment-summative and formative-some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>

Van der Kleij, F., Vermeulen, J., Schildkamp, K. y Eggen, T. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(3), 324-343. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999024>

Vergara, J. (2019). La dinámica del rediseño curricular desde la perspectiva de la formación profesional basada en competencias dentro del marco de la globalización en una institución de educación superior pública. *Plumilla Educativa*, 24(2). <https://portal.amelica.org/amelia/journal/361/3611534008/html/>

Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>

Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: revista de pedagogía*, 63(1), 147-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601062>

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf

Zúñiga, M., Solar, M. I., Lagos, J., Báez, M. y Herrera, R. (2014). Evaluación de los aprendizajes: Un acercamiento en educación superior. En *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* (pp. 15-38). CINDA. https://cinda.cl/publicaciones/#flipbook-df_1833/15/