

Revisión sistemática de estrategias de evaluación auténtica en la formación por competencias

Systematic review of authentic assessment strategies in competency-based training

Simeón Moisés Huerta Rosales

<https://orcid.org/0000-0002-7486-0607>

mhuertar@unasam.edu.pe

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
Huaraz - Perú.

Luis Alberto Taramona Ruiz

<https://orcid.org/0000-0001-7670-3210>

luis.taramona@ulcb.edu.pe

Universidad Le Cordon Bleu
Lima - Perú.

Eling Levingstone Camones Bazan

<https://orcid.org/0000-0002-6223-3681>

ecamonesb@unasam.edu.pe

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
Huaraz - Perú.



Recibido: 15/02/2025 Aceptado: 19/05/2025

2026. V6. N1.

Resumen

El presente estudio analiza la eficacia de las estrategias de evaluación auténtica en la medición de competencias a través de evidencias tangibles. Desde un enfoque metodológico cualitativo, se llevó a cabo una revisión sistemática de literatura científica de alto impacto, en inglés y español, publicada entre los años 2000 y 2024, a partir de fuentes extraídas de bases de datos especializadas. Para el análisis se utilizó el método PRISMA, lo que permitió la selección rigurosa de 23 artículos científicos relevantes tras la fase de depuración. Los resultados identifican estrategias que articulan las competencias del perfil de egreso con unidades de competencia, desagregadas en estándares de aprendizaje, alcanzados mediante desempeños específicos durante el proceso formativo. Estos desempeños son valorados mediante productos concretos, evaluados con instrumentos auténticos como rúbricas, portafolios, escalas de valoración y pruebas estandarizadas tipo Saber. Se concluye que la implementación sistemática de estrategias de evaluación auténtica, basada en la planificación, ejecución y análisis reflexivo, favorece una evaluación formativa objetiva, pertinente y alineada con el desarrollo integral de competencias en la educación superior.

Palabras clave: evaluación auténtica, competencias, educación superior.

Abstract

This study analyzes the effectiveness of authentic assessment strategies in measuring competencies through tangible evidence. From a qualitative methodological approach, a systematic review of high-impact scientific literature was carried out, in English and Spanish, published between 2000 and 2024, based on sources extracted from specialized databases. The PRISMA method was used for the analysis, which allowed the rigorous selection of 23 relevant scientific articles after the purification phase. The results identify strategies that articulate the competencies of the graduate profile with units of competence, disaggregated into learning standards, achieved through specific performances during the training process. These performances are assessed through concrete products, evaluated with authentic instruments such as rubrics, portfolios, assessment scales and standardized tests such as Saber. It is concluded that the systematic implementation of authentic assessment strategies, based on planning, execution and reflective analysis, favors an objective, relevant formative assessment aligned with the comprehensive development of competencies in higher education.

Keywords: authentic assessment, competencies, higher education.

Introducción

En la actualidad, la formación basada en competencias constituye un modelo ampliamente extendido que responde a los retos de una sociedad globalizada, centrada en el saber hacer. Si bien las herramientas de planificación y las estrategias didácticas han logrado consolidarse y difundirse eficazmente, persisten limitaciones importantes en lo que respecta a las estrategias de evaluación del aprendizaje. Una de las principales dificultades es la evaluación de competencias, ya que estas suelen definirse de forma general o abstracta, lo que impide su operacionalización en términos observables y medibles. Asimismo, se advierte una escasa objetividad en la formulación de estándares de aprendizaje, especialmente al momento de valorar habilidades blandas como la comunicación, el trabajo en equipo o la resolución de problemas, las cuales no siempre se evalúan con criterios precisos y pertinentes (Aravena & Gairín, 2021). Esta situación evidencia que, aunque muchos docentes aplican el enfoque formativo por competencias, la evaluación sigue reduciéndose al dominio teórico. Todo ello refleja una resistencia al cambio de paradigma, que implica pasar de una evaluación centrada en la medición hacia una evaluación formativa y auténtica (UNESCO, 2022).

Para superar estas deficiencias, resulta imprescindible implementar estrategias de evaluación por competencias. En diversos talleres formativos se ha evidenciado que muchos docentes universitarios presentan dificultades para planificar evaluaciones diferenciadas según el nivel de competencia. Es decir, no logran discriminar con claridad entre las competencias del perfil de egreso, las unidades de competencia y los estándares de aprendizaje esperados en cada ciclo formativo. Esta falta de articulación impide establecer una relación coherente entre los aprendizajes logrados y las competencias planteadas en el perfil de egreso. En este contexto, se vuelve necesario que la universidad promueva la construcción de mapas de competencias, que permitan desagregar y explicitar progresivamente las competencias generales hasta su nivel más operativo, representado por los niveles de dominio (Tobón et al., 2010).

Asimismo, se ha identificado una marcada resistencia al cambio entre docentes que, aun habiendo participado en programas de actualización, tienden a mantener estilos tradicionales de enseñanza centrados en una evaluación de corte cognoscitivista, basada principalmente en contenidos conceptuales y memorísticos (Sánchez & Orozco, 2020). También se ha observado un uso inadecuado de la rúbrica: aunque su implementación se ha extendido, muchos docentes la confunden con escalas de valoración y no logran establecer una adecuada relación entre desempeños, evidencias e instrumentos, de acuerdo con los estándares de evaluación establecidos para cada asignatura. En diversos casos, la evaluación se dirige al estudiante como sujeto, y no a los productos o evidencias generadas, lo cual deriva en una valoración centrada en contenidos descontextualizados, alejada de la resolución de problemas reales, como ya lo habían señalado autores como Condemarín y Medina (2007), Díaz Barriga y Hernández (2010), Monereo et al. (2007) y Tobón (2018), entre otros.

La evaluación auténtica se plantea como una respuesta al tránsito desde el paradigma cognoscitivista hacia un enfoque centrado en desempeños contextualizados y en el desarrollo de competencias, considerando al estudiante en su individualidad, contexto y estilos de aprendizaje (Vega & Fraustro, 2023). Según Díaz Barriga y Hernández (2010) y Condemarín y Medina (2007), este tipo de evaluación se caracteriza por exigir que los estudiantes participen en la resolución de tareas complejas y reales, aplicando sus conocimientos y habilidades

Huerta, S., Taramona, L., & Camones, E. (2026). Revisión sistemática de estrategias de evaluación auténtica en la formación por competencias. *Revista InveCom*, 6 (1). 1-7. <https://zenodo.org/records/15505499>

previas para dar solución a problemas concretos. En la misma línea, Ahumada (2005) sostiene que la evaluación auténtica representa una instancia clave para mejorar la calidad del aprendizaje como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con López et al. (2021), Martín y Martínez (2021), Riera et al. (2023) y Tobón (2017), la evaluación auténtica se sustenta en diversos elementos clave. Entre ellos, destaca el carácter retador de las tareas, que otorgan mayor significado al vincularse con problemáticas reales y con el progreso del estudiante en su proceso formativo (Henríquez et al., 2019). También se valora la obtención de resultados tangibles, que permiten tanto al docente como al estudiante reconocer con claridad los logros alcanzados, ya sea a través de desempeños observables o de productos concretos (Navas et al., 2023). La transferencia del conocimiento a la práctica es otro elemento esencial, entendida como la aplicación efectiva del aprendizaje en contextos reales; en este caso, la evidencia del aprendizaje es el desempeño mismo (Tobón, 2017). Igualmente, se incorporan procesos metacognitivos que fomentan la autorreflexión y la autoevaluación, lo que permite al estudiante identificar sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora (Sánchez & Orozco, 2020). Otro aspecto fundamental es el carácter formativo y continuo de la evaluación auténtica, que asegura un aprendizaje progresivo mediante la inmersión en situaciones reales donde se evidencian los procesos de transferencia y mejora (Frade, 2009). En este sentido, la retroalimentación del desempeño cobra relevancia, ya que orienta el proceso de mejora a lo largo de toda la formación, permitiendo la participación activa de docentes y estudiantes en acciones de ajuste y perfeccionamiento (Camacho-Navarro & Salinas-García, 2022). Finalmente, la colaboración se erige como un pilar de la evaluación auténtica, al fomentar el trabajo cooperativo como estrategia para comprender, transferir y resolver problemas desde distintas perspectivas, promoviendo así la integración de saberes interdisciplinarios (Lee et al., 2023).

La evaluación auténtica se distingue por su carácter eminentemente formativo, basado en actividades didácticas orientadas a la mejora continua. Este enfoque permite que las evidencias o productos elaborados por los estudiantes sean interpretados y utilizados por docentes y estudiantes para tomar decisiones sobre el progreso en el desarrollo de competencias y realizar ajustes en el proceso de formación (Minedu Chile, 2017). Así, la evaluación se integra al proyecto formativo y se implementa de manera permanente en cada sesión de aprendizaje. Al aplicar la evaluación de forma sistemática, el docente incorpora actividades con propósito formativo y de retroalimentación (Anijovich, 2017). La evaluación formativa, por tanto, no solo permite monitorear el aprendizaje, sino también facilitar una retroalimentación oportuna que fortalezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Tobón (2017), la evaluación adquiere un carácter socioformativo cuando actúa activamente en el diagnóstico, la retroalimentación y el acompañamiento constante a los estudiantes, ayudándolos a resolver problemas del contexto, mejorar su desempeño y desarrollar el talento requerido por la sociedad del conocimiento. Para ello, resulta fundamental implementar estrategias participativas como la autoevaluación y la coevaluación, que promueven la reflexión crítica y el compromiso con el aprendizaje (Fuenzalida et al., 2024).

Una estrategia de evaluación auténtica basada en evidencias y productos (Buitrago et al., 2019) se centra en la capacidad del estudiante para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales. Su propósito es valorar la aplicación práctica del aprendizaje en la resolución de problemas, más allá del dominio teórico (Monereo, 2009). Esta estrategia contempla tres fases: planificación, ejecución y valoración.

La planificación de la evaluación se realiza en dos niveles. A nivel macrocurricular, implica el diseño de mapas de competencias y la construcción progresiva de niveles de dominio, los cuales permiten establecer estándares de evaluación para los programas académicos (Huerta, 2015; Pimienta, 2008). A nivel microcurricular, se definen los resultados de aprendizaje, los criterios de desempeño, las evidencias esperadas y los instrumentos adecuados para evaluar las competencias. Este proceso requiere: a) la formulación precisa y objetiva de estándares de aprendizaje (Huerta, 2015); b) la identificación de desempeños observables que evidencien la adquisición de competencias (Tobón, 2018); y c) la aplicación de instrumentos pertinentes que valoren adecuadamente el nivel de logro (Condemarín & Medina, 2007).

Metodología

La revisión sistemática de la literatura se empleó como metodología central para organizar de forma rigurosa y ordenada la recopilación y el análisis de información. Este enfoque permite garantizar la objetividad y la replicabilidad del estudio, además de facilitar la consolidación del conocimiento existente y contribuir a la fundamentación de nuevas propuestas académicas.

El desarrollo de la revisión siguió las cuatro fases propuestas por Codina (2018): búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. En la fase de búsqueda, se consultaron bases de datos especializadas como Dialnet, Google Académico, Scopus y Web of Science. Para la localización de documentos relevantes se utilizaron palabras clave

tales como “evaluación”, “evaluación auténtica”, “evaluación basada en competencias”, “evaluación basada en desempeños” y “evaluación formativa”. Se establecieron filtros de selección que incluyeron publicaciones en inglés y español, estudios publicados entre los años 2000 y 2024, y artículos científicos originales o de revisión, así como libros especializados. Se excluyeron tesis, literatura gris y documentos sin validación académica formal.

Durante la fase de evaluación, se revisaron los títulos y resúmenes de los materiales recopilados para verificar su pertinencia respecto al objeto de estudio. Los criterios de inclusión exigieron que los documentos abordaran definiciones conceptuales sobre evaluación, evaluación por competencias, evaluación formativa y evaluación auténtica, así como estrategias innovadoras aplicadas en entornos universitarios. En cambio, se excluyeron aquellos textos centrados únicamente en enfoques tradicionales de evaluación basada en contenidos conceptuales, estudios realizados en contextos no universitarios y tesis no publicadas.

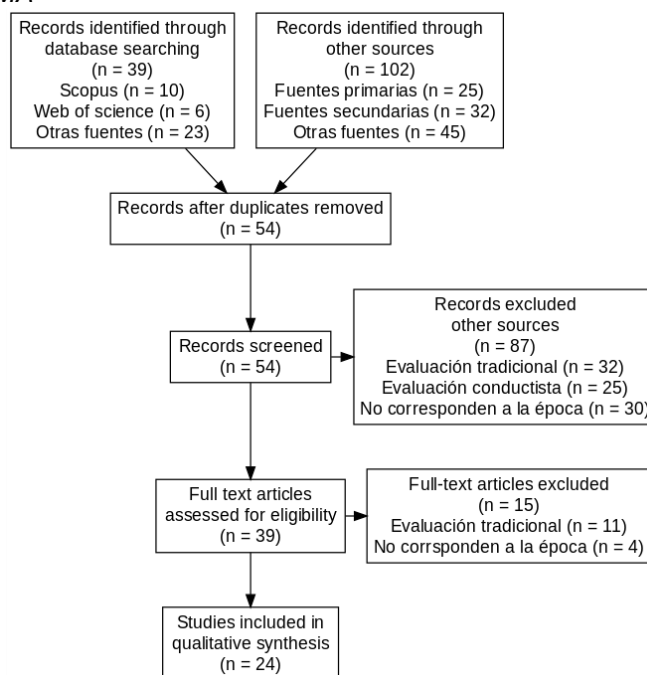
En la fase de análisis se procedió con una lectura profunda de los libros y artículos seleccionados. Se extrajeron aportes teóricos y metodológicos relevantes, atendiendo al contexto de aplicación, alcances, estrategias utilizadas y hallazgos específicos. Esta lectura crítica permitió identificar la relación entre evaluación auténtica y evaluación por competencias en el ámbito de la educación superior.

Por último, en la fase de síntesis se sistematizaron los hallazgos obtenidos, organizándolos temáticamente en torno a categorías como evaluación auténtica, evaluación basada en desempeños y evaluación por competencias. Se identificaron patrones recurrentes, discrepancias conceptuales y vacíos teóricos. A partir de esta sistematización, se elaboraron las conclusiones que fortalecen el enfoque de evaluación auténtica basada en evidencias y su articulación con la pedagogía universitaria.

En total, se revisaron aproximadamente 102 libros y 39 artículos científicos. De este conjunto, se seleccionó una muestra final de 24 artículos y 20 libros que cumplieron con los criterios de calidad, pertinencia y confiabilidad. Se excluyeron aquellos documentos que no procedían de bases de datos confiables, a fin de garantizar la validez y la rigurosidad del estudio.

Figura 2

Diagrama del método PRISMA



Resultados y discusión

A partir del análisis de la literatura especializada, de las normativas universitarias internas y de la evaluación de experiencias pedagógicas documentadas, se diseñó una estrategia de evaluación auténtica estructurada en tres fases: planificación, implementación y valoración. Esta propuesta articula los principios de la evaluación por competencias con un enfoque basado en evidencias y desempeños, adaptado al contexto de la educación superior.

En la fase de planificación, se inicia con la identificación de competencias y capacidades vinculadas a los estándares de aprendizaje. Las unidades de competencia definen los logros esperados en un período académico, expresados como actuaciones complejas que integran conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a la resolución de problemas reales. Las capacidades, por su parte, se constituyen como resultados de aprendizaje específicos, formulados en enunciados evaluativos que orientan la calidad esperada del desempeño. Los estándares de aprendizaje delimitan con claridad el objeto de evaluación, en función de los productos generados por los estudiantes, permitiendo establecer criterios observables, medibles y evaluables (Tobón, 2018; Sadler, 2017).

Posteriormente, se definen los niveles de dominio de la competencia, entendidos como progresiones del aprendizaje que permiten evaluar el grado de desarrollo alcanzado por los estudiantes. Pimienta (2012) propone cuatro niveles: inicial, básico, autónomo y estratégico. Estos niveles orientan la planificación didáctica y permiten adaptar las actividades de enseñanza y evaluación al momento formativo del estudiante. Asimismo, se definen las evidencias o productos como pruebas tangibles del aprendizaje, las cuales deben integrar conocimientos (saber), habilidades (hacer) y actitudes (ser) y responder a criterios previamente establecidos (Secretaría de Educación Pública, 2018).

La selección de instrumentos de evaluación constituye una etapa crítica para garantizar la validez y confiabilidad del proceso. Estos instrumentos, como rúbricas, listas de cotejo o escalas de valoración, permiten analizar tanto el producto final como los procesos implicados en su elaboración, tales como la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la creatividad y el compromiso ético (Frade, 2009). La elaboración de estos instrumentos exige una alineación clara con los estándares de aprendizaje, además de su validación técnica mediante criterios de confiabilidad interna o juicio de expertos, dependiendo de la naturaleza del instrumento.

En la fase de implementación, se procede a aplicar los instrumentos seleccionados para valorar los desempeños observables de los estudiantes. Las evidencias pueden adoptar múltiples formas, como presentaciones orales, portafolios, proyectos colaborativos, infografías o sustentaciones de trabajos escritos. La evaluación auténtica, en este sentido, busca transformar la experiencia educativa en una situación contextualizada que permita a los estudiantes actuar, reflexionar y transferir aprendizajes a problemas reales (Tobón, 2017; Brown, 2015). Según Vega y Fraustro (2023), esta modalidad puede ser diagnóstica, formativa o sumativa, dependiendo del momento en que se aplique dentro del proceso pedagógico.

La etapa de valoración y toma de decisiones contempla el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos. Este análisis no solo implica la asignación de una calificación, sino también la identificación de fortalezas, debilidades y brechas de aprendizaje. La información obtenida debe servir como insumo para brindar una retroalimentación significativa, útil y oportuna que oriente la mejora continua del proceso formativo. La retroalimentación, según Hernández Jaime et al. (2024), debe permitir al estudiante reconocer sus logros y desafíos, y al docente, ajustar su práctica pedagógica a las necesidades reales del grupo.

Dentro de esta misma lógica, se considera indispensable la implementación de estrategias como la autoevaluación y la coevaluación. Estas técnicas fomentan la autorregulación del aprendizaje y fortalecen la conciencia crítica del estudiante respecto de su proceso formativo (Fuenzalida et al., 2024). Además, al incluir la perspectiva del propio estudiante en el proceso evaluativo, se promueve una visión más democrática y participativa de la evaluación.

La comunicación de los resultados representa el cierre del ciclo evaluativo. Este proceso debe realizarse de manera objetiva, clara y fundamentada, presentando no solo la calificación numérica o cualitativa, sino también los criterios que la sustentan, los productos evaluados y los niveles de logro alcanzados. Esta comunicación permite tomar decisiones pedagógicas relevantes, como la aprobación del curso o la necesidad de reforzamiento, y garantiza la transparencia del proceso (Anijovich & Cappelletti, 2017).

En síntesis, la estrategia de evaluación auténtica basada en evidencias propuesta en este estudio se estructura en torno a la planificación curricular coherente entre niveles macro y micro; la implementación contextualizada con instrumentos validados, y una valoración integral que culmina en una retroalimentación constructiva. Esta estrategia favorece una evaluación más pertinente, justa y formativa, orientada al desarrollo de competencias reales en los estudiantes universitarios.

Conclusiones

La estrategia de evaluación auténtica basada en evidencias se estructura en tres fases fundamentales: la planificación, la implementación del proceso evaluativo, y la valoración de resultados con la consecuente toma de decisiones. La planificación de la evaluación se realiza en dos niveles. A nivel macrocurricular, se articulan las

competencias del perfil de egreso con las unidades de competencia y los estándares de aprendizaje; para ello, se diseña un mapa de competencias acompañado por los niveles de dominio respectivos. A nivel microcurricular, la planificación se concreta en el silabo mediante la integración coherente de los estándares de aprendizaje, los desempeños esperados, las evidencias o productos y los instrumentos de evaluación, en correspondencia con las competencias y capacidades previstas en el programa educativo.

En la fase de aplicación de los instrumentos, se selecciona o construye un instrumento ad hoc, en función del tipo de evidencia o producto que se desea valorar. Posteriormente, estos instrumentos se aplican en contextos problemáticos reales o simulados, donde los estudiantes deben demostrar sus aprendizajes a través de desempeños observables. Para valorar los resultados, es indispensable definir previamente la escala de valoración más adecuada, ya sea cualitativa o cuantitativa. Con base en esta evaluación, se procede a la retroalimentación del proceso formativo, identificando las brechas entre los aprendizajes previstos y los realmente alcanzados. Esta etapa permite ajustar la enseñanza según las necesidades detectadas, favoreciendo así la mejora continua.

Finalmente, con los resultados obtenidos se toma una decisión informada: aprobar, desaprobar o reajustar el proceso formativo. Esta información debe comunicarse de manera oportuna, clara y transparente al estudiante y, de ser necesario, a su familia, especificando tanto los logros alcanzados como las deficiencias identificadas con relación a los aprendizajes esperados. Es importante expresar los logros en términos de los niveles de dominio de la competencia, conforme a las normas internas del sistema educativo. Luego de este proceso, se procede a la certificación de los resultados alcanzados.

En síntesis, la estrategia de evaluación auténtica basada en evidencias se presenta como un enfoque pertinente, eficiente y eficaz para valorar el desarrollo de competencias en el ámbito educativo, al articular de forma coherente la planificación, la acción evaluativa y la mejora continua del aprendizaje.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Amancio, P., Montañez, A., Villa, R., & Dolorier, R. (2021). Evaluación auténtica para mejorar la comprensión de textos orales en la primera infancia. *Horizonte de La Ciencia*, 11(21). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.905>
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la educación superior. *Voces de la Educación*, 2(6), 31–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475459>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*.
- Aravena, M., & Gairín, J. (2021). Evaluación del desempeño docente: Una mirada desde las agencias certificadoras. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8302>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Buitrago, M., Cabezas, M., Castillo, J., Moyano, A., & Pinzón, M. (2019). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1). <https://doi.org/10.18359/reds.3359>
- Camacho-Navarro, A., & 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). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1126>
- Codina, L. (2018). *Revisión bibliográfica sistematizada: procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales*. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/items/224872e9-6f79-4666-8ad9-07aad198aa97>
- Condemarín, M., & Medina, A. (2007). *Evaluación de los aprendizajes*. Editorial Andres Bello.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3ª ed). McGraw-Hill Interamericana.
- Frade, L. (2009). *La evaluación por competencias* (3ª ed). Inteligencia Educativa.
- 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), e1811. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1811>
- Henriques, S., Chaves, L., Brito, L., Mello, A., da Silva, B., & Leal, L. (2019). Transcultural Adaptation of the Competency Evaluation Questionnaire-Brazilian version. *Revista Gaucha de Enfermagem*, 40. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2019.20180155>
- Huerta, S., Taramona, L., & Camones, E. (2026). Revisión sistemática de estrategias de evaluación auténtica en la formación por competencias. *Revista InveCom*, 6 (1). 1-7. <https://zenodo.org/records/15505499>

- Hernández Jaime, J., Jiménez Galán, Y. I., & Rodríguez Flores, E. (2024). Retroalimentación entre pares: experiencia en el aula. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2108>
- Huerta, M. (2015). *La estrategia en el aprendizaje: Una guía básica para profesores y estudiantes*. Editorial Magisterio.
- Huerta Rosales, M. (2015). *Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico*, 2(1), 57-67 <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2015v2n1.005>
- Huerta, M. (2018). Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 5(1), 159–171. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2018v5n1.0011>
- Lee, S. E., Ju, N., & Lee, K. H. (2023). Service chatbot: Co-citation and big data analysis toward a review and research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 194. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122722>
- Lopez, J., López, R., & López, J. (2021). *Evaluar los procesos de aprendizaje. Estrategias de evaluación*. Editorial Página Seis, S.A.
- Martín, E., & Martínez, F. (2021). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Alfaomega Grupo. www.atfaomega.com.mx
- Minedu Chile. (2017). *Evaluación formativa en el aula, orientaciones para docentes*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17448>
- Monereo, C. (2009). La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria. *Edebé, Innova Universitas*, 9–22. https://www.researchgate.net/publication/259863588_Castello_M_coord_2009_La_evaluacion_autentica_en_ensenanza_secundaria_y_universitaria_investigacion_e_innovacion_Barcelona_Edebe
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Perez, M. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (12ª ed). Editorial Grao.
- Navas, S., Garcés, E., Pecho, M., Guanipa, F., & Colina, F. (2023). Authentic Evaluation for the Improvement of the Argumentative Written Essay in Virtual University Environments. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 619 LNNS. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25942-5_15
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación de México, S.A. www.pearsoneducacion.net
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. Pearson Educación.
- Riera, J., Castillo, M., Campoverde, M., & Uyaguari, S. (2023). La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.7000
- Sadler, R. (2017). Quality in Higher Education Academic achievement standards and quality assurance Academic achievement standards and quality assurance. *Srhe.Tandfonline.Com*, 23(2).
- Sánchez, A., & Orozco, J. (2020). Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, 32. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i32.9225>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Evaluar con enfoque formativo*. Secretaría de Educación Pública. <https://cife.edu.mx/recursos/evaluacion-formativa/>
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch. <https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-26-7>
- Tobón, S. (2018). *El proyecto de enseñanza aprendizaje y evaluación*. CIFE. www.cife.edu.mx
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Unesco. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.locale=es>
- Vega, E., & Fraustro, M. (2023). Programa de formación docente en evaluación auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 7(1). [https://doi.org/10.36003/rev.investig.cient.tecnol.v7n1\(2023\)6](https://doi.org/10.36003/rev.investig.cient.tecnol.v7n1(2023)6)