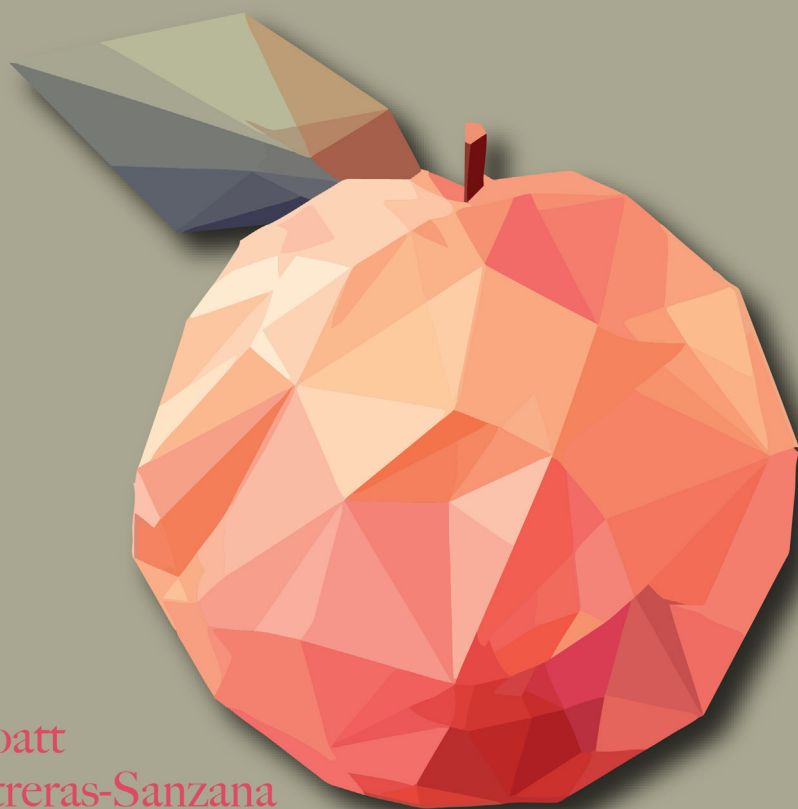


CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN

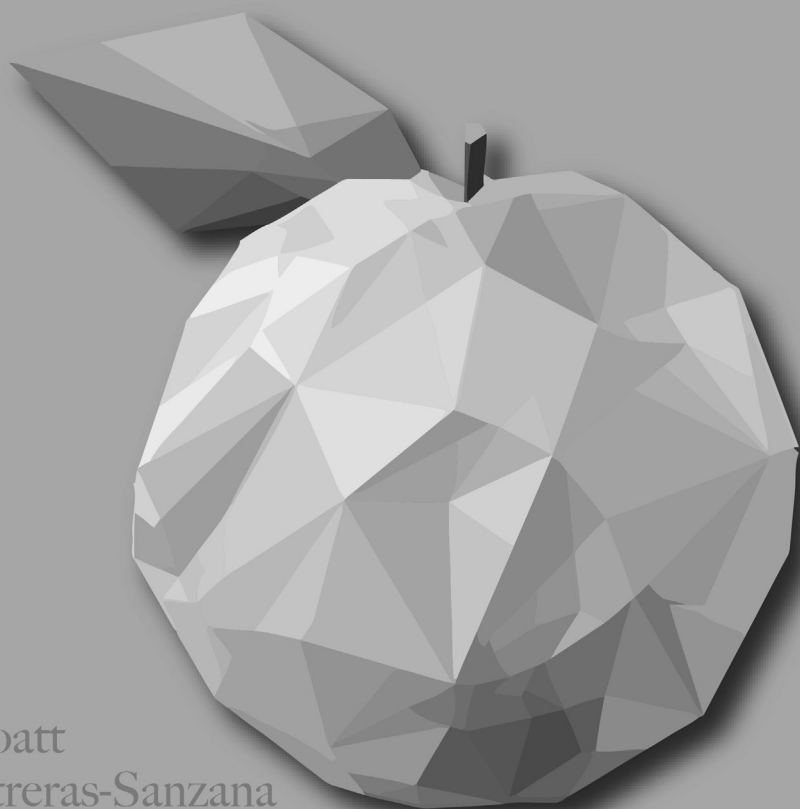


Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana
(Organizadoras)

 EDITORA
ARTEMIS
2026

CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana
(Organizadoras)

 EDITORA
ARTEMIS
2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Pilar Jara-Coatt Gladys Contreras-Sanzana
Imagem da Capa	stockgiu/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México, México*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF, Brasil*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos*



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *Unifimes - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godínez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C976 Curriculum, evaluación e inteligencia artificial [livro eletrônico] : perspectivas para innovar en educación / organización de Pilar Jara-Coatt,. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-82858-03-1

DOI 10.37572/EdArt_250626031

1. Educação – Inovação. 2. Inteligência artificial – Aplicações educacionais. 3. Avaliação escolar – Metodologias. I. Jara-Coatt, Pilar. II. Contreras-Sanzana, Gladys. III. Título.

CDD 371.26

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

Es un honor presentar la obra *Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación*, un libro que surge en un momento crucial de transformación y replanteamiento de los sistemas educativos a nivel global. Organizado magistralmente por las académicas Pilar Jara-Coatt y Gladys Contreras-Sanzana, este texto nos invita a reflexionar profundamente sobre los pilares fundamentales que sostienen la educación contemporánea y los desafíos ineludibles que plantea la era digital.

El siglo XXI nos ha situado frente a una transición cultural disruptiva. La irrupción de tecnologías avanzadas, particularmente la Inteligencia Artificial Generativa, no solo ha modificado nuestras herramientas, sino que ha comenzado a reconfigurar la forma en que pensamos, interactuamos y, fundamentalmente, cómo enseñamos y aprendemos. Frente a este escenario, la educación no puede permanecer estática; requiere de una mirada crítica, reflexiva y propositiva que permita integrar estas innovaciones sin perder de vista el desarrollo integral, humano y ético de las nuevas generaciones.

A lo largo de sus ocho capítulos, esta obra teje un hilo conductor que transita desde las bases del diseño curricular hasta las aplicaciones más vanguardistas de la tecnología en el aula. En la primera parte del libro, los autores nos sumergen en las complejidades del currículum. Se analiza con rigor el diseño curricular basado en competencias en la formación inicial docente, destacando la necesidad imperiosa de un alineamiento constructivo entre resultados de aprendizaje, metodologías y evaluación. Asimismo, se nos propone un viaje histórico y epistemológico a través de la teoría curricular desde un enfoque de justicia social, desafiando el porvenir de nuestras escuelas y cuestionando qué saberes consideramos valiosos en la actualidad.

La evaluación, entendida como el motor del aprendizaje, constituye el segundo gran eje de este libro. Se aborda la transición desde modelos tradicionales y punitivos hacia enfoques formativos y auténticos. Los autores demuestran cómo la evaluación auténtica, centrada en la resolución de problemas reales y el desarrollo de competencias, prepara a los futuros profesionales para enfrentar los retos del mundo laboral. Además, se destaca el valor incalculable de la retroalimentación – tanto provista por docentes como entre pares – concibiéndola como un proceso dialógico y sistemático esencial para la autorregulación y el aprendizaje significativo.

El tercer eje nos sitúa de lleno en la era de la disrupción tecnológica. Se examina cómo la Inteligencia Artificial Generativa obliga a replantear los métodos, pero también la propia autoridad epistémica entre humanos y máquinas. Lejos de posturas tecnocráticas, los autores abogan por un uso ético y crítico de estas herramientas, proponiendo modelos

de personalización con agencia y codiseño, donde docentes y estudiantes mantienen el control pedagógico. Finalmente, se explora el potencial de las analíticas de aprendizaje y la retroalimentación mediada por tecnologías en entornos virtuales, elementos clave para sostener la calidad formativa en contextos cada vez más asincrónicos.

Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación es una recopilación de investigaciones empíricas y análisis teóricos; es un llamado a la acción. Es una obra indispensable para investigadores, docentes, estudiantes de pedagogía y de aquellos que deben tomar decisiones en el ámbito educativo para logren comprender, gestionar, favorecer y liderar la tan ansiada transformación educativa.

Agradezco profundamente a las organizadoras y a cada uno de los autores por su invaluable contribución. Sus reflexiones nos dotan de herramientas conceptuales y prácticas para navegar en la complejidad del presente y construir una educación más justa, inclusiva y preparada para los desafíos del mañana.

Prof. Dr. D. Francisco-Ignacio Revuelta-Domínguez

Profesor Titular de la Universidad de Extremadura

Facultad de Formación del Profesorado

Cáceres, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-4327>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN
DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA SU
IMPLEMENTACIÓN

Pilar Jara Coatt

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260311

CAPÍTULO 2..... 21

TEORÍA CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE JUSTICIA. DE LO CRÍTICO A LO
POSCRÍTICO. UN VIAJE AL PASADO PARA DESAFIAR EL PORVENIR DE NUESTRAS
ESCUELAS

Andrea Garrido Rivera

Gerald Isaac Fernández Muñoz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260312

CAPÍTULO 3..... 36

RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES COMO PRÁCTICA FORMATIVA:
CARACTERÍSTICAS Y BONDADES DESCRITAS EN LA LITERATURA MÁS ALLÁ DE
UNA ACCIÓN INTUITIVA

Ricardo González Méndez

Gladys Contreras Sanzana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260313

CAPÍTULO 4..... 48

EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES: SUS
CARACTERÍSTICAS, ESTRATEGIAS E IMPORTANCIA

Gladys Contreras Sanzana

Ricardo González Méndez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260314

CAPÍTULO 5..... 68

EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL: HACIA UNA INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL APRENDIZAJE

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Pilar Jara Coatt

Kevin Escobar Cabrera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260315

CAPÍTULO 6.....82

TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID): CONTEXTOS DE CAMBIOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. MODELO PARA UTILIZAR INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG) EN NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR Y DE APRENDER

Marcelo Careaga Butter

Eileen Sepúlveda Valenzuela

Ma. Graciela Badilla

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260316

CAPÍTULO 7 101

DISEÑO CURRICULAR EN LA ERA DE LA IAG: MÁS ALLÁ DE LA PERSONALIZACIÓN Y LA CREACIÓN DE RECURSOS

Laura Jiménez-Pérez

Ramon Palau

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260317

CAPÍTULO 8..... 114

RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA: FUNDAMENTOS, INNOVACIÓN Y ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE

Carolina Fuentes-Henríquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260318

SOBRE LOS AUTORES129

ÍNDICE REMISSIVO137

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES: SUS CARACTERÍSTICAS, ESTRATEGIAS E IMPORTANCIA

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dra. Gladys Contreras Sanzana

Departamento de Currículum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-8244-1405>

Dr. Ricardo González Méndez

Departamento Currículum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-7319-5561>

Cristóbal Beltrán Pacheco

Estudiante de Magíster en
Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0008-0390-241X>

RESUMEN: La evaluación auténtica se reconoce como una poderosa y pertinente herramienta por cuanto fomenta el aprendizaje activo, reflexivo y está orientado

al desarrollo y demostración de competencias, facilitando la preparación del estudiantado de manera más integral para sumir los desafíos del futuro ejercicio profesional. En este contexto, interesa conocer, a partir del análisis de contenido comparativo de estudios previos, cómo se caracteriza esta estrategia evaluativa, las estrategias que se pueden aplicar y su importancia para la formación de profesionales a nivel de educación superior. Se analizaron ocho artículos de base de datos Scopus de los últimos cinco años y se concluye que la evaluación auténtica reviste importancia por cuanto responde a un enfoque para el aprendizaje significativo, favoreciendo principalmente el desarrollo de competencias, autonomía, metacognición y pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE: evaluación auténtica; aprendizaje; formación profesional; educación superior.

**AUTHENTIC ASSESSMENT IN
PROFESSIONAL EDUCATION: ITS
CHARACTERISTICS, STRATEGIES, AND
IMPORTANCE**

ABSTRACT: Authentic assessment is recognized as a powerful and relevant tool because it fosters active, reflective learning and is geared toward the development and demonstration of competencies, thereby helping to prepare students more comprehensively to meet the challenges of

their future professional practice. In this context, it is of interest to determine, based on a comparative content analysis of previous studies, how this assessment strategy is characterized, the strategies that can be applied, and its importance for the training of professionals at the higher education level. Eight articles from the Scopus database published in the last five years were analyzed, and it was concluded that authentic assessment is important because it aligns with an approach to meaningful learning, primarily promoting the development of competencies, autonomy, metacognition, and critical thinking.

KEYWORDS: authentic assessment; learning; vocational training; higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La formación profesional es determinante en el mejoramiento de la calidad de los integrantes de una comunidad o de un país, no obstante, es habitual que los estudiantes manifiesten no comprender lo enseñado, lo que indica una brecha entre el aprendizaje en el aula y el proceso de evaluación.

La investigación sobre la evaluación del aprendizaje en la Educación Superior ha experimentado un desarrollo significativo, modificando su lógica de reproducción de información y de medición de resultados, incorporando el conocimiento actual sobre la formación y el aprendizaje de habilidades profesionales, particularmente en un mundo digitalizado y globalizado. Es necesario cambiar la forma en que se enseña y se aprende, accediendo a diferentes tipos de contenidos y distintos ambientes de aprendizaje para desarrollar aprendizajes más profundos, personalizados y con alto grado de implicación.

En cuanto a las formas de evaluación, las tradicionales son criticadas por ser focalizadas en medir los resultados y con énfasis en contenidos memorísticos, lo que implica transitar a evaluaciones distintas, con evaluaciones más flexibles centradas en el aprendizaje (Suárez et al., 2021) y que sean asociadas a tareas comunes que se enfrentan en la vida diaria, así como evaluar habilidades para resolver problemas situados, creando nuevas oportunidades para desarrollar experiencias educativas en las cuales el aprendizaje y la evaluación se articulan de manera natural e inherente, ofreciendo instancias de retroalimentación oportunas y pertinentes a las necesidades del alumnado, lo que se denomina evaluación auténtica (Fernández et al., 2026).

1.1. EVALUACIÓN AUTÉNTICA COMO ENFOQUE EVALUATIVO

La evaluación auténtica es un enfoque evaluativo que va más allá de los métodos tradicionales como pruebas basadas en la memorización o exámenes estandarizados, para valorar la capacidad de los estudiantes de aplicar sus conocimientos en contextos reales y significativos. Interesa evaluar cómo el estudiantado utiliza su conocimiento para

resolver problemas, tomar decisiones y desempeñarse en situaciones de la vida diaria o en el futuro ámbito profesional (Fernández et al. 2026).

Se prioriza la congruencia entre lo que se hace y lo que se estudia, considerando la contextualización en situaciones reales (Díaz Barriga, 2006). Es un proceso evaluativo centrado mayoritariamente en procesos más que en resultados (Ahumada, 2005). Esta evaluación considera al estudiante como el actor principal de las actividades de aprendizaje en un escenario de cooperación y de autorregulación del aprendizaje (Aquino Merán, 2022).

Este tipo de evaluación pone énfasis en la creación de actividades que simulan desafíos del mundo profesional o de la vida cotidiana real, para demostrar comprensión profunda y habilidades que se transfieren a través de acciones prácticas.

1.2. CARACTERIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La evaluación auténtica principalmente se caracteriza por:

- Relevancia contextual: las tareas seleccionadas deben ser reflejo de situaciones o problemas reales que los futuros profesionales podrán enfrentar en el espacio laboral.
- Énfasis en el proceso y el producto: se debe evaluar los pasos para resolver el problema y también el resultado final.
- Uso de herramientas del mundo real: el estudiantado debe utilizar herramientas, tecnologías y métodos utilizados en espacios laborales o académicos.
- Criterios claros y uso de rúbricas: se requiere estándares de evaluación definidos y comunicados previamente (Fernández et al., 2026).

Además, se puede mencionar que la evaluación auténtica del aprendizaje se concibe como un proceso dinámico, flexible, motivador y holístico que permite explorar el desempeño del estudiantado en situaciones similares a las que enfrentarán en su vida profesional. Ocurre en paralelo al proceso de enseñanza y favorece el aprendizaje significativo.

Para considerar una evaluación del aprendizaje como auténtica, debe basarse en el aprendizaje situado y debe ser una evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje, por lo cual, debe considerar actividades acordes con el contexto en el que el estudiante y futuro profesional va a desarrollar sus funciones y se desempeñe laboralmente (Castillo Peña, 2024).

La evaluación auténtica constituye una herramienta clave para valorar el logro de competencias, lo que implica que los responsables de la formación de profesionales deben mejorar la evaluación de competencias mediante evaluaciones auténticas, además

de examinar los logros progresivos de los perfiles de egreso, para alcanzar los estándares de calidad esperados (Escobar et al., 2023).

Se puede mencionar que el aprendizaje requiere que las y los estudiantes participen de experiencias diversas para comprender, analizar y aplicar lo aprendido, abarcando la dimensión conceptual, procedimental y actitudinal; en este sentido, la aplicación de evaluación auténtica debe considerar estas dimensiones, potenciando el aprendizaje autónomo en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje, el compromiso académico y procesos de autoevaluación (Macazana et al., 2022).

La evaluación analiza la aplicación efectiva de las habilidades cognitivas, procedimentales y también socioemocionales al resolver desafíos concretos y reales, por ejemplo, en prácticas docentes supervisadas en espacios hospitalarios, en aulas de clases, en situaciones experimentales en laboratorios, en simulaciones del ámbito laboral, en el desarrollo de proyectos o en el trabajo de campo, y en ellas se valoran las competencias aplicadas constituyendo experiencias para el futuro desempeño profesional (Fernández, 2026).

La evaluación auténtica se debe aplicar en situaciones reales, es decir, valorar el desempeño práctico del estudiantado, determinando la capacidad para aplicar conocimientos y habilidades en contextos auténticos que suelen ser dinámicos y complejos. Interesa evaluar cómo el estudiantado utiliza sus aprendizajes de manera práctica e integrada en la solución de problemas concretos, se centra en el desempeño durante el proceso aplicando estrategias en tiempo real.

En la evaluación de competencias en condiciones situadas, es posible identificar áreas a ser mejoradas, como también, se debe fomentar procesos de autoevaluación y de metacognición, en la medida que los estudiantes identifican sus fortalezas y debilidades ajustando sus estrategias para aprender.

La evaluación auténtica implica proveer retroalimentación formativa de manera permanente a través de comentarios orales o escritos para ir haciendo ajustes, adaptando estrategias y mejorando de manera progresiva.

Este tipo de evaluación puede incorporar prácticas colaborativas como la coevaluación, exponiendo a los estudiantes el trabajo de sus compañeros, entregando y recibiendo críticas constructivas, como también, se puede desarrollar procesos de autoevaluación, reforzando la metacognición y la autonomía del aprendizaje al reflexionar críticamente sobre sus procesos de aprendizajes y sus resultados; en ambos casos se fortalecen habilidades interpersonales y de trabajo en equipo necesarias para ejercicio profesional.

1.3. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Las prácticas de evaluación auténtica identificadas en diversas investigaciones dan cuenta por ejemplo de:

- Evaluación auténtica Digital asistida por Realidad Virtual, la fue calificada como válida, muy práctica y efectiva tanto por docentes como por estudiantes (Andriano et al., 2025).
- El uso del portafolio electrónico de aprendizaje; estrategia que genera un interés elevado por parte de los estudiantes, un aprendizaje importante sobre la estrategia propiamente tal y el desarrollo de procesos de metacognición y autoevaluación (Trejo, 2024).
- El análisis de casos; recurso que permite análisis profundo e integración conceptual para identificar y resolver problemáticas (Escobar et al., 2023).
- Construcción de textos argumentativos de manera colaborativa (Navas Gotopo, 2022).
- Las tecnologías inmersivas como la realidad aumentada; permiten que el estudiantado interactúe con representaciones fieles de la realidad, facilitándose la transferencia de conocimientos a la vida diaria, siendo a la vez herramientas estratégicas para la educación inclusiva, adaptable y conectada con las demandas de la sociedad (Fernández et al., 2026).
- También se identifica la importancia de instancias de autoevaluación, lo cual concuerda con la naturaleza y las características del modelo de evaluación auténtica (Macazana et al., 2022).

Profundizando respecto de las estrategias de evaluación auténtica, el portafolio, es una herramienta evaluativa muy utilizada, permite reflejar de manera más precisa el aprendizaje del estudiantado. Consiste en una carpeta física o electrónica que contiene diferentes trabajos y proyectos realizados en cierto tiempo y muestra lo que se ha aprendido y cómo se ha evolucionado en ese proceso. Se valora el resultado final de los productos y el proceso que se ha recorrido para llegar al producto. Lo interesante es que incluye el proceso reflexivo, al demandar que el estudiante piense cómo aprendió en ese proceso de elaboración del portafolio, en términos de los problemas que se presentaron, en las decisiones tomadas y en cómo lo aprendido puede ayudar en el futuro. Reflexionar sobre el portafolio desarrollado permite que el estudiante reconozca qué ha desarrollado correctamente y qué puede mejorar, lo que implica ser más consciente de sus propias habilidades y a mejorar la autorregulación y la autoevaluación.

Los portafolios son útiles porque ayudan al estudiante a organizar y dar un sentido a lo que está aprendiendo de manera ordenada, ya que al elegir, recopilar, ordenar y mostrar su trabajo debe pensar en lo que ha aprendido y sabe hacer, permitiendo reconocer su avance y relatar su experiencia. En definitiva, el estudiante puede evaluar su progreso, adquirir autonomía e independencia y pensar de manera crítica respecto de lo que ha aprendido (Fernández et al., 2026).

Los portafolios de tipo electrónico son más versátiles y accesibles y al funcionar como repositorios en línea, los estudiantes pueden presentar su trabajo en diferentes formatos como videos, audio, presentaciones interactivas, imágenes. Permiten una fácil edición, facilitan la colaboración entre pares y es posible recibir retroalimentación inmediata y al estar alojados en internet se puede acceder al portafolio en cualquier momento y desde cualquier lugar, fomentando la autonomía y flexibilidad en el proceso de aprendizaje. Contribuyen al desarrollo de aprendizajes activos y reflexivos y habilidades, mediado por la autoevaluación, que favorece la autorregulación y el pensamiento crítico.

Por otra parte, la realidad aumentada y la realidad virtual le presentan al estudiantado escenarios simulados para interactuar y ejercitar con situaciones reales o también recreadas, que captan la atención y ayudan a transferir lo aprendido de una manera útil y significativa para la vida diaria,

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por ejemplo, la aplicación de Plickers y la participación de los estudiantes en su evaluación (procesos de autoevaluación) y evaluación entre pares (procesos de coevaluación), como también la creación de videos o tutoriales como producto final de una unidad didáctica, constituyen buenos métodos de aprendizaje y de evaluación (Fuentes-Nieto, 2022).

1.4. CONTRIBUCIÓN DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La evaluación auténtica fomenta el desarrollo de competencias prácticas y transferibles como: capacidad de resolver problemas, trabajo colaborativo, comunicación efectiva, estimula la motivación para aprender al relacionar los contenidos con su aplicación práctica al trabajar en situaciones del mundo real, fomenta una evaluación más justa y holística al reconocer las diversas maneras en que el estudiantado puede demostrar el dominio de sus aprendizajes. En definitiva, la evaluación auténtica beneficia los procesos de aprendizaje y de enseñanza (Azuma, 1997).

La evaluación auténtica en contextos de educación superior, para contribuir al cumplimiento de los estándares y criterios de calidad, debe considerar la contextualización, identificando el tipo de estudiantes y el perfil de formación al que se aspira; la evaluación

de habilidades complejas que han sido previamente ejercitadas y retroalimentadas; una anticipación clara de los resultados esperados; la promoción del juicio evaluativo en los propios estudiantes y la planificación de formas de retroalimentación (Fuenzalida Valdebenito et al., 2024).

La evaluación auténtica requiere que el estudiante conozca los aspectos en los que será evaluado antes de realizar las actividades solicitadas y en este caso, la rúbrica representa un instrumento de evaluación adecuado y muy utilizado para lograr este objetivo. También se requieren criterios de evaluación específicos, claros, detallados y coherentes con el desempeño a demostrar, para garantizar la confiabilidad y validez del proceso y, se requiere mejoras en las instrucciones, aplicar procesos de retroalimentación y estimular la participación, lo que implica tiempo y esfuerzo del profesorado (Fuenzalida Valdebenito, 2024).

2. METODOLOGÍA

Este estudio abordó el análisis de ocho artículos de investigación de la base de datos Scopus con las palabras: evaluación auténtica, aprendizaje, educación superior, formación de profesionales, considerando los últimos 5 años y en español. No obstante, lo señalado, se incluyó bibliografía complementaria para fortalecer el corpus teórico del estudio.

Para analizar los resultados se empleó la siguiente matriz de extracción de datos:

Tabla 1. Matriz para extraer datos.

Nº de columna	Criterio de extracción	Descripción de la información
1	ID	Número de identificación del artículo
2	Título	Nombre del artículo
3	Autores y País	Responsables del artículo y país de la publicación
4	Fuente	Referencias de la revista
5	Objetivo del estudio	Intención o foco del estudio descrito en el artículo
6	Metodología y participantes	Se refiere al análisis empleado en el estudio y la muestra utilizada
7	Características del Modelo de evaluación auténtica	Da cuenta del modelo o estrategia de evaluación auténtica utilizada en la investigación
8	Diseño, implementación o prácticas de la evaluación auténtica	Describe la forma cómo se aplica la evaluación auténtica en el estudio
9	Ventajas / Desventajas	Presenta los elementos positivos y las limitaciones que se identifican al aplicar la evaluación auténtica en la investigación

N° de columna	Criterio de extracción	Descripción de la información
10	Criterios de calidad	Expone las condiciones e instrumentos que se aplicaron para cautelar la validez de la investigación
11	Principales hallazgos	Muestra los resultados de la investigación

Fuente: Elaboración propia.

Es un estudio de tipo cualitativo - comparativo, enfocado en contrastar a través de análisis de contenido, enfoques metodológicos, la implementación de prácticas evaluativas, criterios de calidad y resultados de ocho investigaciones de los últimos cinco años, para acceder a datos actualizados, que abordan la evaluación auténtica en la formación de profesionales.

Se orientó a identificar los patrones que emergen de las investigaciones analizadas para generar una comprensión más profunda del tema.

En relación con la recolección de datos, se realizó una lectura detallada de las investigaciones seleccionadas, enfocándose en identificar y comprender características en función de los once criterios de extracción definidos, de acuerdo con la tabla anterior. A la vez, se construyó una matriz de análisis para organizar y presentar la información extraída de los artículos analizados, ofreciendo una panorámica global de la información más relevante, permitiendo presentar los siguientes resultados.

3. RESULTADOS

A continuación, se presenta la matriz que muestra de manera sintetizada la información extraída de los artículos analizados:

ID	Título	Autores y País	Fuente	Objetivo del estudio	Metodología y Participantes	Características del Modelo de evaluación auténtica	Diseño, implementación o prácticas de la evaluación auténtica	Ventajas / Desventajas	Criterios de calidad	Principales hallazgos
1	Análisis de Viabilidad de la Evaluación Auténtica Digital Integrada con Realidad Virtual en Cursos de Distribución de Energía Eléctrica	Andrian, Ganefri, Ambiyar, Nizwardi, Jalinus, M. Giatman, Hansi Efendi y Silvi Yulia Sari, Indonesia (Universitas Negeri Padang)	Revista Salud, Ciencia y Tecnología, Año 2025, Volumen 5, Artículo 1771	Analizar la efectividad de una Evaluación Auténtica Digital asistida por Realidad Virtual (RV) en el curso de Distribución de Energía Eléctrica en la formación profesional	Enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) que sigue el modelo de Borg y Gall de 6 etapas: investigación y recopilación, planificación, desarrollo del producto preliminar, pruebas preliminares, revisión del producto y pruebas principales sobre el terreno. Se usó prueba T y puntaje N-Gain para medir efectividad. Los participantes fueron estudiantes del programa DIII de Ingeniería Eléctrica de la Facultad de Ingeniería. Se realizaron pruebas a pequeña escala y a gran escala (grupo de control y grupo experimental).	Se trata de una evaluación auténtica digital apoyada en tecnología de Realidad Virtual (RV) que proporciona una experiencia inmersiva e interactiva. Involucra la medición significativa de dominios cognitivos, afectivos y psicomotores a través de escenarios del mundo real sobre la distribución de energía	El modelo utiliza simulaciones de RV para que los estudiantes experimenten situaciones reales de la industria eléctrica. Se aleja de los exámenes tradicionales de opción múltiple. involucrando observación directa, tareas prácticas y el uso de un diseño que proporciona retroalimentación rápida e interactiva en tiempo real sobre el desempeño del estudiante. Se utilizó un diseño Pretest-Posttest Control Group para comparar resultados antes y después del tratamiento.	V: Atrae el interés de los estudiantes, aumenta la motivación, fomenta el razonamiento activo y mejora la comprensión de conceptos complejos. Permite recibir retroalimentación inmediata durante la práctica. D: Involucra más tiempo que la evaluación tradicional por la observación directa. Con desafíos logísticos, altos costos, accesibilidad, necesidad de soporte técnico y infraestructura (hardware y software).	El producto fue evaluado bajo tres criterios principales: validez (validado por expertos como "Válido"), practicidad (calificado como "Muy Práctico" por profesores y alumnos) y eficacia (comprobado mediante pruebas estadísticas). Los datos cumplieron con pruebas previas de normalidad y homogeneidad	La evaluación auténtica digital con RV demostró ser válida, práctica y eficaz para mejorar los resultados de aprendizaje. Se obtuvo un valor N-Gain de 0,96 en la prueba a pequeña escala, lo que según la escala estándar corresponde a un criterio alto (>0,7), aunque el artículo lo clasifica como moderado. El uso de esta tecnología logra cerrar la brecha entre la teoría del aula y las habilidades prácticas demandadas por la industria.

2	Evaluación auténtica en contexto universitario a través de portafolios electrónicos de aprendizaje	Hugo Trejo González, México (Universidad de Guadalajara),	Revista Portuguesa de Educação. Año 2024, Volumen 37.	Analizar las nociones de los estudiantes sobre el portafolio, la perspectiva del docente durante la práctica, y el impacto en los procesos metacognitivos.	Investigación-acción cualitativa que utilizó la triangulación de datos. Se aplicaron cuestionarios (iniciales y finales) para conocer la perspectiva de los alumnos, además de observación participante y valoración mediante rúbricas de los portafolios creados. Los participantes fueron 25 estudiantes (16 mujeres y 9 hombres, de entre 22 y 35 años) que cursaban el noveno y último semestre de la licenciatura en didáctica del francés como lengua extranjera en una institución de educación superior en México.	El modelo se basa en un enfoque formativo centrado en procesos más que en resultados. Priorizando el papel del aprendiz a través de la autorregulación, la metacognición, y el pensamiento crítico, conectando las actividades educativas con la vida real y la futura práctica profesional de los estudiantes como docentes de lengua.	Se realizó una intervención de 17 semanas que combinó clases presenciales y uso de Google Classroom. Los alumnos debían diseñar un e-portafolio semiestructurado, con 6 secciones obligatorias y 1 facultativa. Utilizando plataformas como Google Sites, Weebly o Wix. Este portafolio incluyó secciones obligatorias: presentación personal, reflexión sobre el curso, análisis de sus "mejores" trabajos y de aquellos "deficientes" o que requerían mejora, reflexiones sobre la utilidad del portafolio y compromisos para su futura labor docente.	V: Fomenta un elevado interés en estudiantes, propicia el desarrollo de la metacognición, aprendizaje significativo, la conciencia de los logros obtenidos y un profundo ejercicio de autoevaluación. D: Requiere una gran inversión de tiempo y recursos, lo que incrementa significativamente la carga de trabajo en alumnos y profesores. Exige a los estudiantes un nivel previo de competencias digitales y acceso tecnológico, generando dificultades en algunos de ellos.	El desempeño se evaluó mediante rúbricas precisas estructuradas en tres grandes áreas con puntajes definidos: contenido y estructura de la reflexión (50% de la nota), tiempos de entrega (26.6%), y formato, presentación y registro del lenguaje (23.33%). Los niveles de desempeño fueron clasificados como "Excelente", "Bien", "Pasable" e "Insuficiente".	Hubo una evolución conceptual importante en los alumnos: al inicio la gran mayoría veía el portafolio solo como una carpeta para almacenar trabajos, pero al final el 69,57% enriqueció su definición incorporando funciones de reflexión y autoevaluación. El 80% de los estudiantes logró una calificación superior a 90/100, evidenciando un desarrollo metacognitivo real y efectivo. Se identificó una limitación importante: la mayoría concentró el trabajo cerca de la fecha de entrega final, sin mostrar evidencia de reflexión continua en las fases iniciales e intermedias. Para asegurar el éxito de esta estrategia, el docente debe ofrecer acompañamiento continuo e insumos claros a lo largo de todo el proceso.
---	--	---	---	--	--	---	--	--	---	---

3	Hacia el logro de una evaluación auténtica del aprendizaje en la clase práctica de Fisiología	Driannet Castillo Peña, Yumy Fernández Vélez y Sacher Acosta Carranza, Ecuador (afiliados a la Universidad San Gregorio de Portoviejo y como investigador independiente)	Revista Salud, Ciencia y Tecnología, Año 2024, Volumen 4, Artículo 608	Analizar la evaluación del aprendizaje en la clase práctica de fisiología como un instrumento de evaluación auténtica.	Se realizó un estudio analítico-explicativo de diseño no experimental con enfoque mixto. Para recolectar la información se utilizó un cuestionario tuvo 3 secciones y 30 preguntas cerradas y una lista de cotejo de 12 criterios construida a partir de una revisión en Google Académico y Web of Science. Los participantes fueron 122 estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad San Gregorio de Portoviejo que estaban cursando (o habían cursado recientemente) la asignatura de Fisiología Médica.	Se concibe como un proceso dinámico, flexible, motivador y holístico que explora el desempeño de los estudiantes en situaciones parecidas a las que enfrentarán en su vida profesional. Nace de un aprendizaje significativo y contextualizado. Se caracteriza por ser multidireccional, formativa (orientada a reconocer y superar el error), colaborativa y por incluir prácticas de autoevaluación	Se lleva a cabo durante las clases prácticas de la asignatura. Utiliza múltiples herramientas evaluativas, como pruebas escritas iniciales para medir el dominio teórico y, posteriormente, estudios de caso o situaciones problemáticas reales y simuladas. Estas actividades requieren que el estudiante integre conocimientos y demuestre múltiples habilidades para dar solución a los problemas, exponiendo su propia teoría y alejándose de las respuestas memorísticas. Además, el docente provee retroalimentación de manera instantánea	V: Favorece el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, generando un ambiente de alta satisfacción en los estudiantes. La retroalimentación efectiva y bidireccional fomenta la autorreflexión, mejora el aprendizaje y brinda información clave al docente para perfeccionar la evaluación. D: No admite improvisación, necesita planificación exhaustiva. El docente debe poseer gran experticia disciplinar y en didáctica, lo que exige capacitación previa.	El modelo fue contrastado mediante una lista de cotejo con 12 parámetros teóricos (enseñanza personalizada, evaluación continua, contextualizada, formativa, uso de situaciones reales, entre otros). El cuestionario utilizado para recoger la percepción de los estudiantes fue validado por criterio de expertos y mostró un índice de consistencia interna muy alto (alfa de Cronbach de 0,95)	El estudio demostró que la evaluación implementada en la clase práctica efectivamente cumple con todas las características necesarias para ser considerada una evaluación auténtica. Desde la percepción estudiantil, el 79,1 % consideró que el nivel de relevancia de los temas era alto y el 94,2 % calificó como alta la contribución de las preguntas para su aprendizaje. Así mismo, el 96,7 % evaluó como alto el nivel de utilidad de la retroalimentación instantánea. Además, el 91,1% calificó como alta la interacción entre docente y estudiantes durante la actividad evaluativa. Los autores concluyen que, para ser auténtica, la evaluación debe plantear actividades en concordancia con el contexto en el que vive y se desarrollará el futuro profesional
---	---	--	--	--	---	---	--	---	--	---

4	Estrategias de evaluación auténtica en contextos virtuales y presenciales de educación superior. Una experiencia en formación inicial docente	Claudia Fuenzalida Valdebenito, Tatiana Cisternas León, Paula Alarcón Muñoz, Pamela Giscard Sánchez y Jeniffer Romero Pérez, Chile (Universidad Alberto Hurtado y Universidad de O'Higgins).	Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, Año 2024, Volumen 18, Número 1, Artículo e1811	Analizar, implementar y proponer estrategias de evaluación auténtica en distintos niveles de un programa de formación docente para su uso en contextos presenciales y virtuales.	Investigación-acción con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), desarrollada en dos etapas: diagnóstico e implementación. En la etapa de diagnóstico se aplicó un cuestionario semiestructurado de 23 preguntas cerradas y 3 abiertas (N=102 estudiantes, 82% de tasa de respuesta) y un grupo de discusión con 8 estudiantes de informantes clave. En la etapa de implementación participaron 5 docentes universitarias que diseñaron y aplicaron estrategias de evaluación sumativa en 5 asignaturas de 1° a 4° año del programa de Pedagogía en Educación Especial.	Se caracteriza por utilizar tareas realistas y situadas donde los estudiantes deben resolver problemas similares a los que enfrentarán en el ejercicio de su profesión. Busca evaluar habilidades complejas (analizar, sintetizar, reflexionar, tomar decisiones), implicar a los alumnos en su propia evaluación a través de indicadores del "juicio evaluativo", y proporcionar retroalimentación que sea verdaderamente útil para su aprendizaje actual y futuro.	Se diseñaron e implementaron 5 instrumentos de evaluación sumativa integradora de cierre de semestre, aplicados de forma sincrónica en modalidad virtual. Cada instrumento consideró: pauta de evaluación con criterios explícitos y anticipados, uso de situaciones o casos reales y toma de decisiones, incorporación de indicadores del perfil de egreso, planificación de retroalimentación individual (comentarios escritos y audios en Teams) y grupal (sesiones virtuales o videos), e instancia de autoevaluación de los estudiantes.	V: Las situaciones reales demandan elaboración del estudiante, disminuyendo el riesgo de plagio frente a la evocación. Impulsa la reflexión y responsabilidad del estudiante sobre su aprendizaje. D: El principal reto es la heterogeneidad y variabilidad en la calidad de la retroalimentación, que depende de la organización de cada profesor. En entornos virtuales, hay necesidad de dar mayor claridad a las instrucciones escritas, flexibilizar los tiempos de prueba y diversificar los instrumentos de evaluación.	El cuestionario de diagnóstico se validó mediante el juicio de dos expertas (en evaluación y docencia universitaria) y pasó por un pilotaje con 4 estudiantes, logrando altos niveles de consistencia. Además, al ser una investigación-acción, los resultados y nuevos instrumentos fueron validados de manera colaborativa y documentada por el cuerpo académico.	El diagnóstico mostró que el 98% de los estudiantes percibe que las evaluaciones les exigen relacionar conceptos teóricos y situaciones prácticas, y el 89,1% que les permiten familiarizarse con tareas propias de su profesión. Sin embargo, se detectaron desafíos importantes: la retroalimentación es heterogénea entre docentes, el 71,3% de los estudiantes señala que casi nunca participa en la definición de criterios de evaluación, y en contexto virtual el tiempo y la claridad de instrucciones son las principales debilidades. La implementación de las estrategias innovadas evidenció que usar situaciones problema reduce el riesgo de plagio, mejora la articulación con el perfil de egreso y hace más visible lo aprendido y lo no aprendido.
---	--	---	---	---	--	---	--	---	--	---

5	La evaluación auténtica como herramienta para evidenciar el logro de competencias en la carrera de psicología.	Bertha A. Escobar Neli I. Escandón-Nagel Ana L. Barrera-Ricardo A. García-Hormazábal, Chile (Universidad Católica de Temuco).	Revista Formación Universitaria, Año 2023, Volumen 16, N°2, pp. 35-48.	Describir los resultados de una estrategia de evaluación auténtica (evaluación de ciclo) como herramienta para evidenciar el logro de competencias de diagnóstico e intervención en psicología al finalizar el primer ciclo formativo.	Investigación educativa evaluativa de carácter mixto. Se utilizaron dos instrumentos: un caso clínico con 8 preguntas abiertas organizado en 2 estaciones de desempeño, evaluado con rúbrica de 4 niveles (destacado, competente, básico e insuficiente), y una prueba de entrada y salida tipo Likert de 8 preguntas cada uno para medir expectativas, ansiedad y percepción de preparación. La evaluación fue aplicada de forma virtual a través de la plataforma Blackboard durante 3 días consecutivos. Participaron 14 estudiantes (11 mujeres y 3 hombres) de cuarto semestre de la carrera de Psicología de la UC Temuco que cursaban Psicopatología Infanto Juvenil. El protocolo fue validado por 5 jueces expertos con índice de concordancia w de Kendall de 0,42 ($p=0,02$).	Se trata de una evaluación de ciclo que integra los resultados de aprendizaje de múltiples cursos de un ciclo formativo, vinculándolos con competencias genéricas y específicas declaradas en el perfil de egreso. Utiliza un caso simulado que exige al estudiante aplicar conocimientos de manera integrada, movilizandorecursos cognitivos, procedimentales y actitudinales ante situaciones similares al futuro desempeño profesional. Sigue una ruta de diseño macro, meso y microcurricular. Participaron 14 estudiantes (11 mujeres y 3 hombres) de cuarto semestre de la carrera de Psicología de la UC Temuco que cursaban Psicopatología Infanto Juvenil. El protocolo fue validado por 5 jueces expertos con índice de concordancia w de Kendall de 0,42 ($p=0,02$).	La evaluación se organizó en 2 estaciones: Estación 1 (Fundamentos de Psicología del Desarrollo) con 4 ítems sobre aspectos evolutivos, hitos del desarrollo, estresores y factores de riesgo y protección; y Estación 2 (Formulación diagnóstica inicial) con 4 ítems sobre hipótesis diagnóstica según DSM-V, diagnóstico diferencial y sugerencias de intervención individual, familiar y social. Aplicada en 3 días consecutivos en modalidad virtual y sin calificación formal. Al finalizar, cada estudiante recibió un informe individual de retroalimentación con su nivel de desempeño por estación, comparado con el rendimiento grupal y con sugerencias de mejora. Los estudiantes con desempeño no competente fueron invitados a un curso remedial.	V: Se visualiza el despliegue integrado de competencias en simulaciones, promueve la metacognición, autorreflexión, y proporciona información para detectar fortalezas y áreas de mejora. Los LMS son herramientas versátiles y amigables para implementar en contextos virtuales. El 100% de los estudiantes consideró que esta evaluación contribuye a mejorar la formación profesional y le interesa tener más experiencias de este tipo. D: El diseño duró más de un año, mostrando alta exigencia en planificación y necesidad de capacitación pedagógica. La participación fue baja por ser voluntaria y sin calificación. Al aplicar a fin de año el desempeño pudo ser negativo por desgaste académico.	El protocolo de evaluación fue validado por 5 jueces expertos en evaluación universitaria y psicopatología infanto-juvenil, con índice de concordancia inter-jueces w de Kendall de 0,42 ($p=0,02$). Se utilizó una rúbrica con 4 niveles de desempeño claramente definidos por porcentaje de logro. Los resultados se calcularon con promedios y desviaciones estándar por ítem, estación y evaluación global. El test de entrada y salida fue analizado con estadísticos descriptivos mediante SPSS v.25.	El puntaje promedio global fue de 79,4% ($DS=13,00$), correspondiente a nivel competente. La Estación 1 obtuvo un promedio competente (67,5%) y la Estación 2 un promedio destacado (91,3%). El 100% de los estudiantes se ubicó entre competente y destacado en la Estación 2. La competencia de Intervención en Psicología tuvo nivel destacado (80%), superando a la de Diagnóstico. La mayor dificultad se observó en la descripción del desarrollo cognitivo y afectivo del caso (Estación 1), área que requiere reforzamiento. En el test de entrada, el 85,7% tenía expectativas positivas pero alta ansiedad, percepción que disminuyó al 58,3% tras la evaluación. Los autores concluyen que la evaluación auténtica es una herramienta efectiva para articular niveles curriculares, evidenciar la progresión del perfil de egreso y retroalimentar la formación, aunque requiere planificación exhaustiva y capacitación docente.
---	--	---	--	--	--	---	--	---	---	--

6	La evaluación auténtica y su incidencia en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los contextos virtuales universitarios.	Soratna Verónica Navas Gotopo y Alfredo Alejandro Martínez Sirit. Perú/Venezuela (Universidad Tecnológica del Perú y Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda).	Revista Desde el Sur, Año 2022, Volumen 14, N°2, artículo e0026.	Determinar la incidencia de la evaluación auténtica en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los entornos virtuales de una universidad privada de Lima.	Investigación cuantitativa de nivel explicativo y diseño transeccional. Se utilizaron cuadernillos con una pregunta controversial como punto de partida para la construcción de textos argumentativos, acompañados de una rúbrica analítica de evaluación validada mediante juicio de expertos. Los estudiantes debían aplicar los 4 subprocesos de escritura de Flower y Hayes (1996): planificación, textualización, revisión y edición. El trabajo se realizó en tres fases progresivas: diagnóstica (sin rúbrica), grupal formativa (equipos de cuatro) y en parejas. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva. Participaron 40 estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima, seleccionados por muestreo no probabilístico.	Se concibe como una evaluación centrada en el desempeño del estudiante que ofrece oportunidades para aprender a través del propio proceso evaluativo. Se orienta en el ser, sentir, hacer, crear y argumentar, favoreciendo la autonomía y la metacognición. Los errores son concebidos como hitos de formación y oportunidades de aprendizaje. Rompe el vínculo entre evaluación y calificación, priorizando el proceso sobre el resultado. Se articula claramente con los resultados de aprendizaje previstos y promueve la participación del estudiante mediante criterios transparentes y conocidos de antemano.	Se implementó en tres fases progresivas en modalidad virtual. En la fase diagnóstica los estudiantes construyeron un texto argumentativo sin rúbrica. En la fase de desarrollo grupal (equipos de cuatro) se socializó la rúbrica analítica antes de la tarea y se retroalimentó grupalmente tras la entrega. En la fase de trabajo en parejas se volvió a aplicar la misma rúbrica con los subprocesos de escritura. La rúbrica evaluaba tres categorías: dominio del proceso de escritura, coherencia y cohesión, y argumentación, con 4 niveles de desempeño (Muy bueno, Bueno, Mejorable, Malo). La retroalimentación fue grupal y orientada a hacer conscientes los aspectos positivos y negativos del texto.	V: La rúbrica permite al estudiante tomar conciencia de los criterios de evaluación antes de la actividad, mejorando la calidad del producto. Fomenta la autoevaluación, objetividad y la unidad de acción. Promueve habilidades cognitivas superiores y procesos metacognitivos. La construcción colaborativa con criterios compartidos mejora la calidad de los textos. D: La creación y gestión de tareas de evaluación auténtica requiere tiempo y recursos del docente. 45% de los estudiantes en la fase grupal no mostró avances significativos, por lo que la rúbrica no garantiza el progreso si no se siguen los subprocesos de escritura. No se especifica limitaciones metodológicas formales, pero la muestra pequeña y el contexto único limitan la generalización.	La rúbrica analítica fue validada mediante juicio de expertos. La confiabilidad se midió aplicando la misma rúbrica en la composición de diversos textos argumentativos con temáticas y momentos diferentes. Los resultados fueron analizados mediante estadística descriptiva para mostrar el comportamiento de los estudiantes en cada fase.	En la fase diagnóstica, el 85% de los estudiantes no cumplió con los requisitos básicos del texto argumentativo (estructura, postura, estrategias argumentativas, coherencia y cohesión). Tras la introducción de la rúbrica en la fase grupal, el 55% mejoró significativamente en superestructura y progresión temática. En la fase de trabajo en parejas, el 75% de los estudiantes mejoró significativamente la calidad del texto argumentativo. Los autores concluyen que la evaluación auténtica, apoyada en la rúbrica como instrumento central, incide positivamente en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en contextos virtuales, y que la autorregulación estratégica mejora tanto el proceso como el producto escrito.
---	--	--	---	---	---	---	---	--	---	---

7	Evaluación auténtica y autonomía estudiantil	Dante Manuel Macazana Fernández, Carlos Rodríguez Grández, Edwin Collazos Paucar, Julio Pastor Segura y Roberto Hermógenes Castañeda Terrones, Perú (afiliados a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Ucayali y Universidad Nacional "San Luis Gonzaga")	Revista Universidad y Sociedad, Volumen 14, Número S2, Año 2022	Determinar la relación existente entre el aprendizaje autónomo y los resultados de la aplicación de un modelo de evaluación auténtica en una muestra de estudiantes universitarios de Pedagogía	Estudio empírico que aplicó un instrumento de medición de autonomía (cuestionario) en dos momentos: antes y después de una intervención evaluativa. Como paso previo, se utilizó el método de decisión multicriterio Proceso Jerárquico Analítico (AHP), donde un panel de expertos seleccionó matemáticamente cuáles eran los mejores instrumentos de evaluación a aplicar en este contexto. Participaron una muestra de 35 estudiantes de Pedagogía (45% hombres y 55% mujeres, entre 20 y 25 años) que cursaban la asignatura de Teoría y Diseño Curricular en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.	El modelo se concibe como una evaluación fuertemente contextualizada que se enfoca en el desempeño integral del aprendiz. Busca sustituir los exámenes escritos estandarizados para demandar a los estudiantes que resuelvan tareas complejas y reales utilizando habilidades cognitivas superiores. En este paradigma, el fin principal es potenciar la autonomía, el compromiso afectivo y la aplicación práctica del conocimiento.	Mediante el juicio de expertos y el método AHP, se seleccionaron e implementaron durante cuatro meses (de noviembre de 2021 a febrero de 2022) los tres instrumentos de evaluación auténtica con mayor peso: Diario de aprendizaje; El alumno reflexiona y describe lo aprendido guiado por preguntas metacognitivas. Portafolio: Guarda las evidencias del proceso, permitiendo el análisis de evolución conjunta entre profesor y alumno. Mapas de progreso: Herramienta gráfica que describe el avance individual del estudiante frente a indicadores, ayudándole a corregir errores.	V: Supera las pruebas estandarizadas tradicionales enfocadas en conocimientos teóricos y asumen una "homogeneidad inexistente" en los alumnos. La evaluación auténtica desarrolla competencias integrales para resolver problemas cotidianos y fomenta la autoevaluación. D: El artículo no enfatiza limitantes negativas directas, pero de su metodología se deduce que el diseño libre de sesgos exige rigurosidad extrema, ejemplo: requiriendo un complejo modelo matemático y un equipo de expertos para elegir qué instrumentos usar.	El cuestionario utilizado para medir la autonomía de los alumnos consta de 7 dimensiones y está avalado en los criterios científicos de autores previos (como Montero, León y Santisteban). Para validar la elección de las herramientas de evaluación, el método estadístico AHP calcula rigurosamente un "Índice de consistencia" que asegura que las decisiones del panel de expertos sean objetivas.	El estudio demostró que la aplicación de la evaluación auténtica genera una relación directa y positiva con la autonomía estudiantil. Al finalizar los cuatro meses, el nivel general de aprendizaje autónomo creció un 6,23%. Más destacable aún, la dimensión de "Autoevaluación" creció en un 13%, mientras que las estrategias para el aprendizaje y el compromiso académico tuvieron alzas superiores al 9%.
---	--	--	---	---	--	---	--	---	--	---

8	Combinando una evaluación auténtica y transformativa a través de las TIC en Educación Física	Teresa Fuentes-Nieto, Víctor M. López-Pastor y Andrés Palacios-Picos, España (Universidad de Valladolid e implementación en un instituto de educación secundaria español)	Revista <i>Retos</i> , Año 2022, Volumen 44, páginas 728-738	Analizar los resultados de utilizar procesos de evaluación auténtica y transformativa apoyados en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en clases de Educación Física de secundaria.	Se trata de la aplicación de una experiencia pedagógica o de “buena práctica” que utiliza una escala descriptiva (rúbrica) para evaluar un producto y una escala verbal (Likert) para evaluar la experiencia de los alumnos. Los datos recogidos por la aplicación Plickers y el diario de campo del profesor se analizaron mediante estadística descriptiva y contrastes no paramétricos (Kruskal-Wallis). Participaron 38 alumnos (19 chicas y 19 chicos) de 15 años que cursaban 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Se concibe como una evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, compartida con los alumnos y con un claro enfoque formativo. Emplea diversas técnicas para evaluar capacidades en situaciones lo más auténticas y reales posibles (transferibles fuera del aula). En este artículo, se alinea con la “evaluación transformativa”, promoviendo la responsabilización, la subjetivación (hacer al estudiante dueño de su aprendizaje) y la colaboración.	La experiencia se implementó en una unidad didáctica de danza (salsa). La tarea auténtica consistió en que pequeños grupos de alumnos crearan un videotutorial de los pasos de salsa como producto final. La evaluación de estos videos se realizó de manera confidencial y compartida en el aula visualizando los videos y respondiendo a una rúbrica a través de Plickers, una aplicación donde los estudiantes levantan un código QR impreso que el profesor escanea rápidamente con su dispositivo móvil. El producto elaborado (video) es transferible, ya que se subió a “Dropbox” para que los alumnos pudieran usarlo para enseñar los pasos a amigos y familiares.	V: El uso de herramientas Plickers simplifica y acelera el proceso de autoevaluación y coevaluación, reduce la carga de trabajo del profesor y ahorra tiempo comparado con uso tradicional de papel y lápiz. La naturaleza anónima y rápida de la app ayuda a eliminar los sentimientos negativos, la ansiedad y la tensión que genera la evaluación entre pares. D: Crear videotutorial requiere más tiempo de clase, y en este caso el profesor recortó número de pasos de baile enseñados. El proceso de evaluación por encuestas agota estudiantes (se recomienda máximo de 5 preguntas) y requiere conexión a internet estable en el aula para registrar los datos.	Las evaluaciones del desempeño se realizaron con una rúbrica estructurada en cuatro niveles claros de logro. Para garantizar la fiabilidad del análisis de la experiencia, los datos estadísticos se procesaron a través del software SPSS (versión 24.0) asumiendo un riguroso nivel de confianza del 1% en los contrastes inferenciales.	La experiencia demostró ser sumamente positiva: los estudiantes consideraron que la producción del videotutorial fue un método excelente que les ayudó a aprender mejor los pasos de baile. Las puntuaciones demostraron una alta satisfacción (sin diferencias significativas por género) respecto al proceso de evaluar a otros y a sí mismos, señalando que esto les hizo reflexionar críticamente sobre su trabajo y las áreas de mejora. Finalmente, validaron a la aplicación Plickers como una herramienta útil, sencilla y motivadora que desearían volver a utilizar.
---	--	---	--	--	--	---	---	---	--	--

4. DISCUSIÓN

Al analizar las investigaciones seleccionadas, se reconoce que la integración de la estrategia de evaluación auténtica supone esfuerzos significativos por parte del profesorado a fin de ofrecer insumos necesarios para la construcción de los entornos de reflexión. En este plano, Camacho-Navarro y Salinas-García (2022) afirman que el cambio en las estrategias para favorecer la evaluación auténtica exige de tiempo y consciencia educativa para dar congruencia a las experiencias con las necesidades reales.

También se requiere aplicar evaluaciones más flexibles centradas en problemas situados (Suárez et al., 2021), y lo más relevante, es que estén asociadas a tareas de la vida profesional, utilizando el conocimiento para resolver problemas y tomar decisiones, además de generar oportunidades para desarrollar experiencias educativas en las cuales el aprendizaje y la evaluación se articulan de manera natural con instancias de retroalimentación. En este escenario, el uso del portafolio de aprendizaje se constituye en una de las estrategias que aporta a la conexión de la teoría y la práctica (Fernández et al., 2026).

Se reconoce que la evaluación auténtica podría no adaptarse siempre a unidades de aprendizaje con enfoques más teóricos, para lo cual los docentes deberían revisar las actividades didácticas para asegurar que se trate de actividades que permitan la reflexión a través de la evidencia de competencias claras que puedan ser analizadas por los estudiantes Camacho-Navarro y Salinas-García (2022).

En este tipo de evaluación, el estudiante es el actor principal en las actividades de aprendizaje, considerando instancias de cooperación y de autorregulación del aprendizaje (Aquino Merán, 2022). Asimismo, a partir de los procesos de evaluación que se aplican, en el estudiantado se potencia la autonomía, el compromiso académico y el ejercicio de autoevaluación (Macazana et al., 2022).

5. CONCLUSIONES

La evaluación auténtica considera el desarrollo de actividades prácticas como por ejemplo, la aplicación de tecnología de Realidad Virtual con simuladores, la utilización de portafolios, el desarrollo de proyectos de investigación acción, trabajo con diarios de aprendizaje y mapas de progreso.

Al evaluar de manera auténtica, se requiere la observación directa de los desempeños y la utilización frecuente de rúbricas, listas de cotejo, cuestionarios, escalas Likert y, en ocasiones, pruebas escritas apuntando a habilidades cognitivas de orden

superior y resulta pertinente integrar la valoración de los resultados bajo una perspectiva cualitativa y cuantitativa.

Se reconoce como un modelo de evaluación que se basa en un enfoque formativo centrado en procesos más que en resultados, es decir, es clave la evaluación formativa, orientada a retroalimentar y a reconocer y superar el error, que a la vez constituye una oportunidad de aprendizaje.

Involucra la valoración y medición de aprendizajes de tipo cognitivos, afectivos y psicomotores, no admite improvisaciones, por lo que necesita de planificación previa, además, requiere que los docentes posean gran experticia no solo en la disciplina que imparten, sino también en didáctica, ser claros en las instrucciones de trabajo a lo largo de todo el proceso, flexibilizar los tiempos de evaluación, diversificar los instrumentos de evaluación y ofrecer acompañamiento continuo.

Se desarrollan tareas realistas y situadas respecto del mundo real, en las cuales los estudiantes deben resolver problemas similares a los que enfrentarán en el ejercicio de su profesión, permitiendo cerrar la brecha entre teoría y las habilidades prácticas.

Se debe aplicar retroalimentación oportuna, resultando eficaz para valorar y mejorar los resultados de aprendizaje

Fortalece procesos de autoevaluación, reflexión, autorregulación, metacognición, aprendizaje significativo, conciencia de los logros obtenidos y pensamiento crítico.

Responde a procesos que son flexibles, dinámicos, colaborativos, prácticos, holísticos, contextualizados, confiables y válidos.

Se identifican ventajas como generar interés y motivación en el estudiantado, dar relevancia a los aprendizajes, promover alta interacción entre docentes y estudiantes, favorecer la proyección al futuro mundo laboral, reducir el riesgo de plagio, mejorar la articulación con el perfil de egreso de los futuros profesionales y hacer más visible lo aprendido y lo no aprendido.

Se reconoce que este tipo de evaluación presenta desafíos logísticos, en algunos casos implica altos costos al requerir algunos equipos específicos, necesidad de soporte técnico como plataformas y requerimientos de infraestructura, pero en general, son procesos aplicables y accesibles.

De los resultados más relevantes se resalta, el generar experiencias significativas de reflexión, desarrollo de aprendizajes significativos y alto interés por parte de los futuros profesionales, pero también, se reconoce el incremento de la carga de trabajo para los docentes y supone la necesidad de insumos y ayudas para la construcción de entornos digitales u otras experiencias para aplicar evaluación auténtica.

AGRADECIMIENTOS

Financiamiento del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

REFERENCIAS

Ahumada, P. (2005). Evaluación auténtica: Un sistema para obtener pruebas y experiencias de aprendizaje. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, (45), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>

Alcaraz, N. (2016). La evaluación a través de portafolios: ¿Una ocasión para el aprendizaje? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 31-46. <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.002>

Aquino Merán, R. (2022). Evaluación auténtica en educación inicial. En A. Paz, V. Figueroa Gutiérrez, E. Rodríguez y A. Montes Miranda (Coords.), *Libro de Actas del 2.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes* (pp. 465-469). RECIE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=865862>

Azuma, R.T. (1997). Un estudio sobre la realidad aumentada. *Presencia: teleoperadores y entornos virtuales*, 6 (4), 355-385. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>

Andriano, Ganefri, Ambiyar, Jalinus, N., Giatman, M., Efendi, H., & Sari, S. Y. (2025). An Analysis of The Effectiveness of Digital Authentic Assessment Integrated With Virtual Reality in Electrical Power Distribution Courses. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251771>

Camacho-Navarro, A. C., & Salinas-García, R. J. (2022). Estrategia basada en la evaluación auténtica para el desarrollo de competencias digitales en la formación inicial docente. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), e317. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1126>

Castillo Peña, D., Fernández Vélez, Y., & Acosta Carrazana, S. (2024). Toward achieving authentic assessment of learning in the practical physiology classroom. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.608>

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Escobar, B. A., Escandón-Nagel, N. I., Barrera-Herrera, A. L., & García-Hormazábal, R. A. (2023). Authentic assessment as a tool to evaluate the achievement of competencies in psychology programs. *Formacion Universitaria*, 16(2), 35-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000200035>

Fernández, D. M. M., Vásquez, M. T. Q., Moreno, T. M. E., Chacón, D. C., & Gómez, E. F. (2026). *Realidad virtual y aumentada para el aprendizaje significativo y la evaluación auténtica en educación: una aplicación neutrosófica*. Infinite Study. Fuentes-Nieto, T., López-Pastor, V. M., & Palacios-Picos, A. (2022). A combination Of transformative and authentic assessment through ICT in Physical Education. *Retos*, 45, 728-738. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91459>

Fuenzalida Valdebenito, C., Cisternas León, T., Alarcón Muñoz, P., Giscard Sánchez, P., & Romero Pérez, J. (2024). Estrategias de evaluación auténtica en contextos virtuales y presenciales de educación superior. Una experiencia en formación inicial docente. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 18(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1811>

García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: Percepciones de los estudiantes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>

González, H. T. (2024). Evaluación auténtica en contexto universitario a través de portafolios electrónicos de aprendizaje. *Revista Portuguesa de Educacao*, 37(2). <https://doi.org/10.21814/rpe.29644>

López-López, V., Briones, M., Inostroza, V., Salazar, A., Ruiz, A., Gädicke, P., Lagos, N., & Rosales, E. (2020). El portafolio, una herramienta que promueve competencias de responsabilidad y reflexión: Un estudio de caso en estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad de Concepción, Chile. *Revista de Investigaciones Veterinarias del Perú*, 31(3), e16673. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1609-91172020000300066

Macazana Fernández, D. M., Rodríguez Grández, C., Collazos Paucar, E., Pastor Segura, J., & Castañeda Terrones, R. H. (2022). Authentic assessment and student autonomy. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 185-193.

Navas Gotopo, S. V., & Martínez Sirit, A. A. (2022). La evaluación auténtica y su incidencia en el mejoramiento de la composición escrita argumentativa en los contextos virtuales universitarios. *Desde el Sur*, 14(2), e0026. <https://doi.org/10.21142/DES-1401-2022-0026>

Sewagegn, A. A., & Diale, B. M. (2020). Authentic assessment as a tool to enhance student learning in a higher education institution: Implication for student competency. In E. A. Railean (Ed.), *Assessment, testing, and measurement strategies in global higher education* (pp. 256-271). IGI Global.

Suárez, O. J., Hernández Barbosa, R., Lizarazo Osorio, J. C., & Orjuela Osorio, C. P. (2021). La evaluación en tiempos del COVID-19: Una mirada desde los docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(2), 31-43. <https://doi.org/10.18359/ravi.5365>

SOBRE LOS AUTORES



Pilar Jara-Coatt. Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Profesora en Educación General Básica, Licenciada en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes,

emprendimiento e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. En 2025 recibió un reconocimiento por su contribución a la investigación y/ innovación con perspectiva de género en la categoría de “publicación académica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC y actualmente es la Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>



Jaime Constenla-Núñez. Doctor en Educación por la Universidad de Concepción-Chile. Categoría académica Profesor Asociado. Pertenece al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son concepciones evaluativas y congruencia evaluativa, evaluación de aprendizaje, innovación y emprendimiento en educación. Ha sido Director e Investigador Principal de varios proyectos de

I+D+i sobre innovación y emprendimiento en educación primaria y secundaria con énfasis en el área Educación Técnico Profesional, financiados por entidades como Gobierno Regional del Biobío, Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), Ministerio de

Educación. Ha sido conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales, ha sido profesor de programas de postgrado a nivel nacional y ha desarrollado múltiples asesorías en materia evaluativa y de innovación en educación en instituciones educativas como universidades y establecimientos educacionales. Ha desarrollado diversos cargos de gestión, hoy es Director de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación y Director del Centro Innovapedia de la UCSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>



Cristóbal Beltrán-Pacheco. Profesor de Educación Física y Licenciado en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Actualmente cursa un Magíster en Ciencias de la Educación en la misma casa de estudios. Investigador Asistente del Proyecto InEs de Género en la UCSC y coautor de la Guía de Formación Inicial Docente en Pedagogía en Educación Física. Sus líneas de investigación son las competencias socioemocionales docentes, la formación inicial en Educación Física y el bienestar y salud en

contextos educativos. Ha participado como expositor en congresos nacionales e internacionales, entre ellos el XVI International Human Motricity Congress (UCM, 2023), el Congreso Internacional de la Investigación Interdisciplinar en Educación (2025) y el III Encuentro de Semillero de Investigación de la Universidad de Católica del Oriente, Colombia (2025). Integra el proyecto internacional Erasmus++ PRO-PHY-EDU y FADD de Aprendizaje basado en retos en la Investigación educativa y la Global Shapers Community Concepción. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0390-241X>



Kevin Darío Escobar Cabrera. Profesor de Matemática y Computación, Licenciado en Educación y Magíster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente cursa un Doctorado en Innovación Educativa en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4213-6336>



Andrea Cecilia Garrido Rivera es Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona (UB), Magíster en Ciencias de la Educación de Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y Diplomada en Relaciones de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es académica del Departamento de currículum, evaluación y tecnologías en educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción donde además es parte del grupo de investigación Educación y Género (GIEG). Durante el periodo 2023- 2025 formó parte del Proyecto InES de Género en la UCSC. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan a la formación y desarrollo docente, al currículum y los

estudios de género en contextos educativos diversos, entre ellos el sistema escolar y la educación superior. El 2024, 2025 y el 2026 fue reconocida por el proyecto InES de Género Institucional, por el desarrollo de investigaciones en temáticas de género, y con perspectiva de género.



Gerald Isaac Fernández Muñoz es Educador de Párvulos con mención en Inglés y Licenciado en Educación, grados otorgados por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), y actualmente estudiante del programa de Magíster en Ciencias de la Educación en la misma institución. Durante su trayectoria formativa desarrolló ayudantía en las actividades curriculares de Currículum y programas para la educación parvularia en Chile y Gestión de redes para una educación parvularia de calidad. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan con la

educación parvularia, género y diversidad, y la formación docente.



Ricardo Iván González Méndez. Doctor en Educación, por la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación de los Aprendizajes, por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Profesor de Educación media en Matemática y Licenciado en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Académico Asociado del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la

Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes y retroalimentación de los aprendizajes. Actualmente es el Coordinador de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7319-5561>



Gladys Contreras Sanzana. Doctora en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Magíster en Educación, mención evaluación educacional por la Universidad Concepción, Chile. Profesora de Enseñanza Media en Biología y Licenciada en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la

Universidad Santísima Concepción (UCSC). Sus líneas de investigación son Evaluación educacional, Evaluación de la calidad de la educación, Evaluación para el aprendizaje y Formación inicial docente. Miembro del Grupo de consolidado de Investigación PROSALUD, inserto en el Núcleo Científico Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Con amplia trayectoria en docencia de pregrado y de postgrado como también en gestión académica, siendo actualmente la Directora del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8244-1405>



Marcelo Careaga Butter. Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación - UNED, España. Postdoctorado - University of Bristol, United Kingdom. Postdoctorado - Universidad Ramón Llull, Barcelona, España. Magíster en Educación mención Currículum - Universidad de Concepción, Chile. Especialista en Informática Educativa - Universidad de Concepción, Chile. Profesor de Estado en Historia y Geografía - Universidad de Chile, Chile. Docente universitario, investigador y escritor. Profesor titular, Facultad

de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile. Dicta la cátedra de Epistemología de la Educación y el Electivo de profundización sobre Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos; y es Tutor y Director de Tesis en el Doctorado en Educación UCSC en Consorcio <https://doctoradoeduconsorcio.cl/universidades/ucsc/>. Profesor de Claustro en el Doctorado en Inteligencia Artificial de la UCSC en Consorcio <https://doctoradoia.cl/cuerpo-academico/>, donde dicta Epistemología e Inteligencia Artificial Generativa basada en Gestión y Movilización del Conocimiento. Su línea principal de investigación se relaciona con integración curricular de Tecnologías disruptivas en contextos educativos e interculturales, sustentadas en Gestión y Movilización del Conocimiento. Ha realizado docencia de pregrado y postgrado y asesorías en universidades chilenas e internacionales. Ha dictado conferencias en variados congresos y eventos académicos nacionales e internacionales, exponiendo en países tales como: Canadá, USA, Portugal, España, Rusia, México, República Dominicana, Cuba, Honduras, Costa Rica, Panamá, Colombia, Brasil, Bolivia y Argentina. Ha publicado variados artículos científicos, escrito libros y capítulos de libros relacionados con Epistemología para universitarios, Currículum Cibernético, Tutoría Virtual, Modelos de Gestión y Movilización del Conocimiento, Gestión del Talento en contextos interculturales, Competencias y Habilidades tecnológicas en formación de profesores, Epistemología Virtual, Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos. Ha sido reconocido, por el Ministerio de Educación, por su participación en 25 años de innovación digital escolar de la Red Enlaces de Chile. Investigador Titular del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE), integrante del equipo de Informática Educativa y Gestión del Conocimiento. Fue Jefe de Posgrados de la Facultad de Educación y Director de Postgrados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile; y Jefe del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Facultad

de Educación, UCSC. Es Presidente de la Red Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad (versión en español), perteneciente a Common Ground Research Networks, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos. Juega pool y escribe cuentos que publica en libros y redes sociales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2404-4898>



La **Dra. Eileen Sepúlveda Valenzuela** se desempeña como investigadora postdoctoral y docente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Es Doctora en Educación por la Universidad de Bristol (Reino Unido), Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Profesora de Enseñanza Media en Inglés por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Actualmente desarrolla un proyecto Fondecyt Postdoctoral enfocado en las prácticas sociodigitales y experiencias con uso de inteligencia artificial en la Formación Inicial Docente. Además, está asociada al

Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y al Centro Regional de Telemedicina y Telesalud de la Región del Biobío, Universidad de Concepción, en calidad de asesora académica <https://orcid.org/0000-0002-7506-9243>



María Graciela Badilla Quintana es Doctora en Investigación Pedagógica por la Universitat Ramon Llull, España, y Postdoctorada por la Arizona State University, Estados Unidos, además de Licenciada en Comunicación Social, Profesora de Educación Básica, Periodista y Magíster en Educación, por la Universidad de Concepción, Chile. Es Profesora Asociada de la Facultad de Educación, adscrita al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Universidad

Católica de la Santísima Concepción. Se ha desempeñado como Vicerrectora Académica, Directora del Programa de Doctorado en Educación, Directora de la Revista de Estudios y Experiencias Educativas (REXE), Coordinadora del Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, e investigadora del Centro de Investigación CIEDE-

UCSC. Actualmente es Directora de la Dirección de Investigación, de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrados. Su línea de investigación se centra en las aplicaciones educativas de las tecnologías emergentes e Inteligencia artificial, las estrategias y recursos para el liderazgo, la formación, innovación educativa y transformación de los procesos de enseñanza, aprendizaje. Con una larga trayectoria en investigación ha sido Investigadora Principal (1231136, 1191891, 74160087, 11121532) y Coinvestigadora (1241902, 1251801, FOVI24004) de proyectos de I+D+i financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID. Además, se desempeña como directora de los proyectos institucionales InES Ciencia Abierta (INCAR250003), InES Género (INGE220011), y Avanzando en la calidad y visibilidad nacional e internacional de las Revistas Científicas de la UCSC (FP240003). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1317-9228>



Laura Jiménez Pérez: Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Ciencias de la Educación mención en Didáctica e Innovación Pedagógica. Sus líneas de investigación se centran en Tecnologías en Educación, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior y Competencias

Digital docente y estudiantil. Actualmente se desempeña como académica asociada de la Facultad de Educación e Investigadora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>



Ramon Palau Martín: Académico e investigador del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili (URV), España. Doctor en Tecnología Educativa y Licenciado en Pedagogía/Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se centran en la Competencia Digital Docente, Smart Classroom (Aulas Inteligentes), Flipped Learning (Aprendizaje Invertido) y la aplicación de la Inteligencia

Artificial y la sensórica para la mejora de los espacios de aprendizaje y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente se desempeña como investigador sènior en el Grupo de Investigación Aplicada en Educación y Tecnología (ARGET) y ejerce como coordinador del Máster en Formación del Profesorado en la Universitat Rovira i Virgili, España. <https://orcid.org/0000-0002-9843-3116>



Carolina Fuentes-Henríquez: Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria. Diplomada en Innovación, Emprendimiento y Creatividad. Sus líneas de Investigación se centran en Tecnologías en Educación, Integración de Tecnologías en el Aula, Retroalimentación académica en contextos

universitarios, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior. Actualmente se desempeña como académica Asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción e Investigadora Responsable de Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11261161, otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agencia y codiseño 101

Analíticas de aprendizaje 114, 115, 120, 121, 122, 124

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 34, 38, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Aprendizaje autorregulado 114, 116

Autorregulación 40, 50, 52, 53, 57, 61, 64, 65, 68, 70, 72, 106, 109, 114, 120, 121, 122

C

Coherencia curricular 1, 5, 17, 18

Competencias socioemocionales 1, 14, 18, 19

Currículum 1, 2, 3, 9, 12, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 48, 66, 68, 72, 80, 82, 83, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 125

D

Desafíos 1, 5, 11, 18, 32, 41, 48, 50, 51, 56, 59, 65, 76, 82, 83, 88, 91, 92, 94, 95, 111, 122, 124

Diseño curricular 1, 2, 3, 4, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 62, 101, 102, 103, 108

E

Educación 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 72, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 125

Educación superior 1, 2, 9, 13, 15, 16, 19, 20, 41, 47, 48, 49, 53, 54, 57, 59, 66, 82, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 111, 112, 113, 115, 116, 118

Evaluación auténtica 17, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 74, 76, 77, 80

Evaluación formativa 40, 65, 68, 70, 73, 74, 77, 78, 81, 114, 115, 116, 122

F

Formación docente 1, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 34, 59, 68, 79, 91, 98, 110

Formación inicial de profesores 36

Formación inicial docente 1, 2, 14, 16, 19, 20, 41, 42, 43, 59, 66, 82, 83, 92, 93, 95, 96, 97
Formación profesional 40, 48, 49, 56, 60

G

Género 21, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 63

I

Innovación educativa 10, 19, 68, 74, 79

Inteligencia Artificial Generativa 78, 82, 83, 91, 99, 101, 111, 112, 113

N

Nuevos enfoques evaluativos 68

P

Pedagogía 11, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 59, 62, 70, 91, 93, 96, 97, 99, 111

Personalización del aprendizaje 88, 99, 101, 111, 112

Perspectivas curriculares 21

Poscolonialidad 21

Proceso dialógico 36, 45

R

Retroalimentación 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 68, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 88, 89, 91, 104, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Retroalimentación en línea 114, 115, 118

Retroalimentación entre pares 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 118, 123

Rúbricas digitales 114, 119, 120, 121

T

Tecnologías disruptivas 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98

