



LA EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

FORMATIVE ASSESSMENT FROM THE APPROACH OF AUTHENTIC ASSESSMENT IN UNIVERSITY HIGHER EDUCATION

Moisés Huerta Rosales¹  Yisell Vigoa Escobedo² 

¹Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Ancash, Perú.

²Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Quevedo, Ecuador

Correspondencia:

Dr. Moisés Huerta Rosales
mhuertar@unasam.edu.pe

Como citar este artículo: Huerta, M., & Vigoa, Y. (2024). LA EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA. (n.d.). *Revista De Investigación Científica Huamachuco*, 2(2), 91-105. <https://doi.org/10.61709/4akj9s23>

RESUMEN

El propósito de esta investigación es indagar alternativas teóricas y metodológicas a la formación por competencias y abordar uno de los problemas más críticos que es la evaluación por competencias. Además, se busca explicar el aporte de la evaluación formativa desde el enfoque de la evaluación auténtica, como una propuesta teórica y metodológica que pretende responder a los retos de formar y evaluar por competencias en la educación superior. Formar por competencias requiere de estrategias didácticas basadas en la solución de problemas del contexto y su evaluación requiere, una potencia formativa que ofrece el enfoque de la evaluación auténtica. Para lograr el objetivo se necesita dar énfasis a la evaluación procesual, formativo, acompañado de una consistente y continua retroalimentación, la cual permita ir evaluando el progreso del estudiante en la adquisición de competencias e ir incorporando reajustes y mejoras en el desarrollo de sus desempeños, para consolidar la construcción de evidencias y productos pertinentes en su aprendizaje, como una forma de demostrar la riqueza de un sistema de evaluación más real, auténtica.

Palabras clave: Evaluación formativa, retroalimentación, evaluación auténtica

ABSTRACT

The purpose of this research is to seek theoretical and methodological alternatives to competency-based training and to address one of the most critical problems, which is competency-based assessment. For this purpose, it seeks to explain the contribution of formative assessment from the approach of authentic assessment, as a theoretical and methodological proposal that aims to respond to the challenges of training and evaluating by competencies in higher education. Competency-based training requires didactic strategies based on the solution of contextual problems and their evaluation requires a formative power offered by the authentic assessment approach. For this purpose, it is necessary to emphasize processual,



formative evaluation accompanied by a consistent feedback process that allows the student's progress in the acquisition of competencies to be evaluated and to incorporate readjustments and improvements in the development of their performances to consolidate the construction of evidence and relevant products in their learning as a way of demonstrating the richness of a more real evaluation system. authentic.

Keywords: Formative assessment, feedback, authentic assessment

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se observa que la mayoría de las instituciones de educación superior, como las universidades, instituciones de educación superior no universitaria y de educación básica han implementado la formación por competencias, como modelo didáctico en los diseños curriculares. En ellas se visualiza un avance sustantivo en la difusión e instauración de los métodos didácticos de enseñanza y aprendizaje. Este proceso se nota la masiva aplicación de estrategias como el aprendizaje basado en problemas y en retos, métodos de proyectos, aula invertida, aprendizaje cooperativo y otras; sin embargo, existen aún serias deficiencias en incorporar estrategias de evaluación concordantes con estas propuestas metodológicas (Aravena & Gairín, 2021). Esto significa que, en la actualidad se forma por competencias, pero se evalúa únicamente contenidos conceptuales u objetivos educacionales.

Es muy importante que la formación por competencias requiera que el docente sea un experto mediador en la solución de problemas del contexto en la formación del estudiante, ello implica fomentar un aprendizaje contextual, pero si no va acompañado de un adecuado proceso evaluativo que sea capaz de ir regulando y mejorando el proceso formativo no se alcanzaran resultados cónsonos; así mismo, debe existir un proceso retroalimentador, para obtener resultados. Apropriados. Este ciclo formativo se completa con el empleo de técnicas, procedimientos, instrumentos, evidencias y desempeños auténticos y reales, para que la evaluación sea más objetiva, pertinente y realmente contributiva (Falcón et al., 2022).

En la formación universitaria siguen predominando los modelos educativos tradicionales; pese a que muchos docentes se esfuerzan por formar contextualmente a los estudiantes, emplear la investigación y la solución de problemas como estrategias fundamentales en la formación; sin embargo, la evaluación sigue siendo tradicional (Huerta, 2018). Esta evaluación se preocupa por el dominio de conocimientos conceptuales dejando de lado la riqueza formativa de la evaluación de procedimientos, actitudes y valores. Esta dificultad se observa sobre todo en aquellos docentes que no tienen formación pedagógica (Secretaría de Educación Pública, 2018). Este proceso se ve incrementado debido principalmente a que no existen guías, manuales o normas que hagan propuestas teóricas y metodológicas coherentes, que permitan vincular la formación por competencias con la evaluación por competencias.

Otra de las dificultades que se observa recurrentemente en la formación universitaria, es que muchos docentes dicen aplicar algunas técnicas e instrumentos auténticos, tales como la rúbrica o el portafolio, pero lo realizan de forma inadecuada, por ejemplo, confunden la rúbrica con una escala de valoración o bien utilizan la rúbrica sólo como una guía del curso y terminan aplicando una prueba cognoscitiva en el proceso evaluativo, para obtener una nota. A este proceso se le debe añadir que las normas universitarias se proponen evaluar por competencias, pero en el sistema de calificación exigen que los docentes presenten resultados de evaluaciones parciales y finales (UNESCO, 2019). Estos procesos necesariamente

obligan a que los docentes empleen este tipo de pruebas de reproducción de contenidos y no se interesan o le dan poca importancia a la evaluación de desempeños evidencias y productos, que es la esencia de la evaluación auténtica.

Hoy en día, el desempeño de los docentes se ve aun condicionado por las prácticas tradicionales de evaluación, como afirman Condemarín & Medina, (2007), estas dificultades son una traba para el desarrollo de la formación por competencias. El cambio de paradigma debe romper la vieja postura de crear jerarquías de excelencia entre los buenos, regulares y malos estudiantes. La escuela garantiza una formación de calidad de los aprendizajes, puesto que considera al estudiante único, responsable de sus logros. No desarrolla una pedagogía diferenciada, al considerarlos a todos como si tuvieran características similares. Mantiene una postura que privilegia el rol docente sobre la estima del estudiante. Dificulta la autonomía del estudiante, puesto que el profesor emplea la nota como medio de control, de sometimiento.

La evaluación no es un medio de aprendizaje para el evaluado, sino únicamente mide resultados, notas. Privilegia la evaluación sumativa, es decir, no interesa como se desarrolla el proceso, la evaluación formativa es intrascendente. Emplea las pruebas como instrumentos de evaluación, esta no regula los aprendizajes, solo sancionan errores y aciertos. No fomenta la construcción de aprendizajes de nivel complejo, como el desarrollo de la capacidad crítica, las pruebas solo miden conocimiento, comprensión. No emplea el error como herramienta pedagógica en la construcción de los aprendizajes. Limita la participación de los padres en el proceso formativo, relegando su rol a la entrega las notas sin conocer el detalle de sus avances o dificultades. No toma en cuenta las condiciones y el contexto donde se realiza el aprendizaje; no se interesa por los proyectos personales del evaluado. En síntesis, la evaluación tradicional requiere muchos cambios,

para adaptarse a una evaluación más objetiva, real, contextual y pertinente.

La evaluación formativa y la evaluación sumativa son enfoques complementarios cuya finalidad es contribuir al proceso educativo, para obtener adecuados resultados en el proceso de aprendizaje (Vadillo, 2019). Se debe tener presente que la evaluación formativa tiene el propósito de contribuir a ajustar y mejorar el proceso formativo apoyado principalmente por la retroalimentación (Medina & Diaz, 2022). La evaluación formativa se interesa por detectar deficiencias, superar dificultades, ayudar a mejorar, enmendar o corregir las deficiencias en la formación, para optimizar la calidad de los aprendizajes (Secretaría de Educación Pública, 2012). En cuanto a la evaluación sumativa tiene como fundamento, la obtención de resultados finales que permitan determinar el nivel de logro alcanzado al concluir un proceso formativo (Vega & Fraustro, 2023); además, se centra solo por determinar la situación final con el propósito de calificar o tomar decisiones al concluir un proceso educativo.

La evaluación formativa tiene como propósito contribuir a la mejora del proceso educativo a través de la evaluación (Tobón, 2017). Desde esa perspectiva, la evaluación auténtica muestra su interés en el desarrollo de actividades y tareas basadas en contextos reales; lo cual permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos, habilidades y competencias en contextos significativos (Páez et al., 2023). Esto se observa, por ejemplo, cuando los estudiantes desarrollan proyectos, estudios de casos, resolución de problemas y otras actividades donde se emplea la evaluación formativa con la finalidad de ir regulando y mejorando el proceso formativo (Fernández, 2011). La aplicación de esta evaluación se sustenta en el desarrollo del aprendizaje continuo, la retroalimentación eficaz, lo cual permite interesarse más en el proceso que en el resultado (López et al., 2021); su empleo con

finés sumativos solo tiene el objetivo de verificar el resultado final de un proyecto una actividad o la solución de un problema (Ibarra et al., 2020).

A partir de estas premisas el presente ensayo tiene como objetivo indagar alternativas teóricas y metodológicas a la formación por competencias y abordar uno de los problemas más críticos que es la evaluación por competencias.

DESARROLLO

La formación por competencias ha tenido un largo proceso de gestación durante el siglo XX. Para Tobón, (2008) el desarrollo del enfoque de la formación basada en competencias se ha sustentado en la explosión demográfica de mediados de los 70 y la recesión económica de finales de esta década, hechos que produjeron un desajuste en el mercado laboral y el número de empleos disponibles. Este desbalance ocurre a la deficiente calificación profesional de los jóvenes y las exigencias del mercado laboral. Ante este problema el Departamento de Empleo del Reino Unido en 1981, dio inicio de un conjunto de cambios decisivos en el sistema de formación y desempeño en el Reino Unido, que se desarrollaron a lo largo de la década. Para este propósito en 1986 se crea el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), órgano responsable de velar por el control y regulación de las cualificaciones profesionales (Cuba, 2016).

El desarrollo de la formación por competencias en el Modelo Europeo, impulsado por la internacionalización y la globalización, generan cambios en las bases legales, de los sistemas educativos, para establecer mecanismos de movilidad estudiantil el reconocimiento de estudios, títulos, grados de los profesionales y las exigencias académicas. Estos hechos ocurren a partir de las declaraciones: París (1998), Bolonia (1999), Salamanca (2000), Praga (2001), Barcelona (2002) y Berlín (2003), donde se ha establecido el Sistema

Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y una estructura del bachillerato de 180-240 créditos, y el postgrado de 90 a 120 unidades adicionales, además de la especialización, todos ellos con un currículo basado en competencias (UNESCO, 2022).

El enfoque de formación por competencias se nutre con los aportes del modelo constructivista y el desarrollo de muchos descubrimientos en el campo de la psicología, pedagogía y filosofía, dando pie a ese modelo, desde el enfoque constructivista, cuyas contribuciones fundamentales son las de Piaget con la psicología cognitiva, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, Vygotsky con la teoría de la zona del desarrollo próximo y el aprendizaje mediado por el contexto sociocultural; Gardner con la teorías de las inteligencias múltiples, Goleman y la teoría de la inteligencia emocional, Bruner y el aprendizaje por descubrimiento, Delors a través de la UNESCO en 1996 contribuye con los cuatro pilares de la educación, entre otros. Reconocimiento especial obedecen los aportes de Edgar Morin y el pensamiento complejo y Tobón con sus aportes desde el enfoque socioformativo (Tobón, 2018).

La concepción actual de la formación por competencias asume una perspectiva educativa orientada a la formación integral de los ciudadanos, a partir de la intervención en los problemas del contexto, en un marco de trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de saberes y la metacognición, apoyados en las tecnologías de la información y comunicación (Tobón et al., 2015). La formación por competencias requiere para el educando una formación integral basada en procesos complejos de desempeño, con una formación idónea para cada contexto; que integre conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, para resolver problemas con sentido de reto, creatividad y emprendimiento, desde

una perspectiva metacognitiva. Toda formación, debe fomentar la mejora continua y compromiso ético, orientado al desarrollo personal, social, fomentando su desarrollo económico empresarial sostenible, basado en el cuidado y protección del medio ambiente y la vida (Huerta, 2017).

Tobón et al. (2015) consideran que la formación por competencias ha incorporado los siguientes cambios:

- Tránsito de una educación centrada en el aprendizaje a una educación que ponga énfasis en la formación integral sustentada en el proyecto ético de vida.
- Transformar el aula tradicional en un aula contextual, en la que el aprendizaje se desarrolla en entornos sociales, organizacionales y comunitarios.
- Cambio de los cursos disciplinares a la formación por proyectos, donde cada uno de ellos aborda problemas particulares desde un enfoque holístico.
- Involucrar a todos los actores sociales en la formación integral: estudiantes, docentes, directivos, investigadores, políticos, líderes sociales, padres, deportistas, artistas, entre otros.
- Reemplazar el aprendizaje individual por la formación colectiva, social apoyados por las ayudas tecnológicas.
- Sustituir las estrategias de aprendizaje basado ejes temáticos por enfoques problémicos basados en el contexto apoyados en diferentes fuentes de información.
- Pasar de la evaluación basada en la reproducción de contenidos a la evaluación basada en desempeños y evidencias.
- Fomentar una evaluación que desarrolle el talento mediante evidencias y desempeños, como parte del proceso de resolución de problemas contextuales de diferentes niveles de complejidad y aplicando la metacognición.

En síntesis, la formación por competencias se ocupa principalmente de la formación integral del estudiante; las cuales se evidencian mediante una actuación integral que le permite ser capaz de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas contextuales con idoneidad, ética. Articulando el saber, saber hacer, saber ser y el saber convivir, con sentido ético y de responsabilidad social y ambiental (Tobón et al., 2015).

La evaluación formativa cobra vital importancia en este proceso, puesto que es la responsable de conducir los aprendizajes de los estudiantes fundada en una pedagogía diferenciada; donde se pretende que todos los alumnos logren dominar ciertas capacidades, empleando métodos, estilos y ritmos que respondan a sus necesidades y potencialidades particulares. Esta evaluación es eminentemente procesual, contributiva y constructiva, antes que finalista y sancionadora (Pérez, 2018).

La evaluación formativa, también denominada de proceso, se emplea permanentemente para regular y monitorizar el aprendizaje de los estudiantes, incorporando la retroalimentación constante como eje del proceso formativo; la cual es utilizada por los estudiantes y profesores, para mejorar el aprendizaje y la enseñanza; debe ser un proceso consustancial para la enseñanza y el aprendizaje, como medio de regulación para optimizar la calidad del servicio educativo (Crispín et al., 2012). Su finalidad principal es incrementar el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual se logra al mejorar continuamente su desempeño, el desarrollo de sus capacidades y logros de aprendizaje. Cuando el proceso formativo se estimula permanentemente, a través de la retroalimentación, cobra su potencia motivadora, al permitir superar sus dificultades y avanzar hasta alcanzar los mejores desempeños (Tobón, 2018).

Así mismo, permite personalizar el aprendizaje, cuando el docente adapta sus métodos de enseñanza

para satisfacer necesidades individuales de los estudiantes; pero es colectiva, cuando empleando formas participativas de evaluación como la autoevaluación o coevaluación, se ayudan entre compañeros a mejorar sus aprendizajes. Es decir, debe fomentar el desarrollo de la metacognición, al permitir que los estudiantes aprenden a valorar su propio desempeño, evidencia o producto y a tomar conciencia de las estrategias, para mejorar la calidad de sus aprendizajes (Parentelli, 2020).

La retroalimentación debe ser efectiva y oportuna; consiste en brindar información oral o por escrito a los estudiantes o al equipo de evaluados sobre sus logros o deficiencias, respecto a su nivel de dominio alcanzado, con la finalidad de incorporar ajustes o progresos, que permitan superar dificultades o mejorar la calidad de los aprendizajes (Moreno, 2021). Este proceso se debe desarrollar mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; es a través de ella que se determinan primero los logros y deficiencias; luego, del cual se establecen las sugerencias para mejorar, hasta lograr el nivel de dominio esperado. Este proceso se acompaña de un asesoramiento para que los estudiantes y sus pares reciban la retroalimentación efectiva y oportuna (Tobón, 2017); lo que significa que se debe pasar del estado actual de su aprendizaje, hasta alcanzar los estándares de aprendizaje deseados. Si es eficaz, permite mejorar y cerrar la brecha entre lo que sabe y lo que se debe aprender para lograr las competencias; por otra parte, si es eficiente, ayuda a los estudiantes a alcanzar una comprensión profunda de los conceptos, desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores que puedan consolidar su proceso de aprendizaje (Moreno, 2021).

Cuando es efectiva y eficaz, permite a docentes y alumnos participar de diferentes actividades de interacción, en las que se emplean preguntas y respuestas sobre situaciones problemáticas, situaciones de seguimiento o de respuestas a los

estudiantes, actividades de ayuda y asesoramiento en la ejecución de tareas. Otra situación de ser efectiva es el empleo de la motivación a los estudiantes, esto ocurre cuando se les permita pensar y problematizar en la ejecución de tareas, antes que proporcionarles respuestas inmediatas (Jenkins et al., 2023). Es por esta razón, que este proceso se debe ajustar a las necesidades de los estudiantes, tomando en consideración las estrategias de enseñanza elegidas y fomentando la regulación, el apoyo o asistencia necesaria y en el momento requerido, para lograr adecuados desempeños, que se evidencien el productos o evidencias acordes a los propósitos del aprendizaje (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017).

La retroalimentación oportuna se interesa en ofrecer intencionalmente este proceso en forma permanente y durante cada sesión de aprendizaje, promoviendo actividades de apoyo y asistencia o cuando se hacen comentarios constructivos y significativos a los estudiantes o entre compañeros. Se debe tener en cuenta que el empleo de la autoevaluación y la coevaluación, aportan de manera muy efectiva en el proceso de retroalimentación (Minedu Chile, 2017).

El proceso de retroalimentación se desarrolla en las siguientes fases:

Identificar logros de aprendizaje. Es necesario establecer con claridad los estándares de aprendizaje que permita que los docentes y estudiantes sepan cuales son los criterios de logro a alcanzar.

Recolectar evidencias. Se recolectan para demostrar que los estudiantes están alcanzando los aprendizajes esperados.

Interpretar las evidencias. Se identifican los aciertos y fallas en la ejecución de las actividades o tareas, lo cual permite determinar el avance del estudiante, en relación con los logros de aprendizaje.

Identificar la brecha de aprendizaje. Con el propósito de regular la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se debe analizar las evidencias o productos, identificando su estado actual y los propósitos de la clase; es allí donde se identifica la brecha de aprendizaje.

Retroalimentar el aprendizaje. Es en este momento que se proporcionan las ayudas ajustadas a las necesidades de los estudiantes, la cual puede ser realizada por el docente o sus propios compañeros.

Ajustar la enseñanza a las necesidades de aprender. En esta etapa los docentes diseñan la actuación y las decisiones que se debe tomar para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Cerrar la brecha de aprendizaje. Una vez concluido el proceso retroalimentador se cierra la evaluación, considerando que los estudiantes y docentes están satisfechos con los logros esperados, de ser necesario se establecen nuevas metas de aprendizaje.

La metacognición es un proceso complejo que aporta a mejorar el aprender a aprender. La evaluación se encarga de recoger información para valorar los desempeños alcanzados durante un proceso formativo y tomar decisiones sobre los logros de aprendizajes previstos. Es el conocimiento de los propios procesos y productos cognitivos; hace referencia a la supervisión activa, la regulación y organización de estos procesos y productos cognitivos (Huerta, 2015); es la manera en que los seres humanos piensan y controlan sus pensamientos, es decir, a cómo cada persona conoce un contenido, enfoca su proceso cognitivo y de qué manera pueden regularlos; además, contribuye a desarrollar el trabajo sobre el saber qué y cómo se aprende (Monereo et al., 2007).

La metacognición se refiere a dos componentes fundamentales: como proceso o producto. Es un

proceso, cuando se manifiesta el conocimiento de los procedimientos de supervisión y regulación que se implementa sobre la actividad cognitiva, al desarrollar un proceso de aprendizaje; éste tiene un componente de un conocimiento procedimental: **saber cómo**. Es un producto, cuando se vincula con el conocimiento que se tiene sobre el funcionamiento del proceso cognitivo; este es un tipo de conocimiento declarativo: **el saber qué** (Flavell, 1979).

Las principales estrategias metacognitivas que están implicadas con la evaluación según Flavell (1979); Huerta (2017); Mateo (2006) y Monereo (2009) son:

- **La planificación.** Se refiere al principio de organización de la información y se desarrolla a través de la planificación organizativa, que selecciona las estrategias necesarias, para desarrollar una tarea o actividad y la planificación funcional, favorece la identificación de las funciones y elementos lingüísticos y retóricos.
- **La atención.** Presta atención consciente a los objetivos y el desarrollo de una tarea, ignorando posibles elementos que la distraigan; puede ser dirigida o selectiva.
- **La comprobación.** Esta acción permite verificar o corregir la realización o comprensión de una tarea. Puede ser la comprobación de la comprensión, de la lengua, auditiva, visual o estratégica.
- **La evaluación.** Valora críticamente los parámetros o criterios de las diferentes tareas o actividades. Emplea la evaluación global, las capacidades personales, la autoevaluación, etc.

La evaluación auténtica es una alternativa que ha permitido el pase del paradigma del tradicional, cognoscitivista hacia la evaluación por competencias. Es un enfoque de evaluación centrada en el estudiante que toma en cuenta sus diferencias, su contexto y las complejas situaciones

de aprendizaje a nivel individual y grupal. Díaz y Hernández (2010) y (Condemarín & Medina, 2000) concuerdan que esta evaluación permite que los estudiantes resuelvan activamente tareas complejas y auténticas, empleando sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y sus desempeños en la solución de los problemas reales a los que enfrentan. Ahumada, (2005) considera que es una herramienta que permite mejorar la calidad y el nivel de aprendizaje, haciendo que todos los estudiantes aprendan; por lo que la evaluación es consustancial a la enseñanza y el aprendizaje, como un proceso regulador de aprendizajes.

Para EduTrends, (2016) la evaluación del desempeño o *performance assessment*, es un aporte a la evaluación auténtica que se aplica en el modelo educativo basado en competencias. Este modelo evaluativo, valora las acciones y productos que desarrolla el estudiante durante su proceso formativo, permitiendo retroalimentar su aprendizaje y validar el desarrollo de sus competencias. Este modelo admite que los estudiantes demuestren la adquisición de conocimientos y habilidades, actitudes y valores en uno o varias disciplinas. La evaluación del desempeño, implica evaluar las evidencias o productos, que son el resultado de la construcción de los estudiantes, cuando crean, resuelven y dan soluciones a los problemas empleando los nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, esta evaluación se relaciona con contextos y escenarios del mundo real. Se busca que los desempeños, evidencias y productos tengan significado y valor, que trasciendan los contextos escolares, para una mayor concordancia entre la tarea y las condiciones en las que se evalúa (EduTrends, 2016)).

Ahumada (2005); Escobar et al., (2023) y Monereo (2009) consideran que la evaluación auténtica se sustenta en los siguientes componentes:

- **Sentido retador.** Promueve actividades de aprendizaje desafiantes que tengan mayor significado para el estudiante al involucrarlos ante problemas reales, relacionados con el programa educativo y las competencias.
- **Resultados tangibles.** Permite tanto al evaluador como al evaluado observar de manera precisa los desempeños, evidencias o productos resultados del aprendizaje.
- **Transferencia de conocimientos a la práctica.** El proceso evaluativo evidencia de modo consistente la relación entre lo aprendido y el contexto donde se observará el desempeño, en ella se observa la transferencia y aplicación de los conocimientos a la realidad.
- **Procesos metacognitivos.** Es el empleo de los procesos de autovaloración, autorreflexión y autoevaluación, para asegurar la valoración de las fortalezas y áreas poco desarrolladas; así como, las deficiencias a mejorar.
- **Carácter formativo continuo.** La evaluación auténtica es eminentemente formativa que permita asegurar la interacción del progreso con situaciones reales, donde se garanticen los procesos de transferencia y mejora en el aprendizaje.
- **Retroalimentación sobre el desempeño.** Se fomenta para que oriente las mejoras académicas; al mismo tiempo se certifica que durante el proceso formativo se perciba que el estudiante está desarrollando una actividad auténtica. Permite que los profesores y estudiantes propicien oportunidades, para optimizar y potenciar la formación de los estudiantes.
- **Valor de la colaboración.** Fomentar el trabajo cooperativo entre estudiantes y el docente permite desarrollar la interacción entre ambos, con lo que se responde a una situación problemática desde diferentes puntos de vista. Permite el intercambio de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes desde

diferentes puntos de vista o disciplinas, para contribuir a la solución de problemas complejos, desde diferentes puntos de vista.

En la actualidad se cuenta con una nueva estrategia de enfocar el proceso evaluativo, en ella se ubica la evaluación auténtica, sustentada principalmente en la evaluación de desempeños, evidencias y productos (Buitrago, et al., 2019).

La evaluación auténtica se basa en la solución de problemas, para lo cual se despliega todas las potencialidades de los estudiantes que les permita identificar, proponer alternativas de solución a dichos problemas aplicando sus conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales o simulados. Este enfoque evaluativo se emplea para evaluar competencias, que permita demostración del dominio de capacidades y desempeños complejos superiores a la simple memorización de hechos, enfocándose en la aplicación práctica y la resolución de problemas en contextos reales empleado los nuevos conocimientos (Monereo, 2009).

Otro eje central que aporta la evaluación auténtica es el empleo de la evaluación formativa como un proceso permanente que se emplea para monitorear el proceso de aprendizaje, ofreciendo retroalimentación constante que permite al estudiante mejorar el aprendizaje y al docente reajustar las estrategias de enseñanza (Crispín et al., 2012). La evaluación formativa permite mejorar el rendimiento académico de los estudiantes al mejorar continuamente sus desempeños, evidencias y productos. Es motivadora, porque al retroalimentar positivamente mejora el interés y curiosidad de los estudiantes. (Minedu Chile, 2017). Permite por un lado personalizar el aprendizaje, adaptando los métodos de enseñanza para satisfacer necesidades individuales y es la vez colectiva al incorporar formas participativas de evaluación y formación con el empleo de la autoevaluación y coevaluación

de los estudiantes. De igual modo permite el desarrollo de la metacognición en la medida que los estudiantes aprenden a valorar sus desempeños y las estrategias para su desarrollo (Parentelli, 2020).

La evaluación formativa se basa en el análisis de las evidencias y productos del aprendizaje; puesto que al determinar su nivel de desempeño se pueden tomar decisiones pedagógicas orientadas a reajustar la enseñanza y apoyar el proceso formativo (Moreno, 2021). Es parte del proceso educativo, por lo que se desarrolla durante la misma clase, es así como el docente puede desarrollar la evaluación en forma permanente y en ese trayecto, va observando los progresos de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes y reajustando la enseñanza según los aprendizajes previstos. Esto ocurre durante las actividades formativas cotidianas o con la aplicación de las evaluaciones formales (Anijovich, 2017); de esta manera, identifica su nivel de dominio y dificultades en sus aprendizajes. Su aplicación requiere del diagnóstico de los aprendizajes que poseen los estudiantes, solo a partir de esta información se deben tomar las decisiones de retroalimentar y ajustar las estrategias o actividades, a fin de mejorar el proceso de aprendizaje (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017).

La implantación de la evaluación formativa en el marco de la evaluación auténtica, ha desarrollado nuevas propuestas y enfoques que se suman y enriquecen los enfoque teóricos y metodológicos en la evaluación. Un primer eje es la posibilidad de incorporar la evaluación formativa en el marco de una pedagogía diferenciada, que permite crear espacios de aprendizajes para todos los estudiantes respetando los métodos, estilos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares (Pérez, 2018).

La evaluación auténtica se basa en el desarrollo de desempeños, mediante el cual los estudiantes

deben ser evaluados a partir de actuaciones reales en el contexto, que les permita producir evidencias o productos tangibles y observables. Los desempeños se refieren a actuaciones como comunicarse oralmente, demostrar el empleo de una técnica o procedimiento, crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de dominio de la competencia, dentro de situaciones reales (Rojas et al., 2014). Por tanto, la evaluación basada en desempeños valora la actuación del aprendiz en contextos complejos y reales con el propósito de mostrar a través de evidencias o productos los aprendizajes previstos. Esta forma de evaluación tiene como finalidad ser constructiva y contributiva, que permita al estudiante demostrar sus potencialidades, fortalezas y áreas de mejora, fomentando su desarrollo personal, académico y vocacional; al mismo tiempo orienta el proceso de aprendizaje (Petty, 2023).

La evaluación auténtica debe adoptar un enfoque de evaluación situada o contextualizada, en la medida que proporciona información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre tal experiencia, es decir en contextos reales. Desde esta perspectiva, toda evaluación contextualizada será más objetiva, real, concreta al involucrar el propósito y la modalidad de la enseñanza al lugar donde ocurre el proceso educativo. La evaluación situada emplea hechos y casos reales por ejemplo al elaborar el inventario de intereses y actitudes, las pruebas o test elaborados en un contexto rural, la elaboración y evaluación de proyectos y actividades que involucran la lectura y producción de textos (Díaz Barriga, 2006).

La evaluación auténtica se convierte en una evaluación de desarrollo en la medida que emplea el proceso de valoración para monitorear el progreso del estudiante en un área de estudio con el fin de tomar decisiones que faciliten su futuro aprendizaje. La evaluación por competencias requiere necesariamente emplear los “mapas de

progreso” para describir la naturaleza del desarrollo de los estudiantes en un área de aprendizaje. Por ello requiere contar con los niveles de desempeño descritos como mapas de progreso para monitorear su desarrollo individual en el año escolar. La evaluación de desarrollo permite informar a los padres del progreso de los estudiantes a través de comentarios descriptivos de los logros alcanzado, sin el uso de calificaciones. Para este propósito se vale de la observación directa, registros anecdóticos, notas de entrevistas, portafolios, bitácoras, textos producidos por ellos y otros métodos para observar, registrar y coleccionar evidencias.

Esta evaluación se potencia y enriquece con los aportes de la evaluación dinámica al incorporar el enfoque vigostkyano de “zona de desarrollo próximo”. Esta propuesta valora el aporte de las funciones cognitivas que contribuyen en el proceso de maduración y permite anticipar hasta dónde el estudiante puede progresar en la solución de problemas más complejos, si se le apoya a través de una mediación eficiente. Es así como la evaluación dinámica permite establecer el tipo y cantidad de apoyo que los estudiantes requieren para progresar o alcanzar los propósitos del aprendizaje (Pimienta, 2012).

La implementación del proceso de evaluación formativa en el enfoque de evaluación auténtica se desarrolla en dos niveles: a nivel macro curricular cuando se diseña la estrategia general al explicitar el mapa de competencias, describir los niveles de dominio de la competencia y el sistema de evaluación en general. A nivel micro curricular, es la fase más importante del proceso evaluativo; se describen los estándares de aprendizaje, se definen los criterios o desempeños, se identifican las evidencias o productos a demostrar y los instrumentos con los cuales se medirá las evidencias (Tabla 1).

- **Definir los estándares del aprendizaje.** Se describen los resultados o logros de aprendizaje esperado al finalizar el proceso formativo.
- **Describir los criterios o desempeños a desarrollar para el logro de la competencia.** Se diseñan las actividades orientadas a demostrar el dominio de los conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes de manera tangible, observable o demostrable.
- **Identificar las evidencias o productos como resultados del aprendizaje.** Se describe la producción, exposición, demostración o presentación de las evidencias del saber, hacer, y ser o los productos o entregables.
- **Seleccionar y diseñar los instrumentos.** Se selecciona las técnicas o instrumentos según el tipo de evidencia o producto a evaluar; para ello se diseña y valida el instrumento ad hoc según cada tipo de aprendizaje.

TABLA 1
Modelo de planificación de la evaluación a nivel silabar

Estándares de aprendizaje	Desempeños	Evidencias o productos	Instrumentos
Describe comportamientos manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos observables en el desempeño humano.	Se describen los desempeños que evidencias la actuación del sujeto en contextos complejos y reales . (¿Qué?, ¿cómo? y ¿con qué?).	Evidencias del saber: esquemas cognitivos, textos escritos, exposiciones. Evidencias del hacer: experimentaciones, demostraciones Evidencias del ser: documentos de reflexión, autoinformes Productos: informes de laboratorio, proyectos, creaciones escritas, modelos.	Técnicas o instrumentos según el tipo de saberes: <ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento de la información: práctica calificada, mapas conceptuales, prueba tipo ensayo, objetiva, cuestionario, guía de observación • Apreciación de resultados: plan de seguimiento, rúbrica, registro anecdótico, lista de control y de cotejo, escala de estimación, portafolios

- **Aplicar los instrumentos de evaluación en contextos reales o problémicos.** Durante el desarrollo de los desempeños se promueven la construcción de las evidencias o productos, donde se diseña y aplica el instrumento de evaluación. Así tenemos que, para evaluar conocimientos el estudiante deberá elaborar una infografía, pero esta no se evalúa por sí misma sino con la ayuda de una rúbrica. Para evaluar el dominio de procedimientos o manejo de algoritmos, el estudiante, deberá resolver problemas matemáticos, los cuales se exponen y se evalúan a través de un cuestionario de respuestas abiertas.
- **Valorar los resultados.** En esta fase dependiendo del tipo de instrumento utilizado se elegirá una escala cualitativa o cuantitativa para su valoración. Así tenemos, por ejemplo, para evaluar un portafolio se requerirá de una escala de valoración para su valoración cualitativa o cuantitativa. Para valorar los resultados de una rúbrica se puede obtener datos cualitativos



donde se evidencian los resultados de los logros o deficiencias y cuantitativa como la sumatoria de los puntajes obtenidos.

- **Retroalimentar el proceso formativo.** En esta etapa en primer lugar se identifica cual será el estándar de aprendizaje, luego se recolectan las evidencias o productos, los cuales son interpretados con ayuda de los instrumentos, luego se identifican las brechas de aprendizaje entre lo previsto y lo logrado. Es allí donde se intervine retroalimentando el aprendizaje, con la finalidad de ajustar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje y de esa manera lograr su recuperación o nivelación de los aprendizajes esperados, cerrando así las brechas de aprendizaje.
- **Toma de decisiones.** Finalizado el proceso de evaluación es cuando se toman las decisiones sobre la situación final alcanzada. Si se trata de la evaluación diagnóstica, se reajustan los planes y programas para atender las necesidades detectadas. En la evaluación formativa, la toma de decisiones es orientada principalmente hacia la necesidad de implementar reajustes y mejoras a través de la retroalimentación. En el caso de la evaluación final, la toma de decisiones es útil para calificar el nivel de logro alcanzado, al cual se acredita y se certifica, tomando la decisión de promoción o permanencia en el programa.

CONCLUSIONES

La evaluación auténtica tiene un carácter eminentemente formativo al poner en práctica las estrategias, técnicas y procedimientos que contribuyen a valorar los avances y optimizar las deficiencias formativas.

Durante el desarrollo de los desempeños se valoran evidencias o productos, los cuales permiten al docente analizar, interpretar y usar estos resultados, para incorporar ajustes, mejoras o correctivos a través de la retroalimentación oportuna, con la finalidad de optimizar los logros de aprendizaje.

Por lo tanto, el empleo eficiente de la evaluación formativa basado en el enfoque de la evaluación auténtica mejora la calidad de los aprendizajes en la educación superior.

La evaluación formativa es un componente fundamental del proceso educativo, que se desarrolla durante la clase, el docente realiza una evaluación permanente durante el cual va identificando sus progresos y reajustando la enseñanza según los aprendizajes previstos. Así mismo, se ejecuta el análisis de las evidencias y productos del aprendizaje; con la finalidad de determinar su nivel de desempeño que se va alcanzando, para tomar decisiones pedagógicas que permitan orientar, reajustar o redireccionar la enseñanza para alcanzar las competencias esperadas.

La evaluación formativa como un proceso esencial de la evaluación auténtica, se constituye en la estrategia adecuada para evaluar las competencias, puesto que es real, vivencial y contextual.

La evaluación auténtica es oportuna, permanente e informada, que permite valorar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes. Este enfoque evaluativo empleado para evaluar competencias, permite la demostración del dominio de capacidades y desempeños complejos, basadas en la aplicación práctica y la resolución de problemas en situaciones reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Guía de Uso: Evaluación formativa, evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. www.agenciaeducacion.cl
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en



- la educación superior. *Voces de La Educación*, 2(6), 31–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475459>
- Aravena, M., & Gairín, J. (2021). Evaluación del desempeño docente: Una mirada desde las agencias certificadoras. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 25(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8302>
- Buitrago, M., Cabezas, M., Castillo, J., Moyano, A., & Pinzón, M. (2019). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1). <https://doi.org/10.18359/reds.3359>
- Condemarín, M., & Medina, A. (2007). *Evaluación de los aprendizajes*. Editorial Andres Bello.
- Crispín, M., Gómez, T., Ramírez, J., & Ulloa, J. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. Editorial Ibero.
- Cuba, A. (2016). Construct competition: historical-epistemological summary. *Educación*, 25(48), 7–27. <https://doi.org/10.18800/educacion.201601.001>
- Díaz-Barriga, Frida & Hernández, Gerardo (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3ra ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada : vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- EduTrends. (2016). *Evaluación del desempeño en el modelo de educación por competencias*. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. <http://bit.ly/ObservatorioGPlus>
- Escobar, B., Escandón, N., Barrera, A., & García, R. (2023). Authentic assessment as a tool to evaluate the achievement of competencies in psychology programs. *Formación Universitaria*, 16(2), 35–48. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000200035>
- Falcón, I., Martínez, A., & Macias, M. (2022). Fundamentos teórico-metodológicos sobre evaluación de programas de salud. *Humanidades Médicas*, 22(2), 233–256. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=113436>
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11–34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Huerta, M. (2015). *La estrategia en el aprendizaje: Una guía básica para profesores y estudiantes* (Editorial Magisterio, Ed.; Primera).
- Huerta, M. (2017). *Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico* (Editorial San Marcos, Ed.; Primera reimpresión).
- Huerta, M. (2018). *Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias*. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu* 5(1):159-171. DOI:10.36955/RIULCB.2018v5n1.0011
- Ibarra, M., Rodríguez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas, M., & Rodríguez, H. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior.

- RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Jenkins, E., Goodwin, M., & Fingerhood, M. (2023). Competency-based evaluation: Collaboration and consistency from academia to practice. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 35(2). <https://doi.org/10.1097/JXX.0000000000000830>
- Lopez, J., López, R., & López, J. (2021). *Evaluar los procesos de aprendizaje. Estrategias de evaluación*. Editorial Página Seis, S.A.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Alfaomega Grupo. www.atfaornega.com.mx
- Medina, R., & Diaz, N. (2022). La aplicación de la evaluación auténtica en sistemas y su impacto en la calidad educativa. *Presencia Universitaria*, 9(18). <https://doi.org/10.29105/pu9.18-1>
- Minedu Chile. (2017). *Evaluación formativa en el aula, orientaciones para docentes*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17448>
- Monereo, C. (2009). La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria. *Edebé, Innova Universitas*, 9–22. https://www.researchgate.net/publication/259863588_Castello_M_coord_2009_La_evaluacion_autentica_en_ensenanza_secundaria_y_universitaria_investigacion_e_innovacion_Barcelona_Edebe
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (12a ed.). Editorial Grao.
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.researchgate.net/publication/353026883_La_retroalimentacion_Un_proceso_clave_para_la_ensenanza_y_la_evaluacion_formativa
- Páez, J., Hurtado, J., Reyes, T., Rolle, G., & Yáñez, R. (2023). Evaluación de los aprendizajes en los modelos curriculares basados en competencias en educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6393
- Parentelli, V. (2020). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, 7(2).
- Petty, G. (2023). *Educación basada en evidencias*. Biblioteca de Innovación Educativa. <https://zoboko.com/author/geoff-petty>
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. Pearson Educación.
- Rojas, S., Sánchez, M., & Topete, C. (2014). *Modelo de evaluación del desempeño de actividades científicas: casos Colombia y México*. Editorial Politécnica Gran Colombia.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Evaluar con enfoque formativo*. Secretaría de Educación Pública. <https://cife.edu.mx/recursos/evaluacion-formativa/>
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias*. Ecoe Ediciones.



- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch. <https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-26-7>
- Tobón, S. (2018). *El proyecto de enseñanza aprendizaje y evaluación*. CIFE. www.cife.edu.mx
- Tobón, S., González, L., Salvador, J., & Vásquez, J. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7–29. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- UNESCO. (2019). *La promesa de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala Reconocer los límites para generar oportunidades*. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.locale=es>
- Vadillo, G. (2019). *Evaluación de los aprendizajes en el bachillerato*. CODEIC - UNAM.
- Vega, E., & Fraustro, M. (2023). Programa de formación docente en evaluación Auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 7(1). [https://doi.org/10.36003/rev.investig.cient.tecnol.v7n1\(2023\)6](https://doi.org/10.36003/rev.investig.cient.tecnol.v7n1(2023)6)

