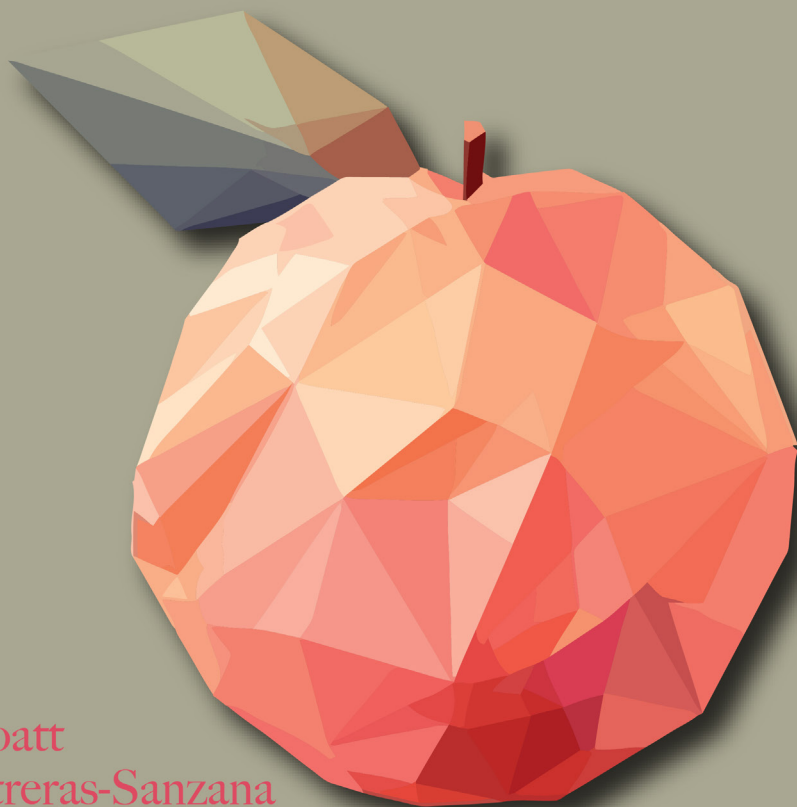


CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana
(Organizadoras)

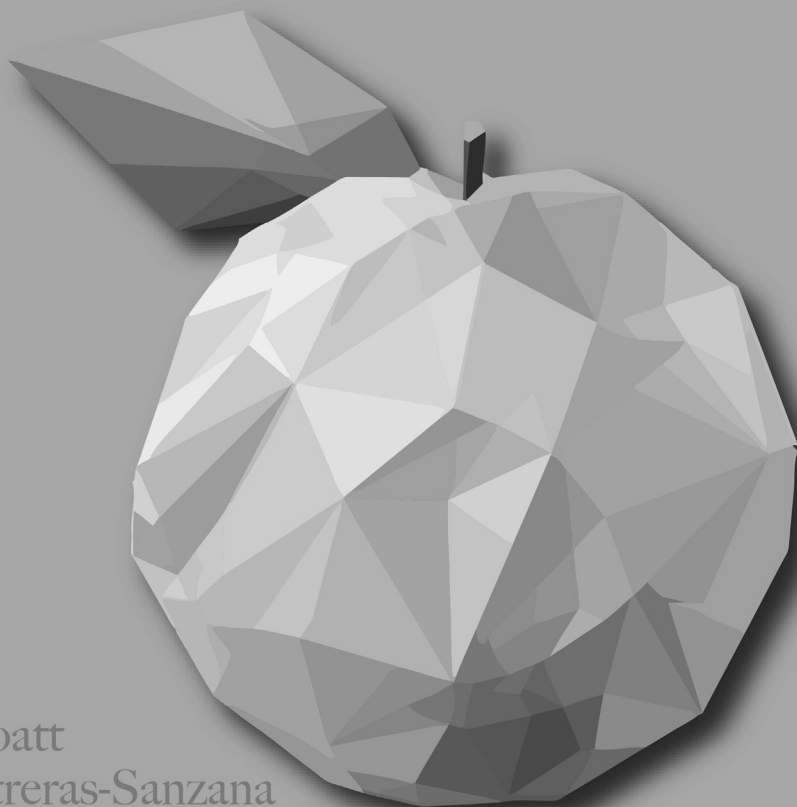


EDITORA
ARTEMIS

2026

CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2026

2026 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis



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.**

Editores	Prof. ^ª Dr. ^ª Antonella Carvalho de Oliveira
Editores Executivos	M. ^ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela 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 Lara 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 Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *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 MªGraça 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 acceso: World Wide Web

Inclui bibliografía

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



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 de 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 1

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

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dra. Pilar Jara Coatt

Departamento de Currículum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

Dr. Jaime Aroldo Constenla Núñez

Departamento de Currículum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>

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: El diseño curricular basado en competencias se ha consolidado como un enfoque predominante en la formación inicial docente, en respuesta a las demandas

de calidad, pertinencia y rendición de cuentas en educación superior. No obstante, su implementación evidencia tensiones asociadas a la fragmentación entre los distintos niveles de concreción curricular. El presente capítulo tiene como objetivo analizar experiencias de diseños curriculares basados en competencias en educación, a partir de una revisión de literatura, se examinan los referentes teóricos de los modelos por competencias, las limitaciones, desafíos y tensiones en su implementación, proponiendo orientaciones para fortalecer la coherencia curricular. Se concluye que la efectividad del diseño curricular basado en competencias requiere un alineamiento constructivo explícito entre resultados de aprendizaje, metodologías y evaluación, respaldado por una cultura institucional colaborativa y por el fortalecimiento de competencias socioemocionales en la formación docente.

PALABRAS CLAVE: competencias socioemocionales; formación docente; coherencia curricular.

COMPETENCY-BASED CURRICULUM DESIGN IN TEACHER EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS, LIMITATIONS, AND CHALLENGES FOR IMPLEMENTATION

ABSTRACT: Competency-based curriculum design has established itself as a predominant approach in initial teacher education, in

response to demands for quality, relevance, and accountability in higher education. However, its implementation reveals tensions associated with fragmentation across the various levels of curriculum implementation. This chapter aims to analyze experiences with competency-based curriculum design in education. Based on a literature review, it examines the theoretical foundations of competency-based models, as well as the limitations, challenges, and tensions in their implementation, proposing guidelines to strengthen curricular coherence. It concludes that the effectiveness of competency-based curriculum design requires an explicit, constructive alignment between learning outcomes, methodologies, and assessment, supported by a collaborative institutional culture and the strengthening of social-emotional competencies in teacher training.

KEYWORDS: social-emotional skills, teacher training, curriculum coherence.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la formación inicial docente ha experimentado transformaciones significativas, impulsadas por exigencias de calidad, procesos de aseguramiento y demandas del sistema escolar orientadas a mejorar los aprendizajes. En este contexto, el enfoque de diseño curricular basado en competencias ha adquirido centralidad como marco orientador para la estructuración de programas formativos en educación superior (Brauer, 2021; Tobón, 2013; Zabala & Arnau, 2007). Dicho enfoque busca superar modelos centrados en la transmisión de contenidos (Shetelya et al. 2023), promoviendo el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio profesional docente en contextos complejos (Singh & Sharma, 2025).

Sin embargo, la implementación del enfoque por competencias no ha estado exenta de dificultades (Cañete, 2025; Herut & Setlhako, 2025). Diversos estudios advierten una fragmentación entre los distintos niveles de concreción curricular, particularmente entre el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y la progresión curricular, lo que compromete la coherencia del proceso formativo (Biggs, 1996; Foxtan et al., 2023; Hurtado y Páez, 2024; Perrenoud, 2004).

1.1. FUNDAMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS

El concepto de competencia ha sido ampliamente abordado en la literatura educativa, con distintas aproximaciones teóricas. Desde una perspectiva integradora, Perrenoud (2004), define las competencias como la capacidad de movilizar recursos cognitivos en situaciones complejas, destacando su carácter contextual y dinámico (Herut & Setlhako, 2025). En la misma línea, Zabala y Arnau (2007) enfatizan que las competencias implican la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, superando una visión fragmentada del aprendizaje.

Por su parte, Tobón (2013), propone un enfoque socioformativo de las competencias, orientado al desarrollo integral del sujeto y a la resolución de problemas del contexto. Esta perspectiva amplía la comprensión del concepto, incorporando dimensiones éticas y sociales relevantes para la formación docente (Singh & Sharma, 2025).

En este ámbito, la complejidad del rol profesional del docente exige una formación que trascienda el dominio disciplinar, incorporando habilidades reflexivas y socioemocionales. Asimismo, Schön (1983), conceptualiza al docente como un “profesional reflexivo”, capaz de tomar decisiones en contextos de incertidumbre, lo que refuerza la pertinencia del enfoque por competencias en la formación inicial.

El diseño curricular basado en competencias se sustenta en el principio de alineamiento constructivo propuesto por Biggs (1996), el cual plantea que los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y los sistemas de evaluación deben estar coherentemente articulados. Este principio constituye un eje fundamental para garantizar la validez del proceso formativo. No obstante, autores como Perrenoud (2004), advierten que el enfoque por competencias puede derivar en una lógica tecnocrática si se reduce a la estandarización de desempeños, perdiendo su potencial formativo integral. Por ello, su implementación requiere una mirada crítica y contextualizada (Saldaña-Duque y Sánchez-Peña, 2024).

1.2. EL PERFIL DE EGRESO COMO EJE ESTRUCTURANTE DEL CURRÍCULO

El perfil de egreso constituye la declaración formal de las competencias que los estudiantes deben demostrar al finalizar su formación. Según Tobón (2013), este perfil debe orientar la totalidad del diseño curricular, actuando como referente para la planificación, implementación y evaluación del proceso formativo.

Un perfil de egreso pertinente debe cumplir con criterios de claridad, coherencia y evaluabilidad (Zabala & Arnau, 2007). Esto implica formular competencias en términos observables, evitando descripciones excesivamente generales. Asimismo, debe estar alineado con estándares profesionales, como los propuestos en marcos de referencia nacionales, lo que asegura su pertinencia contextual.

Sin embargo, la literatura evidencia problemas recurrentes en su diseño. Perrenoud (2004), señala que muchos perfiles de egreso presentan un carácter declarativo, con un número excesivo de competencias que dificultan su operacionalización. Esta situación genera una brecha entre el diseño curricular y su implementación efectiva.

En consecuencia, el perfil de egreso debe ser concebido como un eje estructurante dinámico, que articule los distintos componentes del currículo y permita asegurar la coherencia del proceso formativo (Martínez-Clares et al. 2024).

1.3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE COMO DISPOSITIVOS DE OPERACIONALIZACIÓN

Los resultados de aprendizaje constituyen la expresión operativa del perfil de egreso en los distintos niveles del currículo. Es así como Biggs y Tang (2011), los definen como declaraciones explícitas de lo que el estudiante será capaz de hacer al finalizar un proceso formativo, en términos observables y evaluables.

Estos resultados permiten articular el currículo en niveles institucionales, de programa y de asignatura, favoreciendo la coherencia vertical. Para su formulación, resulta pertinente considerar taxonomías como la de Bloom revisada (Anderson & Krathwohl, 2001) o la taxonomía SOLO (Biggs & Collis, 1982), las cuales permiten establecer niveles de complejidad cognitiva.

Desde la perspectiva del alineamiento constructivo, los resultados de aprendizaje orientan tanto las estrategias de enseñanza como los sistemas de evaluación (Biggs, 1996). No obstante, uno de los problemas más frecuentes es la formulación de resultados ambiguos o poco evaluables, lo que afecta la validez del proceso evaluativo. En este sentido, la claridad y pertinencia de los resultados de aprendizaje resultan fundamentales para garantizar la coherencia del diseño curricular y la evidencia del logro de competencias.

1.4. PROGRESIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La progresión curricular se refiere al desarrollo gradual de las competencias a lo largo de la trayectoria formativa. Así, Bruner (1960), propone el concepto de currículo en espiral, según el cual los contenidos se retoman de manera progresiva y con mayor complejidad a lo largo del proceso formativo, favoreciendo una comprensión más profunda de los aprendizajes (Lewis y Bader, 2026). Esta propuesta no debe confundirse con un enfoque por competencias, ya que se centra en la organización secuencial y recursiva del conocimiento. En la formación docente, esta progresión implica avanzar desde niveles iniciales de conocimiento hacia desempeños complejos en contextos auténticos (Perrenoud, 2004). Para ello, es necesario diseñar trayectorias formativas que integren teoría y práctica de manera articulada.

Instrumentos como los mapas curriculares y las matrices de tributación permiten visualizar la contribución de cada asignatura al desarrollo de competencias (Biggs &

Tang, 2011). Estos dispositivos facilitan la coherencia vertical del currículo y permiten identificar vacíos o redundancias. Asimismo, la definición de niveles de logro resulta clave para evaluar la progresión del aprendizaje, permitiendo monitorear el desarrollo de competencias a lo largo del tiempo.

1.5. ARTICULACIÓN CURRICULAR Y COHERENCIA DEL SISTEMA FORMATIVO

La articulación entre perfil de egreso, resultados de aprendizaje y progresión curricular constituye la base de la coherencia curricular, por su parte Biggs (1996), plantea que el alineamiento constructivo permite asegurar dicha coherencia, al vincular las intenciones formativas con las experiencias de aprendizaje y la evaluación. Esta coherencia puede analizarse en términos de coherencia vertical y horizontal. La primera se refiere a la progresión de competencias, mientras que la segunda alude a la integración entre asignaturas (Zabala & Arnau, 2007).

Para lograr esta articulación, es necesario implementar estrategias como el diseño inverso (Wiggins & McTighe, 2005), el cual parte del perfil de egreso para definir los resultados de aprendizaje y las experiencias formativas. Asimismo, el trabajo colaborativo entre docentes resulta clave para asegurar la coherencia del currículo.

En este proceso, la evaluación cumple un rol central como sistema integrador. La incorporación de evaluaciones auténticas permite valorar desempeños complejos en contextos significativos, coherentes con el enfoque por competencias (Shavelson, 2023).

En este marco, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos, limitaciones y desafíos que caracterizan la implementación de los currículos basados en competencias en la formación docente?, para lo cual se han planeado los siguientes objetivos (a) Objetivos de los estudios (b) referentes teóricos de los modelos (c) limitaciones en la implementación de los curriculum por competencias (d) Desafíos de los curriculum basado en competencias.

2. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión teórica de literatura empírica, con el propósito de analizar la producción científica reciente en torno a los diseños curriculares basados en competencias en el ámbito educativo. Este proceso permitió reconocer los objetivos de los estudios revisados, los referentes teóricos que sustentan los distintos modelos, así como las principales limitaciones y desafíos asociados a la implementación de currículos por competencias.

El proceso de identificación, selección y elegibilidad de los estudios se estructuró mediante una adaptación del flujo PRISMA 2020, empleada como marco de referencia para transparentar las decisiones vinculadas a la búsqueda y selección de la evidencia. No obstante, el presente trabajo no corresponde a una revisión sistemática en sentido estricto, dado que no contempla un protocolo previamente registrado, procedimientos de doble cribado independiente, evaluación formal del riesgo de sesgo ni técnicas de metaanálisis. La redacción metodológica se fundamenta, además, en orientaciones actuales para revisiones de literatura, enfatizando la necesidad de explicitar las fases del proceso, las decisiones de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión, y los procedimientos de análisis, evitando así una aproximación meramente descriptiva de estudios aislados (Sáez-Delgado et al., 2026).

2.1. IDENTIFICACIÓN

La selección se concentró en investigaciones publicadas durante los últimos cinco años. La búsqueda se realizó exclusivamente en idioma español, utilizando la base de datos Scopus, debido a su amplia cobertura en revistas indexadas en educación, ciencias sociales y psicología. Para ello, se diseñó un algoritmo de búsqueda ad hoc (ver Tabla 1). Los artículos recuperados fueron sometidos a un proceso sistemático de análisis, sustentado en criterios previamente establecidos. Según los registros disponibles, la exportación en formato RIS correspondiente a la búsqueda inicial arrojó un total de 252 documentos.

Tabla 1: Algoritmos de búsqueda utilizados en las bases de datos.

Scopus	Diseño curricular basado en competencias en la formación docente AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , «SOCL»)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , «ar»)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , «Spanish»)) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , «Higher Education») OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , «Teacher Training»)) AND (LIMIT-TO (OA , «all»)) AND PUBYEAR > 2021 AND PUBYEAR < 2026
--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de búsqueda reconstruidos contemplaron exclusivamente artículos publicados en revistas académicas e indexados en la base de datos Scopus. El corpus resultante estuvo constituido principalmente por trabajos en idioma español, definido como lengua de inclusión en los criterios de elegibilidad. En cuanto al ámbito disciplinar, la delimitación más pertinente correspondió a las Ciencias Sociales, en coherencia con el foco educativo de la revisión. Por su parte, el contexto de educación universitaria fue

considerado como criterio de elegibilidad durante la etapa de cribado, y no como un filtro automatizado de la base de datos, dada la especificidad que exigía la revisión detallada de títulos, resúmenes y, cuando fue necesario, del texto completo.

2.2. CRIBADO

El proceso de selección se estructuró en etapas sucesivas. En primer lugar, se utilizó la exportación en formato RIS obtenida desde Scopus, la cual contenía un total de 252 registros asociados a la búsqueda inicial. Dado que se trabajó con una única base de datos, no se identificaron duplicados entre fuentes. En una fase preliminar de depuración, se examinó la pertinencia general de los registros considerando su relación con el tema de estudio, el tipo de documento, el periodo de publicación y su vínculo con el ámbito educativo. Esta revisión inicial permitió reducir el conjunto a 22 registros potencialmente elegibles. Posteriormente, estos 22 registros fueron sometidos a un proceso de cribado mediante la lectura de títulos y resúmenes. En esta etapa, se excluyeron 15 documentos por no cumplir con los criterios de inclusión previamente establecidos.

2.3. INCLUSIÓN

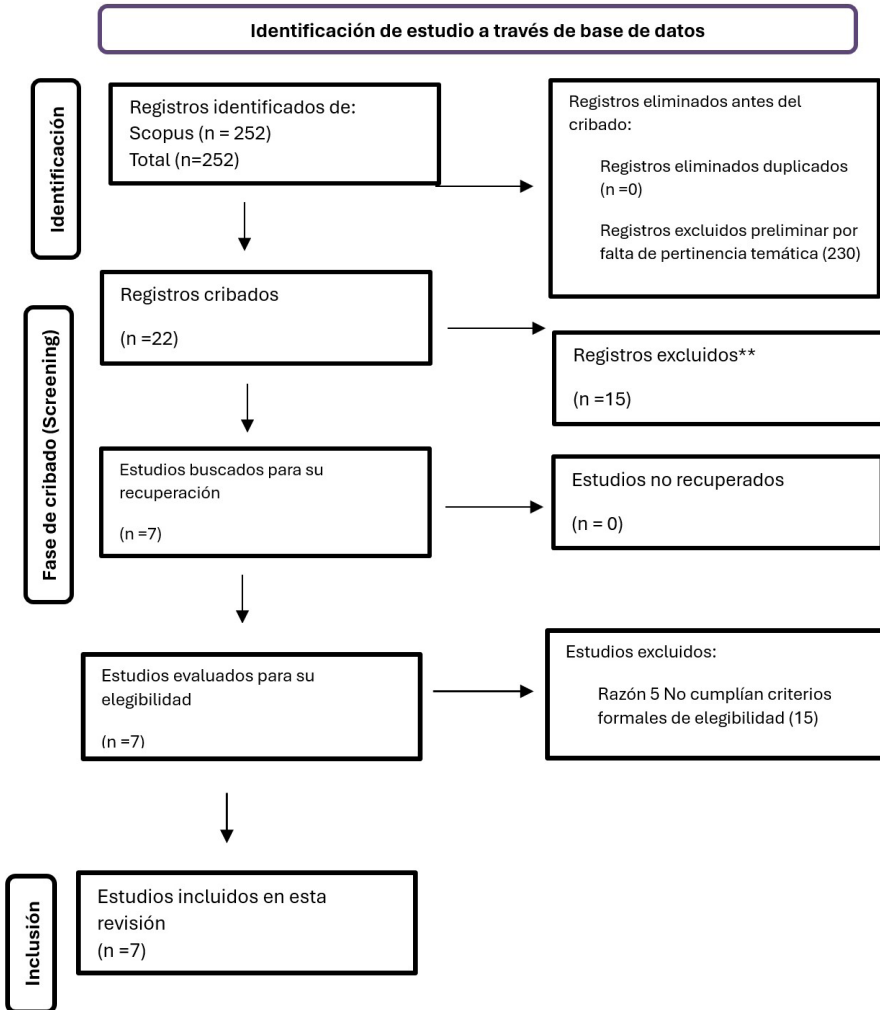
Los 7 estudios restantes fueron analizados a texto completo o, en su defecto, a partir de la información disponible, con el fin de completar la matriz de extracción de datos.

Los criterios de inclusión se definieron con el objetivo de resguardar estudios empíricos primarios, publicados entre 2021 y 2026, indexados en Scopus y desarrollados en contextos de educación universitaria. Se consideraron investigaciones de enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto, siempre que abordaran el diseño curricular basado en competencias como eje central.

Los criterios de exclusión permitieron descartar estudios que no abordaban diseños curriculares por competencias, artículos teóricos o de revisión, así como ponencias, capítulos, tesis y otros documentos no empíricos. También se excluyeron trabajos sin acceso completo o con información insuficiente para el análisis. En total, se eliminaron 15 registros durante el proceso de depuración.

El esquema de revisión completo, elaborado conforme a las directrices PRISMA 2020, se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo para nuevas revisiones sistemáticas, que incluye solo búsquedas en bases de datos.



Fuente: PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

3. RESULTADOS

ID	Autores	Título	Objetivo del estudio	Referentes teóricos del modelo	Limitaciones del currículum basado en competencias	Desafíos de los currículum basado en competencias	Principales hallazgos
1	Poblete - Valderrama F., Aguilar L.I., Gutiérrez L.L.,... Morales C.R., Rodríguez K.H.	Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso	Conocer mediante un estudio de caso regional cómo se configuran los paradigmas de la FID en PEF considerando la percepción de formador de formadores, mallas curriculares y lineamientos ministeriales.	Teoría Fundamentada (Grounded Theory); análisis de contenido; estándares orientadores CPEIP (2014); Ley de Educación Superior (MINEDUC, 2018); lineamientos FID (DIVESUP, 2016); Poblete & Gamboa (2013) sobre paradigmas en EF; Chan & Elliott (2000, 2004) sobre creencias epistemológicas docentes.	Las mallas curriculares de ambas universidades analizadas presentan un predominio disciplinar/biológico-deportivo (USS: 33 asignaturas disciplinares vs. 9 pedagógicas; UCSC: 38 disciplinares vs. 9 pedagógicas), con baja presencia del componente pedagógico. Además, existe poca o nula articulación entre los lineamientos ministeriales y las mallas reales implementadas en las universidades.	Avanzar hacia una construcción de mallas co-construida entre todos los agentes involucrados (universidades, ministerio, expertos, líderes del área); desarrollar instancias de monitoreo y seguimiento continuo de los planes de estudio; superar la inconsistencia entre lo que exige la FID actual y lo que las mallas efectivamente ofrecen; y revisar instrumentos estandarizados como el SIMCE de EF para que respondan al objetivo teleológico real de la disciplina.	Los paradigmas predominantes en la FID en PEF son dos: el pedagógico y el disciplinar (biológico-deportivo), con un tercero transversal/integral. Las mallas curriculares refuerzan el paradigma biológico-deportivo en desmedro del pedagógico. Los lineamientos ministeriales regulan desde sistemas de aseguramiento de calidad, pero no dialogan con las necesidades sentidas de la FID real. Existe consistencia teórica en el cumplimiento de estándares, pero una brecha importante entre esa formalidad y la demanda práctica del contexto

2	Rodríguez Torres A.F., Medina Nicolalde M.A., Tapia Medina D.A., Rodríguez Alvear J.C.	Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación	Realizar una revisión bibliográfica sobre el impacto que tiene la formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación.	Fullan (2002) sobre el cambio educativo; Blanco (2006) sobre el docente como protagonista de la innovación; Gairín, Armengol y Muñoz (2010) sobre niveles del cambio educativo; Stoll y Fink (1999) sobre aspectos que facilitan el cambio; Margalef y Arenas (2006) y Sein-Echaluze et al. (2016) sobre definición de innovación educativa; Tejada (2002) y Crispín et al. (2012) sobre actualización y competencias docentes.	El artículo no aborda directamente el currículo basado en competencias como objeto de estudio. Sin embargo, señala que los docentes carecen de guías para planificar, implementar y evaluar la innovación, y que existe una brecha entre el cambio educativo deseado y el real. También identifica como obstáculos el financiamiento insuficiente, las regulaciones rígidas, la escasa flexibilidad curricular y las limitadas oportunidades de desarrollo profesional docente.	Desarrollar una formación docente permanente, pertinente y basada en la práctica reflexiva; incorporar metodologías emergentes, competencias digitales y trabajo colaborativo; construir comunidades profesionales de aprendizaje; articular la planificación curricular con las realidades del contexto; y garantizar el apoyo institucional sostenido a la capacitación docente para que la innovación no sea una acción individual sino parte de la planificación estratégica del centro.	Las innovaciones en los centros educativos tienen éxito cuando el profesorado está capacitado y motivado. La innovación educativa no es una acción voluntarista individual, sino una política institucional que requiere liderazgo comprometido. El desarrollo profesional docente es el factor central en la mejora escolar, y debe combinar teoría, práctica, mentoría y seguimiento continuo. Una institución innovadora requiere planificación que posibilite el cambio y permita elevar los resultados académicos de los estudiantes.
---	----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3	Mercado-Guerra J., Calderon-Carvajal C., Palominos-Urquieta D.	Enfoques de aprendizaje en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena	Determinar si los espacios formativos de carácter práctico inciden en el desarrollo del enfoque profundo de aprendizaje en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena.	Biggs (1987, 2001, 2008) sobre enfoques de aprendizaje y el cuestionario R-SPQ-2F; Darling-Hammond et al. (2020) sobre integración de conocimientos pedagógicos; Ley N°20.903 (2016) sobre prácticas tempranas y progresivas; criterios y estándares CNA (2021) para acreditación de pedagogías; Cárdenas-Pérez et al. (2012) sobre el saber pedagógico en la FID.	El currículo de FID mantiene un predominio de asignaturas teóricas en los niveles iniciales, con escasa integración de experiencias prácticas tempranas. Esta organización reproduce el “asignaturismo” o conocimiento enciclopedista, donde el conocimiento queda compartimentado en asignaturas sin vínculos entre sí ni con la realidad escolar. La ausencia de prácticas consistentes en el ciclo básico limita el desarrollo de aprendizajes profundos en los primeros años de formación.	Incorporar experiencias prácticas de forma más temprana y sistemática en el currículo de pedagogía, superando la concentración de lo práctico solo en el ciclo profesional. Promover enfoques interdisciplinarios y la enseñanza de problemas socialmente relevantes como estrategia de integración curricular. Diseñar espacios que vinculen críticamente el conocimiento teórico con los desafíos reales del desempeño docente, sin reducir lo práctico a la inserción directa en la escuela.	Predomina el enfoque profundo de aprendizaje en toda la muestra, con baja prevalencia del enfoque superficial. Se evidencia una diferencia significativa entre estudiantes de 2° y 3° año: quienes cursan 3° año, con mayor carga práctica, presentan un aprendizaje profundo más desarrollado y menor aprendizaje superficial. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas atribuibles directamente al tipo de asignatura (teórica vs. práctica), sino al nivel formativo, lo que sugiere que la organización curricular progresiva –y no solo el tipo de asignatura– influye en la calidad del aprendizaje.
---	----------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4	Sanchez-Tarazaga L., Ferrandez-Berruero R.	Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias	Diseñar y validar un marco para el aprendizaje por competencias del alumnado universitario y de educación básica	Gimeno Sacristán (2008) y Valle (2019) sobre riesgos y obstáculos del enfoque competencial; Declaración de Bolonia (1999) y marco europeo de competencias clave (Comisión Europea, 2007; Consejo UE, 2018); Tejada y Ruiz (2016) sobre evaluación de competencias; Schön (1992) sobre práctica reflexiva; Díaz Barriga (2019) sobre evaluación en contextos competenciales; Krischesky y Murillo (2018) y Zabalza y Lodeiro (2019) sobre currículum integrado; método Delphi aplicado según López-Gómez (2018) y modelo de Lawshe adaptado por Tristán-López (2008).	El enfoque competencial, a pesar de estar ampliamente implantado, no está claramente delimitado ni uniformemente comprendido por el profesorado. Los principales obstáculos identificados son la complejidad de interpretación del concepto, la indefinición en su diseño curricular, la escasa formación docente para implementarlo, la falta de operatividad derivada de un listado excesivo de competencias que no se articulan entre asignaturas, la persistencia de la evaluación sumativa por sobre la formativa, y la dificultad de desarrollar un currículo integrado dentro de la organización actual de los centros educativos.	Avanzar desde una incorporación formal y declarativa de competencias hacia una implementación pedagógica real y efectiva en el aula. Para ello se identifican cinco dimensiones clave que el currículo competencial debe atender: diversidad metodológica, actividades contextualizadas y conectadas con el entorno, reflexión del alumnado, diversidad de estrategias evaluativas y diseño de un currículo integrado. Además, se requiere mayor formación docente, apoyo institucional sostenido, participación del profesorado en la construcción curricular y acompañamiento por parte de la administración educativa y centros de formación docente.	Avanzar desde una incorporación formal y declarativa de competencias hacia una implementación pedagógica real y efectiva en el aula. Para ello se identifican cinco dimensiones clave que el currículo competencial debe atender: diversidad metodológica, actividades contextualizadas y conectadas con el entorno, reflexión del alumnado, diversidad de estrategias evaluativas y diseño de un currículo integrado. Además, se requiere mayor formación docente, apoyo institucional sostenido, participación del profesorado en la construcción curricular y acompañamiento por parte de la administración educativa y centros de formación docente.
---	--------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5	Rojas N.N., Altamirano L.J.L., Chumacero S.C.L.	Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota	Describir la perspectiva general que sobre la capacitación docente y la gestión del currículo por competencias tiene una muestra de docentes de educación básica y describir qué retos y oportunidades consideran más importantes	Tobón (2015) <i>Socioformativo y pensamiento complejo</i> como base del currículo por competencias Morín (1998, 1999) <i>Pensamiento complejo e interdisciplinariedad O C D E / D e S e C o</i> (2005) <i>Competencias clave para educación básica</i> Tuning Europa (2000) <i>Competencias genéricas y específicas para educación superior</i> Posner (2005) <i>Teoría y metodología del currículo</i> Santiváñez (2013) <i>Componentes del diseño curricular (contenidos, método, evaluación, medios, infraestructura)</i> De Zubirías (2013) <i>Diseño curricular por competencias</i> Gimeno, Feito, Perrenoud y Clemente (2012) <i>Diseño, desarrollo e innovación del currículo</i>	Los docentes aplican el CBC con estrategias clásicas (clase magistral, tareas para casa, pruebas de opción múltiple), sin innovación didáctica real Existe desconocimiento del enfoque en lo nocional, implementación y evaluación La evaluación sigue centrada en contenidos/ conocimientos y no en desempeños o evidencias Los lineamientos oficiales del MED dejan escaso margen a la diversificación curricular La infraestructura y equipamiento es la dimensión más débil (media 3,55), evidenciando que el cambio curricular no va acompañado de condiciones materiales Los proyectos de innovación son escasos y poco liderados por los docentes	Capacitar a los docentes en estrategias didácticas activas (trabajo colaborativo, ABP, proyectos formativos) Integrar las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje (83% de docentes lo demanda) Desarrollar competencias digitales docentes para la educación remota Vincular la capacitación docente a la investigación desde el aula Superar la fragmentación disciplinar hacia enfoques complejos e interdisciplinarios Mejorar la evaluación por competencias basada en evidencias y desempeños	Existe correlación positiva moderada entre capacitación docente y gestión del currículo por competencias ($\rho = 0,523$). Existe correlación positiva moderada entre estrategias didácticas y evaluación por competencias ($\rho = 0,574$). La gestión curricular tiene el puntaje más alto (4,24), pero las debilidades están en la aplicación práctica. La necesidad de capacitación prioritaria es en estrategias didácticas para CBC, seguida de TIC y evaluación por competencias La infraestructura y equipamiento es el punto más débil para implementar el CBC
---	-------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6	Ambrona T.B., Albarenque C.M., Vilorio C.A., Procopio L.F.	Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un "emocionario"	Identificar las estrategias de regulación emocional más utilizadas por estudiantes de magisterio, favorecer cambios en su uso mediante la escritura del emocionario durante el prácticum, y explorar la valoración del alumnado sobre esta herramienta como promotora de la competencia emocional docente.	Bisquerri (2003) sobre educación emocional y competencias básicas; Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001) con el cuestionario CERQ de regulación emocional cognitiva; Messina Albarenque (2002) y Messina y Rodríguez Marcos (2006) sobre afectividad y comportamiento didáctico; Barrientos-Fernández et al. (2020) sobre competencias socioemocionales docentes y clima de aula; OMS (2010) y OIT (2019) sobre riesgos laborales en la docencia; Cejudo y López-Delgado (2017) sobre inteligencia emocional en la práctica docente.	La formación inicial docente ha prestado escasa atención a la dimensión emocional del futuro profesorado. La educación emocional, cuando aparece en los planes de estudio, se aborda de forma transversal y voluntaria, sin constituirse en una asignatura concreta ni en un componente sistemático del prácticum. Esto representa una brecha estructural del currículo de formación inicial, que prioriza contenidos disciplinares y pedagógicos, pero no prepara al docente para gestionar los estresores propios del ejercicio profesional.	Incorporar la competencia emocional como un componente explícito y sistemático del currículo de formación inicial docente, especialmente durante el prácticum. Desarrollar estrategias de acompañamiento tutorial con foco emocional, formación en gestión del estrés y herramientas de reflexión como los diarios de prácticas. El reto es que la universidad asuma la salud emocional del futuro profesorado como un factor de calidad educativa y no como un añadido opcional.	El período de prácticum es un momento idóneo para desarrollar la competencia emocional docente. Tras la experiencia con el emocionario, el alumnado aumentó el uso de estrategias adaptativas de regulación emocional (centrarse en lo positivo, reevaluación positiva, planificación) y redujo el uso de la autculpa como estrategia desadaptativa. El 86% valoró el emocionario como bastante o muy útil, y el 82,8% destacó como fundamental el acompañamiento del tutor. El feedback especializado del profesorado tutor resultó decisivo para el desarrollo de la competencia emocional.
---	------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7	Turull-Rubina M.,Roca-Aced B.	Un proyecto educativo de centro: concepto y dimensiones	Argumentar que el diseño e implantación efectiva de un proyecto educativo de centro (PEC) universitario puede ser un instrumento eficaz para implantar un nuevo modelo educativo, y proponer las dimensiones que debería contemplar dicho proyecto en el contexto universitario español.	Antúnez (1987, 1992) sobre el PEC en enseñanza preuniversitaria; Zabalza (2007, 2012, 2021) sobre competencias docentes y planificación curricular; Paricio (2010) y Paricio et al. (2019) sobre coordinación e integración docente; Biggs (2006) sobre alineación constructiva y calidad del aprendizaje universitario; estándares europeos ESG (2015) y criterios de acreditación ANECA y AQU; Proyecto TUNING (2003) sobre diseño por competencias en educación superior; Martínez Martín (2006) sobre nueva cultura docente universitaria.	La incorporación del diseño curricular por competencias en las universidades españolas, pese a la oportunidad que supuso el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), resultó en la práctica una ocasión desperdiciada para realizar reformas estructurales de fondo. Los planes de estudio se confeccionaron sin un proyecto educativo que los articulara, lo que dio lugar a un currículo implícito o “no-proyecto” donde cada docente actúa de manera individual sin coordinación institucional. Además, la planificación por competencias carece frecuentemente de objetivos claros a nivel de titulación, de coordinación docente efectiva y de alineación entre el plan de estudios, el modelo docente y la evaluación.	El principal desafío es que las instituciones universitarias diseñen proyectos educativos de centro que alineen y articulen coherentemente todos los elementos curriculares: objetivos de titulación, perfil de graduado, planificación por competencias, modelo docente, atención al alumnado, desarrollo profesional del profesorado y sistema de garantía de calidad. Esto requiere un cambio de cultura académica que supere la acción docente individual en favor de un proyecto colectivo, participativo y revisable, con liderazgo institucional firme. Los procesos actuales de acreditación de centros se identifican como una nueva oportunidad para impulsar este cambio.	El artículo es de carácter teórico-propositivo, no empírico. Su aportación central es la identificación de 35 dimensiones agrupadas en 7 estándares que debería contemplar un PEC universitario: sistema de garantía de calidad, currículo educativo o plan de estudios, modelo docente, atención al alumnado, gestión del profesorado, organización institucional y valores éticos. Se concluye que el PEC es el instrumento más adecuado para promover un nuevo modelo formativo universitario, y que los procesos de acreditación de centros representan una oportunidad concreta para su implementación.
---	-------------------------------	---------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de confirman que, si bien el diseño curricular por competencias se ha establecido como el paradigma dominante en la educación universitaria, su adecuada materialización en la Formación Inicial Docente (FID) atraviesa una profunda brecha empírica entre lo prescrito y la práctica pedagógica real (Almonacid y Páez, 2024; Vera-Sagredo y Jara-Coatt, 2018). Como se evidencia en la literatura analizada, aunque los docentes planifican por competencias; al momento de la praxis en el aula persisten metodologías instructivas tradicionales y a su vez un sistema evaluativo centrado en la transmisión de conocimientos teóricos (Núñez et al., 2022). Esta disonancia fenomenológica al momento de instalar el modelo basado en competencias ha sido caracterizada por ser impuesta a partir de motivaciones políticas, lo que dificulta su asimilación dialógica, impidiendo una consolidación de estrategias de enseñanzas innovadoras. En consecuencia, adoptar este modelo suele quedar relegado a un nivel meramente declarativo, limitando proyectos interdisciplinarios y aproximaciones auténticas a contextos reales (Sánchez-Tarazaga & Esteve-Mon, 2022).

A nivel microcurricular, esta desarticulación sistémica se manifiesta por medio del fenómeno del “asignaturismo”, el cual compartimenta el saber y retrasa que el estudiante consolide un aprendizaje profundo hasta que se enfrente, de manera tardía, a la inversión práctica en los últimos años de formación (Mercado-Guerra et al., 2022). Una documentación de esta fragmentación es la asimetría paradigmática investigada en las mallas curriculares de especialidades como la Educación Física, donde predomina un enfoque biológico-deportivo hegemónico en desmedro de la formación estrictamente pedagógica (Poblete-Valderrama et al., 2023). Debido a esto, se devela que las directrices ministeriales enfocadas a formar un docente integral e inclusivo no dialogan correctamente con la construcción real de los planes de estudios en el entorno universitario, tomando un papel meramente burocrático de los sistemas de aseguramiento de calidad.

Desde una postura crítica, esta sobre especialización disciplinar traduce un peligro estructural, al despojar al currículo de su dimensión ético-reflexiva, la educación superior corre el riesgo de formar profesionales sin un desarrollo humano adecuado (Saldaña-Duque y Sánchez-Peña, 2022). Producto de esta visión competencias transversales vitales para el desenvolvimiento profesional, como la toma de decisiones, quedan reducidas al currículo prescrito sin un abordaje metodológico que oriente su enseñanza progresiva (Martínez-Clares et al., 2024).

Las fisuras de este diseño también afectan a competencias emergentes que son necesarias en la escuela contemporánea. Por un lado, la competencia digital de

los futuros docentes se asume desde una visión puramente instrumental, denotando carencias pedagógicas severas para su adecuada integración en la creación de entornos de aprendizaje interactivo e innovadores (Cañete, 2023; Vera et al., 2021). Por otro lado, la dimensión socioemocional (Jara-Coatt et al., 2025; 2026), históricamente omitida en las mallas oficiales, irrumpe como una urgencia formativa; dado que se ha evidenciado que el salto hacia el rol docente en las prácticas curriculares genera altos niveles de estrés y ansiedad, siendo necesario la institucionalización de herramientas de regulación emocional, como el uso del “emocionario”, para garantizar el bienestar psicológico y potenciar las habilidades de afrontamiento del docente novel (Benito et al., 2022).

Para superar esta brecha entre la teoría curricular y la práctica docente. Se debe apuntar a una reestructuración de la progresión formativa, bajo alineamientos constructivos. El marco validado mediante el método Delphi ofrece una arquitectura operativa fundamentada en cinco dimensiones irrenunciables para anclar el currículo a la práctica: diversidad metodológica, actividades conectadas con el entorno, reflexión sistemática del alumnado, currículum integrado y diversidad de estrategias evaluativas (Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero, 2022). La consolidación de estas dimensiones exige que las universidades transiten hacia una evaluación auténtica y formativa.

En el plano macroestructural, la mitigación del currículo fragmentado y del “no-proyecto” requiere la formulación de un Proyecto Educativo de Centro (PEC) que armonice y cohesione los objetivos de las distintas disciplinas hacia un perfil de egreso identitario (Turrull-Rubinat, 2022). En definitiva, la coherencia curricular en el diseño basado en competencias requiere un alineamiento constructivo explícito (Biggs, 1996), una progresión formativa intencionada (Bruner, 1960) y sistemas evaluativos consistentes con el desarrollo de competencias complejas. Cualquier esfuerzo por implementar un diseño curricular basado en competencias está condenado al fracaso si se concibe como un acto aislado o puramente normativo; el cambio real exige conformar auténticas comunidades profesionales de aprendizaje y garantizar un desarrollo profesional continuo del formador de formadores (Rodríguez et al., 2022).

5. CONCLUSIONES

El diseño curricular basado en competencias constituye una oportunidad para fortalecer la calidad de la formación docente, siempre que se implemente desde una perspectiva coherente e integrada. La articulación entre perfil de egreso, resultados de aprendizaje y progresión curricular emerge como una condición fundamental para garantizar dicha coherencia. En este sentido, el alineamiento constructivo, la

progresión formativa y la evaluación pertinente se configuran como pilares del diseño curricular, permitiendo avanzar hacia procesos formativos más relevantes, integrales y contextualizados.

A pesar de sus potencialidades, la implementación del diseño curricular basado en competencias enfrenta diversos desafíos. Entre ellos, se destacan la sobrecarga curricular, las resistencias docentes y las dificultades para evaluar competencias. Asimismo, existe una brecha entre el diseño curricular y su implementación en el aula, lo que evidencia la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente. Desde una perspectiva crítica, también se advierte el riesgo de burocratización del enfoque, cuando se prioriza el cumplimiento formal por sobre su sentido pedagógico.

Para fortalecer la coherencia curricular, resulta fundamental promover una cultura institucional basada en la colaboración docente y el uso de evidencia para la mejora continua. Asimismo, se hace necesario integrar de manera explícita las competencias socioemocionales en la formación docente, dada su relevancia en el desempeño profesional. En términos evaluativos, se recomienda avanzar hacia el uso de evaluaciones auténticas y situadas, que permitan evidenciar el logro de competencias en contextos reales. Finalmente, se plantea la necesidad de desarrollar investigaciones que analicen el impacto del enfoque por competencias en la práctica docente.

REFERENCIAS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman.
- Brauer, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. *Education + Training*, 63(9), 1376-1390. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0216>
- Benito Ambrona, T., Messina Albarenque, C., Andrés Vilorio, C., & Fernandes Procópio, L. (2022). Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un "emociodiario". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. Academic Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Castillo Montúfar, C. R., Tolozano Benites, R., & Echeverría Guzmán, Ángel Y. (2026). Las competencias investigativas en la formación docente: Un estudio exploratorio. *Revista Prisma Social*, (53), 250-264. <https://doi.org/10.65598/rps.6089>

- Cañete, D. L. (2025). Inclusión de la competencia digital en el currículo de formación docente en Paraguay. *Revista Colombiana de Educación*, (95), e18912. <https://doi.org/10.17227/rce.num95-18912>
- Foxton, R., San Diego, J. P., Lu, E., Rajadurai, S., Bartlett, A., Mcllwane, C., Austin, R., Srisontisuk, P., Sagoo, A. K., & Piper, K. (2025). Scaffolding competence-based learning design in the dental simulation curriculum. *European Journal of Dental Education*, 29, 516-526. <https://doi.org/10.1111/eje.12985>
- Herut, A. H., & Setlhako, M. A. (2025). Shaping future preschool teachers in Ethiopia: A qualitative evaluation of pedagogical competence development mechanisms. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101218>
- Hurtado Almonacid, J. G., & Páez Herrera, J. (2024). El modelo curricular basado en competencias en la formación del profesorado de Educación Física. Entre el currículum prescrito y la realidad docente. *Retos*, 55, 736-744. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.104308>
- Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., & Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios*, 46(03), Art. 21. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>
- Jara-Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Constenla-Núñez, J., y Mella-Norambuena, J. (2026). Competencias socioemocionales y resiliencia del profesorado de educación primaria: un modelo predictivo. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 151-170. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.848>
- Lewis, A. L., & Bader, C. (2026). From frameworks to classrooms: operationalizing sustainability competencies for effective curriculum design in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 27(10), 149-174. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2025-0148>
- Martínez-Clares, P., González-Morga, N., González-Lorente, C., & Pérez-Cusó, J. (2024). La toma de decisiones en Educación Superior. Análisis de competencias transversales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 263-280. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28001>
- Mercado-Guerra, J., Calderón-Carvajal, C., & Palominos-Urquieta, D. (2022). Enfoques de aprendizaje en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Formación Universitaria*, 15(3), 33-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300033>
- Núñez Rojas, N., Llatas Altamirano, L. J., & Loaiza Chumacero, S. C. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 237-256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200237>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Poblete-Valderrama, F., Illanes Aguilar, L., Linzmayer Gutiérrez, L., Cenzano Castillo, L., Flores Rivera, C., Garrido-Méndez, A., Rivas Morales, C., & Hetz Rodríguez, K. (2023). Formación Inicial Docente en Educación Física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: estudio de caso. *Retos*, 49, 552-563.
- Sánchez-Tarazaga, L., & Esteve-Mon, F. M. (2022). Aprendizaje por competencias en la formación inicial docente: Estudio de guías docentes. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review*, 11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4183>
- Sánchez-Tarazaga, L., & Ferrández-Berruero, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 219-235. <https://doi.org/10.6018/rie.463611>

Saldaña-Duque, R., & Sánchez-Peña, A. L. (2024). Educación por competencias en la educación superior. Una mirada a las pedagogías y el desarrollo humano. *Sophia*, 20(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1233>

Shavelson, R. J. (2023). Reflections on transfer of competence assessment to teaching and learning in higher education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 585–599. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01164-w>

Shetelya, N., Oseredchuk, O., Cherkasov, V., Kravchuk, O., Yarova, L., & Kuchai, O. (2023). Competency approach in preparing professionals in an innovative educational environment in Higher Education. *Revista Conrado*, 19(S3), 298-307.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

Singh, B., & Sharma, P. (2025). Teacher Training for Sustainable Development of Countries. *Education and Self-Development*, 20(3). <https://doi.org/10.26907/esd.20.3.08>

Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias*. Ecoe.

Turull Rubinat, M., & Roca Acedo, B. (2022). Un proyecto educativo de centro: concepto y dimensiones. *Revista De Educación Y Derecho*, (25). <https://doi.org/10.1344/REYD2022.25.39412>

Rodríguez Torres, Á. F., Medina Nicolalde, M. A., Tapia Medina, D. A., & Rodríguez Alvear, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>

Vera-Sagredo, A. y Jara-Coatt, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. *Innovare*.

Vera Sagredo, A., Molina Farfán, J., Jiménez Pérez, L., Jara-Coatt, P., Constenla Núñez, J., & Poblete Correa, S. (2021). Percepción de estudiantes universitarios respecto al bienestar subjetivo, la inteligencia emocional y el optimismo. *Revista Aletheia*, 13(2) , 15-42. <https://doi.org/10.11600/ale.v13i2.619>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

CAPÍTULO 2

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

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dra. Andrea Garrido Rivera

Departamento de Currículo, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
<https://orcid.org/0000-0001-9569-1956>

Gerald Isaac Fernández Muñoz

Estudiante de Magister en
Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción. Concepción
<https://orcid.org/0009-0001-7932-5494>

RESUMEN: La escuela, como espacio de socialización, es un entorno multidimensional con una larga historia desde su institucionalización (Pinar, 2019). En este contexto, el presente ensayo tiene como objetivo analizar y comprender, a lo largo del tiempo, algunas de las principales corrientes epistemológicas del currículo, describiendo sus características, diferencias fundamentales y los referentes de los que surgen. Metodológicamente, el texto es el resultado de un estudio documental y un análisis

histórico. Se examinaron fuentes primarias y secundarias, como libros y artículos indexados, que abarcan un período desde 1900 hasta 2026. La decisión de la incorporación de libros responde al carácter histórico de la recopilación. Los principales hallazgos de la investigación revelaron un extenso y diverso corpus teórico, con autores representativos de diferentes regiones y épocas. Esto permitió identificar las delimitaciones de cada corriente epistemológica, así como su permanencia, obsolescencia y/o emergencia. Este trabajo se elabora con el propósito de ofrecer una guía introductoria y orientadora para los estudiantes de pedagogía que comienzan sus investigaciones en esta materia. Se confirma que el currículo se configura históricamente a partir de diversas tradiciones epistemológicas que responden a contextos sociales, políticos, culturales específicos, evidenciando disputas permanentes por la selección, legitimación y distribución del conocimiento.

PALABRAS CLAVES: currículo; pedagogía; perspectivas curriculares; género; poscolonialidad.

CURRICULUM THEORY FROM A JUSTICE PERSPECTIVE. FROM THE CRITICAL TO THE POST-CRITICAL. A JOURNEY INTO THE PAST TO CHALLENGE THE FUTURE OF OUR SCHOOLS

ABSTRACT: The school, as a space for socialisation, is a multidimensional environment

with a long history dating back to its institutionalisation. Against this backdrop, this essay aims to analyse and understand, over time, some of the main epistemological currents in curriculum theory, describing their characteristics, fundamental differences and the sources from which they arise. Methodologically, the text is the result of a documentary study and a historical analysis. Primary and secondary sources, such as books and indexed articles, covering a period from 1900 to 2026, were examined. The inclusion of books reflects the historical nature of the compilation. The main findings of the research revealed an extensive and diverse theoretical corpus, featuring authors representing different regions and eras. This made it possible to identify the boundaries of each epistemological current, as well as its persistence, obsolescence, and/or emergence. This paper has been written with the aim of providing an introductory and guiding resource for teacher training students embarking on research in this field. It demonstrates that the curriculum has historically been shaped by various epistemological traditions that respond to specific social, political and cultural contexts, highlighting ongoing disputes over the selection, legitimisation and distribution of knowledge

KEYWORDS: curriculum; pedagogy; curricular perspectives; gender; postcolonialism.

1. INTRODUCCIÓN

Para situarnos en un contexto histórico, es interesante señalar que, hace varias décadas, Hamilton (1993), documentó que el término “currículum” apareció por primera vez en los registros de la Universidad de Glasgow en 1633. Este término, derivado del latín *currere*, se asocia con la idea de un curso de vida, camino o trayectoria. En la antigüedad, esto se relacionaba con la acumulación de títulos, lo que nos ayuda a entender por qué hoy hablamos de “estudiar una carrera”. Inicialmente, estos términos se utilizaban para describir los cursos académicos que eventualmente darían lugar a las disciplinas. Según Donohue (1963) los jesuitas, desde finales del siglo XVI, emplearon estos conceptos para establecer un orden estructural conocido como *ratio studiorum*, que se refiere a un esquema de estudios, similar al que conocemos hoy y que se extendió ampliamente por toda la congregación a partir 1599.

Aunque muchos datos históricos sobre el concepto de currículum no abordan específicamente las diversas tendencias o escuelas de pensamiento desde las cuales hoy se puede analizar el currículum como disciplina teórica, proporcionan una base interesante para comprender cómo estas primeras referencias del concepto, se instalaron en el imaginario colectivo no académico hasta nuestros días (Pereyra, M. A., & Popkewitz, 2021; Tröhler, 2017; Pinar, 2019; Goodson, 2002).

El objetivo de este capítulo es ofrecer una visión sintética, pero también histórica, de algunas de las principales corrientes teóricas que han abordado la problemática curricular a lo largo del tiempo. Estructuralmente, el capítulo se divide en tres secciones:

primero se caracterizarán las perspectivas técnicas, luego las críticas y, finalmente, las poscríticas, proporcionando una visión analítica desde sus distintos marcos de referencia.

Metodológicamente, este texto es el resultado de un estudio documental desde un análisis histórico, donde se examinaron fuentes primarias y secundarias, incluyendo libros y artículos indexados, que abarcan un período temporal desde 1920 hasta 2026. La inclusión de libros responde al carácter histórico de la recopilación.

El texto que se presenta a continuación se organiza en tres apartados: La institucionalización de una teoría del currículum: el surgimiento de las teorías técnicas; Las teorías críticas, como respuesta al modelo dominante; y, finalmente, El surgimiento de teorías poscríticas. Alternativas ante las limitaciones de la teoría crítica.

El tratamiento de datos para la organización de la información, consideró tres criterios: la caracterización de cada perspectiva, el contexto temporal y sus representantes, además de la incorporación de referentes femeninos donde la teoría de referencia histórica no las incluyó.

Por lo expuesto anteriormente, este capítulo permite reflexionar en torno a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se ha construido el currículum a lo largo de la historia?, ¿Cuáles son los principales referentes de cada una de estas tradiciones?, ¿Cómo se vincula la selección cultural con el currículum en cada una de ellas?, ¿Y de qué manera el sistema educativo incorpora u omite estas tradiciones, y por qué?

2. DESARROLLO

2.1. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE UNA TEORÍA DEL CURRÍCULUM: SURGIMIENTO DE LAS TEORÍAS TÉCNICAS DEL CURRÍCULUM

El currículum tiene una data histórica extensa. Sin embargo, los estudios del currículum como disciplina pedagógica, se inician a principios del siglo XX en EE. UU y Europa. La primera etapa de desarrollo de la teoría curricular se caracteriza por una diversidad de planteamientos.

Destacan las corrientes centradas infancia, que valoraban la experiencia educativa y el interés de la niñez en el proceso educativo (Dewey, 1900; Montessori, 1909), así como las corrientes progresistas que promovían el pensamiento crítico y la participación democrática para el desarrollo de una ciudadanía activa (Rugg, 1936).

En este periodo también surge la corriente denominada científicista, inspirada en la concepción científica del trabajo, liderada por Bobbitt (1918), la que buscaba satisfacer las necesidades de la sociedad y preparar para roles específicos en la vida adulta. Por último, también se deben considerar en este grupo, las corrientes herbartianas

presentes en las primeras universidades, que enfatizaban el cultivo disciplinar desde una perspectiva humanista.

Estas corrientes tenían antecedentes en tradiciones como las escuelas catedráticas, monacales y madrazas, además de la segmentación educativa de las culturas clásicas de Grecia y Roma, conocidas como *Trivium* y *Quadrivium* (Garrido, 2021).

Cómo se puede observar durante este periodo son diversas las tradiciones que convivieron en el campo de la educación, sin embargo, con la industrialización, los procesos inmigratorios y la masificación de la educación en EE. UU se opta por aplicar los principios de eficacia de la industrialización al sistema educativo propuestos por Bobbitt (1918).

Bajo esa inspiración, se construyó un modelo para racionalizar el diseño, el desarrollo y los resultados del proceso educativo. Como señaló Da Silva (1999), este modelo, buscó que la escuela funcionara como una fábrica, especificando tanto los resultados deseados, como los métodos para obtenerlos, además del diseño de unas métricas para medirlos.

Este proceso tomaba como referencia la culminación del ciclo vital, proyectando las habilidades necesarias para las ocupaciones profesionales de la vida adulta, las que se fundamentaron fuertemente en la economía. Lo que hace Bobbitt, fue transferir a la escuela, el modelo de organización propuesto por Frederick Taylor (1987), es decir, la educación debería funcionar de acuerdo con los principios de la administración científica del trabajo. Una cita representativa del contexto es la siguiente: *“El sistema educacional debería ser tan eficiente como cualquier otra empresa económica”* (Da Silva, 1999, p.9).

De ahí surgirían las secuencias programáticas de los objetivos que posteriormente perfeccionaría Ralph Tyler (1949), quien desarrolla su propuesta denomina *“Principios Básicos del Currículo y la Instrucción”*, proyecto desarrollado en colaboración con Hilda Taba, quien no recibió reconocimiento por su labor hasta años después. En esta publicación, se propuso un enfoque sistemático para desarrollar y evaluar el currículo, enfatizando la importancia de definir objetivos claros y medir los resultados educativos, influyendo directamente en Latinoamérica durante las siguientes tres décadas.

Aunque como ya se señaló, esta perspectiva racio-técnica no fue la única en los inicios del currículum, sin embargo, se destaca porque se cristalizó como un modelo de referencia, en diversos contextos, lo que, con algunas variaciones, todavía es posible encontrar en algunos de los modelos formativos utilizados ampliamente el día de hoy.

En definitiva, las teorías técnicas del currículum consolidaron una visión centrada en la eficacia, la eficiencia y la efectividad, otorgando a la planificación un rol determinante

para el control educativo. Sin embargo, esta racionalidad con el paso del tiempo, abrió nuevos cuestionamientos: ¿Qué sujetos y experiencias quedaron fuera de estas propuestas normativas?, ¿Mas allá de la masificación de la educación, a qué tipos de interés responde esta teoría?, ¿Cuáles son las grietas de este modelo que dieron paso a otras teorías, cómo las críticas y, posteriormente, las perspectivas poscríticas?, ¿Siguen vigentes aún estos planteamientos?

2.2. LAS TEORÍAS CRÍTICAS, COMO RESPUESTA AL MODELO DOMINANTE

Para contextualizar, es importante recordar algunos elementos claves de la teoría curricular crítica, como antecedentes históricos para este capítulo. En este apartado se presentarán algunos aspectos que permiten vislumbrar el resurgimiento del enfoque del curriculum centrado en la idea justicia, lo que se hace necesario abordar algunos de sus orígenes.

Dado que la bibliografía a estas alturas es extensa, intentaremos sintetizar solamente algunos puntos, asumiendo que se corre el riesgo de dejar fuera una buena parte de la historia de esta tradición. En términos temporales señalamos que esta corriente surge post primera guerra mundial, a propósito de la crisis política, social y económica que se vive alrededor de 1920 y que como vimos anteriormente era escenario de diversos planteamientos educativos progresistas (Dewey, 1900, Rugg, 1936), que no lograron consolidarse en el escenario norteamericano, como una fuerza educativa significativa en ese periodo.

Sin embargo, en un contexto distinto, tras la primera guerra mundial, un grupo de investigadores de la universidad Frankfurt, crea el instituto de investigación social en 1923. Desde donde empezarán a problematizar sobre las crisis de las sociedades modernas, considerando distintas aristas como la desigualdad, el poder, la violencia y desarrollo científico técnico. Esta reflexión tendrá lugar alrededor de una década en Alemania. Sin embargo, con la llegada de Adolf Hitler al poder, sus integrantes serán perseguidos, debiendo trasladarse inicialmente a Ginebra y Paris y posteriormente a Nueva York, donde permanecerán hasta finales de la segunda guerra mundial. Durante todo este periodo formaran diversos núcleos de pensamiento crítico en los distintos territorios donde trabajaron.

Sus teorizaciones se hacen inicialmente en los campos de la sociología, psicología y la filosofía, a lo que, con el paso de los años, se agregarán otras disciplinas como la Educación. Sus principales representantes fueron Marx Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin y posteriormente se integraría Jürgen Habermas.

Dicha agrupación inicialmente integrada por varones, hoy sabemos que también estuvo conformada por mujeres. Cabe destacar que la tradición poscrítica, recuperó algunos de los postulados del campo de la filosofía y la sociología desarrollados durante la década de 1960, con algunas temáticas de género, además de la evidencia de trabajo significativos de mujeres investigadoras recientemente publicado (Bankovsky & Allen, 2024), lo que supone un cambio de rumbo en el desarrollo de la teoría crítica de primera época y que se encontraba completamente desdibujada desde la historiografía clásica.

Entre las mujeres que formaron parte de la Escuela de Frankfurt están: Hilde Weiss, Käthe Leichter, Angela Davis, Ernst Schach, Andries Sternheim, Else Frenkel-Brunswik, Karen Horney, Margarete Karplus. Esta última, conocida como Gretel Adorno. Quién contribuyó ampliamente en el desarrollo de la obra de Adorno y Horkheimer (Von Boeckmann).

Lo anterior puede explicar entonces el interés de Horkheimer (1949) en analiza la familia burguesa como una construcción social históricamente situada y no como un hecho natural. El análisis se hace en función a cuestiones relativas a la división generizada del trabajo, y cómo esto hacía eco en la separación entre la esfera pública y la privada. Observando una consolidación de la autoridad patriarcal dentro de la familia nuclear de la época. En esta lógica se analiza el contexto del hombre-padre como proveedor y su relación con el poder en el contexto de la familia.

Este dato es interesante, ya que no siempre se asocia a la teoría crítica, con un énfasis en temáticas de género y sobre todo por la manera en que desarrollaron su labor. Si bien es cierto, su análisis no lo supone como un eje primordial, se observan hallazgos que evidencian intentos de abordar la interseccionalidad desde los conceptos de poder, clase y género.

Como ya sabemos una buena parte de la teoría pedagógica crítica está fuertemente influida en sus inicios por la escuela de Frankfurt, sobre todo con los representantes de la segunda generación. Específicamente por Habermas en especial desde sus aportes en la configuración de los intereses constitutivos del conocimiento (técnico, práctico y emancipador) y la idea de racionalidad crítica (Habermas, 1999). Lo que se constituye en un pilar fundamental para el desarrollo contemporáneo de la teoría del curriculum.

Dentro de la segunda tradición de teóricos críticos, también destaca Michael Apple, quien desarrolló la noción de hegemonía en su obra *Ideología y Curriculum* (1979), donde lo analiza como un artefacto político, atravesado por el concepto de hegemonía. Apple, pone acento en la selección y distribución del conocimiento en las escuelas y en los sistemas educativos en general. Cuestionó los énfasis de la pedagogía, así como también el posicionamiento epistemológico neutro del profesorado.

"necesitamos examinar críticamente no solo cómo un estudiante adquiere más conocimiento" (la pregunta dominante en nuestro campo, centrado en la eficiencia), sino también por qué y cómo ciertos aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimiento objetivo y fáctico "¿Cómo, concretamente, el conocimiento oficial puede representar configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad?, ¿Cómo legitiman las escuelas estos estándares limitados y parciales de conocimiento como verdades incuestionables?" (Apple, 1979. p. 14).

Por ejemplo, en el mismo contexto de la pedagogía crítica de segunda generación, Henry Giroux (1997), pone el acento en rol transformador del profesorado y la educación como práctica política y cultural. La que toma como influencia las teorías de la reproducción y la resistencia donde destacan: Lois Althusser, Pierre Bourdieu, y Basil Bernstein. Desde esta óptica Giroux propone nuevas maneras de ejercer el rol en la escuela, donde se niega a mirar los establecimientos educacionales como simples ámbitos de instrucción, al servicio de la hegemonía dominante.

Los primeros conceptos que aborda Giroux, en su libro *Los profesores como intelectuales críticos*, son las nociones de racionalidad, ideología y capital cultural. Donde destaca la idea de que la educación nunca es neutra. *"Educadores y padres han de tomar conciencia del hecho de que el conocimiento no es ni neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos"* (Giroux, 1997.p.31).

En el contexto anterior, se visualiza al sistema educativo, como el espacio donde se reproducen, pero también según el autor, se transforman relaciones de poder. Lo que le interesa particularmente es analizar el rol de las escuelas como agentes de reproducción o de transformación cultural. Giroux muestra como las escuelas realizan una selección cultural, que, en amparo de la falsa noción de objetividad, proponen como universales algunos principios, que terminan legitimando un sistema, o bien a las condiciones que lo producen.

La racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general, así como en la formación del profesorado, apenas presta atención a los temas teóricos e ideológicos. A los profesores se les entrena para usar cuarenta y siete modelos diferentes de enseñanza, administración o evaluación. Pero...no se les enseña ...a ser críticos con esos modelos. En resumen, se les enseña una forma de analfabetismo conceptual y político (Giroux, 1997. p.48).

En ese sentido la pedagogía de Giroux implica el análisis de la selección cultural que ocupa el currículum en la escuela, así como las formas de abordarlas, los mecanismos que la legitiman o rechazan, o si promueve justicia o desigualdad. El autor invita relacionar el conocimiento con el poder, lo que sugiere que educadoras/es, han de plantear cuestiones acerca de las pretensiones de verdad del conocimiento trabajado, así como de los intereses a los que obedece el que estén presente (Giroux, 1997).

Para hacerlo recurre a la memoria liberadora, práctica inspirada en la pedagogía freiriana. Es importante destacar aquí que el trabajo de Paulo Freire (1970) se vuelve una referencia fundamental en los estudios del currículum desde posiciones críticas, que implica la recuperación de las historias y experiencias de los grupos segregados, excluidos o como diría el mismo Freire “*oprimidos*” para comprender en el continuo histórico la configuración de la exclusión y la desigualdad. En este sentido, se reconoce en la pedagogía crítica la valoración de la otredad, como diversidad presente en los contextos educativos y por ende activa, en el análisis de la composición social.

En este mismo sentido, recordamos a Kemmis (1988), quien por misma década puso atención en la relación entre teoría y práctica del currículum. Aspectos que advierte no pueden entenderse alejados de la relación Educación y sociedad. Según este autor, esta disyuntiva era determinante, ya que, al mal interpretarse, generaría un reduccionismo epistemológico que impediría analizar el fenómeno educativo en su conjunto, no como actos aislados, ahistóricos, o descontextualizados. A lo que Lungren (1991), denomina el problema de representación.

En definitiva, desde este punto de vista, se hace necesario abordar el currículum desde un sentido amplio, bajo el entendido de una metateoría donde se discutan aspectos filosóficos, sociológicos, pedagógicos desde diferentes paradigmas y en un continuo histórico. Esta forma de mirar al currículum dictaría muchísimo de los reduccionismos con los que se asocia en ocasiones al concepto, por ejemplo, bases curriculares, plan de estudio, libros disciplinares.

Si bien estos documentos prescriptivos se relacionan y forman parte del currículum, lo importante es entender ¿cuál es el marco epistemológico de referencia que sustenta su contenido?, ¿De qué manera el currículum actúa como un dispositivo de control social?, ¿Cómo se relaciona con las ideas de persona y sociedad?, ¿Qué saberes son los que predominan?, ¿Qué saberes se encuentran ausentes?, ¿Qué voces son las que predominan y cuáles están ausentes?

Estos aspectos no siempre suelen estar explícitos, por ello, es importante el rol del profesorado en el acompañamiento para la interpretación de estos dispositivos. Como ya se antecedió estas declaraciones oficiales, están cargadas de un marco de referencia explícito o tácito, que puede ser analizado desde el concepto de currículum oculto (Torres, 1991).

El propósito de Kemmis fue proponer una teoría crítica del currículum, que permitiera superar las posiciones instrumentales, propias de las lógicas técnicas, en el contexto de las teorías de la reproducción. En su análisis sostuvo que el currículum no puede entenderse solamente como un plan de estudios, sino como una práctica social

histórica, que es atravesada fuertemente por relaciones de poder. El trabajo de Kemmis, influenciado también por Habermas, define los tres tipos de intereses: el técnico, el práctico y el emancipador, que serán posteriormente abordados otros curricólogos más adelante.

Dentro de las autoras destacadas en este grupo, se encuentra Shirley Grundy (1994). Académica australiana, conocida por su obra producto o praxis del currículum, en la que desarrolla una nueva clasificación de este, entendido como currículum técnico, práctico y emancipador. Para su propuesta, se apoyó de la teoría habermasiana sobre los intereses constitutivos del conocimiento y de los aportes de Paulo Freire sobre todo en el desarrollo del currículum emancipador.

En el contexto anterior, es importante destacar que la extensa obra de Paulo Freire, si bien no habla directamente del currículum, sí aborda la educación y pedagogía, desde donde emerge el concepto de educación bancaria y educación problematizadora. Sus aportes dieron lugar a un sin fin de trabajos en la línea de la pedagogía crítica, que tendrán reconocimiento en diversos países.

Particularmente en Chile, dado su estrecho vínculo con nuestro país, en la década del 70. En términos académicos sus aportes fueron valorados desde la creación de asociación chilena de currículum, por destacadas personalidades del mundo de la educación, entre las que se encuentran Viola Soto, Enrique Pascual, Rolando Pinto, Abraham Magendzo, Donatila Ferrada, quienes junto a muchos otras/os profesores reinterpretaron y extendieron dichos planteamientos en el contexto nacional, el que ha tenido un fuerte impulso desde mediados de los años 90´ en adelante.

En ese contexto y con el cambio de siglo, el campo curricular vuelve a fragmentarse. Lo que se ve reflejado en distintos aspectos. Por ejemplo, la supremacía territorial crítica, que se compone por una intelectualidad mayoritariamente eurocéntrica por nacimiento o por imposición cultural, y que aunque teorizaron respecto desde las teorías de la reproducción y desigualdad, no abordaron más decididamente cuestiones relacionadas con género, raza, y poscolonialismo y en segundo lugar, existe en este diagnóstico un desequilibrio evidente, en cuanto a los propósitos mencionados, en detrimento del conocimiento curricular práctico, disminuyendo su atractivo entre el profesorado de aula. *“Las perspectivas radicales parecen haberse pasado por alto, el ayudar a los docentes a contestar las preguntas sobre la cotidianidad del aula, como por ejemplo “qué voy a hacer el lunes”* (Holt,1970, p.1) citado en De Lauretis et al. (2026). Según estos autores, el proceso finalmente decanta en el surgimiento de las posturas poscríticas del currículum.

3. SURGIMIENTO DE TEORÍAS POSCRÍTICAS DEL CURRÍCULUM. ALTERNATIVAS ANTE LOS LÍMITES DE LA TEORÍA CRÍTICA

Las teorías poscríticas del currículum no tienen una fecha lineal a la que asociarse, ya que al vincularse con diversos ejes de interés de distintos territorios esto podría ser inexacto. Si pensamos que el auge de la teoría crítica fue en los 70, es posible advertir un cambio de rumbo en la década de 1990, como una respuesta a los vacíos que dejan las teorías críticas anteriormente discutidas. Si bien proporcionaron un punto de partida valioso para analizar y comprender las razones de la desigualdad, se consideraron insuficientes para transformarlos.

Recordemos que las perspectivas críticas se fundamentan en el materialismo histórico y en estructuralismo, que centró su análisis en las relaciones de dominación, poder e ideología, dentro del contexto de clase, pero no avanzaron mayormente, en la problemática de la diferencia, es decir, en la consideración de otras dimensiones como el género, la raza y el poscolonialismo, a pesar de la evidencia sistematizada, que ya existía en los distintos contextos (Truth, 1851; Fanon, 1952; Said, 1978). Lo que indudablemente hubiese ampliado el marco de la discusión.

Estos trabajos se consideran referenciales en este ámbito, el discurso de Truth, se considera uno de los textos fundacionales del feminismo negro, ya que aborda temas como género, raza, esclavitud, contribuciones esenciales para la teoría interseccional:

“Ese hombre de allá dice que las mujeres necesitan ayuda para subir a los carruajes, ser levantadas sobre los charcos y recibir siempre los mejores lugares. ¡A mí nadie me ayuda a subir a los carruajes, ni a pasar sobre el barro, ni me da el mejor lugar ¿Y acaso no soy yo una mujer? (Truth, 1851)

Las contribuciones de Frantz Fanon (1952), en *“Piel negra, máscaras blancas”*, describen desde un relato experiencial, la encarnación del proceso de subjetivación de sentirse como uno distinto, inferior y querer ser como los otros *“los blancos”*. Por otro lado, también se encuentra el trabajo de Eduardo Said (1978), donde se cuestionó y desenmascaró las representaciones culturales, que de manera discursiva se utilizaron para justificar superioridad de la raza y con ello el colonialismo.

Desde esta perspectiva, los principales enfoques teóricos que consideran las corrientes poscríticas son el posestructuralismo (Foucault, Derrida, Deleuze y Guattari, Bourdieu y Passeron), los feminismos y los estudios de género (Kimberlé Crenshaw, bell hook, Marta Lamas, Dora Barranco, Gaucira Lopes Louro, Raewyn Connell, Judith Butler, Gayle Rubin, West y Zimmerman, Crawford y Chaffin, entre otras). Además de las teorías poscolonialistas donde destacan: María Lugones, Rita Segato, Grosfoguel, Walter Mignolo, Catherine Walsh y Aníbal Quijano.

Estos enfoques buscan a diferencia de sus antecesores, cuestionar los universales, es decir, criticaron las propuestas totalizadoras del conocimiento y las identidades, abordando temas como la raza, el género y el poscolonialismo desde un enfoque interseccional.

El concepto de interseccionalidad acuñado por Kimberlé Crenshaw (2019), fue relevante para entender por qué las demandas sociales, son resignificadas de manera diferente en los distintos territorios. No es lo mismo ser mujer feminista en la India, en Latinoamérica o en Europa. Ejemplos, como este ayudan a entender como el currículum no solo omite ciertos saberes, sino que también reproduce desigualdades que se configuran en la intersección de estas tres aristas: el género, la raza y clase.

En esa misma línea, bell hooks (1994) expone que las mujeres negras en EE. UU. no solo han sido oprimidas por el patriarcado, sino también por el racismo institucional y la explotación económica. Y en ese contexto instala la necesidad de una pedagogía crítica que cuestione las estructuras de dominación en estos ámbitos. En ese mismo contexto, Rita Segato (2007) desarrolla una crítica profunda a las políticas globalizadas y sus efectos en los contextos nacionales. En sus estudios demuestra cómo se configuran narrativas nacionales que invisibilizan o instrumentalizan la diferencia. En su trabajo aborda el concepto de la densidad histórica de la diferencia e invita resistir a la homogenización impuesta por las agendas globales.

Por su parte, la historiadora y socióloga argentina Dora Barrancos (2010), señala que todo esto tiene su génesis en el patriarcado, entendido como un orden histórico y cultural, que subordina a las mujeres y a las diversidades de género haciéndoles cumplir determinados roles como una imposición cultural. María Lugones (2008) agrega que dicho orden de género es una imposición colonial, que divide y subyuga a la persona según las diversas categorías, por ejemplo, etnia, clase y género.

Guacira Lopes Louro (2019), advierte que la escuela actúa en este proceso como un espacio de producción, reproducción y jerarquización de identidades de género y por ende de control social. Esto se complementa desde los aportes de Connell (2005) quien muestra cómo el currículum ejerce un rol en la reproducción de jerarquías y mandatos de género, por ejemplo, en torno a las masculinidades hegemónicas, imponiendo como modelo único el enfoque androcéntrico que perpetúa el rol del patriarcado.

En este eje de justicia también son relevantes los planteamientos de Morgade (2017), en su posicionamiento respecto al rol de la escuela a través del currículum en el abordaje de temas como la Educación Sexual Integral (ESI). Lo anterior, implica observar y cuestionar el currículum en la construcción de un modelo social inclusivo que se haga cargo de las demandas históricas socialmente relevantes.

Las perspectivas poscríticas enfatizan en las experiencias de comunidades, grupo o personas históricamente marginadas y el currículum tiene la tarea de evidenciar los mecanismos o dispositivos de control que materializan las posiciones totalizadoras. Por ende, las teorías poscríticas, desde una visión de justicia, deben desmitificar la condición de exclusión, para reivindicar desde la historia no contada el reconocimiento de la otredad.

En ese contexto, las pedagogías poscríticas y por ende el currículum cobra un rol activo, no tan solo en la denuncia de las condiciones de desigualdad y/o falta de reconocimiento, sino en la configuración de nuevos significados que permitan desde la incorporación de las distintas voces de referencias, comprender cómo se construye la exclusión, para elaborar propuestas que amplíen y transformen las visiones de mundo hegemónicas y/o totalizadoras como respuesta a las demandas históricas invisibilizadas.

Paraskeva et al. (2025), habla de independencia epistemológica, como una invitación a desprenderse de la epistemología dominante, adquirida como herencia del colonialismo y propone el cuestionamiento del conocimiento impuesto, desde un nuevo marco de referencia, que rechace los universales como los únicos puntos de vista válidos.

En ese mismo contexto, y solo como un ejemplo, es interesante la sistematización que realizaron Di Franco, et al. (2017), quienes problematizaron en conjunto con el estudiantado la implementación del currículo como posibilidad concreta. Lo que constituye, una respuesta a la falta de aplicabilidad de las corrientes críticas.

Así como las reflexiones de Banerjee (2024), quien pone el acento en la transformación profunda que debe hacer el profesorado de su práctica pedagógica para abordar estas temáticas, lo que implica más allá de una comprensión conceptual, un dominio de una competencia crítica en su implementación.

Además de una convicción profunda, que a la vez implica trabajar en la autodeterminación de la adopción de una práctica ética y política, desde lo personal (Wang & Feng, 2025), lo que no siempre tiene un camino sencillo. En ese contexto es fundamental que este proceso requiere un compromiso colectivo. Por ejemplo, la colaboración de diversos actores relacionados con el sistema escolar, puede ser determinante en la superación de los desafíos individuales, que permitan la instalación de cambios en estos ámbitos de manera más sostenibles.

4. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de la historia, los procesos de selección cultural han sido fundamentales para el desarrollo de las civilizaciones, más allá de la tradición occidental y de la

invención de la escuela. Cada civilización delineó criterios para organizar, mantener o transformar desde sus propios márgenes, sus comunidades. Estas prácticas de selección cultural en los distintos territorios y épocas pueden considerarse como la antesala de la teoría curricular.

Con el tiempo, las comunidades se han complejizado, ya sea por causas naturales o forzadas, como un desastre natural, una pandemia, una guerra, lo que ha llevado a la separación de los ámbitos de la vida y, en algunos casos, al desmantelamiento de saberes y prácticas, como ocurrió con los pueblos originarios, las comunidades indígenas y las poblaciones desplazadas.

En ese recorrido histórico, el currículum se fue configurando desde distintas tradiciones epistemológicas que respondieron a intereses sociales, políticos, económicos y culturales determinados. Mientras las perspectivas técnicas priorizaron la eficiencia y la racionalización educativa, las corrientes críticas y poscríticas problematizan las relaciones entre conocimiento, poder, exclusión y justicia social, ampliando la discusión hacia cuestiones de género, raza y colonialidad.

De esta manera, el sistema educativo ha incorporado u omitido determinadas tradiciones y saberes según los marcos ideológicos predominantes de cada época, legitimando ciertas voces y desplazando otras. Este proceso histórico nos invita a reflexionar desde el currículum sobre varias cuestiones fundamentales. En primer lugar, debemos atender el marco epistemológico desde el que observamos el mundo. Y a partir de ello, reflexionar sobre ¿cómo el currículum, se relaciona con las ideas de persona y sociedad desde las distintas perspectivas?

O bien cuestionarnos sobre los saberes culturales que predominan y aquellos que están ausentes o estuvieron ausentes en tu formación?. Así como identificar ¿cuáles son nuestros referentes y a los intereses que favorecen? Finalmente, esta reflexión debe convocarnos a examinar ¿cuál es nuestra posición epistemológica como parte de un sistema que reproduce, mantiene o trasforma prácticas culturales desde lo educativo?

Los «sin historia» son tanto los que son expulsados por ella como los que se resisten a la univocidad de su captura. Los condenados a ser cuerpo o caricatura de sí mismos, las condenadas a ser fuerza material y reproductiva, las civilizaciones que tuvieron la desgracia de existir antes de las que consideramos nuestro «legítimo» origen o aquellas que no tendrán nunca la suerte de pertenecer a nuestra estirpe cultural. ¿Cómo soportar la nada? ¿Cómo resistir no siendo? Lo más fácil es aceptar la historia asignada o inventarse una análoga (Chimamanda Adichie, (2018, p.16).

BIBLIOGRAFÍA

- Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House.
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Banerjee, S. (2024). Más allá de la pizarra: Creando aulas con perspectiva de género a través del dominio de la formación docente. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 31 (2). DOI:10.18848/2327-7963/CGP/v31i02/47-61
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Bankovsky, M., & Allen, A. (Eds.). (2024). *Women philosophers of the Frankfurt School*. Springer.
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2.a ed.). University of California Press.
- Crenshaw, K. (2019). Diferencia a través de la interseccionalidad. En *Teoría feminista dalit* (pp. 139-149). Routledge India.
- Tadeu Da Silva, T (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Autentica.
- De Laurentis, C., Proasi, L., & Paraskeva, J. M. J. M. (2026). Teoría Curricular Itinerante (TIC): Una teoría popular frente al ethos epistemicida del campo. *Praxis Educativa*, 30(1), 1-20.
- Deleuze, G., Guattari, P. F., & Pérez, J. V. (2004). *Mil mesetas* (p. 159). Pre-textos.
- Dewey, J. (1900). *La escuela y la sociedad*. Actualidades pedagógicas.
- Di Franco, M. G., Di Franco, N. B., & Siderac, S. E. (2017). *Currículum y derechos humanos en Latinoamérica*. EdUNLPam.
- Donohue, J. W. (1963). *Jesuit education: An essay on the foundation of its idea*. Fordham University Press.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. El Roure.
- Giroux, H. A. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Goodson, IF (2002). *La creación del currículo: Ensayos recopilados*. Routledge.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (2023). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Trotta.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.

- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2).
- hooks, b. (1994). Confronting class in the classroom. En *The critical pedagogy reader* (pp. 142-150).
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Lopes Louro, G. (2019). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa*, 9, 73-102.
- Lundgren, U. P. (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Ediciones Morata.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Casa Editrice S. Lapi.
- Paraskeva, Ž. (2025). Teoricid kurikulum! Poziv na lutajuću teoriju kurikulumu. *Nastava i vaspitanje*, 74(3), 263-282.
- Pinar, W. F. (2019). What is curriculum theory?. Routledge. Rugg, H. (1936). *American life and the school curriculum*. Ginn and Company.
- Pereyra, M. A., & Popkewitz, T. S. (2021). Presentación. La historia de la educación más pertinente para la formación de los docentes: la historia del currículum. Nuevas perspectivas, nuevos enfoques, nuevos contenidos. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (40), 35-60.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Santomé, J. T. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.
- Tyler, RW (1949). Reseña del libro: "Principios básicos del currículo y la instrucción" de Ralph Tyler.
- Taylor, F. W. (1987). *The Principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 202-232.
- Von Boeckmann, SL (2004). *La vida y obra de Gretel Karplus/Adorno: sus contribuciones a la teoría de la Escuela de Frankfurt*. Universidad de Oklahoma.
- Wang, W., & Feng, R. (2025). Practicando silenciosamente una educación con perspectiva de género: La negociación de la identidad feminista y la equidad de género por parte de una maestra de secundaria en China. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105154.
- Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Universidad de A Coruña. Morata S.L. Madrid.
- Truth, S. (1851/1995). *Ain't I a woman?* En M. L. Andersen & P. H. Collins (Eds.), *Race, class, and gender: An anthology* (pp. 11-12). Wadsworth.

CAPÍTULO 3

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

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dr. Ricardo González Méndez

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

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>

RESUMEN: El capítulo, describe el proceso de revisión de la literatura con el propósito de conocer y caracterizar en qué medida se desarrolla la retroalimentación por pares en el contexto del proceso de la formación inicial de profesores. Para ello, se recurrió a una revisión de la literatura, considerando estudios empíricos desarrollados en esta temática entre los años 2017 y 2022 y publicados en revistas de corriente principal, que corresponde al periodo de desarrollo de una tesis doctoral. De este modo, fue posible establecer que

esta acción educativa es equivalente y con mínimas diferencias respecto a la efectividad de la provista por el profesor responsable del curso. Del mismo modo, fue posible caracterizar esta acción educativa que favorece los aprendizajes, sustentado en la solvencia o dominio conceptual del par que la provee, valorándose la afinidad que supone la proximidad etaria, respecto a los códigos comunicativos comunes, es decir, relevando la confianza que inspira el retroalimentador en el que es apoyado. Por su parte, fue posible constatar que la acción retroalimentadora es eminentemente dialógica y por tanto impacta positivamente en quien la recibe y en quien la provee. Del mismo modo, se corroboró que es un proceso de largo plazo y que requiere ser sistemático en su aplicación, en este sentido se constató que es una temática en desarrollo, con un creciente interés dado que se constituye en un saber pedagógico necesario. **PALABRAS CLAVE:** retroalimentación entre pares; formación inicial de profesores; proceso dialógico.

**PEER FEEDBACK AS A TRAINING
PRACTICE: CHARACTERISTICS AND
BENEFITS DESCRIBED IN THE LITERATURE
BEYOND AN INTUITIVE ACTION**

ABSTRACT: This chapter describes the literature review process with the aim of understanding and characterizing the extent to which peer feedback is implemented in

the context of initial teacher education. To this end, a literature review was conducted, considering empirical studies on this topic carried out between 2017 and 2022 and published in mainstream journals, corresponding to the period of a doctoral thesis's development. In this way, it was possible to establish that this educational practice is equivalent to, and differs only minimally from, the effectiveness of that provided by the course instructor. Similarly, it was possible to characterize this educational practice that promotes learning, based on the conceptual competence or mastery of the peer providing it, valuing the affinity stemming from age proximity regarding shared communicative codes, that is, highlighting the trust the feedback provider inspires in the recipient. For its part, it was possible to confirm that the feedback process is eminently dialogic and therefore has a positive impact on both the recipient and the provider. Similarly, it was confirmed that it is a long-term process that requires systematic application; in this sense, it was found to be an evolving topic, with growing interest given that it constitutes a necessary pedagogical practice.

KEYWORDS: peer feedback; initial teacher training; dialogic process.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se considera la retroalimentación entre pares dada su importante presencia en artículos publicados que evidencian el impacto positivo que esta modalidad implica, para el que lo recibe y para el que lo provee. La relevancia que adquiere la retroalimentación entre pares radica en cómo se concibe el proceso, que es de carácter eminentemente relacional, formativo y dialógico (Er et al., 2021a; Er et al., 2021b; Vaan Heerden, & Bharuthram, 2021).

Desde esta premisa, que es corroborada al analizar la literatura, se releva que la retroalimentación está supeditada al nexo de confianza entre el que provee y el que recibe la retroalimentación y de cómo este proceso, responde a los requerimientos de quien la recibe permitiéndole una mejora en los aprendizajes, reflejada en el rendimiento académico a través de la calificación obtenida (Huisman et al., 2018; Huisman et al., 2019; Wood, 2022).

En este sentido, es posible inferir que la retroalimentación entre pares cumple con su propósito, de acuerdo con la valoración de los retroalimentados, respecto de dos categorías: Experiencia y conocimiento de quien la provee, y de la valoración como acción sistemática y de largo plazo. Esta premisa referida a estos aspectos característicos de la retroalimentación se respalda de acuerdo con las investigaciones que a continuación se compendian.

1.1. EXPERIENCIA DEL PAR QUE PROVEE LA RETROALIMENTACIÓN

Inspirar seguridad y solvencia conceptual por parte del profesorado al estudiantado, implica de manera espontánea evidenciar buen dominio, lo que es

evidenciado también por estudiantes, dada la cercanía en el lenguaje y códigos comunicativos.

En esta línea de ideas, Zong et al. (2021), constatan que el apoyo que dan los estudiantes a sus pares es relevante y bien valorado por quienes lo reciben, en la medida que la experiencia y conocimiento del que retroalimenta, obedece a un proceso de aprendizaje por medio de la alfabetización y fortalecida por la experiencia. Especialmente valorada por estudiantes de rendimiento académico descendido.

Entendiendo entonces la acción retroalimentadora como una instancia de crecimiento para quien la recibe, también es una oportunidad de desarrollo para quien la provee, es así que Ion et al. (2019) contrastan estas dos acciones realizadas entre pares, dar y recibir retroalimentación, entendiendo que ambas acciones contribuyen al logro de los aprendizajes y al desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas.

En este mismo sentido, Zheng et al. (2018), ya habían afirmado que al considerar discusiones de manera sincrónica entre pares que proveían retroalimentación, esta constituye una modalidad que genera un impacto positivo en la comprensión del aspecto retroalimentado, respecto de aquellos que no recibieron este apoyo.

La experiencia de quien retroalimenta fue también constatada por Dijks et al. (2018), como condición necesaria para validar los alcances y observaciones aportadas en la retroalimentación, además, es un estudio que constata indirectamente que el nivel de confianza, cercanía o de conocimiento que tiene el estudiante respecto del par que lo retroalimenta, queda supeditado a la percepción de autoeficacia del par que retroalimenta, que proyecta y es percibida por quien es retroalimentado (Van Heerden, & Bharuthram, 2021).

De este modo, la retroalimentación proporcionada por un par tiene ventajas en cuanto a la cercanía, confianza y familiaridad, respecto de la retroalimentación provista por el profesor y consecuentemente respecto del impacto que cada uno genera en el nivel de logro de los aprendizajes, fruto de la efectividad del proceso retroalimentador, así también, Harland et al. (2017) pudieron constatar la similitud de valoración que se hacía a los comentarios de retroalimentación realizadas por pares y por profesores.

En el ámbito de la escritura académica, Gao et al. (2019), pudieron establecer que, la mayor frecuencia de comentarios a los borradores de escritura se concentró en los escritos más simples, es decir, asociados a problemáticas menos complejas.

Lo anterior, permite afirmar que la acción retroalimentadora, requiere de manera preferente y no excluyente, de preparación y experiencia en el proceso, como también pleno conocimiento del contenido, esto permite al retroalimentador profundizar exhaustivamente la temática abordada, (Zong et al., 2022).

Este desarrollo incipiente en dominio y experiencias por quienes retroalimentan es concordante con el escaso desarrollo de estudios en la línea de la retroalimentación y particularmente evidencia el incipiente desarrollo de estudios respecto de esta acción educativa provista por los mismos estudiantes, profesores en formación (Bader et al., 2019).

1.2. SISTEMATICIDAD DE LARGO PLAZO DE LA RETROALIMENTACIÓN QUE PROVEE UN PAR

Por otra parte, los procesos formativos incorporan de manera creciente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que invita a asumir el desafío de incorporar estos recursos para retroalimentar.

Sin embargo, el desarrollo de esta línea de trabajo en retroalimentación es incipiente, es así como, un estudio realizado por Donia et al. (2022) ponen la atención en el uso de plataformas para suministrar la retroalimentación de pares, lo que permitió constatar el impacto positivo en el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo.

De acuerdo con lo anterior, la experiencia y seguridad de quien provee la retroalimentación sugiere un asertivo y pertinente uso de los comentarios provistos, supone también que estos develan la calidad y nivel de apropiación conceptual de quién retroalimenta (Malecka et al., 2022).

Ahora bien, establecer características de experiencia en el ámbito de la retroalimentación por parte del profesorado es una condición que se presenta de manera también incipiente; en este sentido, Mutch et al. (2018), plantearon que la retroalimentación entre pares no siempre cumple las expectativas de los que la reciben, la que tiene como uno de sus propósitos el desarrollo de estrategias auto evaluativas en éstos, estableciéndose como instancia para la mejor implementación la sistematicidad en el largo plazo y sustentación en el diálogo.

En esta misma idea, Er et al. (2021a), mencionan que la retroalimentación dialógica realizada por pares impacta de mejor modo en el logro de aprendizajes, esto dado el carácter colaborativo que es posible atribuir a la retroalimentación.

En este sentido, proponen un marco teórico pertinente y para ello describen tres fases que la componen y proponen un software para su realización, los que corresponden a teoría, diseño y ciencia de datos y el uso de la plataforma denominada Synergy. La estructura base de esta modalidad de retroalimentación es el trabajo colaborativo entre pares (Er et al., 2021b).

En este contexto, en la medida que el proceso es de largo plazo y sistemático, es posible lograr mejores resultados con las distintas estrategias para retroalimentar, es

así que Gaynor (2020), realiza un estudio de tipo longitudinal pa constatar, a partir del desarrollo del proceso de un ciclo repetido de revisión mediante la modalidad de pares ciegos, instancia que permitió evaluar la calidad de la retroalimentación recibida de los pares, por tutores en cuanto a su calidad.

En otro ámbito de ideas, al conectar la formación profesional inicial para el desempeño laboral futuro, se reconoce el trabajo de O'Neill et al. (2019), quienes investigaron un sistema que provee retroalimentación por medio de pares en educación terciaria, y que entrega apoyo para el desarrollo de habilidades para el desempeño laboral; en cinco dimensiones, las que se refieren a: *comunicación; compromiso; base de conocimientos, habilidades y destrezas; enfatizar altos estándares; y enfoque*, en las cuales se provee también de calificaciones y en el que se provee de comentarios escritos y anónimos.

Al situar la atención en el impacto que genera la retroalimentación provista por pares, se asocia ésta con la coevaluación y con la autoevaluación como instancias propicias para retroalimentar los aprendizajes desde la evaluación. Estas modalidades aún no se desarrollan lo suficiente para hacer notorio su impacto en aspectos como el desarrollo de juicio crítico, autorregulación y del mismo modo aprender de mejor manera los temas tratados en clases, se reconoce la importancia de realizar un cuidadoso diseño del proceso de evaluación formativa y de retroalimentación para que esta instancia logre su propósito (Wanner y Palmer, 2018).

En este sentido, Mercader et al. (2020), señalan que, si bien retroalimentar entre pares favorece el involucramiento de los estudiantes, esto queda supeditado a la estructura o diseño de la actividad de retroalimentación, así, pudieron constatar que la percepción de los profesores en formación es favorable en la medida que es persistente en el tiempo y tiene preparación previa.

En esta línea de argumentos, se menciona a Huisman et al. (2018), quienes adicionalmente a lo señalado, constataron que, al comparar el efecto de retroalimentar mediante pares en la escritura académica, demostraron que las mejoras se observaron tanto en quienes recibieron retroalimentación como en aquellos que la proporcionaron. Por su parte, en el mismo ámbito de ideas, y complementando el estudio anterior, Huisman et al. (2019), señalan respecto de la retroalimentación entre pares, en referencia a los procesos de escritura académica, que los estudiantes obtuvieron mejoras en el rendimiento en escritura científica con resultados similares en la retroalimentación provista por el profesor y la proporcionada por los pares.

Por lo planteado, y a modo de complementar la idea, es oportuno establecer una alianza entre dos conceptos, aludiendo a la alfabetización de la retroalimentación, como

estructura imbricada e intencionada como acción y temática formativa eminentemente necesaria para la formación del profesorado (Deneen & Hoo, 2021).

Lo anterior, es ratificado por Wood (2022), quien sostiene que la práctica de retroalimentación entre pares, favorece la formación del estudiantado en este proceso, constituyéndose en una instancia de alfabetización en retroalimentación, específicamente en lo referido a la emisión de juicio y, del mismo modo constató que cuando la retroalimentación proporcionada por pares es mediada por el uso de tecnología mejora su aceptación.

A su vez, la retroalimentación puede ser entendida como instancia para proveer oportunidades de aprendizaje, tanto de la temática que se retroalimenta como del proceso en sí. En este sentido, se releva el trabajo de Esterhazy et al. (2021), los que estudiaron qué ocurre en el desarrollo de la retroalimentación entre pares respecto a la oportunidad que se presenta para que los académicos formadores de profesores generen instancias de alfabetización en este ámbito.

Se releva entonces el carácter de saber pedagógico de la alfabetización en retroalimentación, que instala un aspecto que permea las distintas disciplinas de formación inicial docente y de este modo es de mérito mencionar el trabajo de Dawson et al. (2021), quienes incorporan el concepto de retroalimentación auténtica, y proponen una estructura de cinco dimensiones referidas al realismo, desafíos cognitivo y afectivo, al juicio evaluativo y a la promulgación de la retroalimentación; aportando otra idea sustantiva al conectar la retroalimentación más allá del espacio formativo de las aulas universitarias y situando la acción retroalimentadora en espacios laborales.

Este aspecto es compatible con el trabajo colaborativo de los profesores en formación, del mismo modo, se justifica esta modalidad de trabajo ya que favorece la reflexión pedagógica respecto del propio desempeño y sus pares, lo anterior lo corroboran Hoo et al. (2020), quienes indagaron cómo los estudiantes en educación superior hacen uso de la retroalimentación, para ello utilizaron diarios reflexivos para sistematizar registros de cómo negocian la retroalimentación propia y la provista por sus pares, esto en el desarrollo de competencias de trabajo en equipo.

En otro ámbito de cosas, es oportuno considerar los hallazgos de Kasch et al. (2022), que mediante un estudio de corte cuantitativo pudieron constatar la estructura factorial subyacente de la disposición de los estudiantes a recibir retroalimentación de sus pares, lo que arrojó en una primera pesquisa de carácter exploratoria que las dimensiones corresponden a: responsabilidad, comunicatividad, utilidad, autoeficacia y receptividad.

De lo anterior, es posible afirmar que se atribuye importancia a la sistematicidad del proceso y del mismo modo se valora la experiencia y conocimiento de quien la provee,

teniendo presente que el foco central de la retroalimentación está puesto en quien recibe el apoyo, sin embargo, en esta instancia entre pares quien recibe el apoyo como quien lo provee están en instancias de aprendizaje, en este ámbito de ideas, Alqassab et al. (2019), hacen un acercamiento a este ámbito ya identificado como de incipiente desarrollo respecto de evidencias empíricas sobre las creencias de los proveedores de retroalimentación, entre pares.

En el caso específico del estudio comentado, respecto de profesores de matemática en formación, proceso formativo que es mediado principalmente y por tanto moldeada, por los tipos de retroalimentación recibida, en este caso: verificación cognitiva, elaboración cognitiva y autoeficacia, (Alqassab et al., 2019); detectándose como predictores la percepción de los que recibieron retroalimentación respecto del mensaje del que la proveyó.

En este sentido, la empatía como característica de quien la provee, requiere una sistematización dado que constituye una característica idiosincrática de cada persona, lo que aconseja entonces dotar a esta instancia de una estructura general que sirva de base y que sea independiente de las características de las personas que la proveen, en este sentido, es oportuno citar a Huang (2018), quien propone un modelo o estructura para retroalimentar entre pares, el que establece a partir de cuatro elementos de tipología cognitiva que componen un comentario, los que se refieren a: brecha, entre el desempeño evidenciado y la meta propuesta; explicación de ésta y las expectativas para eliminarla.

2. METODOLOGÍA

Para este estudio se recurrió a una revisión de la literatura existente, para determinar en qué medida está presente en la investigación la retroalimentación entre pares, específicamente en la formación inicial docente, para poder caracterizar esta acción educativa, cómo se visualiza en comparación a la provista por el docente, determinar las características distintivas y bondades educativas reconocibles de su implementación. Esto ha permitido sistematizar la información y para ello se consultó las bases de datos de corriente principal Web of Science (WoS), Scopus y Eric, revisando las publicaciones desde enero del año 2017 a febrero de 2022, utilizando los criterios de búsqueda por componente del artículo e ideas clave ineludibles en la temática de interés, para ello, se utilizaron algunos criterios que provee la metodología de Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) PRISMA.

Los constructos que permitieron depurar la búsqueda por base de datos es manifestada mediante un algoritmo de búsqueda utilizando la combinación de conexión lógica con las conjunciones (y /o):

WoS: ((Feedback) Título (or) (Feedback) Resumen) (and) ((Initial training of mathematics teachers) Título (or) (Initial training of mathematics teachers) Resumen).

Scopus: ((Feedback) Título (or) (Feedback) Resumen) (and) ((Initial training of mathematics teachers) Título (or) (Initial training of mathematics teachers) Resumen).

Eric: ((Feedback) Título (or) (Feedback) Resumen) (and) ((Initial training of mathematics teachers) Título (or) (Initial training of mathematics teachers) Resumen).

Para el desarrollo de la revisión de la literatura se consideraron algunos de los criterios, que permitieron conferir a este proceso mayor sistematicidad y rigor metodológico:

- (i) En primer término, el propósito fue sistematizar descriptivamente investigaciones preferentemente empíricas y cuantitativas sobre la retroalimentación recibida por sus pares en profesores idealmente de matemática en formación.
- (ii) Respecto de las preguntas asociadas al objetivo o propósito de esta revisión de la literatura, estas son:

¿Qué tan presente está en la investigación la retroalimentación entre pares, específicamente en la formación inicial docente?

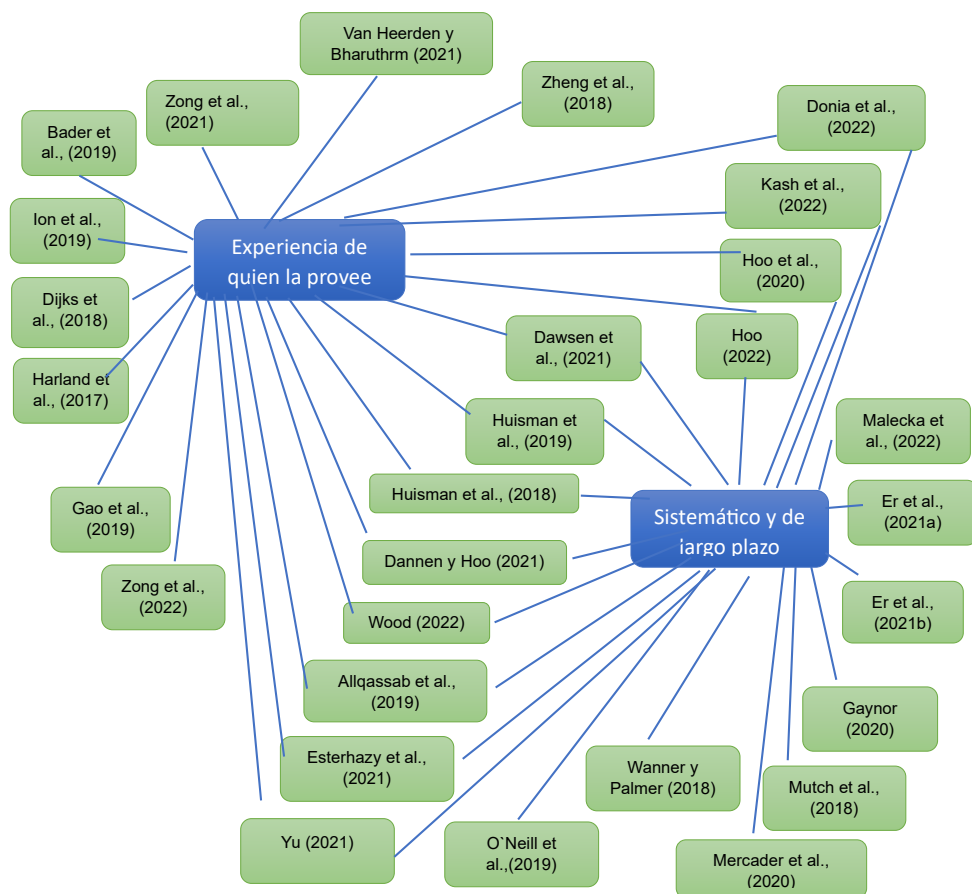
¿Cómo se visualiza la retroalimentación entre pares en comparación a la provista por el docente?

¿Cuáles son las características distintivas y bondades educativas reconocibles de la implementación de la retroalimentación provista por pares?

3. RESULTADOS

Cabe mencionar que en esta revisión de la literatura se hace una constatación del incipiente estado de desarrollo de la investigación en la retroalimentación en la evaluación, y en general en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las distintas instancias formativas del profesorado. Esta labilidad se exagera si se concentra el interés en la formación del profesorado de matemática, por ello, los antecedentes recopilados abordan la temática de manera transversal respecto de la formación de profesorado en este aspecto específico de la evaluación de los aprendizajes, como en aquellas otras etapas del proceso formador más allá de la evaluación y constatación de los aprendizajes. A continuación, en la Figura 1 se muestra un esquema de los 29 estudios revisados que sintetiza los principales temas que se abordan en la literatura considerada en este capítulo:

Figura 1. Énfasis de la retroalimentación provista por pares de acuerdo con estudios consultados.



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, los estudios que prevalecen en esta acotada muestra de investigaciones recientes referidas a la retroalimentación provista por pares son los que relevan: la experiencia y conocimiento de quién la provee y la sistematicidad como acción de largo plazo. Atributos con que se caracteriza al par retroalimentador desde la percepción de quien es retroalimentado.

También es posible reconocer el incipiente desarrollo de plataformas eficaces para proveer sistemáticamente esta instancia conducida por pares, quedando también como ideas presentes, que la frecuencia de la acción retroalimentadora, como la capacidad de quien la provee para poder ahondar en las complejidades teórico – conceptuales, son bien valoradas por quien recibe la retroalimentación, situación que le confiere mayor efectividad al proceso.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Actualmente existe interés en la retroalimentación provista por pares. Este tema central que se indagó en los estudios de este capítulo, se enfoca en cómo se utiliza la retroalimentación entre pares en diferentes contextos y, ha sido posible constatar los siguientes aspectos:

Experiencia de quien la provee: este eje indica que uno de los factores relevantes en los estudios, es la experiencia de la persona que proporciona la retroalimentación (Donia et al., 2022).

Sistematicidad y de largo plazo: este eje indica que se valora en los estudios la acción retroalimentadora que tenga un seguimiento de largo plazo y de forma sistematizada. No obstante, cada artículo comentado aborda la retroalimentación entre pares desde una perspectiva única, considerando diferentes niveles de experiencia y enfoques sistemáticos (Hoo, 2022).

Finalmente, se puede concluir que estas investigaciones exploran la retroalimentación provista por pares, que corresponde a un área de estudio relevante en diversos campos como la educación, el desarrollo profesional y la colaboración en equipos. Los artículos citados abarcan un rango amplio de perspectivas y metodologías, pero comparten un interés común consistente en comprender cómo la retroalimentación entre pares puede ser efectiva y beneficiosa. En este sentido, se releva la importancia de la experiencia. La inclusión del eje “experiencia de quien la provee” sugiere que la calidad y el impacto de la retroalimentación está influido por la experiencia del emisor.

Cabe mencionar la detección de variedad de enfoques: La diversidad de autores y fechas de publicación, indica que la investigación sobre retroalimentación entre pares es un campo activo y en evolución.

Se constata el valor de la sistematicidad y el largo plazo de este proceso. El eje “sistemático y de largo plazo” resalta la importancia de estudiar la retroalimentación entre pares en contextos reales y a lo largo del tiempo, para comprender sus efectos a largo plazo.

Se confirma la relevancia de la retroalimentación entre pares en diferentes áreas, es así como la cantidad de artículos incluidos demuestra que el tema de la retroalimentación entre pares es de gran interés y se estudia desde diferentes puntos de vista, aceptando que la retroalimentación entre pares es eminentemente un proceso dialógico.

En resumen, este capítulo proporciona una visión general de la investigación reciente sobre la retroalimentación provista por pares, destacando la importancia de considerar la experiencia del emisor y la necesidad de estudios sistemáticos y de largo plazo.

REFERENCIAS

- Alqassab, M., Strijbos J.W. & Ufer S. (2019). Preservice mathematics teachers' beliefs about peer feedback, perceptions of their peer feedback message, and emotions as predictors of peer feedback accuracy and comprehension of the learning task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 139-154, DOI: 10.1080/02602938.2018.1485012
- Bader, M., Burner, T., Hoem Iversen, S. & Varga, Z. (2019) Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017-1028, DOI: 10.1080/02602938.2018.1564811
- Dawson, P., Carless, D. & Wah Lee, P. (2021). Authentic feedback: supporting learners to engage in disciplinary feedback practices, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 286-296, DOI: 10.1080/02602938.2020.1769022
- Deneen, Ch. & Hoo, H. T. (2021). Connecting teacher and student assessment literacy with self-evaluation and peer feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2021.1967284 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02602938.2>
- Dijks, M., Brummer, L. & Kostons, D. (2018). The anonymous reviewer: the relationship between perceived expertise and the perceptions of peer feedback in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1258-1271, DOI: 10.1080/02602938.2018.1447645
- Donia, M., Mach, M., O'Neill, T. & Brutus S. (2022). Student satisfaction with use of an online peer feedback system, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 269-283, DOI: 10.1080/02602938.2021.1912286
- Er, E., Dimitriadis, Y. & Gašević, D. (2021). A collaborative learning approach to dialogic peer feedback: a theoretical framework, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 586-600, DOI: 10.1080/02602938.2020.1786497
- Er, E., Dimitriadis, Y. & Gašević, D. (2021). Collaborative peer feedback and learning analytics: theory-oriented design for supporting classwide interventions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 169-190, DOI: 10.1080/02602938.2020.1764490
- Esterhazy, R., de Lange, T. & Damsa, C. (2021). Performing teacher feedback literacy in peer mentoring meetings, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2021.1980768
- Gao, Y., Schunn, Ch. y Yu Q. (2019). La alineación de la retroalimentación escrita entre pares con los borradores de problemas y su impacto en la revisión en la evaluación entre pares, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 294-308, DOI: 10.1080/02602938.2018.1499075
- Gaynor, J. W. (2020). Peer review in the classroom: student perceptions, peer feedback quality and the role of assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 758-775, DOI: 10.1080/02602938.2019.1697424
- Harland, T., Wald, N. y Randhawa, H. (2017). Revisión por pares de estudiantes: mejora de la retroalimentación formativa con una refutación, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 801-811, DOI: 10.1080/02602938.2016.1194368
- Hoo, H., Tan, K., & Deneen, CH., (2020). Negotiating self- and peer-feedback with the use of reflective journals: an analysis of undergraduates' engagement with feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 431-446, DOI: 10.1080/02602938.2019.1665166
- Hoo, H., Deneen, Ch., & Boud, D., (2022). Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 444-457, DOI: 10.1080/02602938.2021.1925871
- Huang, S. (2018). A GEARed peer feedback model and implications for learning facilitation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1194-1210, DOI: 10.1080/02602938.2018.1439881

Huisman, B., Saab, N., van den Broek P. & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880, DOI: 10.1080/02602938.2018.1545896

Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968, DOI: 10.1080/02602938.2018.1424318

Ion, G., Sánchez Martí, A. & Agud Morell, I. (2019). Giving or receiving feedback: which is more beneficial to students' learning?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 124-138, DOI: 10.1080/02602938.2018.1484881

Malecka, B., Ajjawi, R., Boud, D. y Tai, J. (2022). Un estudio empírico de la acción estudiantil a partir del diseño ipsativo de procesos de retroalimentación, *Evaluación y evaluación en educación superior*, 47(5), 801-815, DOI: 10.1080/02602938.2021.1968338

Mercader, C., Ion, G. & Díaz-Vicario, A. (2020). Factors influencing students' peer feedback uptake: instructional design matters, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1169-1180, DOI: 10.1080/02602938.2020.1726283

Mutch, A., Young, Ch., Davey, T., y Fitzgerald, L. (2018). Un viaje hacia la retroalimentación sostenible, *Evaluación y evaluación en la educación*.

O'Neill, T., Larson, N., Smith, J., Donia, M. y Deng, C., Rosehart, W. & Brennan, R. (2019). Introducing a scalable peer feedback system for learning teams, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 848-862, DOI: 10.1080/02602938.2018.1526256

Van Heerden, M. & Bharuthram, S. (2021). Knowing me, knowing you: the effects of peer familiarity on receiving peer feedback for undergraduate student writers, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(8), 1191-1201, DOI: 10.1080/02602938.2020.1863910

Wanner, T. y Palmer, E. (2018). Autoevaluación formativa y entre pares para mejorar el aprendizaje de los estudiantes: los factores cruciales del diseño, la participación y la retroalimentación de los docentes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047, DOI: 10.1080/02602938.2018.1427698

Wood, J., (2022). Making peer feedback work: the contribution of technology-mediated dialogic peer feedback to feedback uptake and literacy, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 327-346, DOI: 10.1080/02602938.2021.1914544

Yu, S. (2021). Giving genre-based peer feedback in academic writing: sources of knowledge and skills, difficulties and challenges, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 36-53, DOI: 10.1080/02602938.2020.1742872

Zheng, L., Cui, P., Li, X., & Huang, R. (2018). Synchronous discussion between assessors and assessees in web-based peer assessment: impact on writing performance, feedback quality, meta-cognitive awareness and self-efficacy, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 500-514, DOI: 10.1080/02602938.2017.1370533

Zong, Z., Schunn, C., & Wang, Y., (2021). Learning to improve the quality peer feedback through experience with peer feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 973-992, DOI: 10.1080/02602938.2020.1833179

Zong, Z., Schunn, C., & Wang, Y., (2022). ¿Qué hace que los estudiantes contribuyan más con la retroalimentación de sus compañeros? El papel de la experiencia dentro del curso con la retroalimentación entre pares, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(6), 972-983, DOI: 10.1080/02602938.2021.1968792

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 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, 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	<p>Hacia el logro de una evaluación auténtica del aprendizaje en la clase práctica de Fisiología</p>	<p>Driannet Castillo Peña, Yumy Fernández Vélez y Sacher Acosta Carrazana, Ecuador (afiliados a la Universidad San Gregorio de Portoviejo y como investigador independiente)</p>	<p>Revista Salud, Ciencia y Tecnología, Año 2024, Volumen 4, Artículo 608</p>	<p>Analizar la evaluación del aprendizaje en la clase práctica de fisiología como un instrumento de evaluación auténtica.</p>	<p>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.</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	<p>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, el docente debe poseer gran experticia disciplinar y en didáctica, lo que exige capacitación previa.</p>	<p>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)</p>	<p>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</p>
---	------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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 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 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-Herrera 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, y 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, movilizándolo recursos 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; 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 <i>Plickers</i> 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 <i>Plickers</i> , 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 <i>Plickers</i> 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 a 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 <i>Plickers</i> 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/Enseñanza-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. *Formación 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>

CAPÍTULO 5

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

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dr. Jaime Aroldo Constenla Núñez

Departamento Currículum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>

Dra. Pilar Jara Coatt

Departamento de Currículum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

Kevin Escobar Cabrera

Estudiante del Doctorado en
Innovación Educativa
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0003-4213-6336>

RESUMEN: Durante muchos años la evaluación educacional se desarrolló desde un paradigma tradicional, así su foco era la calificación numérica, con un reduccionismo del proceso

evaluativo y con dinámicas punitivas. El presente artículo analiza la transición hacia una innovación evaluativa sustentada en el enfoque formativo y nuevos enfoques evaluativos que han planteado un cambio en el proceso evaluativo. A través de una revisión sistemática, se examinó el impacto de la retroalimentación oportuna, la coevaluación y las herramientas digitales en el desarrollo de los aprendizajes a partir de la evaluación. Los resultados demuestran que innovar y diversificar las estrategias de evaluación no solo incrementa la motivación intrínseca, sino que optimiza la autorregulación del aprendizaje. Se concluye que innovar en la evaluación exige un cambio cultural en el aula y una formación docente continua orientada a la toma de decisiones pedagógicas en tiempo real.

PALABRAS CLAVE: evaluación formativa; innovación educativa; nuevos enfoques evaluativos; autorregulación; retroalimentación.

THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL ASSESSMENT: TOWARD AN INNOVATION IN ASSESSMENT PRACTICES FOR LEARNING

ABSTRACT: For many years, educational assessment was developed from a traditional paradigm, focusing on numerical grading, with a reductionist approach to the evaluation process and punitive dynamics. This article analyzes the transition to an evaluative innovation based on the formative approach

and new evaluative approaches that have brought about a change in the assessment process. Through a systematic review, the impact of timely feedback, peer assessment, and digital tools on learning development through assessment is examined. The results demonstrate that innovating and diversifying assessment strategies not only increases intrinsic motivation but also optimizes self-regulated learning. It is concluded that innovating in assessment requires a cultural shift in the classroom and ongoing teacher training oriented toward real-time pedagogical decision-making.

KEYWORDS: formative assessment; educational innovation; new evaluative approaches; self-regulation; feedback.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la necesidad de los sistemas educativos de responder a las demandas del siglo XXI desafía a redefinir el rol de la evaluación. Históricamente, la evaluación ha operado bajo un enfoque tradicional con énfasis en la evaluación sumativa y con una evaluación centralizada hegemónicamente en el docente (heteroevaluación).

Este capítulo aborda el problema de la desconexión entre la enseñanza y los procesos de internalización del aprendizaje. El objetivo principal es fundamentar teórica y prácticamente cómo la innovación en las prácticas evaluativas actúa como un motor de inclusión y mejora continua para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se plantea la tesis de que un modelo evaluativo centrado en el aprendizaje transforma el aula en un entorno colaborativo y reflexivo. La forma en que se evalúa condiciona directamente qué y cómo estudian los estudiantes. Si se innovan las prácticas evaluativas, los procesos formativos mejoran, favoreciendo el logro de los aprendizajes por partes de los estudiantes.

1.1. ENFOQUES EVALUATIVOS INNOVADORES: UN CAMBIO DE PARADIGMA

La innovación en las prácticas evaluativas fundamenta su necesidad en el cambio de paradigma educativo: pasar de una evaluación tradicional, centrada en los contenidos, sancionadora y sumativa, a una evaluación para el aprendizaje, centrada en el aprendizaje, formativa, orientada al proceso y al desarrollo de competencias.

La fundamentación de la evaluación para el aprendizaje se sustenta en tres ejes conceptuales:

- **El Enfoque Formativo:** Basado en los postulados de Black y Wiliam (1998), la evaluación no es el fin del camino, sino un puente que visibiliza la brecha entre el estado actual del alumno y la meta deseada.
- **Evaluación Auténtica:** Propuesta por Wiggins (1998), demanda que los estudiantes resuelvan tareas complejas y contextualizadas en el mundo real, evaluando el desempeño en lugar de la memorización.

- **Autorregulación y Metacognición:** La evaluación innovadora dota al estudiante de herramientas (rúbricas explicitadas, diarios de aprendizaje) para que monitoree su propia cognición.

La evaluación tradicional se ha centrado en medir resultados finales mediante instrumentos correspondientes a los procedimientos de examinación o de prueba. En prácticas evaluativas de este tipo, se aprecia fácilmente la desconfianza respecto del sujeto que aprende, el docente necesita pruebas y los estudiantes deben comprobar (“con pruebas”) que han aprendido. Por lo demás, el aprendizaje en su integridad no sólo implica la dimensión conceptual, sino también la procedimental (capacidades, habilidades y destrezas) y la actitudinal; en este terreno la evaluación a través de pruebas pierde eficacia. Por ello es que la innovación propone una práctica evaluativa continua que regule el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Perrenoud (2008), plantea que para transformar la escuela es indispensable transformar la evaluación. Señala que una evaluación formativa innovadora debe regular los procesos de aprendizaje y adaptarse a los ritmos e intereses de los estudiantes a través de una pedagogía diferenciada.

Por otro lado, hoy se ha asumido que la evaluación más que una práctica meramente técnica es un proceso con implicancias éticas. En efecto, Santos (2014), sostiene que la evaluación no es un acto puramente técnico, sino un proceso ético y social, afirmando que “*evaluar es comprender*” y que la innovación debe transformar la evaluación en una herramienta de diálogo, comprensión y mejora, en lugar de un mecanismo de control o castigo.

1.2. ESTRATEGIAS EVALUATIVAS INNOVADORAS PARA EL APRENDIZAJE

El desafío de innovar implica diseñar estrategias evaluativas que reflejen cómo los aprendizajes se vinculan con el entorno real de los estudiantes, permitiéndoles resolver problemas concretos. A continuación, se plantean algunas estrategias que los docentes pueden utilizar para innovar sus prácticas evaluativas y con ello asegurar los aprendizajes de sus estudiantes.

a) La evaluación auténtica

Este enfoque evaluativo surge en oposición clara a una evaluación tradicional e inauténtica, centrada exclusivamente en pruebas con ítems que apuntan a aprendizajes conceptuales básicos y desconectados con la realidad. Uno de los precursores de la evaluación auténtica es Wiggins (1998), sostiene que la evaluación debe consistir en desempeños significativos donde el estudiante demuestre de manera práctica sus competencias, utilizando criterios e indicadores transparentes y conocidos de antemano.

En sentido similar, Monereo (2009), plantea que las prácticas evaluativas innovadoras deben ser “auténticas”, es decir, realistas, relevantes, constructivas y con un alto grado de transferencia a contextos extraescolares.

b) La retroalimentación

La retroalimentación es una de las estrategias que más contribuye al mejoramiento del aprendizaje. Por lo mismo, los autores la sitúan en el centro del diseño evaluativo (Anijovich, 2019; Black y Wiliam, 1998; Hattie y Timperley, 2007). Hoy la sociedad vive una cultura de lo inmediato y material, en donde se le sigue atribuyendo a la calificación cualitativa una importancia exagerada. Si se busca la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes, se requiere ir más allá de la nota, generar una retroalimentación oportuna sustentada en el diálogo con el estudiante, a través del cual el docente debe indicar cuál fue el error, por qué se produjo y la sugerencia para superarlo. En este mismo sentido, Hattie y Timperley (2007) demuestran mediante metaanálisis que la retroalimentación es una de las variables con mayor impacto en el aprendizaje. Definen el *feedback* no como una mirada al pasado, sino como una guía orientada a tres preguntas clave: *¿Hacia dónde voy?, ¿Cómo voy? y ¿Cuál es el siguiente paso?* Por su parte, Anijovich (2010), propone el concepto de “retroalimentación formativa” como un puente que empodera al estudiante. Desde esta perspectiva, la innovación radica en ofrecer retroalimentación de manera sistemática, focalizada, oportuna y expresada en un lenguaje accesible para que el alumno regule su propio aprendizaje.

c) La descentralización del acto evaluativo: Autoevaluación y Coevaluación

Una práctica evaluativa innovadora implica modificar la tendencia tradicional a que el docente es evaluador por excelencia. Eso debe llevar a redistribuir el poder dentro del aula. El docente deja de ser el único evaluador, generando una evaluación participativa en donde los estudiantes sean capaces con autocritica juzgar sus propios aprendizajes y los de sus compañeros. Con ello, se avanzará hacia una descentralización del acto evaluativo. Es así como Black y Wiliam (2009), destacan que la autoevaluación y la coevaluación entre pares son indispensables, pues esto fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y permite que los alumnos internalicen los criterios de calidad de sus propios trabajos. De modo similar, Sanmartí (2007), plantea que la evaluación más eficiente es aquella en la que el propio alumno aprende a evaluarse a sí mismo. Afirma que “*evaluar es aprender*” y que la innovación consiste en dotar al estudiante de herramientas metacognitivas para que sea consciente de sus aciertos y errores.

d) La evaluación para el aprendizaje

Durante las últimas décadas, la conceptualización de la evaluación ha transitado de un enfoque técnico-sumativo, denominado evaluación del aprendizaje, hacia un paradigma procesual y dinámico. En este marco surge la Evaluación para el Aprendizaje (EpA), definida no como un mecanismo fiscalizador del resultado final, sino como una herramienta pedagógica estratégica orientada a visibilizar las capacidades latentes y regular las trayectorias de aprendizaje. Es decir, se considera la evaluación como una herramienta de aprendizaje más, y no como un conjunto de hitos ajenos al aprendizaje (Ramírez, 2019). A diferencia de la evaluación tradicional, la EpA se constituye como un proceso continuo y formativo que acompaña la totalidad del ciclo de enseñanza-aprendizaje, siendo coherente con “una perspectiva socioconstructivista de un currículum que busca desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente del individuo” (Moreno, 2016, p. 50). Este enfoque diluye la asimetría tradicional del aula al promover una relación democrática y bidireccional entre docentes y estudiantes. Asimismo, permite que el estudiante se involucre en su propia evaluación, proporcionando retroalimentación que favorece la mejora de su desempeño (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2006). La evidencia recolectada mediante la práctica evaluativa no se traduce de forma unívoca en una calificación cuantitativa; por el contrario, se transforma en un insumo analítico para la toma de decisiones pedagógicas inmediatas y el codiseño de estrategias de andamiaje. Bajo esta óptica, los mecanismos de retroalimentación formativa y autorregulación no actúan como apéndices del currículum, sino como dinamizadores críticos que permiten al estudiante aprender a aprender.

e) La evaluación de competencias

En el ámbito de la educación, la evaluación de competencias, en palabras de uno de sus principales referentes, Tobón (2010), corresponde a “una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia” (p. 116), considerando esta última como “la capacidad de movilizar saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir) para resolver problemas y realizar actividades con autonomía, responsabilidad y sentido de propósito” (Tobón, 2020, como se citó en Alarcón et al., 2025, p. 249). Así, la evaluación de competencias se caracteriza por ser un proceso sistemático y continuo mediante el cual se recopilan evidencias significativas sobre el desempeño de los estudiantes (Ruiz, 2019), con el fin de valorar la movilización integral de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores frente a situaciones y problemas del contexto real, en base a criterios claros y definidos, junto con una continua retroalimentación; por ello, se

dice también que este proceso es holístico, auténtico, criterial y formativo (Alarcón et al., 2025). Por lo tanto, este enfoque evaluativo, puede categorizarse como un proceso complejo, que más que limitarse a la evaluación tradicional enfocada a determinar los niveles de aprendizaje principalmente conceptual, se centra en el saber hacer en situaciones complejas (Rodríguez, 2022; Ruiz, 2019), considera la funcionalidad de las competencias dentro de la sociedad (Valero, 2016) y es consistente con las habilidades necesarias en el siglo XXI, propiciando un cambio paradigmático, transitando a un aprendizaje centrado en el estudiante más que en la enseñanza impartida por el profesor, la aplicación del conocimiento en lugar de la memorización y otorgando mayor relevancia a la evaluación formativa en relación a la sumativa (Alarcón et al., 2025). De este modo, la evaluación se transforma en una herramienta pedagógica que no solo acredita un resultado de aprendizaje, sino que retroalimenta activamente el proceso educativo, promueve la autonomía del estudiante y favorece el desarrollo de capacidades idóneas para responder a las demandas sociales y profesionales de la actualidad.

2. METODOLOGÍA

Con el fin de establecer cómo ha evolucionado la evaluación en los últimos años, se llevó a cabo una revisión teórica de literatura empírica. El texto sigue los lineamientos internacionales de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para la identificación, selección y reporte de estudios (Page et al., 2021).

Para identificar los estudios elegibles, se llevó a cabo una búsqueda de la literatura científica publicada en un periodo de 40 años, comprendido entre 1986 y 2026. Las bases de datos electrónicas consultadas fueron Scopus, Web of Science (WoS) y ERIC para la literatura global en idioma inglés, complementadas con búsquedas en SciELO y Dialnet Plus para capturar la producción científica en el contexto hispanohablante.

La cadena de búsqueda se estructuró combinando operadores booleanos (AND, OR), truncadores y comillas para frases exactas, organizándose en tres bloques conceptuales principales: (1) enfoques y estrategias de evaluación, (2) innovación o cambio educativo, y (3) contexto educativo abierto.

La ecuación de búsqueda principal empleada en las bases de datos internacionales fue:

("formative assessment" OR "authentic assessment" OR "alternative assessment" OR "peer assessment" OR "self-assessment" OR "sustainable assessment" OR "assessment for learning" OR "feedback literacy") AND ("educational innovation" OR "innovative strategy")

OR “innovative approach*” OR “pedagogical innovation” OR “educational change”) AND (“education*” OR “school*” OR “classroom*” OR “higher education”)

Para las bases de datos regionales en español, la ecuación se adaptó conceptualmente de la siguiente manera:

(“evaluación formativa” OR “evaluación auténtica” OR “evaluación alternativa” OR “coevaluación” OR “autoevaluación” OR “evaluación para el aprendizaje” OR “retroalimentación”) AND (“innovación educativa” OR “estrategias innovadoras” OR “enfoques innovadores” OR “innovación pedagógica” OR “cambio educativo”) AND (“educación” OR “escuela” OR “aula” OR “enseñanza”)

2.1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Para delimitar la selección de los documentos y garantizar la pertinencia del corpus, se aplicaron rigurosos criterios de elegibilidad.

Criterios de inclusión (CI):

- **CI1:** Artículos científicos publicados en revistas con revisión por pares (*peer-reviewed*).
- **CI2:** Investigaciones empíricas (cualitativas, cuantitativas o mixtas) que reporten la implementación o evaluación del impacto de un enfoque o estrategia evaluativa considerada innovadora.
- **CI3:** Estudios desarrollados en cualquier nivel del sistema educativo formal (educación infantil, primaria, secundaria, técnico-profesional o superior).
- **CI4:** Trabajos publicados entre los años 2016 y 2026.
- **CI5:** Artículos redactados en inglés o español.

Criterios de exclusión (CE):

- **CE1:** Ensayos de opinión, cartas al editor, notas editoriales, reseñas de libros, capítulos de libros o actas de congresos (*proceedings*).
- **CE2:** Estudios teóricos puros o revisiones de literatura previas que no aporten datos empíricos primarios.
- **CE3:** Investigaciones centradas en la innovación de gestión institucional o curricular que no detallen prácticas evaluativas a nivel de aula.
- **CE4:** Evaluaciones aplicadas fuera del ámbito de la educación formal (ej. capacitación corporativa o empresarial).

2.2. PROCESO DE SELECCIÓN Y EXTRACCIÓN DE DATOS

El proceso de cribado se estructuró en tres fases consecutivas siguiendo el diagrama de flujo PRISMA. En la fase preliminar, se eliminaron los registros duplicados mediante un software de gestión bibliográfica. En la fase de cribado, se evaluaron los títulos y resúmenes de los artículos descartando aquellos que no cumplieran con los criterios temáticos. Finalmente, en la fase de inclusión, se revisaron a texto completo los artículos potencialmente elegibles para confirmar su incorporación definitiva.

Para el análisis final, se diseñó una matriz de extracción de datos parametrizada que recopiló de forma homogénea las siguientes variables: autoría y año, país, nivel educativo de la intervención, enfoque innovador teórico, estrategia o instrumento didáctico implementado, diseño metodológico, tamaño de la muestra y principales hallazgos o impactos pedagógicos reportados.

2.3. EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación educativa a lo largo de la historia ha ido evolucionando, demostrando que el concepto es dinámico y que la necesidad de mejores procesos para asegurar los aprendizajes de los estudiantes fomenta el surgimiento de nuevos enfoques y de un reconceptualizando permanente del término. Efectivamente, la evaluación ha transitado por diferentes concepciones, así desde una evaluación como juicio, se movió hacia un proceso centrado en la medición, posteriormente con un énfasis en la congruencia de los instrumentos con los objetivos hasta extenderse a una evaluación orientada a la toma de decisiones, llegando hoy a convertirse en un proceso integral y continuo orientado a la mejora de los aprendizajes.

Sin la intención de generar un estado del arte definitivo, se puede establecer una evolución específica respecto de la evaluación, ligada a la innovación. Efectivamente, en los últimos cincuenta años la literatura especializada en evaluación educacional ha dado un giro a la teoría evaluativa, generando nuevos enfoques y promoviendo prácticas evaluativas innovadoras.

A continuación, se presenta una tabla que da cuenta de esta evolución y que permite justificar cronológicamente cómo la innovación ha transformado la evaluación desde sus fundamentos teóricos hasta su práctica en el aula.

Tabla 1. Evolución de los Enfoques Innovadores en Evaluación.

Periodo / Hito	Autores de Referencia	Enfoque Teórico Principal	Componente Innovador Disruptivo	Limitación o Brecha Histórica
Orígenes del Cambio (1989 - 1998)	Sadler (1989); Wiggins (1998)	Evaluación Formativa Inicial y Evaluación Auténtica	Conceptualización del <i>feedback</i> para cerrar brechas de rendimiento [sadler1989formative]. Diseño de tareas realistas aplicadas al contexto profesional [wiggins1998case].	Fuerte dependencia del diseño manual del docente; falta de marcos operativos para la masificación escolar.
Consolidación Teórica (1998 - 2010)	Black & Wiliam (1998, 2009); Sanmartí (2007); Santos Guerra (2014)	Evaluación para el Aprendizaje (EpA)	Evidencia empírica del impacto del <i>feedback</i> en el logro cognitivo [black2009inside]. Democratización del aula mediante la autoevaluación y coevaluación [sanmarti2020evaluar].	Tensión estructural frente a los sistemas tradicionales de calificación cuantitativa institucional.
Sostenibilidad y Agencia (2010 - 2020)	Boud & Associates (2010); Carless & Boud (2018); Anijovich (2010)	Evaluación Sostenible y Alfabetización en Feedback	El foco se desplaza del docente al estudiante (<i>Feedback Literacy</i>) [carless2018student]. Diseño evaluativo enfocado en el desarrollo de la autonomía para el futuro laboral (<i>lifelong learning</i>) [boud2010assessment].	Alta demanda de tiempo docente para generar retroalimentación cualitativa y dialógica personalizada.
Era Digital e Híbrida (2020 - 2023)	Guasch, Espasa & Alvarez (2019); Barbera (2006)	E-Assessment y E-Feedback	Rompimiento de barreras temporales y espaciales mediante retroalimentación en entornos virtuales (LMS) [guasch2019profe]. Uso de portafolios interactivos debido a la educación remota de emergencia.	Desafíos éticos de control (proctoring) y fatiga digital en procesos de evaluación sumativa en línea.
Frontera Actual (2024 - 2026)	Literatura contemporánea (Ej. Consorcios JISC/Advance HE)	Evaluación Asistida por Inteligencia Artificial y Enfoques "Ungrading"	Uso de IA generativa para proporcionar <i>feedback</i> formativo inmediato y personalizado a gran escala. Abandono de exámenes memorísticos para evaluar exclusivamente el proceso de aprendizaje mediante bitácoras y defensas orales.	Dilemas sobre la autoría del estudiante, sesgos algorítmicos en la evaluación automatizada y necesidad de una alfabetización en IA crítica.

Nota. Elaboración propia basada en la revisión de la literatura.

En el análisis evidenciado en la Tabla se puede advertir que la evaluación en los últimos 50 años ha evolucionado en la búsqueda de la maduración del rol del estudiante. Así, pasó de ser un sujeto evaluado pasivamente (1989), a un participante activo del diálogo (2018), y finalmente a un codiseñador de procesos asistidos por tecnologías complejas (2026). En el mismo sentido, se observa un cambio en el objeto de evaluación, pues se justifica cómo la innovación reciente (2024-2026) ha dejado de centrarse en el “producto final” (ensayos o exámenes vulnerables al fraude o copia por IA) para enfocarse en la trazabilidad del proceso cognitivo del estudiante.

Si se revisa lo que ha pasado en los últimos diez años, se puede destacar que la literatura se agrupa fuertemente en tres grandes macro-tendencias. En primer lugar, se advierte el auge de la “Alfabetización en Feedback” (Feedback Literacy), pues existe una explosión de artículos entre 2018 y 2024, siguiendo los planteamientos de Carless y Boud (2018), que desplazan la investigación desde “cómo el docente escribe la rúbrica” hacia “cómo el estudiante procesa e implementa los comentarios”. En segundo lugar, se observa un énfasis en la evaluación auténtica, a través de experiencias e n su aplicación y de artículos que la analizan para su puesta en práctica en el aula. Y específicamente, por el contexto generado por la pandemia del COVID 19, entre 2020 y 2023 los artículos se concentraron en analizar cómo se innovó en estrategias alternativas tecnológicas para reemplazar al examen escrito tradicional. En tercer lugar, en los últimos tres años, se distingue una evaluación formativa asociada a la Inteligencia Artificial, los artículos se han focalizado en analizar el uso de herramientas de IA generativa para codiseñar criterios de evaluación y ofrecer retroalimentación automatizada/personalizada a gran escala. Esta última tendencia de seguro marcará el futuro inmediato de la evaluación en la próxima década.

3. CONCLUSIONES

Luego de configurar un estado del arte de la evaluación educacional, viendo cómo ha evolucionado; es posible concluir que la innovación de las prácticas evaluativas es un imperativo pedagógico, no una opción metodológica. En específico, la innovación en las prácticas evaluativas no se reduce a un cambio de instrumentos (cambiar un examen por una rúbrica), sino a una reconfiguración de la relación de poder en el aula. El estado del arte demuestra que las innovaciones exitosas son aquellas que sitúan al estudiante como un agente activo de su aprendizaje, capaz de autorregularse, utilizando la evaluación como un mapa de navegación y no como un juicio final.

Es posible establecer algunas consideraciones específicas respecto de la innovación en las prácticas evaluativas.

a) Se ha avanzado en un desplazamiento del eje del poder, con una mayor participación del estudiante en el proceso evaluativo.

Ya en los años noventa House, planteó que la evaluación no es un acto puramente técnico o neutral, sino una práctica social, política y moral indisoluble del poder que define el destino de las políticas públicas y educativas. Desde esta perspectiva, la innovación evaluativa más significativa no radica en el cambio de instrumentos, por ejemplo, haber bajado el uso de pruebas y aumentado el uso de rúbricas. El cambio más significativo ha estado en una reconfiguración relacional y democrática del aula (Black y Wiliam, 2009; Sanmarti, 2020). La evidencia consolida la transición desde enfoques centrados exclusivamente en el juicio del docente hacia modelos que promueven la agencia del estudiante a través de la autoevaluación, la coevaluación y la alfabetización en retroalimentación (Carless y Boud, 2018).

b) La tensión permanente entre una evaluación formativa y otra centrada en la calificación.

Aunque en forma rotunda la literatura releva los beneficios de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA) (Sadler, 1989), ha persistido una brecha estructural, pues coexisten prácticas pedagógicas innovadoras a nivel de aula con sistemas institucionales y normativos que siguen exigiendo una rendición de cuentas sumativa y cuantitativa (calificaciones). Esto constituye una paradoja, en la cual los docentes deben bregar por relevar la importancia del aprendizaje, mientras que se perpetúa en los estudiantes una motivación extrínseca concentrada en la calificación.

c) La tecnología como un medio no como fin en sí mismo.

Los hallazgos demuestran que las tecnologías emergentes actúan como facilitadores es de la innovación de la evaluación principalmente cuando están sujetas a un diseño de una estrategia evaluativa con fines formativos (Guasch et al., 2019). El uso de la tecnología en la evaluación es importante, ya que permite una retroalimentación formativa inmediata a gran escala, rebajando la carga administrativa del docente en estas tareas. No obstante, la eficacia de la innovación sigue dependiendo de la transición de competencias pedagógicas y evaluativas complejas de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no del medio tecnológico que se esté utilizando.

d) Transformación del objeto evaluativo con el uso de la Inteligencia Artificial.

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa entre 2023 y 2026 ha forzado la obsolescencia de los modelos de evaluación tradicionales basados en productos finales

reproducibles (monografías, informes, ensayos, etc.). Los autores han demostrado que una innovación efectiva consiste en evaluar la trazabilidad del proceso de aprendizaje y no meramente el producto final. Al respecto, se han logrado identificar algunas estrategias evaluativas para atender la dificultad de trabajos académicos desarrollados con la IA; así por ejemplo, están los portafolios con monitoreo durante el proceso, las interrogaciones orales acerca de cómo se desarrolló el producto y los aprendizajes alcanzados con él e instancias de retroalimentación dialógica. Ya no sirve para el aprendizaje examinar los trabajos que los estudiantes presentan, se hace necesario innovar en estrategias como las mencionadas para garantizar la autenticidad y la sostenibilidad del aprendizaje (Boud y Associates, 2010; Wiggins, 1998).

Por último, es importante destacar que los enfoques innovadores exitosos son aquellos que, a través de prácticas evaluativas innovadoras, transforman a los estudiantes, pasando de ser receptores pasivos de calificaciones a un agente activo de su propio proceso de aprendizaje. Abandonar la lógica de la calificación ha permitido avanzar hacia una evaluación que verdaderamente contribuye al mejoramiento de los aprendizajes, haciendo más exitosos los procesos formativos. Para que esta transformación se concrete desde la teoría a la práctica y que sea sostenible en el tiempo, los centros educativos deben convertirse en un hábitat para la innovación y reconocer a aquellos docentes que intentan innovar sus prácticas evaluativas. Esto implica generar espacios de capacitación pertinente y situada, flexibilizar los currículos y concebir la evaluación como el acto de acompañar y orientar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, A. J., Alarcón, M. E., Alarcón, M. E., & Muñoz, L. F. (2025). Evaluación por competencias: Un cambio de paradigma en la educación. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(2), 245–255. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/501/821>

Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA.

Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Boud, D. & Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Australian Learning and Teaching Council. https://www.uts.edu.au/globalassets/sites/default/files/Assessment-2020_propositions_final.pdf

Carless, D., & Boud, D. (2018). Development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Guasch, T., Espasa, A., & Martínez-Melo, M. (2019). *The art of questioning in online learning environments: the potentialities of feedback in writing*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1479373>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <http://www.doi.org/10.3102/003465430298487>

Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.rmm.cl/sites/default/files/evaluacion_para_el_aprendizaje.pdf

Monereo, C. (Coord.). (2009). *La evaluación auténtica de competencias formativas en la universidad*. Edebé.

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_pdf

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Colihue.

Ramírez, P. (2019). *La evaluación para el aprendizaje desde la articulación entre Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/182376/La-evaluacion-para-el-aprendizaje-desde-la-articulacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, J. M. (2022). *Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la universidad abierta para adultos* [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/674720/Rodriguez_Cabral_JovannyMaria.pdf?sequence=1

Ruiz, M. (2019). *La evaluación basada en competencias*. Educrea. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/08/DOC1-EV-COMPETENCIAS.pdf>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/bf00117714>

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Editorial Graó.

Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Editorial Octaedro.

Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea Ediciones.

Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación. <https://cibt1ixtapaluca.mx/archivos/documentacionAcademica/SECUENCIAS%20DIDACTICAS.%20tobon-f.pdf>

Valero, F. M. (2016). La evaluación formativa desde el enfoque por competencias en educación básica. *Educando para educar*, 17(32), 41–50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7186576.pdf>

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

CAPÍTULO 6

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

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dr. Marcelo Careaga Butter

Departamento de Curriculum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-2404-4898>

Dra. Eileen Sepúlveda Valenzuela

Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-7506-9243>

Dra. Ma. Graciela Badilla

Departamento de Curriculum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1317-9228>

RESUMEN: La educación actual se basa en una herencia de la Ilustración, del Enciclopedismo y de la racionalidad moderna, formas de vida que sustentaron su concepción pedagógica en una epistemología basada en la fragmentación del conocimiento,

en una funcionalidad productiva, científica y tecnológica, tendiendo a instruir individuos productivos que aportaran al *progreso*, más que a formar agentes culturales que aportaran al *desarrollo*. El progreso está vinculado a objetivos materiales y a la disponibilidad permanente e incremental de bienes y servicios. Esta concepción pragmática se diferencia del *desarrollo*, que es *humano, social y cultural*, en el que la identidad de los grupos humanos, la sustentabilidad de sus hábitats, la responsabilidad cívica, la convivencia, la inclusión de la diversidad, la memoria histórica, la interculturalidad y el cultivo de la salud mental y física son finalidades inherentes a la formación integral de las nuevas generaciones. La *Transición Cultural Disruptiva*, que experimentamos actualmente, caracterizada por un brusco y rápido desarrollo científico y tecnológico, requiere de nuevas formas de pensamiento que permitan una comprensión distinta acerca de la *Humanidad*, la *sociedad*, la *cultura* y el *futuro cercano*. La *Educación* no está ajena a esta necesidad de repensarlo todo. Las tecnologías disruptivas, como la Inteligencia Artificial (IA), no solo transforman nuestras herramientas, sino que también modifican nuestras formas de pensar, actuar y relacionarnos con el mundo, generando una profunda transformación en las formas de enseñar y aprender. La naturaleza de la realidad ha transitado desde una herencia moderna *bidimensional* (*tiempo y espacio*) a una *tridimensionalidad*, (*tiempo, espacio y*

virtualidad). Ante esta realidad dinámica, cibernética, globalizada e intercultural, la pregunta derivada en Educación: *¿Es posible continuar enseñando y aprendiendo solamente desde un currículum tradicional situado?* En este capítulo buscamos respuestas para la educación de hoy y del futuro cercano que impacten positivamente en la formación de las nuevas generaciones de educadores.

PALABRAS CLAVE: tecnologías disruptivas; formación inicial docente; Inteligencia Artificial Generativa; desafíos; educación.

DISRUPTIVE TECHNOLOGIES IN INITIAL TEACHER TRAINING (ITT): CONTEXTS OF CHANGE AND CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION. A MODEL FOR USING GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE (GENAI) IN NEW WAYS OF TEACHING AND LEARNING

ABSTRACT: Current education is based on the legacy of the Enlightenment, the Encyclopaedists, and modern rationality, ways of life that underpinned its pedagogical conception in an epistemology based on the fragmentation of knowledge and a focus on productive, scientific, and technological functionality. This approach tends to educate productive individuals who contribute to progress, rather than cultivate cultural agents who contribute to development. Progress is linked to material objectives, to the permanent and increasing availability of goods and services. This pragmatic conception differs from development, which is human, social, and cultural, where human groups' identities, the sustainability of their habitats, civic responsibility, coexistence, the inclusion of diversity, historical memory, interculturality, and the cultivation of mental and physical health are inherent goals in the holistic education of new generations. The disruptive cultural transition we are currently experiencing, characterized by rapid scientific and technological development, requires new ways of thinking that enable a different understanding of humanity, society, culture, and the near future. Education is not immune to this need to rethink everything. Disruptive technologies, such as Artificial Intelligence (AI), not only transform our tools but also reshape how we think, act, and relate to the world, profoundly changing how we teach and learn. The nature of reality has shifted from a two-dimensional modern heritage (time and space) to a three-dimensional one (time, space, and virtuality). Faced with this dynamic, cybernetic, globalized, and intercultural reality, the question that arises in education is: Is it possible to continue teaching and learning solely from a traditional, situated curriculum? In this chapter, we seek answers to questions about education today and in the near future that will positively impact the training of new generations of educators.

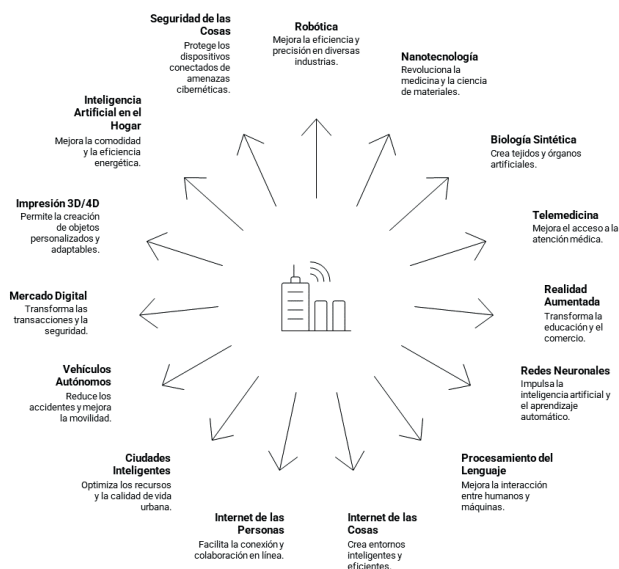
KEYWORDS: disruptive technologies; initial teacher training; Generative Artificial Intelligence; challenges; education.

1. INTRODUCCIÓN

La *Transición Cultural Disruptiva*, caracterizada por el desarrollo de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) en el siglo pasado y la rápida evolución de las *Tecnologías Disruptivas* (TD) en la actualidad, donde la eclosión de la Inteligencia Artificial

(IA) se comporta como una tecnología transversal, puede ser asociada con procesos masivos de digitalización social y cultural, procesos que han exigido una reconfiguración de la comprensión del mundo heredada desde la modernidad. Entre varias *Tecnologías Disruptivas* destacan: la robótica; la nanotecnología; la biología sintética, la ingeniería de tejidos y los laboratorios de sistemas complejos; la telemedicina y la telesalud; la realidad aumentada; las redes neuronales artificiales; el procesamiento natural del lenguaje; el Internet de las cosas (IoT = *Internet of Things*) (Kopetz & Steiner, 2022); el Internet de las personas (*Internet for me*); las ciudades inteligentes (*Smart Cities*) (Li, 2024); los vehículos autónomos; el mercado digital (*Blockchain*) (Abrar & Sheikh, 2024); las Impresión 3D (*Consumer 3D*) y 4D; la IA en el hogar (*Smart home, Domótica*) (Rock et al, 2024); la seguridad de las cosas (Ransomware of Things - RoT) (Almajali et al, 2022), entre otras aplicaciones que operan hoy y se proyectan hacia el futuro cercano, provocando una modificación profunda en las formas de vida del hombre y en la fisonomía del mundo en las próximas dos décadas (ver figura 1).

Figura 1: Algunas tecnologías disruptivas y sus aplicaciones.



Fuente: Elaboración propia utilizando Napkin.

Emergen ideas innovadoras asociadas a una reinterpretación de los efectos de las nuevas infraestructuras tecnológicas, que se visibilizan mediante nuevas formas de interacción humana con las máquinas inteligentes, creando realidades inéditas en la historia humana. Kieron O'Hara (2021), en *Digital modernity*, habla de una *modernidad digital*, la que

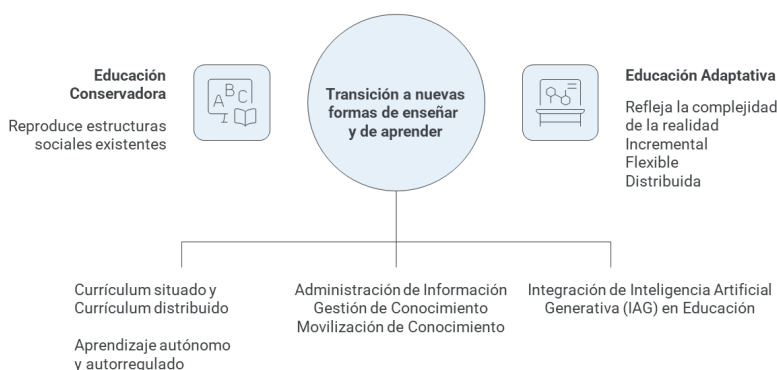
se caracteriza por señalar cómo la vida contemporánea se está volviendo crecientemente ilegible y volátil, lo que Zygmunt Baumann (2003), denomina *Sociedad Líquida*. Esto implica que las grandes promesas modernas de transparencia en el desarrollo científico y tecnológico, de una libertad sustentada en autonomías ciudadanas y en racionalidades donde se compartían propósitos para el bien común y la promoción de una sociedad del bienestar, se están reconfigurando dramáticamente bajo plataformas digitales, algoritmos inteligentes, bases de datos relacionales, procesamiento natural del lenguaje operado automatizadamente y economías de datos. Estas nuevas realidades están conformando escenarios que modifican de forma rápida y brusca la fisonomía del mundo y las interacciones entre los seres humanos, intermediadas por las máquinas y la IA.

Los tradicionales proyectos normativos que rigieron la modernidad, como la democracia deliberativa, la ciudadanía, el conocimiento especializado, están siendo desestabilizados por nuevas formas de comportamiento de la información, del conocimiento, de la sociedad y de la cultura. En esta reconfiguración de la realidad humana, las tecnologías disruptivas no deberían ser entendidas solamente como herramientas utilitarias, pues su uso acrítico las relega a la condición de la técnica, carentes de juicios éticos acerca de sus contenidos, usos y fines. Para que sean tecnologías, se requiere reflexión y generación de conocimiento acerca de estos contenidos, usos y fines, asumiéndolas como dispositivos socio-técnicos que replantean los imaginarios humanos, reordenan las instituciones y establecen nuevas relaciones de poder a nivel de los territorios y a escala global. La innovación tecnológica y el avance de la ciencia están conformando las condiciones actuales para marcar una ruta en el desarrollo humano, donde cada década estará caracterizada por una intensificación de la automatización, por un aumento progresivo de la dataficación de la vida social y por un incremento exponencial del conocimiento que Kurzweil (2005) menciona en su *Ley de Rendimientos Acelerados*. La importancia de las *Tecnologías Disruptivas* reside en su capacidad para actuar como un espejo y un motor de la evolución social y cultural de la *Humanidad*. Constituyen un factor de cambio porque fuerzan una renegociación constante de nuestros valores éticos y normas culturales. Al desplazar los paradigmas clásicos, no solo cambian lo que hacemos, sino que también transforman quiénes somos y cómo percibimos nuestra capacidad para moldear el futuro colectivo. El reto no es la tecnología en sí misma, sino que está en nuestra capacidad para determinar sus impactos, de manera que el progreso científico y tecnológico sean factores de efectivo desarrollo que contribuyan a la equidad social y al bienestar humano (Business School Barcelona, 2026).

En este contexto de profundos cambios, la *Humanidad* se comienza a configurar desde una nueva identidad colectiva, en la cual lo más relevante es el desarrollo de una

nueva singularidad humana, donde se vinculan la *Inteligencia Biológica* con la *Inteligencia Artificial*, en lo que Kurzweil (2005) denomina *transhumanización*. Esto impacta de manera determinante en la concepción clásica de la educación. Una visión crítica acerca de la educación heredada de la modernidad se ha caracterizado por advertirla como una institución que reproduce las estructuras sociales y los patrones culturales, tendiendo a ser conservadora y funcional a los sistemas ideológicos y políticos dominantes (Bourdieu & Passeron, 2001). En la *Educación de la Era Disruptiva*, es necesario transitar desde paradigmas racionalistas-académicos y pragmáticos hacia la prefiguración de nuevas formas de enseñar y aprender.

Figura 2: Adaptación de la Educación a la Era Disruptiva.



Fuente: Elaboración propia utilizando Napkin.

La educación actual es la que heredamos de la *Ilustración*, del *Enciclopedismo* y del *Estado Moderno*, que asumió como responsabilidad institucionalizada la formación de las generaciones jóvenes. La educación actual está sustentada en la fragmentación del conocimiento y la funcionalidad productiva, científica y tecnológica, tendiendo a formar individuos productivos más que agentes culturales o gestores de conocimiento. El desafío disruptivo es tender hacia una *educación incremental, flexible y distribuida*. La *educación incremental*, se basa en una visión integradora de la realidad, entendida como un todo complejo de objetos e ideas que requieren un aprendizaje para toda la vida. Por ello, la educación no se limita exclusivamente a la institucionalidad educativa, sino que se vuelve horizontal e incremental.

El aprendizaje se hace cada vez más autónomo, autorregulado e informal, lo que se da tanto en la complejidad de la realidad objetiva (de las cosas), como en la realidad immanente (de las ideas) y, a la vez, en la realidad virtual (el ciberespacio, el metaverso, las tecnologías disruptivas y la inteligencia artificial como tecnología transversal). Este

tipo de educación puede concebirse como un proceso continuo, flexible y multimodal. Siendo un enfoque integrador que reconoce que el aprendizaje ocurre a través de la combinación de la educación formal, la que se da en la institución educacional en todos sus niveles, y la educación no formal, conformada por actividades no necesariamente estructuradas que se dan fuera del sistema educativo. La *educación autónoma y autorregulada*, es la resultante de aprendizajes autodirigidos que se dan en la vida diaria en la interacción con la realidad. La *dimensión virtual* amplía considerablemente este espectro de posibilidades de aprendizaje al ofrecer entornos de información accesibles, herramientas digitales y plataformas que facilitan el aprendizaje autónomo, colaborativo, situado y distribuido en contextos presenciales y virtuales, con el potencial de vincular la administración de la información con la gestión y movilización del conocimiento.

Una educación flexible implica que los seres humanos estamos llamados a la generosidad al compartir nuestro conocimiento. El conocimiento debe flexibilizarse y estar al servicio del bien común, permitiendo que todos los seres humanos compartamos el potencial de aprender entre todos para co-construir una vida mejor. *Educación Distribuida*, significa la superación de los límites de tiempo y espacio del aula tradicional, incorporando la tridimensionalidad de tiempo-espacio-virtualidad en los contextos de aprendizaje. Una utopía para una educación distribuida que incorpore esta realidad tridimensional puede concebirse como un proyecto educativo expandido, inclusivo y fluido, donde el aprendizaje no esté circunscrito al aula ni a la linealidad del currículo formal prescrito, sino que complementa lo formal con el aprendizaje en redes virtuales abiertas, incluyendo experiencias inmersivas y comunidades virtuales de aprendizaje interconectadas en las cuales se integran la dimensión presencial con la información digital y la transferencia, gestión y movilización de un conocimiento simbólico que tiene el potencial de vincularse con la solución de problemas reales de los seres humanos (Careaga, 2026).

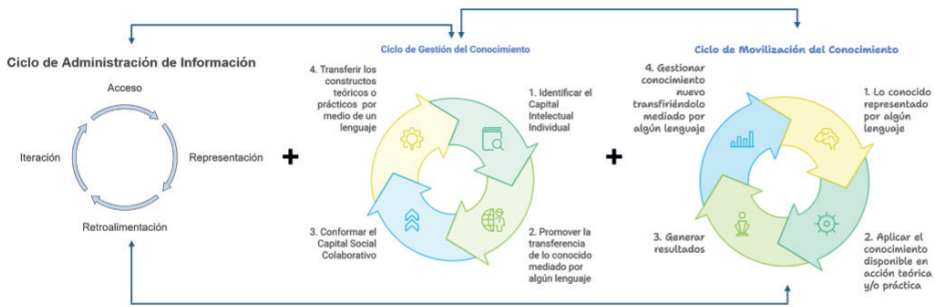
Los entornos virtuales de aprendizaje transforman la experiencia educativa al superar barreras espaciotemporales y ofrecer: i) espacios colaborativos en línea donde se puede acceder a recursos diversos y flexibles; ii) métodos activos basados en la interacción, construcción social del conocimiento y el aprendizaje situado; iii) herramientas tecnológicas como realidad aumentada, simuladores e IA que enriquecen la experiencia de aprendizaje. Este paradigma digital requiere que el rol docente evolucione hacia facilitador y mediador crítico, y que se forme a los educadores en competencias digitales sólidas (UNESCO, 2026). La educación proyectada hacia 2050, en el contexto de una

cultura disruptiva en transición, se caracterizaría por la gradual e intensiva integración de la Inteligencia Artificial (IA), hasta llegar a su plena incorporación en los procesos de enseñar y de aprender. La conectividad, factibilidad y sostenibilidad tecnológica serán esenciales para los sistemas e instituciones educacionales. El aprendizaje será continuo, para toda la vida y orientado hacia una ética propia de cuidados territoriales y globales.

Los contextos educativos serán integrados, complejos, inclusivos e interculturales. Lejos de los modelos uniformes del siglo XX, se desarrollará una red planetaria interconectada para el aprendizaje personal, colaborativo y emocionalmente inteligente. La educación disruptiva es una ruptura radical con los esquemas tradicionales, desplazando el foco de la instrucción hacia la personalización del aprendizaje (Sepúlveda, 2026), la creatividad y la inteligencia emocional. Los estudiantes ya no memorizarán contenidos, sino que co-construirán conocimientos mediante experiencias inmersivas, algoritmos adaptativos y desafíos reales. Las aulas físicas son reemplazadas por ecosistemas híbridos, presenciales, virtuales y aumentados, promueven la autonomía, el pensamiento crítico y colaboración sin límites temporales y espaciales. En 2050, la educación se desarrollará en entornos inteligentes donde la IA detectará el ritmo y el estilo, e interpretará las emociones de cada estudiante de manera personalizada, diseñando rutas únicas y específicas para los aprendizajes y el desarrollo de cada alumno en particular. Las fronteras geográficas desaparecerán gracias a la conectividad universal, generando una cultura de acceso equitativo, inclusivo, intercultural y de conocimiento abierto y democratizado. Los profesores continuarán desempeñando sus funciones pedagógicas, asumiendo roles de orientación, acompañamiento y retroalimentación, ejerciendo nuevos roles como diseñadores de experiencias éticas, mentores emocionales y curadores de saberes (UNESCO, 2021). Esta flexibilidad debe situarse en los nuevos entornos sociales y culturales disruptivos que ya están en desarrollo.

Avanzando hacia estos escenarios más complejos, que se profundizarán hacia un futuro cercano, y buscando gestionar con éxito ese flujo constante de saberes, resulta necesario contar con un marco de referencia que discrimine los ámbitos de la administración de información con la gestión y movilización del conocimiento. Es aquí donde cobra relevancia el modelo de referencia que describiremos a continuación (ver figura 3).

Figura 3: Modelo para aplicar IAG en la Docencia Universitaria basado en administración de Información + Gestión de Conocimiento + Movilización del Conocimiento.



Fuente: Careaga et al. 2026.

El modelo considera la interacción dinámica y recursiva de tres circuitos. El primero es el *Ciclo de Administración de la Información*, que implica la iteración de acciones para acceder a fuentes de datos, la representación de estas fuentes a través de medios digitales y la transformación de los datos en información (datos procesados). También considera la retroalimentación mediante la disponibilidad de esta información en medios digitales, lo que permite la interacción con otros usuarios, generando iteración cuando nuevas construcciones de información están disponibles para el acceso de otros usuarios y la interacción entre ellos. El acceso a la información implica que los gestores del conocimiento comparten un interés común y que investigan a través de diferentes fuentes de información disponibles en diversos entornos digitales, donde encuentran información contextual útil relacionada con el tema en cuestión. En la representación de la información, los resultados de las investigaciones experimentan un enfoque conceptual, en el que el gestor de la información se involucra intelectual, cognitiva y prácticamente con los contenidos, aportando sus contribuciones al tema investigado como resultado de sus primeros procesos de análisis y comprensión teóricos o prácticos. El segundo es el *Ciclo de Gestión del Conocimiento*, que implica que el capital intelectual individual se forma con la información inicial, que se manifiesta en la construcción de conocimiento teórico y práctico que permite la capitalización expresada en la mediación de dicho conocimiento a través de algún lenguaje que permite la Representación de la realidad de las cosas o ideas. Esto conlleva implícitamente la intención de transferir el conocimiento.

La generación de conocimiento implica que los gestores del conocimiento, tomando como marco de referencia inicial, operan a partir de las fuentes de información obtenidas de su investigación e incorporan su experiencia y conocimientos previos. Asimismo, recopilan los objetivos que exige su centro de interés e integran las nuevas contribuciones que surgen de sus reflexiones teóricas o enfoques prácticos sobre el

objeto, hecho, fenómeno, circunstancia, símbolo o idea conocidos. La transferencia de conocimiento implica que los gestores transfieran su conocimiento y aprendizaje mediante la construcción de una didáctica del conocimiento colaborativa. Esto se manifiesta en la transferencia de constructos teóricos y prácticos, mediados por un lenguaje comprensible para otros usuarios con centros de interés comunes.

El tercero es el *Ciclo de Movilización del Conocimiento*, que refleja la disponibilidad potencial del conocimiento. Este conocimiento se moviliza para conectar con lo que aún se desconoce, exponiéndose a la mediación de una acción teórica y práctica. Este acto epistemológico debe generar algún resultado que constituya el potencial del conocimiento basado en una nueva experiencia transferible que, por derivación, comience a iterar en un nuevo ciclo de gestión de la información. En resumen, la administración de la información implica acceder y representar el conocimiento, y mantener una comprensión epistemológica del mismo. La gestión del conocimiento se refiere a las prácticas y estrategias que pueden implementarse para crear, usar y transferir conocimiento. Es un proceso fundamental para fomentar el capital social, definido como las redes de relaciones y confianza que permiten a individuos y grupos colaborar eficazmente. En las organizaciones, especialmente en contextos universitarios, la gestión del conocimiento promueve la formación de capital social que fomenta el desarrollo de nuevas ideas, la innovación y el emprendimiento. Por lo tanto, las instituciones que fomentan relaciones sólidas entre sus miembros tienden a lograr mejores resultados en innovación y eficacia organizacional. La movilización del conocimiento implica poner en práctica el conocimiento científico, tecnológico y humanístico, asegurando su uso efectivo para la toma de decisiones que crean las condiciones para el progreso material y el desarrollo social y cultural. Este proceso requiere que el conocimiento sea transferible, significativo y relevante para los usuarios que participan en las redes que conforman el capital social. Cuando se pone en marcha la dinámica de movilización del conocimiento, su objetivo es cerrar las brechas entre la producción de nuevos conocimientos y su aplicación en contextos prácticos, como las innovaciones, el emprendimiento, la intervención en la definición y aplicación de políticas públicas o las prácticas organizativas.

2. DISCUSIÓN

Un análisis crítico, basado en teorías clásicas y en teorías disruptivas de la educación, requiere considerar que el contexto de cambios rápidos y profundos, que están impactando la sociedad y la cultura humana contemporánea, no solo requiere de la

transformación de las formas de enseñanza, sino que requiere repensar los fundamentos epistemológicos y pedagógicos sobre los que se construye la formación docente y, especialmente, las nuevas formas de aprender. La discusión crítica necesita confrontar los elementos más relevantes de las teorías clásicas del aprendizaje con la influencia de las tecnologías disruptivas, la IA y la Inteligencia Artificial Generativa, como tecnologías transversales, procesos emergentes y dinámicos que plantean desafíos estructurales de la Educación Superior para hoy y el futuro cercano proyectado hacia una fisonomía del mundo completamente modificada para el año 2050.

Algunas teorías clásicas de la pedagogía, que podemos considerar como referentes, son: i) *Conductismo* (Skinner, 1938), teoría donde la conducta observable y el refuerzo conforman las bases del aprendizaje, lo cual se puede considerar como un primer antecedente de los sistemas de retroalimentación automatizada; ii) *Cognoscitivismo* (Ausubel, 1963; Bruner, 1966) en el cual el aprendizaje significativo y el andamiaje son precursores teóricos del diseño instruccional asistido por IA; iii) *Constructivismo* (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978), teoría en la que el conocimiento se construye activamente en interacción con el entorno; referente base para entender cómo la IAG puede ser un interlocutor en la Zona de Desarrollo Próximo; iv) *Teoría Crítica de la Educación* (Freire, 1970) desde la *Pedagogía del Oprimido* donde se cuestiona la *educación bancaria*, alertando implícitamente sobre el riesgo de que la IA replique modelos de poder a gran escala.

Un modelo reconocido es el *TPACK Clásico* (Mishra & Koehler, 2006), que propuso que la enseñanza eficaz con tecnología requería de la intersección de tres tipos de conocimiento: i) Conocimiento del contenido (CK); ii) Conocimiento de la pedagogía (PK); y iii) Conocimiento tecnológico (TK). La versión actual se identifica como *AI-TPACK* o *HCAP (Human-Centric AI Pedagogy)*, Este modelo evolucionado introduce el concepto de *Conocimiento Inteligente del Contenido (I-CK)*, lo que implica que las futuras generaciones de profesores deberían ser capacitados para co-diseñar con sus estudiantes secuencias didácticas junto al apoyo de agentes autónomos de IA, asumiendo un rol de directores del proceso educativo y delegando tareas repetitivas o de andamiaje automatizado adaptativo a sistemas de tutoría inteligente, pero, asumiendo que mantienen el control del diseño sociotécnico de la clase. Debido a que las tecnologías tradicionales eran herramientas pasivas (como hojas de cálculo o procesadores de texto), el auge de los sistemas autónomos y generativos requirió una evolución del TPACK clásico hacia el AI-TPACK (Celik, 2023). En el contexto de la IAG. Luego, Islam & Mishra (2024) amplían el modelo al incorporar el *Conocimiento Contextual Ampliado (XK)*, que abarca las implicaciones sociales, éticas y psicológicas del uso de la IA en la educación.

Desde teorías más recientes, Christensen, et al. (2008, 2011a, 2011b) constituyen uno de los referentes teóricos de la innovación disruptiva aplicada a la educación. Su obras distinguen los conceptos de *innovación sostenedora*, que es la que introduce mejoras en los sistemas educativos existentes sin transformarlos en sus estructuras ni en sus enfoques pedagógicos; del concepto de innovación disruptiva, que son los procesos que emanan de repensar y reimaginar las bases mismas de la educación clásica, priorizando a las poblaciones desatendidas con la propuesta de nuevos modelos educativos.

Los autores antes mencionados, aplicaron este marco de referencia, argumentando que el aprendizaje en línea modular es la primera innovación disruptiva en educación desde la invención de la imprenta. En Educación Superior, advierten que las universidades deben reinventarse o podrían ser desplazadas por modelos educativos más accesibles y flexibles. El *conectivismo* y la *Teoría del Aprendizaje en Red*, formulados por Siemens (2005) y Downes (2006, 2012), proponen una teoría del aprendizaje para la era digital, donde el conocimiento reside en las redes digitales y el acto de aprender consiste en interconectar nodos. Esta teoría adquiere nueva vigencia con el desarrollo de la IAG, ya que los modelos de lenguaje artificial actúan como nodos de conocimiento distribuido, en los que los estudiantes interactúan de manera más autónoma y dinámica que en condiciones de aprendizaje tradicionales. Siemens ha actualizado su teoría incluyendo los sistemas de IA como actores de los ecosistemas de aprendizaje, los cuales no actuarían solo como una herramienta de aprendizaje, sino que se conformarían como redes de conocimiento. La *Teoría de la Difusión de Innovaciones* de Rogers (2003) plantea que la adopción de una tecnología en un sistema social depende de factores como la ventaja relativa percibida y la compatibilidad con los valores existentes. Desde esta perspectiva, en la Formación Inicial Docente, la adopción de tecnologías disruptivas está fuertemente mediada por el *posicionamiento epistémico* de los formadores de formadores. La transición entre los innovadores potenciales y los primeros en adoptar las tecnologías (*early adopters*) no se reduciría a un problema de habilidades técnicas disponibles, sino que consistiría en reconciliar los desafíos tecnológicos con la identidad profesional docente.

La Formación Inicial Docente, se ve enfrentada a tensiones críticas, debatiéndose entre mantener sistemas de formación de las futuras generaciones de profesores dedicados a reproducir las prácticas tradicionales o preparar a los futuros profesores para desempeñarse en entornos radicalmente transformados. Investigaciones recientes en América Latina señalan que la disrupción pedagógica en FID implica superar el *modelo transmisionista* para incorporar metodologías activas, desarrollar un diseño de enseñanza y aprendizaje apoyado con IA y promover el pensamiento crítico sobre los límites éticos

y prácticos de las aplicaciones tecnológicas. En este contexto, de cambios rápidos y bruscos, la IAG puede ser asumida como un nuevo tipo de mediador pedagógico, cualitativamente distinto al de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Estos sistemas de mediación del aprendizaje son capaces de generar discursos coherentes y fundados, sostener conversaciones interactivas y adaptar explicaciones según las necesidades de los profesores y los estudiantes, lo que facilita una co-construcción del conocimiento y el desarrollo de procesos didácticos colaborativos y formas evaluativas más auténticas. García Aretio (2025) analiza este fenómeno desde una *Teoría del Diálogo Didáctico Mediado*, constatando que la IA puede actuar como un tutor conversacional, un diseñador asistente, un generador de recursos y un evaluador automático, pero también puede llegar a invisibilizar al docente si las interacciones humano-máquina no se diseñan con criterios pedagógicos.

La UNESCO (2024), publicó un *Marco de Competencias en IA para Docentes*, que define 15 competencias organizadas en cinco dimensiones: i) Mentalidad centrada en el ser humano; ii) Ética de la IA (sesgos, privacidad, responsabilidad); iii) Fundamentos y aplicaciones de la IA; iv) Pedagogía de la IA (diseño instruccional, personalización); y v) IA para el aprendizaje profesional continuo. Dichas competencias se proponen en tres niveles de progresión: adquirir, profundizar y crear, constituyendo un referente global para integrar la IAG en la formación inicial docente y en la educación continua (ver tabla 1).

Tabla 1: Dimensiones y su aplicación en la Formación Inicial Docente.

Dimensión del Marco UNESCO	Enfoque de Aplicación en la FID
Mentalidad centrada en lo humano	Asegurar que la autonomía humana y la agencia pedagógica prevalezcan sobre las sugerencias del algoritmo.
Ética de la IA	Evaluar críticamente el sesgo algorítmico, la equidad de datos y el impacto de la IA en los derechos de autor.
Fundamentos y aplicaciones de IA	Comprender el funcionamiento técnico subyacente de los modelos de lenguaje (LLM).
Pedagogía de la IA	Diseñar de forma intencionada experiencias de aprendizaje y evaluaciones que integren la IA.
IA para el aprendizaje profesional	Utilizar la IA para el desarrollo continuo de la propia práctica docente y la gestión de flujos de trabajo.

Fuente: UNESCO 2024.

En una línea similar, la Open University (2025) propone centrarse en la equidad, en la diversidad y en la inclusión, destacando cómo el conocimiento y las identidades son moldeados por las tecnologías, privilegiando a unos y marginando a otros. La Stanford Teaching Commons (2024) ha propuesto marcos de *Alfabetización Crítica*

en IA (CAIL) y ha diseñado un recurso interactivo denominado Critical AI Literacy for Instructors. Roe et al. (2025) lo definen como “la capacidad de analizar y comprometerse críticamente con sistemas de IA, entendiendo sus fundamentos técnicos, implicaciones sociales y estructuras de poder” (p. 2). Ambas instituciones están a la vanguardia de la institucionalización de este paradigma crítico en sus aulas.

Entre las visiones críticas destacan Capivara (2025), quien afirma que utilizar IAG sin mediación crítica equivale a dar una calculadora científica a alguien que no comprende qué es un logaritmo; el estudiante no estaría capacitado para juzgar si el resultado es razonable o erróneo. Por su parte, los informes de la OCDE (2026) advierten sobre el riesgo de una *pereza metacognitiva*, al delegar los estudiantes las demandas cognitivas complejas en los chatbots de propósito general, lo que podría mejorar el rendimiento inmediato de los estudiantes en tareas específicas, pero también se podrían eliminar los logros reales de aprendizaje a largo plazo.

Entre los desafíos para la Educación Superior se incluyen dimensiones estructurales que no se resuelven solo con el uso de tecnologías inteligentes para enseñar y aprender. Entre estos desafíos destacan: i) Equidad de acceso a conectividad y a las tecnologías disruptivas, debido a que la brecha social impacta en un brecha digital que reproduce y amplifica las desigualdades existentes; ii) Gobernanza universitaria y nueva legislación para introducir IA en la cultura universitaria, lo que demanda nuevos marcos regulatorios que redefinan la autonomía universitaria y orienten ética y moralmente su uso educativo; iii) Asumir críticamente las políticas públicas que regulan excesivamente o inhiben el uso pedagógico de la IA, aportando conocimientos científicos, fundamentos epistemológicos y evidencias prácticas que sustenten un cambio de paradigma educativo; iv) Actualización y pertinencia de la oferta formativa, ya que las instituciones universitarias necesitan ofrecer programas más flexibles y relevantes para unos contextos laborales cambiantes; v) Aplicación de un Modelo Híbrido IA-docente, en el cual la IA sea aceptada como un primer nivel de respuesta autogestionada por los estudiantes y los docentes asuman roles de curador de información, validador de contenidos, profundizador de procesos y facilitador y acompañante de los alumnos cuando aprenden; vi) Democratización del acceso a las fuentes de información y conocimiento, promoviendo las publicaciones libres de pago, la obtención de licencias masivas (campus) para el uso de aplicaciones de IAG y de catálogos de revistas especializadas en red, para garantizar que los estudiantes tengan asegurado el acceso a dichas fuentes; vii) Alfabetización crítica en IA, ya que no basta con aceptar el uso de herramientas tecnológicas, sino que se requiere una comprensión

epistemológica, un uso ético y la colaboración pedagógica entre los docentes, los estudiantes y los sistemas inteligentes.

Tomando como referencias los planteamientos de las *Directrices Éticas de la Comisión Europea (2026)* y las recomendaciones de la Universidad de Cornell (2026), es imprescindible considerar *Criterios Éticos para la Selección de Herramientas IAG*, entre los que destacan: i) *Documentación del modelo*: La herramienta publica información sobre el modelo de IA que utiliza, los datos de entrenamiento y las limitaciones conocida; ii) *Explicabilidad de las respuestas*: La herramienta puede indicar el origen o tipo de fuente de sus outputs, o al menos advierte cuando no puede verificarlos; iii) *Identificación de IA*: La herramienta indica de forma visible cuándo el contenido es generado por IA y no por un humano; iv) *Condiciones de servicio comprensibles*: Los términos de uso están redactados en lenguaje claro, accesible y en el idioma de los usuarios; v) *Historial de actualizaciones*: La empresa desarrolladora publica registros de cambios significativos en el modelo que puedan afectar outputs educativos; vi) *Ausencia de publicidad encubierta*: Los resultados de la herramienta no están sesgados por acuerdos comerciales no declarados.

Finalmente, en la Encíclica Papal *Magnifica Humanitas*, del Santo Padre León XIV, *Sobre la Custodia de la Persona Humana en el Tiempo de la Inteligencia Artificial (2026)*, hace un llamamiento a:

Pedir prudencia, controles rigurosos y, en ocasiones, también una ralentización en la adopción de la IA no significa estar en contra del progreso, sino ejercitar un cuidado responsable hacia la familia humana. Esta exigencia es aún más urgente porque existe a menudo un desequilibrio entre la velocidad del desarrollo tecnológico y el ritmo al que maduran la conciencia, las normas, los controles y las instituciones capaces de gobernar sus efectos. No basta invocar genéricamente la ética; se necesitan marcos jurídicos adecuados, vigilancia independiente, educación de los usuarios, una política que no renuncie a su tarea. De otro modo, el cambio será gobernado sólo por lógicas tecnocráticas y presentado como necesario e imprescindible, terminando por imponer reglas dictadas por quienes poseen datos, infraestructuras y capacidad de cálculo (Punto 106).

La irrupción de tecnologías disruptivas en la sociedad y la cultura, por derivación en la educación, está replanteando de manera muy profunda los marcos epistemológicos y pedagógicos sobre los cuales se ha sostenido históricamente la *Formación Inicial Docente*. Se trata de dar cuenta de una transformación estructural que interpela los fundamentos mismos de la identidad profesional docente, los modelos de práctica pedagógica y los criterios de calidad en la Educación Superior, demandando prefigurar nuevos paradigmas educativos. Uno de los desafíos principales es responder la interrogante *¿Cómo integrar críticamente las tecnologías disruptivas en la FID sin reducir la formación a una lógica tecnocrática, preservando al mismo tiempo la dimensión ética, reflexiva y humanizadora del*

quehacer docente? Para intentar responderla, se requiere atender: i) Una reconfiguración curricular, incorporando competencias y habilidades digitales críticas, las que deberían integrarse en los planes de estudio de FID, lo que implica que el desafío no se reduce al manejo instrumental de aplicaciones de IA; ii) Repensar nuevas ecologías de práctica: definiendo de qué manera los agentes de IAG y los espacios híbridos transforman las experiencias de práctica y la construcción de la identidad docente; iii) Nueva gobernanza y ética institucional: definiendo nuevos marcos regulatorios y éticos para incorporarlos a la formación de las nuevas generaciones de educadores. Estas demandas emergentes, entre otras, requieren ser asumidas por las instituciones de Educación Superior para gestionar de manera responsable la adopción de tecnologías disruptivas en la Formación Inicial Docente.

3. CONCLUSIÓN

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo demuestra que la promesa de una educación inclusiva, intercultural y universalmente conectada para las próximas décadas está intrínsecamente ligada a la forma en que gestionamos los flujos de información actuales. La transición hacia nuevos escenarios educativos no se resolverá mediante la mera incorporación tecnológica de la IA, sino que a través de una profunda reconfiguración en las formas en que habitamos y gestionamos las aulas. Como se mencionó, el cambio del rol docente hacia perfiles de co-diseñadores de experiencias éticas, mentores emocionales y la forma como gestionamos saberes exige superar de raíz los enfoques de enseñanza tradicionales donde solo se transmite información. En un contexto donde la conectividad universal promete democratizar el acceso a la información, resulta imperativo construir estructuras que impidan que los entornos inteligentes se traduzcan en una automatización de la educación, y que, en su lugar, garanticen un aprendizaje verdaderamente inclusivo, intercultural y primordialmente humanizador.

Frente a este desafío, el Modelo de referencia de la Gestión y Movilización del Conocimiento se presenta como la arquitectura necesaria para orientar una pedagogía basada en la acción epistemológica. La existencia masiva de información digital abierta plantea el riesgo latente de estancar los procesos formativos en la precariedad de “copiar y pegar” contenidos disponibles, perpetuando una relación superficial con el saber. Para romper con esta inercia, este marco operativo provee directrices claras que permiten a las comunidades educativas interactuar críticamente con los datos, asegurando que el uso de herramientas de IAG no actúe como una caja negra aislada, sino como un promotor del pensamiento crítico y mediador del conocimiento.

La potencia de este modelo de referencia radica en su diseño recursivo, el cual considera la interacción dinámica y complementaria de tres circuitos: el ciclo de *Administración de la Información*, el ciclo de *Gestión del Conocimiento* y el ciclo de *Movilización del Conocimiento*. Mediante esta articulación, el proceso formativo trasciende el plano de la apropiación individual de datos para vincularse de manera intencional con la confirmación de un conocimiento colaborativo. Este triple circuito provee las condiciones indispensables para que el docente logre que el aula se convierta en un ecosistema interconectado, donde la flexibilidad de las tecnologías disruptivas se combine con el rigor científico, la ética, la humanidad y el aprendizaje social continuo.

En definitiva, la implementación de este marco conceptual y operativo sienta las bases para consolidar una pedagogía activa, autónoma, colaborativa, humana, autorregulada y emergente. Al entrelazar un conocer activo con el desafío de una acción teórico-práctica, el modelo ofrece a las instituciones de educación superior y especialmente a la Formación Inicial Docente un camino concreto y flexible para empoderar a las nuevas generaciones. Es a través de esta ruta estratégica que los estudiantes adquieren protagonismo para cruzar de forma intencional las fronteras de lo conocido y situarse con seguridad ante el potencial de generar saberes inéditos, delineando con autonomía y responsabilidad ética los horizontes de lo por conocer en la sociedad del mañana.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile, a través del proyecto Fondecyt Postdoctorado N° 3250724, otorgado a la Dra. Eileen Sepúlveda Valenzuela y patrocinado por el Dr. Marcelo Careaga Butter, ambos investigadores del CIEDE-UCSC. Y al proyecto Fondecyt Regular n° 1231136 “TYMMI” 2.0: Experiencias sincrónicas y asincrónicas para favorecer el aprendizaje y las prácticas pedagógicas efectivas en escenarios desafiantes de post pandemia a través de tecnologías y modelos pedagógicos en mundos inmersivos”.

BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES

Abrar, I., & Sheikh, J. A. (2024). Current trends of blockchain technology: architecture, applications, challenges, and opportunities. *Discover Internet of Things*, 4(1), 7. <https://doi.org/10.1007/s43926-024-00058-5>

Almajali, A., Qaffaf, A., Alkayid, N., & Wadhawan, Y. (2022). Crypto-Ransomware Detection Using Selective Hashing. In 2022 International Conference on Electrical and Computing Technologies and

Applications (ICECTA) (pp. 328–331). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICECTA57148.2022.9990424>

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (Trad. de W. Szymanski). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2000).

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (J. Melendres & M. Subirats, Trans.). Editorial Popular. (Obra original publicada en 1970).

Business School Barcelona (2026). *Tecnologías disruptivas para el negocio*. <https://acortar.link/X9Wzzl>

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Careaga, M. (2025). *¡Oh! ¡Humanidad! El ocaso de los metarrelatos y las nuevas utopías*. Volumen I, RIL Editores. RDA 2025-A-5345, ISBN: 978-956-01-1757-1

Careaga, M. (2026). *¡Oh! ¡Humanidad! El ocaso de los metarrelatos y las nuevas utopías*. Volumen II, RIL Editores. RDA 2025-A-5345, ISBN: 978-956-01-1802-8

Careaga, M.; Sepúlveda, E.; Jiménez, L.; Badilla, M. G.; Fuentes, C.; Seguel, A. (2026). Transforming Higher Education Teaching with Generative AI. An Innovative Model for Managing and Mobilizing Knowledge. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*. <https://doi.org/10.18848/1832-3669/CGP/A1028>

Capivara, J. (2025). *La IA generativa en la formación docente: hacia una integración crítica*. Universidad de la Ciudad. https://www.udelaciudad.edu.ar/wp-content/uploads/2025/12/John-Capivara-LA-IA-GENERATIVA-EN-LA-FORMACION-DOCENTE_-HACIA-UNA-INTEGRACION-CRITICA-1.pdf

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge for AI integration. *Interactive Learning Environments*, 1-15.

Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in human behavior*, 138. 10.1016/j.chb.2022.107468

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. McGraw-Hill.

Christensen, C. M., & Eyring, H. J. (2011a). *The innovative university: Changing the DNA of higher education from the inside out*. Jossey-Bass.

Christensen, C. M., Horn, M. B., Caldera, L., & Soares, L. (2011b). *Disrupting college: How disruptive innovation can deliver quality and affordability to postsecondary education*. Center for American Progress / Innosight Institute.

Comisión Europea. (2026). *Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning (actualización)*. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-artificial-intelligence>

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. https://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

- Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. *Instructional Technology Forum*. <https://itforum.coe.uga.edu/paper92/paper92.html>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Aretio, L. (2025). La inteligencia artificial generativa: Un nuevo mediador en el diálogo educativo. *C.EaD*, (75). <https://aretio.hypotheses.org/22949>
- Islam, C., & Mishra, P. (2024). Measuring TPACK in the age of generative AI [Ponencia en SITE 2024]. <https://punyamishra.com/wp-content/uploads/2024/03/Islam-Mishra-SITE24.pdf>
- Kopetz, H., & Steiner, W. (2022). Internet of things. In *Real-time systems: design principles for distributed embedded applications* (pp. 325-341). Cham: Springer International Publishing.
- Kurzweil, R. (2005). *La singularidad está cerca. Cuando los humanos trascendamos la biología*. España: Cimpapres.
- Li, C. (2024). Decomposition and reconstruction algorithms for IoT reliability analysis utilizing 5G technology for smart cities. *Scientific Reports*, 14(1), 17020. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-68149-5>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- OECD. (2026). *Digital Education Outlook 2026: Interconnecting Technology and Pedagogy*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2026_062a7394-en.html
- O'Hara, K. (2021). *Digital modernity: Making sense of the post-industrial world*. Oxford University Press.
- Open University. (2025). Framework for learning and teaching critical AI literacy skills (CAIL). The Open University. <https://arxiv.org/abs/2411.14730>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Rock, L., Tajudeen, F., & Chung, Y. (2024). Usage and impact of the internet-of-things- based smart home technology: a quality-of-life perspective. *Universal access in the information society*, 23(1), 345-364. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10209-022-00937-0>
- Roe, J., Furze, L., & Perkins, M. (2025). Digital plastic: A metaphorical framework for Critical AI Literacy in the multiliteracies era. *Pedagogies: An International Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2025.2557491>
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Sepúlveda-Valenzuela (2026). Modelos de personalización del aprendizaje con IAG en educación escolar y superior. En *Personalización del Aprendizaje en la Era de la Inteligencia Artificial Generativa: Fundamentos Pedagógicos, Competencias Críticas y Equidad Educativa*. Jiménez-Perez (Ed.), Editora Artemis. https://doi.org/10.37572/edart_150526970
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Skinner, B. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century-Crofts. Inc., New York, 61-74.

Stanford Teaching Commons. (2024). Understanding AI literacy. Stanford University. <https://teachingcommons.stanford.edu/teaching-guides/artificial-intelligence-teaching-guide/understanding-ai-literacy>

UNESCO (2026). Aprendizaje digital y transformación de la educación. Abrir las oportunidades de aprendizaje digital para todos. <https://www.unesco.org/es/digital-education>

UNESCO. (2024). Marco de competencias en materia de IA para docentes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/articles/marco-de-competencias-para-docentes-en-materia-de-ia>

UNESCO (2021). Los futuros de la educación. Reinventar cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden transformar el futuro de la humanidad y del planeta.

Universidad de Cornell. (2026). Ethical AI for teaching and learning. Center for Teaching Innovation. <https://teaching.cornell.edu/generative-artificial-intelligence/ethical-ai-teaching-and-learning>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

CAPÍTULO 7

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

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dra. Laura Jiménez-Pérez

Departamento de Curriculum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción-Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>

Dr. Ramon Palau

Investigador Senior
Universitat Rovira i Virgili
Barcelona-España
<https://orcid.org/0000-0002-9843-3116>

RESUMEN: El capítulo desarrolla un análisis teórico-reflexivo sobre cómo la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) reconfigura el currículum y la evaluación, situando esta transformación en una crisis marcada por la tensión entre democratización del conocimiento y lógicas estandarizadas. Su objetivo principal es examinar, desde la teoría curricular crítica, cómo la IAG obliga a replantear qué saberes

se consideran valiosos y cómo se distribuye la autoridad epistémica entre humanos y máquinas. En el plano curricular, se sostiene que ya no basta incorporar contenidos sobre IA. Resulta necesario revisar los criterios de selección, secuenciación y legitimación del conocimiento, e integrar la IAG como objeto de estudio, mediación sociotécnica y problema público. Se cuestiona la promesa de la personalización cuando se reduce a optimización algorítmica de trayectorias sobre currículos inalterados y muestra sus riesgos en términos de reproducción de desigualdades. Frente a ello, propone modelos de personalización con agencia y codiseño, en los que docentes y estudiantes comparten decisiones sobre objetivos, contenidos y evaluación, utilizando la IAG como recurso para ampliar el espacio de diseño sin cederle la conducción pedagógica. En el ámbito evaluativo, se plantea la necesidad de pasar de enfoques centrados en productos a marcos que valoren procesos de toma de decisiones, uso crítico de la IAG y reflexión metacognitiva, redefiniendo la integridad académica en clave de transparencia y responsabilidad compartida. Se concluye que la era de la IAG plantea un reto, pero ofrece una oportunidad decisiva para reorientar el currículum hacia horizontes de justicia, participación y formación de ciudadanías críticas.

PALABRAS CLAVES: Inteligencia Artificial Generativa; personalización del aprendizaje; agencia y codiseño; diseño curricular.

CURRICULUM DESIGN IN THE AGE OF IAG: BEYOND PERSONALIZATION AND RESOURCE CREATION

ABSTRACT: This chapter develops a theoretical and reflective analysis of how Generative Artificial Intelligence (IAG) is reshaping curriculum and assessment, situating this transformation within a crisis marked by the tension between the democratization of knowledge and standardized logics. Its main objective is to examine, from the perspective of critical curriculum theory, how GAI compels us to rethink what knowledge is considered valuable and how epistemic authority is distributed between humans and machines. At the curricular level, it argues that simply incorporating AI content is no longer sufficient. It is necessary to revise the criteria for the selection, sequencing, and legitimization of knowledge, and to integrate IAG as an object of study, a sociotechnical mediation, and a public issue. The promise of personalization is questioned when it is reduced to the algorithmic optimization of learning paths within unchanged curricula, and its risks in terms of reproducing inequalities are highlighted. In response, it proposes models of personalization with agency and co-design, in which teachers and students share decisions about objectives, content, and assessment, using IAG as a resource to expand the design space without relinquishing pedagogical control. In the area of assessment, it raises the need to move from product-centered approaches to frameworks that value decision-making processes, critical use of IAG, and metacognitive reflection, redefining academic integrity in terms of transparency and shared responsibility. It concludes that the IAG era presents a challenge, but also offers a crucial opportunity to reorient the curriculum toward horizons of justice, participation, and the development of critical citizens.

KEYWORDS: Generative Artificial Intelligence; personalized learning; agency and co-design; curriculum design.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la IAG ha desestabilizado supuestos arraigados sobre qué significa aprender, enseñar y evaluar en las instituciones educativas (Kasneci et al., 2023). Esta desestabilización no emerge en un vacío, sino que se inscribe en una crisis de larga duración de los sistemas educativos, marcada por la tensión entre promesas de democratización del conocimiento y la persistencia de lógicas estandarizadas y fuertemente selectivas (Ahmed, 2023; Ruiz et al., 2024). En este sentido, la IAG no inaugura la crisis de la educación, sino que actúa como un acelerador y amplificador de cuestiones no resueltas, intensificando a una velocidad sin precedentes debates en torno a las metodologías, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, la evaluación y la función pública de las instituciones educativas (Albán, 2026; Jiménez-Pérez, 2026).

Bajo estas condiciones, el diseño curricular deja de ser un ejercicio exclusivamente normativo o técnico para convertirse en un campo de disputa político-epistémica acerca del lugar que ocuparán los sistemas generativos en la formación de las próximas generaciones, de los marcos éticos y pedagógicos que orientarán su integración y de

las condiciones en que se distribuirá la autoridad epistémica entre humanos y máquinas (Benavides et al., 2024; Holmes et al., 2023). Las primeras respuestas institucionales frente a la IAG se han concentrado, en general, en dos polos: por una parte, el aprovechamiento de su potencial para personalizar trayectorias, adaptar materiales y ofrecer apoyos ajustados a las características de cada estudiante; por otra, el refuerzo de dispositivos de control y detección destinados a preservar la integridad académica (Kasneci et al., 2023; Hon, 2024). Si el currículum se limita a integrar la IAG como tutor personalizado o como herramienta de vigilancia, el riesgo es consolidar una respuesta reactiva, centrada en lo instrumental, que no revisa las finalidades formativas, las formas de organización del conocimiento ni los criterios mediante los cuales se reconoce y valora el aprendizaje (Stracke et al., 2024; Williamson, 2017).

Este capítulo se sitúa deliberadamente en esa tensión. La tesis que lo orienta sostiene que el diseño curricular en la era de la IAG requiere desplazarse desde una lógica de integración tecnológica o de mera personalización algorítmica hacia una revisión profunda de los supuestos que articulan el proyecto formativo de las instituciones educativas (Casebourne et al., 2025). Ir más allá de la personalización no significa negar el valor pedagógico de las adaptaciones, sino rechazar que la personalización constituya por sí misma el horizonte principal del cambio curricular (Hon, 2024). Supone, más bien, interrogar qué se entiende hoy por comprensión, originalidad, autoría, autonomía, rigor y participación cuando la producción de textos, imágenes o soluciones de aparente calidad puede ser delegada a sistemas generativos, y cuando la frontera entre asistencia legítima y sustitución del trabajo intelectual se vuelve progresivamente más difusa (Fuentes-Henríquez et al., 2026; Kasneci et al., 2023).

En coherencia con esta tesis, la argumentación se organiza en cinco apartados. En primer lugar, se analiza la redefinición del currículum en la era de la IA, especialmente en relación con la selección, secuenciación y organización del conocimiento. En segundo lugar, se examina la IAG como mediación curricular emergente que reconfigura las relaciones entre sujetos, saberes y dispositivos. En tercer lugar, se discute la promesa de la personalización y sus límites, atendiendo a sus implicancias para la justicia curricular. En cuarto lugar, se exploran modelos de personalización con agencia y co-diseño. En quinto lugar, se abordan las consecuencias de estos enfoques para la evaluación, la integridad académica y la producción de evidencias de aprendizaje. El capítulo concluye proponiendo una lectura de la IAG como operador estructural que reabre, con renovada urgencia, los debates sobre el sentido y la función del currículum en sociedades atravesadas por la automatización.

2. CURRÍCULUM E IAG

2.1. LA REDEFINICIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA ERA DE LA IA

La expansión de la IAG ha reabierto una cuestión clásica de la teoría curricular: qué conocimientos, capacidades y disposiciones deben considerarse formativamente valiosos en contextos donde la producción, organización y circulación del saber se encuentran crecientemente mediadas por sistemas automatizados (Tadimalla & Maher, 2024). En este escenario, la discusión curricular ya no puede limitarse a incorporar contenidos sobre tecnología o alfabetización digital; debe, más bien, interrogar los criterios con los que se seleccionan, secuencian y legitiman los aprendizajes escolares y universitarios (Chan & Colloton, 2024).

La literatura reciente coincide en que la IAG está alterando dimensiones estructurales del trabajo pedagógico, entre ellas el diseño de cursos, la producción de materiales, la retroalimentación, la evaluación y la personalización de trayectorias (Conrad & Hall, 2024; Miao & Holmes, 2023). Sin embargo, el problema curricular de fondo no reside únicamente en el uso de nuevas herramientas, sino en el modo en que estas reconfiguran aquello que cuenta como conocimiento relevante, desempeño legítimo y evidencia válida de aprendizaje (Chan & Colloton, 2024; UNESCO, 2024). Cuando sistemas generativos pueden redactar textos coherentes, resumir información compleja o producir respuestas verosímiles en segundos, se debilita la suficiencia de un currículum centrado en la repetición, la reproducción de información y la resolución rutinaria de tareas previsibles (Conrad & Hall, 2024).

Desde esta perspectiva, la redefinición del currículum en la era de la IAG exige desplazar el foco desde la mera cobertura de contenidos hacia la formación de capacidades de interpretación, juicio, problematización y uso crítico del conocimiento. El planteamiento de una alfabetización en IA de carácter interdisciplinario y sociotécnico resulta especialmente relevante, pues propone que la formación no se limite al funcionamiento técnico de los sistemas, sino que incorpore su comprensión social, ética y política, así como el aprendizaje de modos responsables de interacción con herramientas generativas (Tadimalla & Maher, 2024; UNESCO, 2024). Este desplazamiento sugiere que el currículum no debe adaptarse a la IAG únicamente para hacer más eficiente la enseñanza, sino para preparar a los estudiantes para comprender, cuestionar y orientar tecnologías que ya intervienen en la vida pública, el trabajo y la cultura (UNESCO, 2024; Albán, 2026).

Diversos informes internacionales muestran que los sistemas educativos están comenzando a traducir estas discusiones en marcos y orientaciones curriculares

explícitas. El caso australiano es ilustrativo: el proceso de revisión del marco nacional sobre IAG en escuelas articuló conexiones curriculares, elaboraciones de contenido y criterios de desarrollo de recursos, con especial atención a estudiantes históricamente desfavorecidos (Australian Government Department of Education, 2025). Este tipo de iniciativas indica que la redefinición curricular no puede reducirse a decisiones didácticas de aula, sino que involucra políticas de conocimiento, estándares públicos y definiciones institucionales sobre qué debe aprenderse acerca de la IA y con la IA.

La incorporación de la IAG al currículum entraña, no obstante, riesgos significativos. Entre ellos, la tendencia a privilegiar lo medible sobre lo significativo, la dependencia de sistemas opacos para organizar el aprendizaje y la posible intensificación de sesgos y desigualdades preexistentes cuando los datos y modelos no se someten a examen crítico (Casebourne et al., 2025; UNESCO, 2024). Por ello, la redefinición del currículum en la era de la IAG no debería entenderse como una actualización técnica, sino como una revisión de sus finalidades formativas: qué significa comprender, crear, participar y ejercer juicio en un entorno donde la producción intelectual puede ser parcialmente delegada a sistemas generativos y donde la autoridad epistémica se distribuye cada vez más entre humanos y máquinas (Chan & Colloton, 2024).

En consecuencia, un currículum pertinente para esta etapa requiere integrar la IAG como objeto de estudio, como mediación sociotécnica y como problema público. Ello supone combinar aprendizajes instrumentales con formación ética, pensamiento crítico, criterio disciplinar y capacidad de deliberación sobre los efectos sociales de la automatización (Careaga et al., 2026; Conrad & Hall, 2024; Warr, 2024). El desafío ya no consiste solo en enseñar a usar herramientas de IAG, sino en decidir qué formas de conocimiento y qué tipos de experiencia educativa deben preservarse, transformarse o fortalecerse cuando la IAG reconfigura las condiciones mismas de aprender, producir y validar saberes.

2.2. LA IAG COMO MEDIACIÓN CURRICULAR EMERGENTE

La expansión de la IAG ha introducido un tipo de mediación que incide directamente en el modo en que se conciben y se viven los currículos escolares y universitarios (Casebourne et al., 2025). A diferencia de otras tecnologías, la IAG no solo distribuye información, sino que participa activamente en tareas que históricamente se han entendido como centrales del trabajo intelectual: buscar, sintetizar, redactar, traducir, ejemplificar y organizar contenidos (Kasneci et al., 2023). Sin embargo, una parte significativa de las primeras propuestas de integración ha tendido a leer esta mediación

casi exclusivamente en clave de personalización de materiales, ritmos y trayectorias (Vorobyeva et al., 2025). Esta lectura resulta estrecha porque deja en segundo plano el hecho de que la IAG también reconfigura la producción de explicaciones, la circulación de argumentos y las formas de legitimación del saber en el aula.

En este escenario, el currículum deja de ser un simple repertorio de contenidos para convertirse en un dispositivo que debe tomar posición frente a la presencia de una “inteligencia” no humana que co-produce textos, soluciones y argumentos en la actividad educativa (Albán, 2026; Williamson, 2017). Esta mediación tensiona comprensiones clásicas de nociones como esfuerzo, comprensión, originalidad y autoría sobre las cuales se han construido buena parte de los programas formativos y de los sistemas de evaluación (Kasneci et al., 2023). El problema curricular ya no se limita a decidir si se permite o no la IAG, sino a determinar cómo se articula con los propósitos educativos y qué tipo de experiencias de aprendizaje se consideran valiosas cuando la generación automatizada de respuestas se vuelve ubicua (Casebourne et al., 2025).

Comprender la IAG como mediación curricular exige, por tanto, desplazarse desde una mirada centrada en la eficiencia adaptativa hacia otra capaz de interrogar las transformaciones epistemológicas, pedagógicas y éticas que introduce esta tecnología. Desde esa perspectiva, el asunto principal no es cuánto logra personalizar la enseñanza, sino qué redefine en la relación entre saber, enseñanza, aprendizaje y evaluación (Warr, 2024). Esta pregunta conecta la discusión sobre IAG con tradiciones de teoría curricular que han mostrado históricamente cómo los cambios tecnológicos reordenan quién puede decir qué, sobre qué temas y con qué autoridad.

2.3. LA PROMESA DE LA PERSONALIZACIÓN Y SUS LÍMITES

Una de las promesas de la IAG aplicada a la educación es su capacidad de personalizar el aprendizaje: adaptar explicaciones, graduar la dificultad de las tareas, ofrecer ejemplos contextualizados o generar itinerarios diferenciados (Chakraborty, 2026; López & Rivera, 2023). Diversos estudios muestran que, cuando se integra en marcos pedagógicos claros, la IAG puede apoyar la autorregulación del estudiantado, favorecer la escritura guiada y acompañar la resolución de problemas, especialmente en entornos virtuales o híbridos (Aparicio-Gómez, 2024; González, 2025; Kasneci et al., 2023).

No obstante, cuando la personalización se convierte en el horizonte principal de sentido de la integración tecnológica, el problema curricular corre el riesgo de reducirse a una cuestión de optimización técnica (Macias et al., 2025). Desde una perspectiva curricular, el principal límite de esta promesa es que suele operar sobre un currículum

previamente definido que permanece intacto en sus finalidades, en sus criterios de legitimación del conocimiento y en sus modos de evidenciar el aprendizaje (Ellery, 2017; Scott, 2017). La personalización se reduce, así, a un ajuste de ritmo, secuencia o formato sin cuestionar qué saberes se seleccionan, por qué se consideran valiosos ni qué formas de pensamiento se priorizan (Apple, 2010; Deng, 2023).

El resultado puede ser un currículum adaptativo en lo metodológico, donde la IAG optimiza trayectorias sin abrir interrogantes sobre la pertinencia, la relevancia o la justicia de aquello que se optimiza. Además, la personalización basada casi exclusivamente en datos de desempeño tiende a invisibilizar factores culturales, lingüísticos y socioeconómicos que condicionan las oportunidades educativas (Shahvaroughi & Ghasemi, 2024). Si los algoritmos ajustan expectativas y apoyos a partir de patrones históricos, pueden reproducir o incluso acentuar trayectorias de menor exigencia para ciertos grupos bajo la apariencia de una adaptación benéfica (Apple, 2010; Young, 2008).

En este sentido, una perspectiva situada más allá de la personalización debe preguntarse quién define los criterios de ajuste, qué noción de éxito escolar subyace a los sistemas adaptativos y qué formas de exclusión podrían quedar naturalizadas cuando la diferencia se administra algorítmicamente (Deng, 2023). La justicia curricular no se satisface con trayectorias diferenciadas si estas distribuyen de manera desigual el acceso a saberes potentes, experiencias intelectuales exigentes o formas robustas de participación cultural (Young, 2008; Biesta, 2009). Por ello, la cuestión central no radica en desechar la personalización, sino en subordinarla a un marco curricular más amplio, capaz de situarla dentro de fines formativos explícitos y discutibles públicamente (Matamoros & Zamora, 2025; OECD, 2025).

2.4. PERSONALIZACIÓN CON AGENCIA Y CO-DISEÑO

Las formas de personalización vinculadas a la IAG suelen asociarse a algoritmos que ajustan de manera automática ritmos, materiales o niveles de dificultad a partir de datos de desempeño estudiantil. Sin embargo, la literatura reciente advierte que, si la personalización se limita a este enfoque adaptativo, existe el riesgo de reforzar lógicas tecnocráticas que mantienen a los estudiantes como receptores pasivos de trayectorias definidas por sistemas opacos (UNESCO, 2024). En contraste, comienzan a consolidarse propuestas que conciben la personalización como un proceso de diseño compartido de experiencias de aprendizaje, en el que docentes y estudiantes negocian objetivos, contenidos y formas de evaluación apoyándose en herramientas generativas, pero sin cederles la conducción pedagógica (Chan & Colloton, 2024; Tadimalla & Maher, 2024).

En este marco, la agencia estudiantil se entiende como la capacidad de intervenir de manera informada en las decisiones que configuran el propio recorrido formativo, desde la selección de proyectos y recursos hasta la redefinición de criterios de logro. Investigaciones sobre co-diseño curricular y experiencias de co-creación pedagógica con IAG muestran que la participación del estudiantado en decisiones de diseño se asocia con mayores niveles de compromiso, sentido de pertenencia y responsabilidad académica, especialmente cuando se articulan espacios de reflexión explícita sobre los usos y límites de la IAG en el aula (Rivera-Vargas et al., 2022; Vejarano et al., 2026). En estos escenarios, los sistemas generativos se utilizan para explorar alternativas, elaborar borradores o simular tareas, pero las decisiones sobre pertinencia, rigor y valor formativo continúan siendo objeto de deliberación humana (Pech & Rodríguez, 2025; Warr, 2024).

Desde la perspectiva curricular, la personalización con agencia y co-diseño requiere marcos suficientemente flexibles para admitir itinerarios diferenciados sin renunciar a referentes comunes de justicia cognitiva y de exigencia académica. Ello implica reconocer formalmente tiempos, espacios y criterios para el diseño participativo, así como incorporar en la evaluación evidencias de toma de decisiones, uso crítico de la IAG y colaboración, y no solo la calidad final de los productos generados con apoyo de sistemas automatizados (Cruz Pineda & Osorio Herrera, 2025). En consecuencia, la personalización deja de entenderse como un servicio automatizado para los estudiantes y pasa a concebirse como un proceso de construcción curricular con ellos, en el que la IAG se integra en un entramado más amplio de prácticas pedagógicas y decisiones colectivas.

2.5. EVALUACIÓN, AGENCIA Y CO-DISEÑO

La personalización con agencia y co-diseño desplaza de manera directa la pregunta por la evaluación. Ya no basta con determinar si un estudiante alcanza un resultado esperado; se vuelve necesario examinar cómo toma decisiones, cómo justifica el uso de apoyos de IAG y cómo participa en la construcción de su propio recorrido formativo (Uanachain-Aouad et al., 2025). En este marco, una evaluación centrada exclusivamente en productos finales o en indicadores fácilmente cuantificables corre el riesgo de reforzar una lógica adaptativa estrecha, donde lo que cuenta es solo aquello que el sistema puede registrar, comparar u optimizar (Francis et al., 2025; UNESCO, 2024).

Cuando la personalización se articula con co-diseño, la evaluación debe ampliarse hacia evidencias que den cuenta del proceso. Esto incluye la formulación y revisión de objetivos de aprendizaje, la argumentación sobre por qué se emplea o no una herramienta

generativa, la revisión crítica de las respuestas producidas por la IAG y la capacidad de reconocer errores, sesgos o limitaciones en sus salidas (Uanachain-Aouad et al., 2025). Desde esta perspectiva, la interacción con la IAG no constituye solo un apoyo técnico, sino también una oportunidad para hacer visibles formas de juicio académico que antes permanecían implícitas (Boud & Dawson, 2021; Uanachain-Aouad et al., 2025).

Este desplazamiento también modifica el estatuto de la integridad académica. La literatura muestra que el problema no puede reducirse a detectar usos prohibidos de la IAG, sino que exige rediseñar las tareas y clarificar las condiciones legítimas de colaboración humano-máquina, de modo que los estudiantes comprendan qué tipo de ayuda es aceptable, cómo debe declararse y qué responsabilidades conserva el autor humano sobre el trabajo presentado (Bittle & El-Gayar, 2025; TEQSA, 2026). En consecuencia, la integridad académica se vincula cada vez más con la transparencia, la atribución y la reflexión crítica, y menos con una lógica puramente punitiva basada en sospecha o vigilancia (UNESCO, 2024; Matjola, 2025).

En términos curriculares, esto implica revisar rúbricas, criterios e instrumentos para incorporar dimensiones como la agencia, la autorregulación, la toma de decisiones fundamentada y la calidad del diálogo crítico con la IAG. Un sistema de evaluación coherente con la personalización y el co-diseño no se limita a calificar el producto final, sino que reconoce también el proceso mediante el cual se construye, se revisa y se legitima ese producto en interacción con otros y con tecnologías generativas (Francis et al., 2025; Boud & Dawson, 2021). Así, la evaluación deja de ser un mecanismo de cierre para convertirse en un componente constitutivo del aprendizaje en entornos mediados por IAG.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El capítulo concluye que la integración de la IAG en educación no puede abordarse únicamente como un problema de incorporación de herramientas, sino que constituye, ante todo, un desafío curricular, que se pregunta; qué tipo de sujetos se busca formar, qué formas de conocimiento se consideran legítimas y cómo se redistribuyen la autoridad epistémica y la agencia pedagógica en entornos donde parte del trabajo intelectual puede ser delegada a sistemas generativos. En esta perspectiva, la IAG deja de concebirse como un mero recurso complementario y pasa a entenderse como un operador estructural que reconfigura la relación entre saber, enseñanza y evaluación, al tiempo que acelera y torna ineludibles los debates ya existentes sobre justicia curricular, selección de saberes y función pública de las instituciones educativas (Ahmed, 2023; Ruiz et al., 2024).

Desde este enfoque, *ir más allá de la personalización* implica subordinar la adaptación algorítmica a fines formativos explícitos y discutibles públicamente, y no al revés (Biesta, 2009). La personalización se considera pedagógicamente deseable en la medida en que se articula con marcos que fortalecen la agencia estudiantil, la deliberación docente y la responsabilidad institucional en la distribución de saberes potentes, experiencias intelectuales exigentes y oportunidades de participación cultural (Young, 2008; Deng, 2023).

Desde este enfoque, “ir más allá de la personalización” implica subordinar la adaptación algorítmica a fines formativos explícitos, debatibles y sometidos a escrutinio público, en lugar de permitir que esos fines queden definidos por las posibilidades técnicas de los sistemas (Biesta, 2009; OECD, 2025). La personalización solo puede considerarse pedagógicamente deseable cuando se articula con marcos que fortalecen la agencia estudiantil, la deliberación docente y la responsabilidad institucional en la distribución de saberes potentes, experiencias intelectuales exigentes y oportunidades de participación cultural (Young, 2008; Deng, 2023). En este sentido, los modelos de personalización con agencia y co-diseño se presentan como alternativas más coherentes con una concepción democrática y justa del currículum, en tanto desplazan la figura del estudiante como destinatario pasivo de trayectorias prediseñadas y lo reconocen como co-autor de su propia experiencia formativa (Rivera-Vargos, 2022; Vejarano et al., 2026).

Las conclusiones enfatizan, además, que la redefinición de la evaluación en contextos mediados por la IAG es indisoluble de esta reorientación curricular. Una evaluación alineada con la justicia curricular y la participación no puede limitarse a controlar el uso de herramientas generativas, sino que ha de diseñar situaciones en las que la interacción con la IAG se convierta en objeto de reflexión, argumentación y juicio, y en las que la integridad académica se entienda como una responsabilidad compartida en la producción y validación del conocimiento (Uanachain-Aouad et al., 2025; Bittle & El-Gayar, 2025). Para docentes universitarios, profesorado de aula y estudiantes de formación docente, la era de la IAG se configura, así como un reto de gran envergadura, pero también como una oportunidad decisiva para reorientar el currículum y la evaluación hacia horizontes de justicia, participación y formación de ciudadanías críticas capaces de habitar, interrogar y transformar sociedades crecientemente automatizadas.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile, a través del

proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11261180, otorgado a la Dra. Laura Jiménez Pérez, investigadora asociada del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo- CIEDE de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albán, J., Andrade, R., Bravo, O. & Ennio, M. (2026). Planificación microcurricular intercultural con inteligencia artificial generativa: evidencias, desafíos y aportes en el modelo educativo. (2026). *Sinergia Académica*, 9(2), 695-712. <https://doi.org/10.51736/sa970>

Aparicio-Gómez, O.-Y., & Cortés Gallego, M. A. (2024). Desafíos éticos de la Inteligencia Artificial en la personalización del aprendizaje. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 17(2), 377-392. <https://doi.org/10.15332/25005421.10000>

Apple, M. W. (2010). *Ideología y currículo* (4.ª ed.). Morata.

Benavides-Lara, M., Rendón, V., Escalante, N., Martínez, A. & Sánchez, M. (2025). Presencia y uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Digital Universitaria*, 26(1). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2025.26.10>

Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Bittle, K., & El Gayar, O. F. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *BIS Papers*, 456. <https://scholar.dsu.edu/bispapers/456/>

Careaga, M., Sepúlveda-Valenzuela, E., Jiménez-Pérez, L., Badilla-Quintana, MG., Fuentes-Henríquez, C. & Seguel-Arriagada, A. (2026). Transforming Higher Education Teaching with Generative AI: An Innovative Model for Managing and Mobilizing Knowledge. *The International Journal of Technology, Knowledge, and Society*. <https://doi.org/10.18848/1832-3669/CGP/A1028>

Casebourne, I., Shi, S., Hogan, M., Holmes, M., Hoel, T., Wegerif, R. & Yuan, L. (2025). Using AI to Support Education for Collective Intelligence. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 35. 1597-1629. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00437-7>

Chan, C. K. Y., & Colloton, T. (2024). *Generative AI in Higher Education. The ChatGPT Effect*. Taylor & Francis Group.

Charkraborty, S. (2026). Generative artificial intelligence in fifth-generation education systems: A systematic review. *Revista Elsevier Engineering Applications of Artificial Intelligence*. 173(1). <https://doi.org/10.1016/j.engappai.2026.114463>

Conrad, E. J., & Hall, K. C. (2024). Leveraging generative AI to elevate curriculum design and pedagogy in public health and health promotion. *Pedagogy in Health Promotion*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/23733799241232641>

Cruz Pineda, P. A., & Osorio Herrera, A. M. (2025). La agencia educativa como concepto articulador en educación superior virtual. Reflexión mediante análisis documental. En Gómez, A. & Pintado, A. *Innovación Docente: Estrategias, experiencias y transformaciones en la docencia universitaria* (pp.411-422). Editorial Colex, S.L. https://d2eb79appvasri.cloudfront.net/erp-colex/openaccess/libros/openaccess_8259.pdf

Deng, Z. (2023). *Knowledge, content and curriculum design*. Routledge.

Francis, N. J., Jones, S., & Smith, D. P. (2025). Generative AI in Higher Education: Balancing Innovation and Integrity. *British journal of biomedical science*, 81, 14048. <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.14048>

Fuentes-Henríquez, C., Molina, J., Jiménez-Pérez, L. & Careaga, M. (2026). Development and Validation of the Scale of Attitudes Toward Academic Feedback in Digital Learning Environments. *The International Journal of Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/A338>

Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós & Passeron, E. (2022). *Educación con sentido transformador en la universidad*. Ediciones Octaedro, S.L.

González Principe, A. H. (2025). Escritura académica aumentada por IA generativa. *Trayectorias Universitarias*, 11(20), e184. <https://doi.org/10.24215/24690090e184>

Holmes, W. & Porayska-Pomsta, K. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence in Education Practices, Challenges, and Debates*. Routledge Taylor & Francis Group.

Hon, K. (2026). Generative AI in Higher Education: A Systematic Review of Its Effects on Learning Outcomes and Academic Performance. *Journal of Educational Technology Systems*, 54(3), 537-560. <https://doi.org/10.1177/00472395251400089>

Jiménez-Pérez, L. (2026). Competencias docentes y estudiantiles para un uso crítico de la IAG. En Jiménez-Pérez, L. (Eds.). *Personalización del Aprendizaje en la era de la Inteligencia Artificial Generativa: Fundamentos pedagógicos, competencias críticas y equidad educativa* (pp. 16- 27). Editorial Artemis. https://doi.org/10.37572/EdArt_1505269702

Kasneci, E., Sebler, K., Küchemann, S. & Bannert, M. (2023). ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. *Learning and Individual Differences*. 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

López, H. & Rivera, A. (2023). Personalización del Aprendizaje con Inteligencia Artificial en la Educación Superior. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*. 7(1). 123-128. <https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.165.123-128>

Macias Bazurto, L., Vásquez Barragán, C., Moreno Apolo, A., & Leones Zambrano, P. (2025). Aprendizaje adaptativo mediante inteligencia artificial basada en estilos de aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(5), 2084-2096. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4724>

Matamoros Umaña, E. A., & Zamora Víctor, R. (2026). Aplicaciones de inteligencia artificial y aprendizaje automático en la personalización de la educación superior. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(3), 3779-3795. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.1127>

Matjola, S. (2025). Academic integrity and generative AI research for higher education. En Proceedings of Higher Education Teaching and Learning Conference. 358-371. <https://doi.org/10.22364/htqe.2025.25>

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000386693>

OECD (2025), Trends Shaping Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>.

Pech G. & Rodríguez, D. (2025). Co-creación de estrategias didácticas con IAG: Un modelo para la integración de chatbots como asistentes de la docencia. *Revista Diálogos sobre Educación*. 34(16). 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i34.1686>

Ruiz Muñoz, G. F., Vasco Delgado, J. C., & Alvear Dávalos, J. M. (2024). Inteligencia artificial y gobernanza en la gestión académica y administrativa de la educación superior. *Revista Social Fronteriza*, 4(6), e46508. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(6\)508](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(6)508)

Shahvaroughi, M. & Ghasemi, G. (2024). Artificial Intelligence and Inequality: Challenges and Opportunities. *Queios*. <https://doi.org/10.32388/7HWUZ2>

Stracke, C., Chounta, I-A & Holmes, W. (2024). Global Trends in Scientific Debates on Trustworthy and Ethical Artificial Intelligence and Education. In *Artificial Intelligence in Education. AIED 2024. Communications in Computer and Information Science*. 254-262. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11518072>

Tadimalla, S. Y., & Maher, M. L. (2024). AI literacy for all: Adjustable interdisciplinary socio technical curriculum. *En 2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*. 1–9. IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE61694.2024.10893159>

TEQSA. (2026, 5 de mayo). Gen AI – academic integrity and assessment reform. Tertiary Education Quality and Standards Agency. <https://www.teqsa.gov.au/guides-resources/higher-education-good-practice-hub/gen-ai-knowledge-hub/gen-ai-academic-integrity-and-assessment-reform>

Uanachain Aouad, J., Bañados, E., et al. (2025). Rethinking learning, assessment & student agency for the age of AI. *Academy for Educational Studies*. <https://academyforeducationalstudies.org/wp-content/uploads/2025/04/uanachain-aouad-final.pdf>

UNESCO. (2024, 22 de octubre). La inteligencia artificial generativa en la educación. <https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion-documento-de-reflexion-de-sra-stefania>

Vejarano, M., Mejía, D., Alguiar, L. & Tapia, E. (2026). Co-Creación pedagógica con IA Generativa: Estudiantes como diseñadores de sus propias experiencias de aprendizaje. *Veredas Do Direito*. 23(5). <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.5217>

Vorobyeva, K. I., Belous, S., Savchenko, N. V., Smirnova, L. M., Nikitina, S. A., & Zhdanov, S. P. (2025). Personalized learning through AI: Pedagogical approaches and critical insights. *Contemporary Educational Technology*, 17(2), Article ep574. <https://doi.org/10.30935/cedtech/16108>

Warr, M. (2024). Blending Generative AI, Critical Pedagogy, and teacher education to Expose and Challenge Automated Inequality. *Research in Higher and Teacher Education*, 3(1), 45–63. https://melissa-warr.com/wp-content/uploads/2024/11/Warr-2024-RHTTE_AI-and-Critical-Pedagogy_2024-Melissa-Warr.pdf

Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications Ltd.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

CAPÍTULO 8

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

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dra. Carolina Fuentes-Henríquez

Departamento de Currículum, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-2004-6298>

RESUMEN: La retroalimentación académica mediada por tecnologías se posiciona como eje estructural de la calidad de la formación en línea, al articular la evaluación formativa, la autorregulación del aprendizaje y la presencia docente en contextos de alta vulnerabilidad. Desde perspectivas socioconstructivistas y dialógicas, se concibe como un proceso interactivo que promueve la coconstrucción de significado, el desarrollo de criterios compartidos y la participación activa del estudiantado, superando enfoques centrados solo en la corrección de errores. El capítulo examina dimensiones de calidad de la retroalimentación en línea (claridad, especificidad, oportunidad, orientación para la mejora y tono afectivo) y cómo se potencian mediante la multimodalidad y el uso pedagógico de plataformas LMS, rúbricas

digitales y recursos automatizados. Asimismo, releva el papel de las analíticas de aprendizaje para personalizar comentarios, generar alertas tempranas y diseñar intervenciones formativas más situadas, abordando sus implicancias éticas y de equidad. Finalmente, se plantea avanzar hacia ecologías de retroalimentación integradas, sostenibles y justas, sustentadas en políticas institucionales y en el desarrollo de literacidades de retroalimentación y de datos en docentes y estudiantes.

PALABRAS CLAVE: retroalimentación en línea; evaluación formativa; aprendizaje autorregulado; rúbricas digitales; analíticas de aprendizaje.

TECHNOLOGY-MEDIATED ACADEMIC
FEEDBACK IN ONLINE TRAINING:
FOUNDATIONS, INNOVATION, AND
LEARNING ANALYTICS

ABSTRACT: Technology-mediated academic feedback is positioned as a structural axis of quality in online education, articulating formative assessment, self-regulated learning, and teacher presence in highly vulnerable contexts. From socio-constructivist and dialogic perspectives, it is conceived as an interactive process that promotes the co-construction of meaning, the development of shared criteria, and active student participation, moving beyond approaches focused solely on error correction. This chapter examines dimensions of online feedback quality (clarity, specificity,

timeliness, orientation toward improvement, and affective tone) and how these are enhanced through multimodality and the pedagogical use of LMS platforms, digital rubrics, and automated resources. It also highlights the role of learning analytics in personalizing feedback, generating early warnings, and designing more situated formative interventions, addressing their ethical and equity implications. Finally, the proposal is to move towards integrated, sustainable and fair feedback ecologies, supported by institutional policies and the development of feedback and data literacies in teachers and students.

KEYWORDS: online feedback; formative assessment; self-regulated learning; digital rubrics, learning analytics.

1. INTRODUCCIÓN

La expansión de la educación en línea ha reposicionado la retroalimentación como un componente central de la experiencia formativa, especialmente en contextos de alta asincronía y baja presencialidad física. En estos entornos, la mediación tecnológica no sólo condiciona los canales y tiempos de la retroalimentación, sino que configura nuevas posibilidades para el acompañamiento, la personalización y el monitoreo del aprendizaje.

Diversas investigaciones (Jonsson & Panadero, 2018; Marek et al., 2021), señalan que la calidad de la retroalimentación se asocia con mayores niveles de compromiso, persistencia y logro académico en educación superior, tanto en contextos presenciales como en línea. Sin embargo, el tránsito acelerado hacia modalidades virtuales durante la última década ha revelado tensiones importantes, como la sobrecarga docente, escasa formación pedagógica en el uso de tecnologías, prácticas centradas en la corrección de errores más que en la construcción de significado y una limitada explotación de las analíticas de aprendizaje.

Este capítulo aborda la retroalimentación académica mediada por tecnologías en los ejes de fundamentos teóricos y pedagógicos, innovaciones en prácticas y herramientas digitales para la retroalimentación en línea, y rol emergente de las analíticas de aprendizaje para orientar decisiones sobre la retroalimentación, desde un análisis teórico-reflexivo. Se propone una mirada integradora que articule perspectivas socioconstructivistas, enfoques de evaluación formativa y desarrollos recientes en aprendizaje basado en datos, con el propósito de ofrecer orientaciones conceptuales y operativas para el diseño de experiencias de retroalimentación de alta calidad en formación en línea.

2. DESARROLLO

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA EN ENTORNOS EN LÍNEA

La retroalimentación ha sido conceptualizada como información específica provista al estudiante sobre su desempeño, orientada a cerrar la brecha entre su desempeño actual y los criterios de calidad esperados (Sadler, 1989; Sambell et al., 2012). Desde la perspectiva de la evaluación formativa, la retroalimentación cumple una función reguladora del aprendizaje, en tanto ofrece pistas, andamiajes y orientaciones que permiten ajustar estrategias, comprender el sentido de los errores y tomar decisiones sobre pasos siguientes. Para Hattie y Timperley (2007), se debe considerar que no cualquier comentario cumple una función formativa, debe ser comprensible, centrándose en criterios, específica y con sugerencias concretas, debido a que estas cualidades permiten que los estudiantes incrementen su propia capacidad para identificar sus logros y brechas lo que fortalece su sentido de autoeficacia y compromiso con la tarea entregada por el profesor.

En el marco del aprendizaje autorregulado, la retroalimentación y la evaluación formativa constituyen un andamiaje clave para el aprendizaje. Modelo como el de Nicol y Macfarlane-Dick evidencian las buenas prácticas de retroalimentación permiten que esas buenas prácticas les permitan tomar decisiones correctas para cerrar las brechas detectadas (Nicol y Macfarlane, 2006). Se vincula estrechamente con procesos de planificación, monitoreo y autoevaluación. La información que entrega el docente, o la realizada por pares, sistemas automatizados o de la propia analítica del entorno virtual, contribuye a que el estudiante desarrolle conciencia metacognitiva y estrategias de autoajuste. En contextos en línea, donde la presencia docente suele ser menos visible, la retroalimentación adquiere un rol clave para sostener la motivación y la percepción de acompañamiento (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Estudios recientes (Carless y Boud, 2018; Conde Arteaga et al., 2024), en educación superior evidencian que los estudiantes que interactúan activamente con la retroalimentación, reescribiendo textos, contrastando ejemplos de calidad o autoevaluándose con rúbricas, desarrollan con mayor fuerza habilidades de planificación, gestión del tiempo y monitoreo de su comprensión. De este modo, la evaluación formativa que integra ciclos de retroalimentación y mejora sucesiva se transforma en una experiencia de aprendizaje en sí misma, y no solo en un mecanismo de control de resultados.

Para Say et al., (2022), en entornos virtuales cobra relevancia el diseño deliberado de sistemas de retroalimentación variados, que combinen comentarios docentes,

entre pares, autoevaluaciones y retroalimentación generada automáticamente por plataformas. La literatura reporta que distintas configuraciones de retroalimentación influyen de manera diferenciada en cómo los estudiantes regulan su estudio, distribuyen el esfuerzo y toman decisiones sobre qué y cómo volver a aprender. Por ejemplo, en pruebas en línea de opción múltiple, ofrecer retroalimentación limitada, focalizada en el resultado y acompañada de claves metacognitivas puede estimular que el estudiantado busque activamente la información y reflexione sobre sus errores, en lugar de depender exclusivamente de explicaciones completas proporcionadas por el sistema (Bellhauser et al., 2023; Say et al., 2022).

El potencial formativo de la retroalimentación depende tanto de la calidad de los comentarios como de las condiciones para que el estudiantado los procese, los discuta y los transforme en acciones de mejora, lo que supone una responsabilidad compartida entre docentes, instituciones y estudiantes. Avanzar hacia culturas evaluativas que valoren el uso de la retroalimentación por sobre la mera acumulación de calificaciones se vuelve un requisito para favorecer trayectorias de aprendizaje cada vez más autónomas y sostenibles.

2.2. PERSPECTIVAS SOCIOCONSTRUCTIVISTAS Y DIALOGICIDAD

Los enfoques socioconstructivistas enfatizan que el aprendizaje es un proceso social, mediado por la interacción con otros y con herramientas culturales. Desde esta mirada, la retroalimentación no se reduce a la transmisión unidireccional de comentarios correctivos, sino que se entiende como un diálogo orientado a la coconstrucción de significado y al desarrollo de criterios de calidad compartidos (DeNisi y Kluger, 2020; Pallinscar, 1998).

En entornos virtuales, la retroalimentación dialógica se materializa en intercambios progresivos en foros, comentarios iterativos en documentos colaborativos, tutorías sincrónicas y ciclos de revisión entre pares (Ajjawi et al., 2013; Carles y Boud, 2018). Este carácter dialógico resulta especialmente relevante para evitar que la retroalimentación sea percibida como un juicio terminal, y para favorecer su apropiación por parte del estudiante.

Desde una perspectiva sociocultural, la dialogicidad de la retroalimentación se relaciona con la noción de espacios dialógicos en los que docentes y estudiantes negocian significados, exploran diferentes puntos de vista y construyen conjuntamente comprensiones más elaboradas de la tarea y de los criterios de logro. En estos espacios, la palabra del docente deja de funcionar como autoridad única y se transforma en un

recurso más dentro de una comunidad donde los estudiantes son invitados a argumentar, justificar y contrastar interpretaciones. Este tipo de interacción promueve un tránsito desde la dependencia hacia formas más autónomas de participación académica, en la medida en que el estudiantado se apropia del lenguaje disciplinar y aprende a formular preguntas, solicitar aclaraciones y negociar significados con otros.

Asimismo, la retroalimentación entre pares adquiere un protagonismo particular en enfoques socioconstructivistas, al concebir a los estudiantes como coevaluadores activos capaces de ofrecer y recibir comentarios significativos. La literatura sobre retroalimentación dialógica entre pares muestra que estos intercambios pueden aumentar el compromiso cognitivo, emocional y conductual, en tanto los estudiantes se sienten corresponsables del aprendizaje de sus compañeros y del propio. En entornos virtuales, los dispositivos de revisión entre pares, permiten visibilizar criterios de calidad, ampliar repertorios de soluciones y generar comunidades de diálogo en torno a los productos de evaluación.

El desarrollo de una cultura de retroalimentación dialógica en la educación superior supone ir más allá de prácticas aisladas para configurar normas, expectativas y rutinas institucionales orientadas a la interacción formativa continua. Esto implica que docentes y estudiantes desarrollen lo que se ha denominado literacidades de retroalimentación, es decir, capacidades para interpretar comentarios, responder a ellos, generar nuevas preguntas y transformar la retroalimentación en acciones de mejora. En programas en línea, dicha cultura se ve potenciada cuando los diseños de curso incorporan ciclos sistemáticos de diálogo, espacios de reflexión sobre la experiencia de retroalimentarse y retroalimentar a otros, y apoyos tecnológicos que facilitan el seguimiento de estos intercambios en el tiempo.

2.3. DIMENSIONES DE CALIDAD DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LÍNEA

La literatura (Dawson et al., 2019; Haughney et al., 2020; Shute, 2008), identifica diversas dimensiones de calidad de la retroalimentación, que se mantienen vigentes en entornos en línea, como la claridad, especificidad, oportunidad, orientaciones de mejora y tono relacional o afectivo. Se destaca que la retroalimentación de mayor impacto es aquella que se centra en la tarea y en los procesos cognitivos, más que en la persona, además ofreciendo orientaciones concretas para el avance.

En educación en línea, estas dimensiones deben articularse con aspectos tecnológicos, como la usabilidad de las plataformas, la multimodalidad (texto, audio, video), la accesibilidad y la integración con otras funcionalidades del entorno virtual. De este modo,

la calidad de la retroalimentación emerge de la confluencia entre diseño pedagógico, competencias docentes y tecnológicas disponibles. En la educación en línea se observa que los estudiantes valoran especialmente los comentarios que explicitan el porqué de los juicios, que vinculan la retroalimentación con ejemplos concretos del propio trabajo y que indican con claridad qué mantener, qué modificar y cómo hacerlo. Cuando estos elementos se descuidan, aun cuando la retroalimentación sea abundante, tiende a ser percibida como vaga, poco accionable o desconectada de las expectativas curriculares.

La multimodalidad en la retroalimentación ha mostrado aportar matices importantes a estas dimensiones de calidad, especialmente en lo referido a la claridad, la personalización y el tono relacional. Por ejemplo, el uso de audio o video de retroalimentación puede favorecer la percepción de cercanía, facilitar la interpretación de matices afectivos y aumentar el compromiso del estudiantado con los comentarios. No obstante, se ha advertido que la multimodalidad no reemplaza el diseño pedagógico: formatos como videos breves parecen ser más efectivos cuando se integran a secuencias que incluyen también retroalimentación escrita estructurada, guías de revisión y oportunidades para el diálogo posterior.

De acuerdo a lo anterior, la dimensión afectiva de la retroalimentación adquiere un relieve particular en entornos digitales, donde el riesgo de despersonalización y de lectura negativa de los mensajes es mayor. En este sentido, prácticas como equilibrar comentarios reforzadores y críticos, explicitar la intención formativa de la retroalimentación y utilizar recursos expresivos propios del medio (entonación, énfasis, lenguaje inclusivo) contribuyen a que este proceso formativo sea vivido como apoyo y no como sanción, fortaleciendo la disposición de los estudiantes.

2.4. RETROALIMENTACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍAS DIGITALES: CANALES Y FORMATOS

Los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) (Moodle, Canvas, Blackboard u otros desarrollos institucionales) constituyen el soporte principal para la retroalimentación en contextos de formación en línea. Estos entornos integran múltiples canales para entregar comentarios: anotaciones en tareas, rúbricas digitales, mensajes en foros, calificaciones acompañadas de comentarios, retroalimentación automatizada en cuestionarios y mensajería interna.

Henderson et al, (2019), muestran que el uso docente se concentra en un número reducido de herramientas, especialmente el correo electrónico y el campo de comentarios asociado a las calificaciones, lo que desaprovecha otras posibilidades de interacción

y seguimiento. Esta tendencia muestra la importancia de la formación pedagógica y tecnológica, así como de políticas institucionales que promuevan el uso diversificado de las herramientas de retroalimentación disponibles.

El potencial de las plataformas depende en gran medida de cómo se orquestan las distintas herramientas para configurar procesos de retroalimentación continuos y no solo intervenciones puntuales al final de la tarea. La integración de rúbricas digitales, anotaciones en línea, mensajes personalizados y retroalimentación en cuestionarios permite articular ciclos de clarificación de criterios, comentarios sobre el desempeño y orientaciones para próximas tareas, facilitando que los estudiantes den seguimiento a su progreso dentro de un mismo entorno. Cuando esta integración se acompaña de una organización clara del curso, notificaciones consistentes y una navegación intuitiva, la retroalimentación se vuelve más visible y accesible, aumentando las probabilidades de que sea leída, interpretada y utilizada (Huisman et al., 2019).

Por otra parte, las plataformas LMS incorporan cada vez más funcionalidades ligadas a analíticas de aprendizaje y retroalimentación automatizada como reportes de progreso, alertas tempranas, comentarios generados a partir de respuestas en cuestionarios o por herramientas basadas en inteligencia artificial, que abren nuevas posibilidades para la personalización y la inmediatez de los comentarios. La literatura reciente sugiere que los estudiantes valoran especialmente aquellas características que les permiten monitorear su avance, recibir devoluciones inmediatas y comprender la lógica de la calificación, siempre que estas funciones se articulen con la mediación pedagógica del docente y con espacios de diálogo (Carless y Boud, 2018; Han et al., 2021; Weidlich et al., 2025). En este sentido, el desafío no radica solo en disponer de tecnologías avanzadas, sino en desarrollar competencias de literacidad de retroalimentación en el profesorado para combinar de manera crítica y estratégica la retroalimentación humana y la automatizada al servicio del aprendizaje.

2.5. RÚBRICAS DIGITALES Y TRANSPARENCIA DE CRITERIOS

Las rúbricas digitales se han convertido en un recurso central para hacer explícitos los criterios de evaluación, estructurar la retroalimentación y promover la autorregulación del aprendizaje. Integradas en plataformas, las rúbricas permiten asociar descriptores de desempeño a niveles de logro, generar comentarios estandarizados y proporcionar datos agregados sobre el desempeño del grupo.

La literatura señala que las rúbricas son especialmente valiosas en contextos en línea, donde la explicitación anticipada de expectativas resulta crítica para orientar el

trabajo autónomo (Torres Virgili, 2019). Además, su digitalización facilita la coherencia evaluativa en equipos docentes amplios y posibilita el análisis de patrones de logro a partir de las analíticas de aprendizaje.

El carácter formativo de las rúbricas digitales aumenta cuando estas se utilizan no solo como matrices de calificación, sino como herramientas de enseñanza y aprendizaje que se discuten y coconstruyen con el estudiantado. La participación de los estudiantes en la revisión o elaboración de rúbricas favorece la comprensión profunda de los criterios, el desarrollo del juicio evaluativo y la apropiación de estándares de calidad que luego pueden transferir a la autoevaluación y la revisión entre pares (Xing et al., 2022). En este sentido, la transparencia rubricada no se limita a mostrar la tabla al inicio del curso, sino que implica trabajar activamente con ella en actividades de análisis de ejemplos, comparación de desempeños y reflexión sobre qué caracteriza a cada nivel de logro (Andrade y Du, 2007; Fraile et al., 2013; Tian y Tong, 2026).

En términos de autorregulación, se ha evidenciado que las rúbricas pueden apoyar los procesos de planificación, monitoreo y autoevaluación cuando se presentan en un lenguaje accesible y se integran explícitamente a tareas de auto y coevaluación. Al contrastar su propio trabajo con los descriptores de la rúbrica, los estudiantes pueden identificar con mayor claridad sus fortalezas y aspectos por mejorar, fijarse metas específicas y tomar decisiones informadas sobre los ajustes necesarios (Ashton y Davies, 2015; Fraile et al., 2017; Panadero, 2017). La incorporación de rúbricas en actividades de autoevaluación en línea contribuye a hacer visibles estos procesos metacognitivos y a fortalecer la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

La integración de rúbricas digitales con analíticas de aprendizaje abre un campo emergente para el monitoreo de patrones de desempeño y el diseño de intervenciones más personalizadas. Al disponer de estadísticas por criterio y nivel de logro, los equipos docentes pueden identificar tendencias recurrentes, como las debilidades sistemáticas en la argumentación o el uso de fuentes, y diseñar apoyos focalizados a nivel de curso, programa o institución.

2.6. ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE Y TOMA DE DECISIONES SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN

Las analíticas de aprendizaje se definen como la medición, recopilación, análisis y reporte de datos sobre los estudiantes y sus contextos, con el propósito de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que ocurre. En plataformas de educación en línea, se registra una amplia variedad de trazas digitales como el acceso a materiales,

el tiempo de conexión, la participación en foros, los intentos en cuestionarios, la entrega de tareas y los patrones de navegación, entre otros (Shin y Park, 2019).

Estos datos pueden utilizarse para generar paneles de seguimiento, alertas tempranas, perfiles de participación y modelos predictivos de riesgo académico. Desde la perspectiva de la retroalimentación, las analíticas ofrecen insumos para orientar la intensidad, el foco y el tipo de comentarios que cada estudiante o grupo requiere en un momento dado (Hilliger, 2021; Olive Bosco y Enan, 2025; Thesen y Park, 2025).

La integración de analíticas de aprendizaje con prácticas de retroalimentación permite transitar desde una retroalimentación genérica a una situada y oportuna. Asimismo, los informes de desempeño por ítem en cuestionarios en línea pueden informar sobre conceptos mal comprendidos por un grupo, lo que habilita la generación de retroalimentación colectiva centrada en esos núcleos problemáticos (Gašević et al., 2015). En este sentido, las analíticas se convierten en un aliado de la evaluación formativa, al aportar evidencia objetiva que complementa la percepción docente y las autoevaluaciones de los estudiantes.

Un ámbito emergente es el desarrollo de paneles de retroalimentación dirigidos a los propios estudiantes, donde se visualizan indicadores de progreso, comparación con metas o con promedios del curso y alertas sobre tareas pendientes (Friend Wise y Cui, 2018; Schumacher y Ifenthaler, 2018). Estos paneles buscan empoderar al estudiante para que tome decisiones informadas sobre su aprendizaje, favoreciendo la autorregulación y la planificación. Para que tales paneles cumplan un rol formativo, es necesario que la información se presente de manera comprensible, accionable y no estigmatizante. Esto implica acompañar los indicadores con orientaciones concretas, explicaciones sobre su significado y espacios de diálogo con el docente o tutor.

El uso de analíticas de aprendizaje plantea desafíos éticos relevantes. El consentimiento informado, la transparencia en el uso de datos, la protección de la privacidad, los posibles sesgos algorítmicos y las consecuencias no deseadas en la toma de decisiones académicas. Esto implica que las instituciones deben establecer marcos normativos claros, donde el profesorado desarrolle una mirada crítica sobre las interpretaciones que realizan a partir de los datos.

Asimismo, se debe evitar que las analíticas refuercen inequidades preexistentes, sin considerar las condiciones estructurales que explican sus patrones de participación. Un enfoque de justicia en la analítica de aprendizaje aboga por usar los datos para ampliar oportunidades de apoyo, no para restringirlas.

Además, distintas propuestas (Sarmiento y Wise, 2022; Truss et al., 2024), subrayan la necesidad de avanzar hacia marcos de analítica participativa, en los que

estudiantes, docentes y otros actores tengan voz en las decisiones sobre qué datos se recogen, con qué fines se analizan y cómo se comunican los resultados. Este enfoque plantea que la legitimidad ética de la analítica de aprendizaje no se alcanza solo mediante códigos o protocolos formales, sino también a través de procesos deliberados que hagan visibles las asimetrías de poder y permitan negociar usos aceptables de la información.

Por otro lado, los enfoques de analítica para la equidad (Tsai et al., 2020), insisten en que toda iniciativa debería explicitar de qué manera busca contribuir a reducir brechas y no solo a describirlas o gestionarlas. Esto implica someter a escrutinio los modelos de riesgo, los indicadores seleccionados y los supuestos que los sustentan, así como incorporar datos contextuales y mecanismos de corrección de sesgos que eviten responsabilizar exclusivamente a los estudiantes por patrones de participación condicionados por variables estructurales. En este marco, la ética de la analítica de aprendizaje se concibe menos como un conjunto de restricciones y más como un compromiso activo con el cuidado, la justicia y la ampliación de las capacidades de todos los participantes en los procesos formativos.

El diseño instruccional debe contemplar puntos de control intermedios donde la retroalimentación formativa pueda incidir efectivamente en el desarrollo de la tarea y no solo operar como comentario post hoc. La integración de rúbricas, ejemplos de trabajos modelo y oportunidades de revisión anticipada contribuye a que la retroalimentación sea anticipable, comprensible y accionable (Carless y Chan, 2017; Nicol, 2010).

Uno de los principales obstáculos para una retroalimentación de calidad en contextos masivos es la gestión del tiempo docente (Ajjawi, 2018). Para enfrentar esta tensión, resulta clave combinar estrategias de retroalimentación individual, grupal y automatizada, así como aprovechar la retroalimentación entre pares y la retroalimentación colectiva basada en patrones detectados mediante analíticas.

El diseño de bancos de comentarios reutilizables, plantillas de retroalimentación y cápsulas de video con orientaciones generales permite reducir la carga repetitiva y concentrar el tiempo docente en intervenciones de mayor valor añadido. La planificación realista de la carga de trabajo, junto con la distribución de responsabilidades en equipos docentes y tutores, es igualmente importante para la sostenibilidad de las prácticas.

Es importante mencionar que la mediación tecnológica no elimina la dimensión emocional de la retroalimentación, por el contrario, puede intensificar el impacto de los comentarios cuando estos se reciben en contextos de aislamiento o inseguridad académica. Por ello, es fundamental cuidar el tono, evitar mensajes ambiguos o exclusivamente centrados en el déficit y ofrecer reconocimiento a los logros y esfuerzos.

En entornos en línea, la construcción de presencia docente y social se apoya de algún modo en la formulación de la retroalimentación, con uso de lenguaje cercano y profesional, explicaciones empáticas, disposición al diálogo y apertura a preguntas. El uso de formatos audiovisuales puede contribuir a humanizar el vínculo, siempre que se respeten criterios de accesibilidad y pertinencia.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La retroalimentación académica mediada por tecnologías se ha convertido en un eje estructural de la calidad de la formación en línea, tanto por su potencial para orientar el aprendizaje como por su capacidad de sostener el vínculo pedagógico en contextos de alta virtualidad. Lejos de ser un mero complemento de la calificación, la retroalimentación se configura como una práctica situada en la intersección entre diseño pedagógico, competencias docentes, recursos tecnológicos y cultura institucional. Sin embargo, también plantean desafíos importantes de formación, ética, equidad y sostenibilidad, que exigen políticas institucionales, marcos normativos y procesos de desarrollo profesional docente consistentes.

De cara al futuro, se vislumbra la necesidad de avanzar hacia ecologías de retroalimentación más integradas, donde la información generada por estudiantes, docentes, sistemas automatizados y analíticas de aprendizaje se articule de manera coherente al servicio de la mejora continua. Para Wang (2023), esto implica no solo innovar en herramientas, sino también repensar las concepciones de evaluación, aprendizaje y justicia educativa que sustentan las decisiones sobre quién recibe qué tipo de retroalimentación, cuándo y con qué propósito.

Un desafío clave será asegurar que estas ecologías de retroalimentación integren de manera crítica el uso de analíticas de aprendizaje y sistemas basados en inteligencia artificial, de modo que la personalización y el monitoreo no deriven en nuevas formas de vigilancia ni en sesgos algorítmicos que reproduzcan desigualdades. Esto supone avanzar en marcos éticos y de gobernanza de datos que regulen quién accede a la información, con qué fines y bajo qué mecanismos de transparencia y rendición de cuentas, así como fortalecer la alfabetización de datos de docentes y estudiantes para interpretar y utilizar esa información de manera reflexiva.

Es primordial que la consolidación de prácticas de retroalimentación mediadas por tecnologías requiera políticas institucionales que reconozcan el tiempo y el trabajo intelectual que implica diseñar, implementar y mantener estos dispositivos, evitando que se conviertan en una carga adicional invisible para el profesorado. Solo en la medida en

que las instituciones asuman la retroalimentación como un bien público académico será posible construir culturas evaluativas más dialógicas, inclusivas y orientadas al aprendizaje a lo largo de la vida.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile, a través del proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11261161, otorgado a la Dra. Carolina Fuentes-Henríquez, académica del Departamento de Curriculum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

REFERENCIAS

Ajjawi, R., & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106–1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>

Ajjawi R, Schofield S, McAleer S, Walker D. (2013). Assessment and feedback dialogue in online distance learning. *Med Educ*. 2013 May;47(5):527-8. doi: 10.1111/medu.12158. PMID: 23574084. <https://doi.org/10.1111/medu.12158>

Andrade, H. G., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>

Ashton, S., & Davies, R. (2015). Using online rubrics with guidance to support peer and self-assessment in MOOCs. En: *Can Online Rubrics Develop Learners' Metacognition?* IGI Global. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081733>

Bellhäuser H, Dignath C and Theobald M (2023) Daily automated feedback enhances self-regulated learning: a longitudinal randomized field experiment. *Front. Psychol.* 14:1125873. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1125873>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Conde Arteaga BA, Lastra Cordero JC, Peláez Álava JV, Segura Quiñonez LB, Piza Burgos ND. Feedback strategies to improve self-regulation and autonomous learning. *Seminars in Medical Writing and Education* [Internet]. 2024 Dec. 30 [cited 2026 May 19];3:574. Available from: <https://mw.ageditor.ar/index.php/mw/article/view/574>

Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>

DeNisi, Angelo S. and Kluger, Avraham N. (2000): Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved?. *AMP*, 14, 129–139, <https://doi.org/10.5465/ame.2000.2909845>

Fraile, J., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76. <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>

Friend Wise, F and Yi Cui. (2018). Unpacking the relationship between discusión forum participation and learning in MOOCs: content is key. In *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '18)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 330–339. <https://doi.org/10.1145/3170358.3170403>

Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59(1), 64–71. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-014-0822-x>

Han, J., Kim, K. H., Rhee, W., & Hoan Cho, Y. (2021). Learning analytics dashboards for adaptive support in face-to-face collaborative argumentation. *Computers & Education*, Volume 163,104041,ISSN 0360-1315, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104041>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/0034654302984>

Haughney, K., Wakeman, S., & Hart, L. (2020). Quality of Feedback in Higher Education: A Review of Literature. *Education Sciences*, 10(3), 60. <https://doi.org/10.3390/educsci10030060>

Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>

Hilliger, I., Miranda, C., Schuit, G., Duarte, F., Anselmo, M., & Parra, D. (2021, April). Evaluating a learning analytics dashboard to visualize student self-reports of time-on-task: a case study in a Latin American University. In *LAK21: 11th International Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 592-598). <https://repositorio.uc.cl/server/api/core/bitstreams/db972989-5724-48b8-a5cf-3072d9f7457d/content>

Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>

Jonsson, A., & Panadero, E. (2018). Facilitating Students' Active Engagement with Feedback. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (pp. 531–553). chapter, Cambridge: Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-instructional-feedback/facilitating-students-active-engagement-with-feedback/149A25BC58D54F1DA33B726545ED5A67>

Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. V. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 89-109. <https://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.0a3>

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Olive, U. ., Bosco, M. J., & Enan, N. M. (2025). Predicting Student Dropout in Higher Education: An Ensemble Learning Approach with Feature Importance Analysis. *Journal of Information and Technology*, 5(4), 31–40. <https://doi.org/10.70619/vol5iss4pp31-40>

Pallinscar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. https://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/MA_ULL/Resources/Learning%20Theories/Palinscar%201998%20ARP.pdf

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.<http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818268>

Sarmiento, J. P., & Wise, A. F. (2022). Participatory and co-design of learning analytics: An initial review of implementation cases. *British Journal of Educational Technology*, 53(5), 1302–1320. DOI: 10.1145/3506860.3506910

Say, R., Visentin, D., Cummings, E., Carr, A. y King, C. (2022). Formative online multiple-choice tests in nurse education: An integrative review, *Nurse Education in Practice*, Volume 58, 2022, 103262, ISSN 1471-5953. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103262>

Schumacher, C., & Ifenthaler, D. (2018). Features students really want: Design principles for student-facing learning analytics dashboards. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(4), 399–414. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571398.pdf>

Shin, D. y Park, Y.J. (2019). Role of fairness, accountability, and transparency in algorithmic affordance, *Computers in Human Behavior*, Volume 98, 2019, Pages 277-284,ISSN 0747-5632, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.019>

Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Tian, W., & Tong, Y. (2026). A Literature Review of Effects of Rubric on Student Self- Assessment and Peer Assessment in Higher Education. *Journal of Language, Culture and Education*, 3(2), 1-13. <https://doi.org/10.70267/jlce.2026.v3n2.0113>

Torras Virgili, E. (2019). Learning analytics: Online higher education in management. *Sociology and Anthropology*, 7(2), 66–75. DOI:10.13189/sa.2019.070202

Thesen, T., Park, S.H. (2025). A generative AI teaching assistant for personalized learning in medical education. *npj Digit. Med.* 8, 627 <https://doi.org/10.1038/s41746-025-02022-1>

Truss, A., McBride, K., Porter, H., Anderson, V., Stilwell, G., Philippou, C., & Taggart, A. (2024). Learner engagement with instructor-generated video. *British Journal of Educational Technology*, 55, 2192-2211. <https://doi.org/10.1111/bjet.13450>

Tsai, Y-S, Poquet, O, Gaševi, D, Dawson, S & Pardo, A 2019, 'Complexity Leadership in Learning Analytics: Drivers, Challenges, and Opportunities', *British Journal of Educational Technology*, vol. 50, no. 6, pp. 2839–2854. <https://doi.org/10.1111/bjet.12846>

Wang, Y., Komol, G. J., & Voltz, D. (2023). Peer Critique in an Online Environment: Nature of Student Critiques and Their Perceptions of the Process. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/0047239523117515>

Weidlich, J., Fink, A., Frey, A. *et al.* (2025). Highly informative feedback using learning analytics: how feedback literacy moderates student perceptions of feedback. *Int J Educ Technol High Educ* **22**, 43 (2025). <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00539-9>

Xing Li, Xiaochun Zhou, and Yi Zhang. 2022. Exploring the impact of the rubric on peer feedback content quality in online learning. In Proceedings of the 7th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL '22). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 144–149. <https://doi.org/10.1145/3543321.3543344>

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, Licencia 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

