

[Cierre de edición el 30 de abril del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18496><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

educare@una.ac.cr

Evaluación del desarrollo de competencias de un programa de preparación para el ingreso a la educación superior

Evaluation of Competency Development in a Preparatory Program for Entry into Higher Education

Avaliação do desenvolvimento de competências de um programa de preparação para o ingresso no Ensino Superior



Rina Margarita Gaete-Rengifo

Universidad Católica de Temuco

 <https://ror.org/051nvp675>

Temuco, Chile

rgaete@uct.cl<https://orcid.org/0000-0002-8107-9050>

Joel Alfonso Parra-Díaz

Universidad de La Frontera

 <https://ror.org/04v0snf24>

Temuco, Chile

joel.parra@ufrontera.cl<https://orcid.org/0000-0002-7119-7950>

Recibido • Received • Recebido: 04 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 16 / 02 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprovado: 25 / 03 / 2025

Resumen:

Introducción. Este artículo se deriva de la investigación *Evaluación del desarrollo de competencias en el estudiantado de un programa de preparación para el ingreso a la educación superior*. Se realizó en la región de la Araucanía en Chile. **Objetivo.** Analizar las estrategias de evaluación del desarrollo de competencias utilizadas por el personal docente del Programa Preparación Académica Temprana de la Universidad Católica de Temuco. **Metodología.** El enfoque metodológico fue cualitativo, con un diseño de estudio de casos. Las personas participantes corresponden a docentes que implementan los cursos de desarrollo de competencias. La técnica de recolección de datos fue revisión documental de los programas académicos y de los instrumentos de evaluación utilizados por el personal docente, realizándose análisis de contenido de ambos tipos de documentos. **Resultados.** Los principales resultados permiten identificar y describir cuatro estrategias de evaluación utilizadas, así como la marcada presencia de los indicadores de evaluación de competencias específicas y menor incorporación de competencias genéricas en los instrumentos de evaluación. **Conclusiones.** El estudio permite identificar fortalezas y oportunidades de mejora en las estrategias de evaluación, especialmente en la integración de competencias genéricas. Sus hallazgos destacan la importancia de fomentar la autorregulación y reflexión académica, incorporando la autoevaluación, coevaluación y una retroalimentación más estructurada. Además, sus resultados pueden ser útiles para otras instituciones interesadas en optimizar sus prácticas evaluativas y fortalecer el desarrollo integral de la población estudiantil.

Palabras claves: Evaluación; estrategias de evaluación; competencias; preparación académica temprana.

ODS: ODS 4; Educación de calidad; access to higher education.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18496>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Introduction. This original article is derived from the research study "Evaluation of Competency Development in Students of a Preparatory Program for Higher Education." The study was conducted in the Araucanía region of Chile. **Objective.** The study aims to analyze the evaluation strategies used by the Early Academic Preparation Program teachers of the Universidad Católica de Temuco to assess competency development. **Methodology.** The study employed a qualitative methodological approach, with a case study design. The participants included faculty members responsible for implementing competency development courses. Data collection involved a documentary review of academic programs and evaluation instruments used by faculty, followed by content analysis of both types of documents. **Results.** The findings identified and described four evaluation strategies used in the program, as well as the significant presence of specific competency evaluation indicators and reduced incorporation of generic competencies in the evaluation instruments. **Conclusions.** The study identifies strengths and opportunities for improvement in evaluation strategies, particularly in the integration of generic competencies. Its findings highlight the importance of promoting self-regulation and academic reflection, incorporating self-assessment, peer assessment, and more structured feedback. Additionally, its results may be valuable for other institutions seeking to optimize their evaluation practices and enhance students' comprehensive development.

Keywords: Evaluation; evaluation strategies; competencies; early academic preparation.

SDG: SDG 4; Quality education; access to higher education.

Resumo:

Introdução. Este artigo original deriva da pesquisa: avaliação do desenvolvimento de competências dos alunos, de um programa de preparação para o ingresso no Ensino Superior. Foi realizado na região de Araucanía, no Chile. **Objetivo.** Analisar as estratégias de avaliação do desenvolvimento de competências utilizadas pelos professores do programa de Preparação Acadêmica Inicial da Universidade Católica de Temuco. **Metodologia.** A abordagem metodológica foi qualitativa, com desenho de estudo de caso. Os participantes foram professores que implementam os cursos de desenvolvimento de competências. A técnica de coleta de dados foi uma revisão documental dos programas acadêmicos e dos instrumentos de avaliação utilizados, realizando análises de conteúdo de ambos tipos de documentos. **Resultados.** Os principais resultados permitem identificar e descrever quatro estratégias de avaliação utilizadas, assim como a presença marcada de indicadores de avaliação de competências específicas e a menor incorporação de competências genéricas nos instrumentos de avaliação. **Conclusões.** O estudo identifica pontos fortes e oportunidades de melhoria nas estratégias de avaliação, especialmente na integração de competências genéricas. Seus resultados destacam a importância de promover a autorregulação e a reflexão acadêmica, incorporando autoavaliação, avaliação por pares e um feedback mais estruturado. Além disso, seus achados podem ser úteis para outras instituições que buscam otimizar suas práticas avaliativas e fortalecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação; Estratégias de avaliação; competências; preparação acadêmica inicial.

ODS: ODS 4; Educação de qualidade; acesso ao ensino superior.



Introducción

En educación, la relevancia del proceso de evaluación ha resurgido con los nuevos modelos educativos como un proceso capaz de replantear su orientación, situándola en el centro del proceso y orientando su uso a la regulación de la calidad de los aprendizajes del estudiantado y la calidad de la docencia (Biggs, 2010; Ministerio de Educación [MINEDUC]. Unidad de Currículum y Evaluación "UCE], 2006).

Si bien la evidencia de los aprendizajes finales es fundamental para la certificación del estudiantado, la evaluación formativa adquiere un papel trascendental, ya que facilita la autorregulación del aprendizaje mediante procesos metacognitivos que favorecen el conocimiento, la toma de conciencia y el control del propio proceso de aprendizaje. En este sentido, la evaluación debe "contribuir al autoaprendizaje y la autorregulación de los estudiantes, con la finalidad de que sean más conscientes de sus propias prácticas y aprendizajes" (Ríos Muñoz & Herrera Araya, 2017, p. 1078).

Bajo el modelo de formación por competencias, la evaluación se centra en el desempeño que integran diferentes saberes para realizar actividades o resolver problemas dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo (que permita reflexionar sobre la manera en que aprenden), con compromiso ético, que contribuya al desarrollo personal y social. Propuesta desarrollada desde el enfoque complejo (Tobón, 2008), que tiene el reto de estimular la creatividad e innovación en el estudiantado para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda y desarrollarse de una mejor manera.

Como alternativa para desarrollar competencias con un enfoque complejo, desde el año 2016 la Universidad Católica de Temuco implementa la preparación académica temprana (PAT UC Temuco). Se trata de una estrategia orientada al fortalecimiento de competencias clave para el ingreso y la permanencia en la educación superior, a través de un programa académico dirigido a estudiantes de cuarto año de educación media, provenientes de contextos diversos, con destacado rendimiento y proyección académica.

El propósito del programa es acercar la experiencia universitaria y potenciar las habilidades personales y académicas que faciliten la integración y permanencia del estudiantado en el sistema universitario. Para ello, se promueve el desarrollo progresivo de competencias en cuatro cursos de formación académica: *Habilidades para la escritura académica, Pensamiento crítico y ciudadanía, Pensamiento matemático y Gestión personal*, fundamentados en el modelo educativo institucional basado en competencias.

Dado que no existen estudios previos en esta línea, y considerando que, en cinco años de implementación, más de 500 estudiantes han ingresado a la educación superior tras cursar el programa, así como la importancia del desarrollo de competencias para el éxito y la

permanencia en los estudios universitarios, surge la pregunta que orientó esta investigación: ¿Las estrategias de evaluación utilizadas por el personal docente permiten evaluar efectivamente el fortalecimiento de las competencias en los y las jóvenes que participan en el PAT?

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar las estrategias de evaluación utilizadas por el personal docente del PAT. De manera específica, se propuso describir las estrategias de evaluación implementadas e identificar la incorporación de los indicadores de evaluación de las competencias definidas en el programa.

La estrategia de investigación se desarrolló bajo un diseño de estudio de casos, donde la recolección y el análisis se realizó a través de la triangulación de los datos obtenidos en el análisis documental de programas de los cursos y los instrumentos de evaluación que utiliza el personal docente que implementa las estrategias de evaluación del programa.

Este estudio de caso interpretativo permitió analizar estrategias de evaluación, aportando rigurosidad metodológica en fenómenos poco explorados. Según [Chetty \(1996\)](#), este enfoque responde al cómo y por qué de los eventos, ofreciendo múltiples perspectivas y generando nuevos hallazgos.

Las personas participantes de este estudio se desempeñan como docentes, ya que se considera que estos cumplen un papel esencial, porque “tienen la labor de preparar al estudiantado para la vida, a partir del desarrollo de sus potencialidades, de la eliminación de sus deficiencias, de la modificación de sus actitudes, concepciones y comportamientos” ([Mendoza Jacomino & Artiles Olivera, 2011, p. 6](#)). Desde esta perspectiva, el personal docente desempeña un papel fundamental en la formación por competencias, al actuar como guías para que cada participante del programa, “incluidos ellos mismos, encuentren su propio camino hacia el desarrollo integral de la personalidad y, por ende, el desarrollo de toda la comunidad... [posibilitando que determinen] qué saberes, qué haceres, qué aptitudes y qué actitudes son necesarias para la solución de los problemas que... enfrenten” ([García Retana, 2011, p. 20](#)).

Marco teórico

Formación por competencias en educación

El enfoque por competencias ha despertado gran interés, generando nuevos modelos educativos que tienen en la base la realización de desempeños basados en el desarrollo de competencias en el estudiantado ([Ríos Muñoz & Herrera Araya, 2017](#)).

[Perrenoud \(2004, citado en Universidad Católica de Temunco, 2009\)](#), señala que las competencias son un “conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes capaz de movilizar a una persona, de forma integrada, para que actúe eficazmente ante las demandas de un

determinado contexto” (p. 22). Además, “se infiere ... que la competencia implica una producción de repertorios de enseñanza y aprendizaje, no es innata, se puede desarrollar y formar, pero está mediada por aptitudes y rasgos personales” ([Charria Ortiz et al., 2011, p. 142, citando a de la Fuente et al., 2003; Tobón, 2004](#)). Aquí es donde se destaca la importancia del fortalecimiento de las competencias, considerando al estudiantado que pertenece a un sistema educativo en el cual este desarrollo no siempre forma parte de su formación.

Desde el enfoque complejo, las competencias son un saber hacer complejo, tejido por el ser, el hacer y el conocer, ante problemas del contexto, con compromiso ético e idoneidad, para ser utilizados en diferentes situaciones ([Acebedo-Afanador et al., 2017](#)). Así mismo, “se basa en identificar y normalizar las competencias en base a [sic] tres componentes: problemas, competencias y criterios” ([Tobón, 2008, p. 9](#)).

Diseño curricular desde el enfoque por competencias

Las competencias, implican “una educación orientada hacia las necesidades, centrada en el alumno que aprende, explotar sus talentos y capacidades, desarrollar su personalidad ... [para] mejorar sus condiciones de vida y participación en la transformación de la sociedad de la que forma parte ... [Esto, hace] necesario utilizar una metodología con un enfoque ... que ... nutra y fortalezca el pensamiento complejo, crítico y creativo” ([SEP, 2010 citado en García Retana, 2011, p. 12](#)) en el estudiantado que está en proceso de formación.

En este contexto, el diseño curricular por competencias es un proceso planificado e integrado de actividades, experiencias, medios educativos, conceptualmente fundamentados, en el que participan todas las personas de la comunidad, para el logro de los fines y objetivos de la formación ([Universidad Católica de Temuco, 2009](#)). Tiene ventajas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, entregando un valor agregado considerable y abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas, por lo que debe generar estrategias de impacto que promuevan la formación integral del estudiantado, considerando el desarrollo y fortalecimiento del proyecto ético de vida, compromiso con los retos de la humanidad, vocación investigadora e idoneidad profesional mediante competencias genéricas y específicas ([Tobón, 2008](#)).

Evaluación desde un modelo educativo por competencias

En educación superior, la evaluación por competencias ha sido un tema ampliamente discutido, ya que busca garantizar un aprendizaje más integral. Según [Ríos Muñoz & Herrera Araya \(2017\)](#), es fundamental contar con lineamientos claros y herramientas adecuadas para evaluar el desarrollo de competencias de manera efectiva. Sin embargo, estudios como el de [Sánchez-Maciás & Jorrín-Avellán \(2017\)](#) han evidenciado que, en algunas áreas como la

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18496>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

educación artística, la evaluación no siempre se ajusta a los objetivos curriculares, lo que plantea la necesidad de revisar las estrategias utilizadas. Por su parte, [Fernández March \(2010\)](#) enfatiza que una evaluación bien diseñada debe equilibrar conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo un enfoque más formativo. En la misma línea, [Verdejo et al. \(2015\)](#) señalan que la claridad en los indicadores y la participación activa de docentes y estudiantes son claves para mejorar la evaluación por competencias.

La evaluación por competencias es un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil para emitir juicios sobre el diseño, ejecución y resultados de la formación, con el fin de servir de base para tomar decisiones pertinentes y promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación. Estos juicios y valoraciones deben ser en función de criterios o puntos de referencia ([MINEDUC, UCE, 2006](#)).

Por otra parte, se desarrolla a través de procesos por medio de los cuales se recogen evidencias sobre el desempeño, con el fin de determinar si el estudiantado ha alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, es decir, si es competente o todavía no, para manejar los diferentes aprendizajes y cuál es la progresión de su aprendizaje ([Camperos Camero, 2008](#); [Fernández March, 2010](#)). Como se observa en la [Tabla 1](#), en el caso de PAT, las competencias se desarrollan en un nivel inicial de su formación.

Tabla 1: Competencias por módulo de formación de PAT

Módulo	Tipo competencia	Competencia	Nivel desarrollo
Habilidades para la escritura académica.	Genérica	Respeto y valoración de la diversidad	Nivel 1: Reconoce en sí mismo y en los demás elementos de diversidad sociocultural y de capacidades presentes en las interacciones cotidianas y comprende su rol en la convivencia a fin de explicitar cómo puede incorporarlos a su propio desempeño. (Universidad Católica de Temuco, 2016, p. 14)
	Específica	Comunicación oral y escrita	Nivel 1: Comprende y produce –de forma oral [y] escrita ...– textos personales y académicos de complejidad creciente, adecuados a la intención de comunicación para su desenvolvimiento personal y académico. (Universidad Católica de Temuco, 2016, p. 40)
Pensamiento matemático.	Genérica	Actuación ética	Nivel 1: Actúa con sentido ético, describiendo causas, consecuencias y valores éticos de dilemas simples de la vida cotidiana como expresión de una disposición al servicio. (Universidad Católica de Temuco, 2016, p. 10).
	Específica	Comunicación oral y escrita	Nivel 1: Comprende y produce –de forma oral [y] escrita ...– textos personales y académicos de complejidad creciente, adecuados a la intención de comunicación para su desenvolvimiento personal y académico. (Universidad Católica de Temuco, 2016, p. 40)
	Resolución de problemas		Nivel 1: Mediante la metodología de Polya, responder a una problemática matemática en contexto, utilizando adecuadamente la expresión de las ideas de forma oral y escrita (Polya, 1965).

continúa

Módulo	Tipo competencia	Competencia	Nivel desarrollo
Pensamiento crítico y ciudadanía.	Genérica	Respeto y valoración de la diversidad	Nivel 1: Reconoce en sí mismo y en los demás elementos de la diversidad sociocultural y de capacidades presentes en las interacciones cotidianas y comprende su rol en la convivencia a fin de explicar cómo puede incorporarlos a su propio desempeño. (Universidad Católica de Temuco, 2016, p. 14)
	Creatividad e innovación	Creatividad e innovación	Nivel 1: Identifica soluciones novedosas para problemas o necesidades de variada naturaleza y contexto, y las adapta a otras necesidades, o bien plantear alternativas socialmente responsables. (Universidad Católica de Temuco, 2016, p. 20)
Gestión personal.	Específica	Pensamiento crítico	Nivel 1: Analiza y evalúa el pensamiento con el propósito de mejorarlo, cuestionar y estudiar afirmaciones y hechos de la vida real para obtener sus propias conclusiones (Paul & Elder, 2005).
	Ciudadanía local y global	Ciudadanía local y global	Nivel 1: Identifica problemas en su entorno, interpretando y valorando información relevante para elaborar propuestas con responsabilidad y autonomía creciente; y también desarrolla un espíritu crítico para con los distintos hechos sociales, actitudes activas de escucha, diálogo, solidaridad, participación y valores democráticos y cívicos. (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa [ISEI-IVEI], 2009)
	Genérica	Trabajo colaborativo	Nivel 1: Reconoce habilidades y necesidades personales disponibles para el desarrollo de trabajo colaborativo en aula, comprometiéndose individualmente en acciones vinculadas al logro de los objetivos planteados. (Universidad Católica de Temuco, 2016, p. 32)
	Específica	Desarrollo personal	Nivel 1: Implementa estrategias de comunicación asertiva, relevando su importancia en la generación de espacios comunicativos positivos e integrando de forma estratégica elementos que le permitan el establecimiento de redes de colaboración. Asimismo, analiza sus preferencias vocacionales, comparando entre las opciones plausibles y empleando recursos tecnológicos y personales necesarios para la obtención de información más certera y realista (Castro Miranda & Calzadilla Vega, 2021).

Nota: Elaboración propia.

La evaluación por competencias está centrada en los procesos como los productos, destacando la importancia de observar y seguir las conductas del estudiantado durante actividades relacionadas con su aprendizaje, utilizando diversas técnicas, instrumentos y modalidades de evaluación ([Moreno Olivos, 2012](#)). También, exige pasar a una visión amplia y plural donde los juicios se construyen entre profesorado-alumnado o entre estudiantes, y se vincula al contexto ([Shute, 2008](#)).

En este contexto, la evaluación no debería reducirse a una calificación numérica, sino que debe entenderse como un proceso dinámico en constante evolución. Su propósito es generar un espacio de reflexión, diálogo y ajuste continuo que contribuya a mejorar tanto la enseñanza como

el aprendizaje. En este sentido, la evaluación se convierte en una herramienta clave para identificar fortalezas y áreas de mejora, promoviendo una formación más significativa y alineada con las necesidades de la persona estudiante ([Universidad Nacional Autónoma de México \[UNAM\], s.f.](#)).

Estrategias de evaluación de competencias y aprendizajes complejos

Una estrategia, es el conjunto de procedimientos articulados, utilizados para promover determinados resultados de aprendizaje o aprendizajes significativos tanto en el aula como en la escuela ([Barone, 2007](#)). Además, sirven para estimular la cooperación, solidaridad, participación grupal, autonomía, construcción del conocimiento, libre expresión, el diálogo, respeto mutuo, el interés, el deseo de superación, la calidad de vida y la relación de los educandos ([Castillo Arredondo, 2003](#)). En definitiva, se consideran como el conjunto de métodos, técnicas e instrumentos que utiliza el personal docente para valorar el aprendizaje del alumnado ([Díaz Barriga Arceo, 2006](#)).

Como parte de una estrategia de evaluación, los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de las estrategias (evaluación diagnóstica, formativa o final), las técnicas son las actividades específicas que realiza el estudiantado cuando aprende (observación directa, desempeño del alumnado, análisis de desempeño e interrogatorio), y los instrumentos son los recursos o herramientas que permiten, tanto a docentes como a estudiantes, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje ([Secretaría de Educación Pública, 2012](#)).

Rol del personal docente en la evaluación por competencias

El personal docente tiene el rol de mediar el aprendizaje de sus estudiantes, favoreciendo el fortalecimiento de sus competencias para su futuro desempeño e incorporación a la universidad. Para [Frade Rubio \(2009\)](#), el estudiantado, no logra aprender solo y el desarrollo de las capacidades individuales dentro del modelo educativo por competencias, demanda la presencia y apoyo de los maestros y las maestras.

En otras palabras, la mediación del personal docente puede facilitar u obstaculizar el proceso del estudiantado durante la evaluación, “la forma de evaluación condiciona el modo de aprendizaje del alumno e incide directamente sobre los aspectos emotivos del mismo: la motivación, el estilo atribucional, la autoeficacia, la autoestima, etc.” ([Arribas, 2012, p. 3](#)).

Metodología

Para realizar esta investigación, se utilizó la metodología cualitativa, a través de un diseño de estudio de casos, puesto que se buscó comprender en profundidad un fenómeno de la realidad, sus causas y las experiencias de la gente. Es decir, profundizar el conocimiento de una realidad ([Monje Álvarez, 2011](#)). Complementariamente, como esta investigación no tiene antecedentes de estudios anteriores, se consideró apropiado utilizar el método de estudio de casos.

Este tipo de investigación cualitativa permitió “el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno o entidad social”, como es la preparación académica



temprana, puesto que tiene como propósito comprender la particularidad y complejidad del caso, para “conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas, para formar un todo” (Monje, Álvarez, 2011, p.117).

En este sentido, el análisis de las estrategias de evaluación implementadas por docentes permite presentar lineamientos de mejora basados en un estudio de caso. Según Latorre Beltrán et al. (1996), este enfoque facilita la toma de decisiones al centrarse en un individuo, evento o institución, destacando su flexibilidad y aplicabilidad en contextos naturales. Como señala Stake (1999), el propósito real del estudio de casos es comprender en profundidad un caso particular, no para compararlo con otros, sino para analizar su esencia y funcionamiento.

El estudio de casos se diseñó con base en diversos enfoques metodológicos. Yin (1989) estableció cinco componentes esenciales: preguntas de investigación, proposiciones teóricas, unidad de análisis, vinculación de datos y criterios de interpretación. Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto (2012), citando a Pérez Serrano (1994) & Martínez Bonafé (1990), estructuraron el proceso en tres fases: preactiva (planificación y selección del caso), interactiva (recopilación y triangulación de datos mediante técnicas cualitativas) y postactiva (análisis y elaboración del informe). Martínez Carazo (2006), cita a Shawn (1999), quien planteó un procedimiento similar, enfatizando la triangulación como un elemento clave para garantizar la validez del estudio.

La técnica utilizada para la recolección y análisis de datos fue de análisis de contenido documental de los programas de estudio e instrumentos de evaluación de los cuatro módulos de formación. En estos se especifican las instancias evaluativas que dan cuenta de las estrategias, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación utilizados en cada módulo. También se encuentran declaradas las competencias, el nivel de dominio, los resultados de aprendizajes, los criterios e indicadores de desempeño. Luego, toda esta información se sistematizó en una pauta que permitió clasificar las evaluaciones implementadas por el personal docente según su tipo (diagnóstica, formativa o sumativa), las técnicas empleadas, los instrumentos utilizados, su ponderación y una descripción detallada de cada evaluación.

La evaluación en el programa es implementada por el personal docente, que correspondió a un pequeño grupo de profesionales del área de las ciencias sociales con experiencia en educación en contexto de vulnerabilidad educativa. La selección de las personas participantes se realizó a través de criterios de experiencia profesional mínimo de tres años en docencia del programa. Estos criterios cumplen con el objetivo de asegurar la experiencia mínima en docencia, la utilización de estrategias evaluativas del programa y conocimiento del modelo formativo. Las personas profesionales fueron observadas para verificar que las evaluaciones se realizaran en coherencia a lo declarado y planificado en los programas de estudio.

Para asegurar la calidad en estudios cualitativos, es clave aplicar criterios de rigor científico que permitan una interpretación fiel del fenómeno investigado (Castillo & Vásquez, 2003). Según Noreña et al. (2012), estos criterios garantizan la aplicación estructurada de los métodos y el análisis de datos.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18496>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En este estudio, la validez se logró mediante la triangulación y saturación de datos (Martínez Carazo, 2006), mientras que la credibilidad se reforzó validando los hallazgos con docentes (Noreña et al., 2012). La transferibilidad se trabajó describiendo detalladamente el contexto (Williams et al., 2005), y la consistencia se garantizó con un análisis estable y comparativo (Noreña et al., 2012). Para reducir sesgos, la confirmabilidad se aseguró revisando constantemente la teoría y contrastando diversas fuentes (Guba & Lincoln, 1989; Mertens, 2005). Finalmente, se evaluó la relevancia del estudio en su contexto y se mantuvo concordancia teórico-metodológica entre problema, teoría y metodología.

Resultados

A partir de los datos obtenidos en el análisis los resultados son los siguientes:

Estrategias de evaluación utilizadas en los módulos de formación

Se identificaron cuatro estrategias de evaluación de competencias utilizadas en el programa

Tabla 2: Sistematización estrategias de evaluación de competencias en PAT

Módulo	Estrategia	Método	Técnicas	Instrumentos
Habilidades para la escritura académica	. Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje	Ev. Diagnóstica	. Desempeño	. Rúbrica producción de texto escrito.
		Ev. Proceso	. Interrogatorio . Desempeño	. Pauta evaluación ensayo . Matriz sistematización monografía
		Ev. Final	. Desempeño	. Rúbrica producción de texto escrito.
Pensamiento matemático	. Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas	Ev. Diagnóstica	. Interrogatorio	. Prueba escrita conocimientos
		Ev. Proceso	. Desempeño	. Rúbrica producción material . Rúbrica exposición grupal
		Ev. Final	. Interrogatorio	. Prueba escrita conocimientos.
Pensamiento crítico y ciudadanía	. Evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos. . Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolios de trabajo y bitácoras	Ev. Diagnóstica	. Interrogatorio	. Prueba escrita contenidos.
		Ev. Proceso	. Desempeño Interrogatorio	. Bitácora personal. . Rúbrica teatro imagen. . Rúbrica producción audiovisual. . Pauta organizador gráfico. . Prueba escrita contenidos.
		Ev. Final	. Interrogatorio	. Prueba escrita contenidos.
Gestión personal	. Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolios de trabajo y bitácoras	Ev. Diagnóstica	. Interrogatorio	. Test selección múltiple habilidades socioemocionales.
		Ev. Proceso	. Interrogatorio . Análisis de desempeño	. Pauta evaluación presentación oral. . Sistematización elaboración plan de vida.
		Ev. Final	. Interrogatorio	. Test selección múltiple habilidades socioemocionales.

Nota: Elaboración propia.



Estrategia de evaluación 1: Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje.

Esta estrategia se basa en la observación y el seguimiento de las tareas y trabajos realizados por el estudiantado en cada clase. Se implementa en el módulo *Habilidades para la escritura académica* y está orientada a la mejora del aprendizaje mediante la incorporación continua de momentos de valoración, con el propósito de replantear y ajustar el plan de aprendizaje.

La estrategia busca integrar la evaluación a lo largo del proceso de aprendizaje a través de la producción de textos, promoviendo ejercicios de redacción, lectura comprensiva y comparativa, discusión de textos, sistematización de ideas, uso de fuentes y síntesis. Todo ello con el objetivo de fortalecer las habilidades argumentativas del estudiantado y facilitar su progresión hacia la producción de textos expositivos. De este modo, la propuesta se alinea con una visión integral de los procesos de lectura y escritura.

Respecto a técnicas e instrumentos de evaluación (ver Tabla 2), se utilizan técnicas de desempeño e interrogatorio y variados instrumentos, sin embargo, no se identifica claramente un instrumento para sistematizar el seguimiento clase a clase del estudiantado.

Estrategia de evaluación 2: Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas. La estrategia utilizada en el módulo *Pensamiento matemático* se basa en la aplicación de elementos propios de la investigación y la resolución de problemas, incluyendo el planteamiento de hipótesis, formulación de preguntas de investigación, selección de información, establecimiento de marcos de referencia, justificación del proceso, recolección de datos, presentación de resultados y su discusión.

Esta estrategia busca fortalecer el pensamiento lógico-matemático mediante el desarrollo de habilidades enfocadas en la resolución de problemas situados en contextos reales. Para ello, se implementan instancias tanto individuales como de trabajo colaborativo, lo que permite al estudiantado reconocer y valorar el aporte y las capacidades de cada integrante del grupo.

Desde esta perspectiva, el módulo plantea que los ejes matemáticos constituyen la base del pensamiento lógico, cuyo dominio es esencial tanto para la profundización en el estudio de la matemática como para su aplicación en la vida cotidiana. Asimismo, se enfatiza la gradualidad en la expresión de los procesos y razonamientos alcanzados, lo que facilita la formalización de los aprendizajes en sus dimensiones individual y grupal, así como en su expresión oral y escrita.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación (ver Tabla 2), se emplean técnicas de desempeño e interrogatorio, mientras que como instrumentos de evaluación se utilizan pruebas escritas y rúbricas. No obstante, no se identifica claramente un instrumento destinado a la sistematización del seguimiento del estudiantado en cada sesión de clase.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18496>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Estrategia de evaluación 3: *Evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos.* Consiste en disponer de diferentes instrumentos de medición y evaluación para contar con información que permita determinar el nivel de logro o dominio de competencias y el desarrollo de pensamiento, considerando que las competencias del módulo requiere que el estudiantado aborde problemáticas y ejecuciones en diferentes contextos y condiciones.

Esta estrategia se emplea para evaluar los aprendizajes en el módulo *Pensamiento crítico y ciudadanía*, con el propósito de situar al estudiantado en diversos escenarios que fomenten el uso de tecnologías, la expresión oral, la lectoescritura, la capacidad argumentativa y el pensamiento creativo. Estas habilidades resultan fundamentales para favorecer una convivencia armónica con su entorno y fortalecer el desarrollo de formas más avanzadas de participación ciudadana.

Las técnicas e instrumentos de evaluación (ver [Tabla 2](#)), utilizan las técnicas de desempeño e interrogatorio, así como variados instrumentos, los que incluye una bitácora personal que permite realizar el seguimiento en cada sesión.

Estrategia de evaluación 4: *Evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolios de trabajo y bitácoras.* Estrategia del módulo *Pensamiento crítico y Ciudadanía* y el módulo *Gestión Personal*, es utilizada para contar principalmente con evidencias que permita evaluar las estrategias de pensamiento crítico que sigue el estudiantado para abordar problemas y tomar decisiones. Donde parte importante de la elaboración de evidencias de evaluación se relaciona con la reflexión sobre la forma y logro del aprendizaje del estudiantado en las evidencias presentadas, así como su proyecto de vida o decisiones futuras. En este sentido, la estrategia utilizada responde a la necesidad de contar con evidencias sobre las estrategias de pensamiento que sigue el estudiantado para abordar problemas, aprender de forma autónoma y tomar decisiones.

Respecto a técnicas e instrumentos de evaluación (ver [Tabla 2](#)) se utilizan técnicas de análisis de desempeño e interrogatorio, y variados instrumentos de evaluación, entre los que se incluye una bitácora personal y una planilla de sistematización que permite realizar el seguimiento en cada clase del estudiantado.

Indicadores de evaluación de competencias utilizados en los instrumentos de evaluación

A continuación, se presenta utilización explícita o implícita de los indicadores de evaluación de competencias propuestos en los instrumentos de cada estrategia.

Como se observa en la [Tabla 3](#), los instrumentos de evaluación utilizan los indicadores de evaluación principalmente de las competencias específicas de cada curso. Además, no se incluyen la totalidad de los indicadores declarados para cada competencia específica.



Tabla 3: Utilización de los indicadores de evaluación de competencias en los instrumentos de evaluación de PAT

Módulo	Tipo competencia	Competencia	Indicadores competencia	Indicadores utilizados
Habilidades para la escritura académica	Genérica	Respeto y valoración de la diversidad.	6	1
	Específica	Comunicación oral y escrita.	7	6
Pensamiento matemático	Genérica	Actuación ética.	4	1
	Específica	Comunicación oral y escrita.	4	3
		Resolución de problemas.	5	3
Pensamiento crítico y ciudadanía	Genérica	Respeto y valoración de la diversidad.	4	3
		Creatividad e innovación	6	3
	Específica	Pensamiento crítico	6	4
		Ciudadanía local y global	6	3
Gestión personal	Genérica	Trabajo colaborativo	3	2
	Específica	Desarrollo personal	2	2

Nota: Elaboración propia.

Así mismo, se puede apreciar que algunos instrumentos de evaluación no utilizan (explícita o implícitamente) indicadores de evaluación de competencias, y que estos tengan coherencia con el nivel de desarrollo propuesto para cada competencia en el programa.

Discusión y conclusiones

Las estrategias de evaluación utilizadas en los módulos de formación corresponden a estrategias formativas en el contexto de la evaluación de desempeño, confirmando lo señalado por referentes teóricos. Estas estrategias utilizadas por el personal docente son principalmente estrategias que pretenden realizar seguimiento y verificación del desarrollo de las competencias y aprendizajes propuestos en cada módulo.

La importancia de estas estrategias de evaluación focalizadas en el seguimiento de los aprendizajes es que han demostrado que incrementa los estándares académicos en el grupo de estudiantes, incluyendo a los de bajo desempeño (Black & Wiliam, 1998, citado por Boston, 2002), junto con ayudarlos a desarrollar un sentimiento de control de su propio aprendizaje y una mayor participación que permite obtener mejores resultados (Verdejo et al., 2015).

En cuanto al objetivo específico de descripción de las estrategias de evaluación, se identificaron (y describieron) cuatro estrategias utilizadas en el programa, las que concuerdan con las propuestas por [Verdejo et al. \(2015\)](#), en una recopilación de estrategias de evaluación de aprendizajes complejos y competencias.

La primera, corresponde a la *Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje*, también llamada evaluación para el aprendizaje ([Kyale, 2007](#)) la que está orientada a la mejora y se utiliza como base para la evaluación formativa con momentos de valoración, retroalimentación y metacognición de manera continua. Esta es abordada principalmente a través del seguimiento de las tareas entregadas al estudiantado durante y entre clases.

La segunda estrategia, corresponde a la *evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas*, que propone acercar al estudiantado a contextos reales y cotidianos. Esta estrategia tiene ventajas para docentes y estudiantes porque es un proceso que sirve tanto para el aprendizaje como para la evaluación. En un sentido formativo, permite realizar en etapas que se valoran, se hace una devolución al estudiantado para que reformule y avance en su proceso de investigación. [Verdejo et al. \(2015\)](#) señala que en este proceso es importante que el personal docente tenga claridad sobre la medición del aprendizaje efectivo y consideren, previamente a la presentación del problema, las competencias que se requieren para resolverlo y las evidencias de desempeño que debe entregar el estudiantado. Por lo que esta estrategia resulta positiva en el programa, ya que es acompañada de seguimiento a la progresión de los aprendizajes realizada por el personal docente, sin embargo, se debe procurar la utilización de instrumentos para sistematizarla.

La tercera estrategia, corresponde a la *evaluación con múltiples instrumentos y en varios momentos*, la que, según [Verdejo et al. \(2015\)](#), consiste en disponer de diferentes instrumentos de medición y evaluación para contar con información que permita inferir el dominio de competencias y el desarrollo de pensamiento complejo, considerando que las competencias del programa requiere que el estudiantado aborde problemáticas y ejecuciones en diferentes contextos y condiciones. Aspecto destacado por el personal docente es la variedad de instrumentos, ya que permite evidenciar distintos desempeños y mantiene activo y motivado al estudiantado.

Esta estrategia es utilizada por el personal docente para evaluar la progresión en distintas etapas del proceso y de distintas competencias, en el estudiantado. En este mismo punto, [Fernández March \(2010\)](#) señala que:

La evaluación de competencias se basa entonces en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia. (p. 11)



La cuarta estrategia de evaluación utilizada es la *evaluación con base en evidencias recolectadas en portafolios de trabajo y bitácoras*, utilizada principalmente para contar con evidencias sobre las estrategias de pensamiento que sigue el estudiantado para abordar problemas, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el proyecto de vida, entre otras evidencias de aprendizajes, que están en la base del desarrollo de competencias y pensamiento complejo en el programa. Estos aprendizajes, requieren de instrumentos de recolección de evidencias, que, permitan sustentar la valoración del nivel de logro.

Por ejemplo, en los módulos de *Pensamiento crítico y gestión personal*, la ventaja de la bitácora de trabajo es que ofrece la posibilidad de recopilar los trabajos que indiquen el progreso y logro en un área específica con un propósito definido, como son las competencias específicas de cada módulo. Además, esta colección debe incluir la participación del estudiantado en la selección del contenido del portafolios, los lineamientos para su selección, los criterios para juzgar el mérito y la evidencia de la reflexión (Arter & Spandel, 1992).

Si bien las estrategias utilizadas están en sintonía con la evaluación de los desempeños del estudiantado, se observó en los datos obtenidos que estas requieren de transformaciones que permitan fortalecer el proceso formativo de la evaluación de competencias, esto significa incorporar la retroalimentación como parte de un proceso planificado del desarrollo del estudiantado. Al mismo tiempo, esto tiene implicancias directas en enfatizar la motivación positiva y la autoestima del estudiantado. Además, la retroalimentación es trascendental, ya que ayuda a desarrollar las competencias de pensamiento reflexivo y autoevaluación vinculadas a la metacognición. Al respecto es necesario que el personal docente compruebe constantemente el logro de comprensión de sus estudiantes, también deben infundirles la importancia de que ellos mismos asuman la responsabilidad de reflexionar y supervisar su propio progreso (Shepard, 2006). Moreno Olivos (2012) destaca que, para una evaluación efectiva del aprendizaje, es fundamental no solo medir los resultados finales, sino también observar de cerca cómo las personas estudiantes interactúan con los conocimientos y habilidades en tiempo real. Esto implica hacer un seguimiento continuo de sus acciones y procesos, empleando diversas estrategias e instrumentos que permitan una visión más completa de su desempeño. Así, la evaluación deja de ser un simple examen y se convierte en una herramienta que acompaña y guía el desarrollo de cada estudiante a lo largo de su formación.

Hay que mencionar, además, que las estrategias, entendidas como el plan de evaluación, principalmente incluyen la heteroevaluación y no contemplan formalmente la autoevaluación o coevaluación como parte del proceso metacognitivo y de autorregulación del aprendizaje. Ambos elementos considerados fundamentales, deben ser parte importante de la evaluación en un modelo por competencias. En este sentido, la naturaleza misma del desempeño demandará que la evaluación sea holística, con un carácter teórico y práctico (Cejas Yanes, 2016); por este motivo, debe incluir distintos componentes como la autoevaluación que hace el estudiantado de sí mismo, la coevaluación intergrupal y la heteroevaluación que realiza el personal docente (Rial Sánchez, 2007). García Retana (2011), agrega además que este proceso se deberá “desarrollar de manera permanente, durante y después de la intervención pedagógica, y no solo al terminar un núcleo de aprendizaje” (p. 14).

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18496>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En este contexto, se espera que la evaluación sea un estímulo para el desarrollo de aprendizajes y una práctica que orienta el involucramiento del estudiantado para promover la reflexión, la autoevaluación y la autorregulación de las competencias aprehendidas (Knust Graichen & Gómez Puente, 2009), agudizando el aprendizaje de contenidos y permitiendo aprender procesos metacognitivos de supervisión, que desarrollarán en la vida profesional y académica (Biggs, 2010).

Desde el punto de vista de la evaluación de competencias genéricas, se observó que existe una propuesta en construcción para evaluar lo formativo y lo certificante. Esto implica considerar que el modelo de la institución plantea la incorporación de las competencias genéricas y específicas en los resultados de aprendizaje. Al momento de la evaluación, las competencias específicas se deben abordar a través de las diferentes evaluaciones que contiene la estrategia y las competencias genéricas deben tener una *validación* a través de un juicio de expertos. La evaluación de las competencias debe terminar con un *juicio de experto* llevado a cabo por el personal docente, con las evidencias del desempeño y basado en criterios (del Valle, 2012).

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se pudo apreciar que hay una variedad de instrumentos, lo que constituye un aspecto coherente al modelo por competencias, ya que “la evaluación por competencias obliga a la utilización de una diversidad de instrumentos y a incorporar diferentes agentes educativos. Aquí, los procesos de diagnóstico, retroalimentación, contextualización, registros, evidencias y resultados implican la incorporación de docentes, estudiantes y directivos” (Ríos Muñoz & Herrera Araya, 2017, p. 1078). Esta variedad permite evaluar el desarrollo de distintas competencias y desempeños, junto con contribuir en la motivación del estudiantado.

A pesar de lo anterior, se observó que los indicadores de evaluación están centrados en la evaluación de las competencias específicas del estudiantado. Lo que es planteado por el personal docente y observado en el análisis documental, ya que tienen una mayor utilización en los instrumentos elaborados. De igual manera, se pudo observar que no es posible establecer una relación directa entre los indicadores utilizados en los instrumentos de evaluación y los indicadores para evaluar las competencias propuestos en el programa de cada módulo, lo que podría afectar la claridad de los criterios e indicadores para evaluar una competencia.

En términos generales, de acuerdo al análisis realizado, los instrumentos de evaluación están orientados hacia la evaluación de desempeño, sin embargo, algunos evalúan estructura o presencia de componentes solicitados y no el desempeño del estudiantado en estos ámbitos, por lo que fueron considerados como parte de la técnica de interrogatorio. Esto implica que el estudiantado no sepa que se espera de ellos, interfiriendo en su proceso de aprendizaje. De igual modo, para Ríos Muñoz & Herrera Araya (2017):

[La evaluación debe] contribuir al autoaprendizaje y la autorregulación de los estudiantes, con la finalidad de que sean más conscientes de sus propias prácticas y aprendizajes. El sentido de esta premisa se orienta a que los instrumentos sean diseños no solo para el desarrollo de una tarea específica, también para involucrar niveles de pensamiento y desafíos que incluyan situaciones o contextos similares a la realidad. (p. 1078)

En efecto, los instrumentos de evaluación deben permitir hacer seguimiento y progresión de los aprendizajes del estudiantado con el sentido de permitir la reflexión y metacognición de estos, además de propiciar la certificación de los aprendizajes. En efecto, como señala Fernández, resulta primordial elaborar instrumentos de evaluación de las competencias que permitan documentar su trayectoria de desarrollo a lo largo de la formación, tanto en lo que hace referencia a los recursos como a la competencia misma (Fernández March, 2010).

Como principales desafíos a partir de esta investigación, podemos plantear el diseño e implementación de estrategias de evaluación del desarrollo de competencias que sean más pertinentes con los programas de incorporación a la Educación Superior, que logren disminuir la brecha con la educación secundaria. Para ello, es necesario mantener mecanismos de monitoreo para asegurar que se realicen los procesos de evidenciación de manera rigurosa, con criterios e indicadores pertinentes para evaluación de competencias específicas y validación de competencias genéricas.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: R. M. G. R. contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. J. A. P. D. contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10914385>

Referencias

- Acebedo-Afanador, M. J., Aznar-Díaz, I., & Hinojo-Lucena, F. J. (2017). Instrumentos para la evaluación del aprendizaje basado en competencias: Estudio de caso. *Información tecnológica*, 28(3), 107-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000300012>
- Álvarez Álvarez, C. & San Fabián Maroto, J. L. (2012). *La elección del estudio de caso en la investigación educativa A Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/229068734_La_elección_del_estudio_de_caso_en_la_investigación_cualitativa

- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve*, 18(1), 1-15. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/issue/view/216>
- Arter, J. A. & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1992.tb00230.x>
- Barone, L. R. (2007). *Escuela para maestros enciclopedia de pedagogía práctica*. Lexus.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(1), 1-2. <https://doi.org/10.7275/kmcq-dj31>
- Camperos Camero, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 12(43), 805-814. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000400017&script=sci_abstract&tlang=pt
- Castillo Arredondo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Pearson.
- Castillo, E. & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico de la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <https://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/issue/%20view/31>
- Castro Miranda, G. & Calzadilla Vega, G. (2021). Comunicación asertiva: Una mirada desde la psicología de la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(3), 131-151. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8154371.pdf>
- Cejas Yanes, E. (2016). Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales. https://issuu.com/luisenrique87/docs/los_fundamentos_del_dise_o_curricu
- Charria Ortiz, V. H., Sarsosa Prowesk, K. V., Uribe Rodríguez A. F., López Lesmes C. N., & Arenas Ortiz, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28), 133-165. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and medium-sized firms. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 15(1), 73-85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>
- del Valle, R. (2012). Formación por competencias: Certezas, resultados y desafíos. En D. Süsskand (Ed.), *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores. Reflexiones y procesos en las universidades del Consejo de Rectores Prácticas Internacionales* (pp. 133-158). Editorial Universidad de Valparaíso. https://www.consejoderrectores.cl/public/pdf/publicaciones/PDF_libro_CRUCH_.pdf



Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc-Graw-Hill.

Fernández March, A. (2010). Evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. Universidad Politécnica de Valencia. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6216>

Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta el bachillerato*. Inteligencia Educativa.

García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3484>

González-Sanmamed, M., Muñoz-Repiso, A. G. V., & Santos-Caamaño, F. J. (2017). Desarrollo y crecimiento personal. Construcción y validación de un cuestionario para estudiantes universitarios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 20(2), 13-25. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S2014-98322017000200005&script=sci_arttext

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation* (2^a ed.). Sage.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). (2009). Competencia social y ciudadana: Marco teórico. Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/evaluacion/311039c_PubISEI_comp_ciudadana_c.pdf

Knust Graichen, R. & Gómez Puente, S. M. (2009). La Evaluación con enfoque por competencias: ¿Se implementa realmente la evaluación por competencias? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(3), 104-125. https://sitios.ucsc.cl/cidd/wp-content/uploads/sites/37/2018/05/la_evaluacion_con_enfoque_por_competencias.pdf

Kyale, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in Institutions of Higher Education. En D. Boud, & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term* (pp. 57-71). Routledge.

Martínez Carazo, P. C. (2006). *El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & Gestión, (20), 165-193. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3576>

Mendoza Jacomino, A. & Artiles Olivera, I. (2011). El profesor tutor como agente educativo y su rol en la evaluación formativa del aprendizaje: Premisas para el cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5711471>

Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18496>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Ministerio de Educación [MINEDUC], Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). (2006). *Evaluación para el aprendizaje. Enfoques y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor.* <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2055/mono-851.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica.* Universidad Surcolombiana. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-latina-de-costa-rica/sociologia/monje-carlos-arturo-guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion/4621585>

Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826889010.pdf>

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa.* Aquichan, 12(3), 263-274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006

Latorre Beltrán, A., del Rincón Igea, D., & Arnal Agustín, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Ediciones Experiencia. https://www.google.co.cr/books/edition/Bases_metodol%C3%B3gicas_de_la_investigaci%C3%B3n/ZF4wEAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&printsec=frontcover

Paul, R. & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico.* Fundación para el Pensamiento Crítico.

Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas.* Trillas. <https://www.redalyc.org/journal/4576/457644946012/html/>

Rial Sánchez, A. (2007). *Diseño curricular por competencias: El reto de la evaluación.* La Universitat. <http://hdl.handle.net/10256/819>

Ríos Muñoz, D. & Herrera Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201706164230>

Sánchez-Macías, I. & Jorrín-Abellán, I. (2017). Estudio de caso sobre la evaluación por competencias en educación artística: Aportaciones a la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 229-240. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n4/art12.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.* <https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/herramientasEB/archivos/Las%20estrategias%20y%20los%20instrumentos%20de%20evaluaci%C3%B3n%20desde%20el%20en.pdf>

- Shepard, L. A. (2006). La evaluación en el aula. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 623-646). Greengood publishing group. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C225.pdf>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stake, R. E. (1999). The art of case study research. Sage Publications.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Instituto Cife.ws. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3491/1/Formaci%b3n_basada_competencias.pdf
- Universidad Católica de Temuco. (2009). *Modelo educativo UC Temuco: Principios y lineamientos*.
- Universidad Católica de Temuco. (2016). Competencias genéricas para la formación de profesionales integrales. *Cuadernos de Docencia* Nº 3. https://dfhc.uct.cl/wp-content/uploads/2022/08/Competencias_geneticas.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (s.f.). Marco teórico evaluación educativa. *Studocu*. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/metodologia/319272857-marco-teorico-evaluacion-educativa/10443674>
- Verdejo, P. (Coord.), Encinas, M., y Trigos, L. (2015). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. *Innova Cesal*, 19-45. https://www.academia.edu/5177141/Estrategias_para_la_evaluaci%C3%B3n_de_aprendizajes_complejos_y_competencias
- Williams, M., Grinnell, R. M., Jr., & Unrau, Y. A. (2005). Case levels design. En R. M. Grinnell, Jr., & Y.A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7^a ed., pp. 171-184). Oxford University Press.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research. Design and methods*. Sage Publications.