

# PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Evaluative practices for the development of student competencies in higher education

Mónica Nelly Camargo-Cuéllar; magíster, [camargo.m@pucp.edu.pe](mailto:camargo.m@pucp.edu.pe)  
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1388-543X>

*Recibido:* 26-07-2022

*Aceptado:* 28-10-2022

*Publicado:* 29-12-2022

## Resumen

La evaluación proporciona información necesaria a los profesores sobre los desempeños de los estudiantes para reforzar sus fortalezas o realizar ajustes. De esta manera, el estudiante conoce cuánto ha progresado y cuánto le falta avanzar respecto de la meta de aprendizaje. Sin embargo, en las prácticas evaluativas docentes se puede encontrar una tendencia a una evaluación tradicional o, por el contrario, formativa. El estudio con enfoque cualitativo se enmarca en el ámbito de la formación universitaria con el objetivo de describir características que deben visualizarse en las prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias de los estudiantes en la educación superior. Las categorías son las prácticas evaluativas y la retroalimentación. Se empleó el estudio de revisión de la literatura. Los resultados de la revisión de los aportes de los autores muestran que las prácticas evaluativas centradas en el estudiante brindan mayores posibilidades de logro de aprendizaje, que, aquella centrada en el contenido. La retroalimentación en el marco de la evaluación formativa es efectiva ya que brinda posibilidades a los estudiantes de verificar cómo puede alcanzar sus metas asumiendo un compromiso consciente sobre lo que está logrando y otros aspectos a mejorar en el marco de la calidad educativa.

**Palabras clave:** Práctica evaluativa, retroalimentación, educación superior, competencias.

## Abstract

Assessment provides teachers with needed information about student performance to reinforce their strengths or adjust. In this way, the student knows how much progress he has made and how much progress has yet to be made with respect to the learning goal. However, in teacher evaluation practices a tendency to a traditional or, on the contrary, formative evaluation can be found. The study with a qualitative approach is framed in the field of university education with the aim of describing characteristics that must be visualized in the evaluative practices for the development of students' competencies in higher education. The categories are evaluative practices and feedback. The literature review study was used. The results of the review of the authors' contributions show that student-centered assessment practices provide greater possibilities for learning achievement than content-centered assessment. Feedback in the framework of formative assessment is effective as it provides possibilities for students to verify how they can achieve their goals by making a conscious commitment about what they are achieving and other aspects to improve within the framework of educational quality.

**Keywords:** Evaluative practice, feedback, higher education, competencies.

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han experimentado cambios radicales en el contexto Latinoamericano en el ámbito de la educación superior (Casanova et al., 2018), y de alguna medida, todo ello como respuesta a la sociedad cambiante y globalizada. Las realidades en los países del continente se muestran un tanto similares respecto de las necesidades que emergen producto de las brechas sociales. Asimismo, Benavides et al. (2016) señalan que, al referirse a sociedades como estas, se trata de un campo educativo sometido a presiones sociales y políticas en contextos económicos con inequidad entre sus poblaciones. En ese sentido la enseñanza en la universidad debe acortar ciertas brechas producto de dicha inequidad, independientemente se trate de universidades privadas o públicas.

La evaluación es uno de los elementos curriculares que ha sido cuestionado en retrospectiva, pero con los aportes de nuevos enfoques, Frey (2014), se han distinguido terminologías vinculadas a la evaluación donde la caracterizan más cercana y auténtica posible. Los estudios desarrollados por Pavié et al. (2021) señalan que la evaluación es considerada como uno de los factores más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje; concluyen, además, que en la actualidad si bien se han presentado cambios en las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes, todavía hay un tránsito lento desde prácticas evaluativas tradicionales hacia una práctica evaluativa con un enfoque formativo.

En ese sentido, para los profesores universitarios demostrar la competencia de evaluar constituye un reto, todavía quedaron arraigos vinculados al diseño curricular por objetivos (Cano, 2008; Ramos-Monobe et al., 2020), se trata entonces de comprender la lógica de los estándares, los resultados de aprendizaje y evidencias, como términos claves involucrados en el enfoque, y adentrarse a un cambio de paradigma (Gallardo, 2020; Gil et al., 2021).

Tomando como referencia el marco de acción de Dakar (UNESCO, 2000), donde se establece la necesidad de formación de todos los jóvenes a través de programas de preparación en el ámbito profesional y laboral (Llamas y Pietrantonio, 2020); la evaluación en la educación debe ser vista como el resultado de acompañar rigurosamente los avances realizados a los estudiantes orientados a las metas de aprendizaje. En esa misma línea, *The World Economic Forum* (2016) expone una preocupación frente ciertas brechas y por ello, construir una fuerza

laboral con habilidades y potencialidades para atender las exigencias de formación en las tecnologías, la salud y las demandas generales para la producción, siempre atenta al mercado laboral (Gil et al., 2021).

Dentro del ámbito de la formación superior, es necesario continuar con investigaciones respecto de la evaluación con un enfoque formativo para comprenderla y constatar sus potencialidades para el aprendizaje (Gil et al., 2021); este estudio pretende poner énfasis en las prácticas evaluativas desde el diseño por competencias por su vigencia actual, hasta las decisiones que toman los docentes universitarios respecto de los resultados obtenidos. Con ello se pone a debate las tendencias sobre la evaluación de tal forma que responda a las demandas actuales del sistema educativo.

Para la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2020), la evaluación formativa mejora dichos resultados de aprendizaje siempre y cuando se asegure un proceso válido y viable para la interpretación de la información recopilada por parte de los profesores como consecuencia de las experiencias de aprendizaje. Pero si hay un rasgo distintivo en la evaluación formativa, es la retroalimentación oportuna a los estudiantes, de tal forma que este conozca en qué etapa se encuentra en el proceso de aprendizaje y cuánto le falta avanzar para el logro de la meta curricular. Asimismo, se debe tomar en cuenta algunas condiciones que dinamizan la retroalimentación, la misma que supone procesos de meta reflexión, autorregulación y motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (García, 2015; Panadero, 2017; Emre, 2021).

Se requiere trascender del discurso a la práctica en los parámetros de los cursos y el plan de estudios de la carrera profesional. Para Cabaña (2011), Núñez et al. (2019) y Gil (2021) las universidades, además de las normativas educativas, estatutos y otros documentos de gestión, deben incorporar bases que permitan la ejecución de programas donde sus educandos se conviertan en activos del proceso de aprendizaje asumiendo responsabilidades compartidas para alcanzar las competencias en el marco de formación preprofesional.

### **Revisión de literatura**

La reforma curricular de la educación superior en el marco de la Declaración de Bolonia, nacida en la Unión Europea, marca el inicio del Proyecto Tuning para la formación de estudiantes universitarios con una sólida base que cumpla con los estándares inter-

nacionales y orientados a la mejora de la calidad en el sistema educativo (Laurito y Benatuil, 2019). Del mismo modo, en América Latina se asume este interés por asegurar una educación de calidad que permita a los estudiantes desarrollar competencias genéricas y específicas que vislumbren mejores posibilidades de ejercicio profesional basándose en la resolución de problemas, las habilidades para la interacción y la investigación (Tobón, 2016; Tejada y Ruiz, 2016; Suárez, 2017), en correspondencia con los desempeños idóneos de acuerdo con el perfil de egreso.

En el contexto peruano, la formación en la educación superior está basada en competencias, de acuerdo con la normativa vigente, y desde el 2014 con la promulgación de la “Nueva Ley Universitaria” (Ley N°30220). En ese marco, también se distinguen los organismos estatales reguladores como, la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) o el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), de tal forma que las universidades aseguren la calidad educativa y, por ende, se aproximen a estándares internacionales.

Esto exigió que las facultades y escuelas profesionales apuesten a una formación de calidad para los futuros profesionales asegurando espacios para su desarrollo y verificación de resultados de aprendizaje. Para la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA, 2022) y Adams (2008) los resultados del aprendizaje se configuran como una proyección para la transparencia de los sistemas de educación superior, la viabilidad de los procesos y el reconocimiento de las cualificaciones de los profesionales, todos ellos centrados más que en intenciones del profesor, en los logros de los estudiantes expresados en metas de aprendizaje.

Con ello, se espera que los profesores cuenten con formación sobre docencia universitaria para el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación en contextos formativos para el desarrollo de competencias. Hace algunas décadas atrás, la garantía de la calidad en la educación superior se centraba en asegurar si se contaba con instalaciones, recursos, disposiciones, reglamentos, más que el resultado de aprendizaje (Sadler, 2017). Para la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (EAQAHE, 2015), se empieza a observar la calidad con una mirada más cualitativa en donde la docencia juega un rol preponderante, a través de ella, se centraba la enseñanza en el aprendizaje y la evaluación planificada para los estudiantes (García et al., 2022).

Respecto de las prácticas evaluativas, se puede señalar que han sido consideradas como un proceso de recojo de información con fines de calificación sobre las actividades y tareas de los estudiantes (trabajos, pruebas, exposiciones, etc.), rol exclusivo del docente sin la posibilidad de brindar retroalimentación, y por ende, promover la mejora de los aprendizajes (Pimienta, 2008; Jara-Henríquez et al., 2018). Con ello, este centraba sus esfuerzos en el diseño de la actividad de aprendizaje y la actividad con el objetivo de medir y calificar los conocimientos alcanzados.

Con los aportes de los nuevos enfoques de evaluación, se le puede atribuir caracteres como, auténtica, procesual, cualitativa en la que supone el acompañamiento del docente universitario a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, se asume un nuevo enfoque en la evaluación, considerándola formativa y retroalimentadora donde lo central son los aprendizajes de los estudiantes (Ahumada, 2005; Vallejo y Molina, 2014)

Entender la evaluación en contextos actuales implica rediseñar las prácticas de los docentes en las universidades, tomar en cuenta las características de los estudiantes y conocer la didáctica, máxime cuando no existe saberes previos respecto de la evaluación con tendencias actuales (Brunner y Miranda, 2016; Jara-Henríquez, et al., 2018). Acercarse al diseño de la evaluación orientado al logro de competencias es una forma de desafiar el propio quehacer para encontrar formas de cómo asegurar el perfil de egreso de los estudiantes.

Se requiere orientar todo el sistema universitario hacia una enseñanza centrada en el estudiante (Jarauta et al., 2016; Gargallo et al., 2020; Ibarra y Rodríguez, 2020), de tal forma que se diseñen y promuevan el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, el uso de metodologías activas, entre otras estrategias, métodos y técnicas para motivarlos a la construcción de su aprendizaje y a desafiar-se con seguridad. (Gallardo y Gil, 2016; Pérez et al., 2017; Aizpurua et al., 2018; Emre et al., 2021; Hernández, 2021).

Desde lo expuesto, se destacan aportes valiosos respecto de la retroalimentación en el ámbito de la educación superior, autores como Hill y West (2020), y Sadler (2017), señalan el impacto positivo sobre el comportamiento para el aprendizaje partiendo de la comunicación anticipada de los estándares de evaluación orientada a los logros y la satisfacción de sus resultados de aprendizaje.

## Problema de investigación

Se parte de la pregunta de investigación ¿Cuáles deben ser las características que deben visualizarse en las prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias de los estudiantes en la educación superior con base en la revisión de la literatura?

## 2. MÉTODO

Para el desarrollo del estudio se ha empleado la revisión narrativa (RN) cuyo objetivo es explorar, describir y discutir un determinado tema, considerando múltiples factores desde un punto de vista teórico y de contexto. (Loyola da Silva, et al., 2021). Esta estrategia permite la comprensión de un determinado tema, puesto que contempla una fundamentación teórica y/o de contexto; así como la inclusión de diferentes tipos de información.

Tomando como referencia la información sobre la brecha entre un estado real y un estado deseable, se distinguen algunas condiciones necesarias para que la retroalimentación extrínseca sea eficaz (Ramaprasad, 1983; García, 2015). La primera alude a la disponibilidad de descripciones y acceso a ejemplos, con relación a los criterios de evaluación; la segunda señala la disponibilidad de información pertinente, sobre los desempeños y resultados del estudiante; y la tercera enfatiza en la disponibilidad de medios para comparar el nivel de referencia y los resultados del estudiante lo que genera, de ese modo, la información sobre las distancias entre ambos.

## 3. RESULTADOS

Los aportes recogidos para cada categoría han sido tomados de los diferentes referentes que han aportado frecuentemente a la temática del estudio (Figura 1). A continuación, se muestran los autores que han sido consultados para la revisión y análisis de la información:

Figura 1

*Autores representativos de la práctica evaluativa de los docentes*

Categoría	Autores de referencia
La práctica evaluativa en los docentes: centrado en los contenidos y el enfoque centrado en los estudiantes	Ahumada (2005); Zambrano (2014); Tobón (2016) y Casanova et al. (2018); Sadler (2017); Hortigüela et al. (2014); Atienza et al. (2016); Ortiz et al. (2019); Gallardo y Gil (2016); Mejías (2019); Tejada y Ruiz (2016); Zimmerman (2009); Sáez et al. (2018); Black y William (1998); Andrade y Cizek (2010); García (2015); López y Sicilia (2017); Pérez et al. (2017); Campos (2019); Brookhart (2020).
La evaluación formativa y la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes.	Andrade & Cizek (2010); Pérez et al. (2017); McMillan (2010); Brookhart (2020); Ibarra y Rodríguez (2022); López-Pastor y Sicilia (2017); Chalmers & Fuller (2012); Pozuelos et al. (2021); Hernández et al. (2021); Black & William (1998); Hattie & Timperley (2007); Canabal y Margalef (2017); McMillan (2010); Brookhart (2020); Panadero y Alonso-Tapia (2014); Mejías (2019); William & Lealhy (2007); Hill y West (2020); y Sadler (2017).

## Práctica evaluativa en docentes: centrado en contenidos y el enfoque centrado en estudiantes

Para Ahumada (2005); Zambrano (2014); Tobón (2016) y Casanova et al., (2018), la evaluación es un término polisémico y complejo orientado a recoger información sobre las evidencias de aprendizaje de los estudiantes para emitir juicios valorativos.

Hace algunas décadas el acto de evaluar se encontraba asociado a un evento con características particulares donde los docentes calificaban y colocaban una nota (Pimienta, 2008), con ello, desde la mirada del modelo tradicional, la evaluación solía ser sumativa y no formativa (Jara-Henríquez y Jara-Coatt, 2018). En un modelo curricular tecnológico, la evaluación era comprendida como la información que facilita la comparación entre los resultados, en muchos casos, carentes de significado y los objetivos proyectados (Berlanga y Juárez-Hernández, 2020).

Para Sadler (2017), sería insuficiente que al estudiante solo se le comunique si ha acertado o presenta errores en su trabajo, es decir, centrarse sencillamente en “lo correcto e incorrecto”. Esto no contribuiría en los aprendizajes de los estudiantes ya que pueden quedar los vacíos sin posibilidad de atender a la corrección.

Los estudiantes suelen percibir, predominantemente, lo sumativo en las actividades de evaluación (Hortigüela et al., 2014; Atienza et al., 2016), y la razón se debe a que los énfasis que suelen colocar los docentes a las actividades memorísticas o mecánicas. Incluso pese a que los docentes realizan una revisión teórica respecto de los nuevos enfoques de la evaluación presentan dificultades para concretarlas.

Un sistema de evaluación en el que la nota del curso o asignatura se centra en un examen final que determina o no la superación de este (Ortiz et al., 2019),

constituye un estado de alerta ya que podría no despertar el interés del estudiante y se estaría perdiendo de vista los desempeños y los contenidos actitudinales que deben demostrar durante el proceso formativo con proyección a su perfil de egreso.

Uno de los desempeños que deben demostrar los docentes en la práctica es desarrollar la actividad evaluativa partiendo de la definición de criterios claramente informados a los estudiantes para el logro de las metas curriculares (Núñez et al., 2019). Por ello, se hace imprescindible desterrar prácticas evaluativas tradicionales centradas únicamente en la repetición y optar por una evaluación formativa que supone incluso, el cambio de sus propias concepciones respecto de la evaluación y sus alcances (Pavié et al., 2021). Así, el aprendizaje en educación superior, considerándolo por demás complejo, implicaría que la situación o experiencia didáctica debe estar enfocada a las actividades profesionales y en situaciones auténticas del propio ejercicio laboral (Ahumada, 2005; Gallardo y Gil, 2016; Mejías, 2019).

Para Tejada y Ruiz (2016) la evaluación de competencias en educación superior enfatiza el sentido formativo y se constituye en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo para los estudiantes dada su función autorreguladora, como proceso autodirigido donde los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas, para dirigir sus pensamientos, sentimientos y comportamientos a las metas de aprendizaje (Zimmerman, 2009; Sáez et al, 2018); se asume como un ejercicio continuo que debe servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campos, 2019), con una capacidad reflexiva por parte de los principales agentes educativos.

La evaluación formativa se define como el proceso de evaluación cuya finalidad es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (García, 2015), resalta aspectos valorativos acerca de la calidad de las respuestas del estudiante en el marco de las actividades, como oportunidad para la mejora de la competencia del estudiante. Black y William (1998), aportan el carácter cíclico, dado que existen espacios para comparar desempeños logrados con las metas curriculares de modo frecuente, orientados a la mejora continua.

En esa línea, el sentido de la evaluación con su tendencia formativa está preconcebida como una evaluación centrada en la atención en las actividades de aprendizaje que desarrollarán los estudiantes con la posibilidad de la mejora de los desempeños,

el *feedback* permanente por parte de los docentes, la reflexión sobre el proceso, la autoevaluación y la colaboración en escenarios dialógicos que fortalezcan la seguridad y confianza en sí mismos (Andrade y Cizek, 2010; García, 2015; López y Sicilia, 2017; Pérez et al., 2017; Campos, 2019; Brookhart, 2020).

### ***La evaluación formativa y la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes***

La evaluación formativa es inherente al proceso de formación ya que proporciona información necesaria de manera oportuna para realizar algunos ajustes pertinentes en torno a la enseñanza-aprendizaje (Andrade & Cizek, 2010; Pérez et al., 2017; McMillan, 2010; Brookhart, 2020), debe ser percibida por el estudiante como una evaluación rigurosa, contextualizada y útil. Se sustenta en tres focos de interés (Ibarra y Rodríguez, 2022), la participación de los estudiantes, la retroalimentación efectiva o proalimentación y las tareas de calidad, todo ello en el marco del diálogo y la colaboración de los estudiantes en el proceso de evaluación de su aprendizaje de forma activa y verás (López-Pastor y Sicilia, 2017).

Para Pérez, et al. (2017); Atienza, et al. (2016); López-Pastor y Sicilia (2017), se identifican ventajas de la evaluación formativa como son: la medición de lo que hace (acciones que sirve de referencia al docente y a los estudiantes), el propósito formativo, la organización equilibrada del trabajo, la validez formativa profesional en valores, hábitos y habilidades necesarios en el campo profesional y la sociedad misma. Finalmente, valoraciones frecuentes y progresivas, multiplicidad de observadores, (profesores, alumnos) y retroalimentación constructiva permanente.

En este rubro, los recursos como las guías de trabajo, indicaciones, materiales diversos y estímulo por parte del docente (Chalmers & Fuller, 2012; Pozuelos et al., 2021), establecen la idea del andamiaje para acompañar en el proceso de construcción del aprendizaje encontrando con ello la posibilidad que el estudiante asuma la responsabilidad y el compromiso con su propio aprendizaje; asimismo, identifique las metas curriculares, espacios y momentos para la metacognición y la reflexión del propio trabajo realizado, entre otras, (Andrade y Cizek, 2010). Asimismo, los desempeños vinculados con la gestión del trabajo autónomo, la autorregulación y la autoeficacia (Hernández et al., 2021).

La retroalimentación es posiblemente la fuente más importante de información de evaluación que apoya

el aprendizaje, tiene un gran impacto en el rendimiento que incluye claramente información de medición y no medición (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Canabal y Margalef, 2017; McMillan, 2010; Brookhart, 2020). Con ello, se muestra una tendencia a una influencia positiva en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con formas cognitivas y afectivas interrelacionadas (Hill y West, 2020), impactando satisfactoriamente en el rendimiento de los estudiantes y aumentando el compromiso de los estudiantes.

Es necesario reconocer que la retroalimentación brindada en los parámetros de la evaluación formativa tiene diferentes funciones, algunas referidas a las ayudas a los estudiantes en la realización de las actividades, asimismo, a la guía para la autorregulación de los aprendizajes y la construcción de una percepción positiva sobre la evaluación (McMillan, 2010; Brookhart, 2020). Por ello, la retroalimentación se asume dependiente de las necesidades del alumno y de las habilidades del docente (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Mejías, 2019).

Hernández et al., (2021), señalan que, el *feedback* externo que recibe el estudiante puede ser brindado por docentes, compañeros/as u otros medios. Con ello, se logra algún vacío en la interpretación de la tarea por parte de cada uno de los estudiantes y se vincula con el *feedback* interno con la intención de provocar efectos en los procesos internos y en los resultados de aprendizaje. Del mismo modo, que el *feedback* docente respecto de la retroalimentación brindada a los estudiantes debe promover la interpretación, reconstrucción e internalización de los nuevos aprendizajes.

Para McMillan (2010), la retroalimentación define a la evaluación formativa y señala que, a través de esta, se provee al estudiante de información oportuna y coherente respecto de sus progresos encaminadas hacia el mejoramiento y a superación de los errores (García, 2015), trasciende a una devolución de la información o una tarea ya que a través de ello se espera generar un impacto en el aprendizaje y asegurar una mejora en los aprendizajes (William & Lealhy 2007). Con todo ello, se asegura la motivación y el compromiso de los estudiantes con sus propósitos y, por ende, estar próximos a alcanzar el perfil de egreso.

Hattie & Timperley (2007) destacan que la retroalimentación tiene una influencia potente para el aprendizaje, en esa línea autores como, Canabal y Margalef (2017), exploran sobre los tipos de retroali-

mentación y las condiciones que en ellas se enmarcan. Se pueden distinguir entre ellas, aquellas que se centran en la tarea, donde se brinda información sobre logros, aciertos, errores y vacíos respecto de las actividades realizadas. De la misma manera, se visualiza aquella centrada en el proceso de la tarea; otra que se centra en la autorregulación en donde se promueve el desarrollo de la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido (Zimmerman y Moylan, 2019). Además de estas, existe un tipo de retroalimentación, denominada “centrada en la propia persona”, que destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el fomento de actitudes frente a los compromisos y responsabilidades.

#### 4. CONCLUSIONES

La práctica evaluativa en los docentes de acuerdo con las tendencias actuales debe asegurar una formación centrada en los estudiantes, es decir, considerar la formación que fomente la demostración de desempeños en el marco de las competencias y el perfil de egreso.

La evaluación formativa y la retroalimentación brinda posibilidades sustanciales para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de acortar brechas entre un perfil real y el perfil de egreso a través de la retroalimentación que pueda estar centrada en el proceso, producto y la persona, de tal forma que se promueva la autorregulación en el marco del ejercicio de la autonomía de los estudiantes.

#### REFERENCIAS

- Adam, S. (2008, February). Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process: Learning outcomes Based Higher Education: the Learning outcomes based higher education: the Scottish experience. <https://acortar.link/o3kkpp>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2022, mayo). *Resultados de aprendizaje y procedimientos de aseguramiento de la calidad para la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas e instituciones, conforme al RD 640/2021 y al RD 822/2021*. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion>
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.
- Andrade, H. & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of Formative Assessment*. Routledge

- Atienza, R., Valencia, A., Martos, D., López-Pastor, V. M., & Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la evaluación formativa: Ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(1), 1033-1048. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- Benavides, M.; Chávez, C. y Arellano, A. (2016). La construcción política e institucional de la reforma universitaria: los casos del Perú y Ecuador. En: Cueto, S. (ed.). *Innovación y calidad en educación en América Latina*. GRADE. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/la-construccion-politica-e-institucional-de-la-reforma-universitaria-los-casos-del-peru-y-ecuador/>
- Berlanga, M. y Juárez-Hernández, L.G. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.vi21.646>
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. [http://edci770.pbworks.com/w/file/attach/48124468/BlackWilliam\\_1998.pdf](http://edci770.pbworks.com/w/file/attach/48124468/BlackWilliam_1998.pdf)
- Brookhart, S. (2020). Feedback and Measurement. In S. Brookhart & J. McMillan (eds.), *Classroom Assessment and Educational Measurement*, (pp. 63-78). Routledge.
- Brunner, J. & Miranda, D. (Eds.). (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Cabaña, J. (2011). Competencias y transversalidades, o un desajuste por mutua ignorancia. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 15-31. <https://cutt.ly/ByghQeu>
- Campos, A. (2019). La evaluación formativa en el aula universitaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 91-95. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Canabal, C y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170 <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10329/8434>
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev-123COL1.pdf>
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, Í. e Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(4), 114-125 <https://doi.org/10.31876/rcs.v24i4.24913>
- Chalmers, D. & Fuller, R. (2012). *Teaching for learning at university*. Routledge.
- Emre, M., Yaşar, M. & Akan, D. (2021). Motivation in the classroom. *Participatory Educational Research*, 8(2), 31-56. <https://doi.org/10.17275/per.21.28.8.2>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. EURASHE. [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)
- Frey, B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. SAGE Publications.
- Gallardo, K. y Gil, M. (2016). Evaluación de desempeño en estudiantes de educación superior: Uso de la herramienta competere. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 187-205. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/11974](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/11974)
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., García, F.J, Giménez, J. y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 13-26. <https://doi:10.5944/educXX1.23367>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, V., Santana, P. y Sosa, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <https://doi.org/10.6018/rie.423341>
- Hill, J. & West, H. (2020). Improving the Student Learning Experience through Dialogic FeedForward Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, Á., & Abella, V. (2015). Perspectiva del Alumnado sobre la Evaluación Tradicional y la Evaluación Formativa. Contraste de Grupos en las mismas Asignaturas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2798>
- Ibarra, M. 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>

- Jara-Henríquez, M. y Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>
- Jarauta, B., Medina, J. y Mentado, T. (2016). La transformación del saber en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde el estudio del CDC. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.221711>
- Laurito, M. y Benatuil, D. (2017). Valoración de las competencias planteadas en el Proyecto Tuning para la carrera de Psicología. *Eureka*, 14(1), 84-98. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/06/905752/eureka-14-1-13.pdf>
- López-Pastor, V. & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Loyola da Silva, T., de Medeiros, Á., Brito do O'Silva, C., de Mesquita, S. & Bezerra de Macedo, E. (2021). El impacto de la pandemia en el rol de la enfermería: una revisión narrativa de la literatura. *Enfermería Global*, 20(63), 502-543. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.454061>
- Llamas, J. & Pietrantonio, K. (2020). Tearing down walls: Meeting the challenges of Latinas in education and the labor force. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 26(4), 351-355. <https://doi.org/10.1037/pac0000458>
- Mejías, E. (2019). *Evaluación e Identidad Docente: impacto de una formación sobre evaluación auténtica de competencias*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX (Tesis Doctoral). <http://www.tesisenred.net/handle/10803/669597>
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*, 41-58. Routledge.
- Núñez, L., Tigrero, F., Domo, I. y Valencia, A. (2019). Prácticas evaluativas en el proceso de aprendizaje: estudio de caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 954-976. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.29862>
- Ortiz, E., Santos, J. y Marín, S. (2019). Evaluación continua en la enseñanza universitaria de la contabilidad. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 109-129. <https://doi.org/10.6018/rie.329781>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Psychol*, 8, 1-28. <https://doi:10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pavié, A., Martínez, C. y Lagomarsino Montoya, M. (2021). Educación Superior y prácticas evaluativas, una relación dinámica en contextos multiculturales: el caso de la formación inicial docente. *Revista de Filosofía*, 38(99), 855-873. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5703608>
- Pérez, M., Enrique, J. O., Carbó, J. E., & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Educación Médica del Centro*, 9(3), 263-283. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es)
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson.
- Pozuelos, F., García, F. y Conde, S. (2021). Evaluar prácticas innovadoras en la enseñanza universitaria. Validación de instrumento. *Educación XX1*, 24(1), 69-91. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26300>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Ramos-Monobe, A., Gallardo-Córdova, k. y Camacho-Gutiérrez, D. (2020). Analysis of assessment practices with multiple cases methodology related to international learning assessment standards. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-23. <http://doi.org/10.15359/ree.24-3.12>
- Sadler, R. (2017). Academic achievements standards and quality assurance. *Quality in Higher Education*, 23(2), 81-99. <http://doi.org/10.1080/13538322.2017.1356614>
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E. y Bruna, D. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Suárez, I.A. (2017). *Educación Basada en Competencias: Perspectivas y Necesidades Formativas del Profesorado del Nivel Medio Modalidad General en República Dominicana*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación, Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/76313>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de compe-



- tencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38, <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Tobón, S. (2016). *Metodología de gestión curricular: Una perspectiva socioformativa*. Trillas.
- Vallejo, M. y Molina, M. (2014). La evaluación auténtica de los procesos evaluativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>
- William, D. y Lealhy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. In J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: theory into practice* (pp. 29-42). Teachers College.
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión- Chile* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. (Tesis Doctoral). <http://www.tesisenred.net/handle/10803/284147>
- Zimmerman, B. & Moylan, A. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (eds.). *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). Routledge.