

INVESTIGACIONES

## Enfoque evaluativo docente y práctica evaluativa competencial en contextos de personalización del aprendizaje: Congruencias y discrepancias

Teachers' assessment approach and competency-based assessment practice  
in personalized learning contexts:  
congruences and discrepancies

*Alexandra Villablanca-Retamal<sup>a</sup>*  
*María José Rochera-Villach<sup>a</sup>*  
*César Coll-Salvador<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Barcelona, España.  
ale\_villablanca.r@ub.edu, mjrochera@ub.edu, ccoll@ub.edu

### RESUMEN

El estudio analiza el enfoque evaluativo docente sobre la evaluación competencial y su aplicación en el aula dentro del marco de la personalización del aprendizaje, con el fin de identificar concordancias y discrepancias entre ambos aspectos. Para ello, se empleó un diseño cualitativo de casos múltiples aplicado a dos proyectos de educación secundaria de ámbitos distintos: programación y diseño 3D, e innovación y sostenibilidad. Los resultados evidencian una coherencia desigual entre el enfoque docente y la práctica evaluativa: mientras en un caso los elementos clave de la evaluación competencial aparecen de forma incipiente, en el otro se desarrollan con mayor consistencia. Se identifican congruencias en el reconocimiento de los componentes de la evaluación competencial y en el uso del *feedback*, pero también discrepancias en la clarificación de criterios, la participación del alumnado en la coevaluación y el empleo sistemático del *feedback* formativo. Se concluye que persisten brechas significativas entre el discurso y la práctica docente, destacando la necesidad de fortalecer la alineación con los principios de la evaluación competencial.

*Palabras clave:* Evaluación Competencial, Prácticas de Personalización, Criterios de Evaluación, Feedback Dialogado, Educación Secundaria.

### ABSTRACT

The study analyzes teachers' assessment approaches to competency-based assessment and its implementation in the classroom within the framework of personalized learning, with the aim of identifying consistencies and discrepancies between both aspects. A qualitative multiple-case design was employed, applied to two secondary education projects from different fields: programming and 3D design, and innovation and sustainability. The results reveal uneven coherence between teachers' evaluative approaches and their actual practices: in one case, key elements of competency-based assessment appear only incipiently, while in the other they are developed more consistently. The study identifies alignments in the recognition of competency-based assessment components and in the use of feedback, but also discrepancies in the clarification of criteria, student participation in co-assessment, and the systematic use of formative feedback. The findings conclude that significant gaps persist between teachers' discourse and practice, highlighting the need to strengthen alignment with the principles of competency-based assessment.

*Key words:* Competency-based Assessment, Personalised Practices, Dialogic Feedback, Assessment Criteria, Secondary Education.

Recibido: 01/12/2025  
Aceptado: 20/04/2026

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación competencial se ha consolidado en las últimas décadas como una de las principales líneas de innovación educativa, al situar las actuaciones del alumnado en contextos auténticos (Martín y Coll, 2023) que exigen la movilización integrada de diversos recursos y saberes (Perrenoud, 2012) y el reconocimiento de diversos agentes educativos (Largo y Saballa, 2023). Lejos de reducirse a la mera medición de resultados, la evaluación competencial supone un proceso formativo complejo que busca valorar y reconocer la capacidad del alumnado para actuar de manera autónoma y autorregulada en situaciones diversas. La literatura subraya la necesidad de generar prácticas evaluativas competenciales que favorezcan la construcción de criterios compartidos, la autorregulación y un *feedback* formativo y dialógico que trascienda lo inmediato para proyectarse hacia futuros escenarios de aprendizaje (Carless y Winstone, 2023; Coll, 2013; Herrera-Araya y Toledo-Jofré, 2023; Sanmartí, 2018; Villablanca et al., 2025). En esta línea, la personalización del aprendizaje se presenta como una perspectiva pedagógica que favorece la formación de aprendices competentes, al permitir que el alumnado afronte nuevas situaciones desde sus propios recursos, aproveche sus experiencias previas y reconozca sus fortalezas, debilidades y movilice los apoyos disponibles, desarrollando así la capacidad y disposición para aprender en diversos contextos (Largo y Saballa, 2023). En este marco, la evaluación competencial se convierte en una exigencia de la personalización, como parte intrínseca de las prácticas de enseñanza-aprendizaje al generar oportunidades de participación tanto al alumnado como a otros agentes implicados en el proceso de evaluación. Analizar el enfoque evaluativo docente y su concreción en la práctica resulta fundamental para afrontar los desafíos actuales de evaluación competencial y aportar claves para reorientar las prácticas evaluativas hacia un enfoque competencial más coherente y transformador (Coll y Martín, 2021; OECD, 2019).

## 2. LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL: ENFOQUE Y PRÁCTICA

Las nuevas demandas de evaluación competencial suponen un reto complejo para los centros educativos y para el profesorado, en tanto suponen articular prácticas evaluativas que trasciendan los enfoques tradicionales y se vinculen con experiencias auténticas, contextualizadas y personalizadas (Coll y Martín, 2021; Darling-Hammond et al., 2017). En este sentido, la evaluación competencial requiere que las actuaciones del alumnado que demuestran el desarrollo de las competencias requieren ser desplegadas siempre en contextos reales (Jonnaert, 2019). La relevancia del contexto donde se sitúa el aprendiz es una de las características que da sentido a los aprendizajes, siempre y cuando se conecte con su entorno personal y social. En este marco de actuación, es fundamental que el aprendiz sea capaz de articular y hacer un uso funcional de los recursos y saberes para aplicarlos a su realidad cotidiana (Martín y Coll, 2023). A la vez, estas actuaciones deben estar ligadas a criterios de evaluación y niveles de exigencia que marquen el desarrollo de las competencias (Tardif y Dafois, 2013) y sean reconocidas como actuaciones competentes por múltiples agentes (Largo y Saballa, 2023). Al mismo tiempo, las actuaciones del alumnado deben ir acompañadas de momentos previos de evaluación como la preparación en la que se clarifican o co-diseñan los criterios de evaluación- y momentos posteriores

como la corrección, –incluyendo la autoevaluación, coevaluación, evaluación externa–, el *feedback* entendido como proceso formativo y dialógico y la actuación sobre el *feedback*, generando oportunidades para introducir y mostrar mejoras en el aprendizaje (Coll et al., 2012; Villablanca et al., 2025).

Sin embargo, el enfoque evaluativo docente (Araujo et al., 2017) continúa situándose mayoritariamente en un proceso evaluativo tradicional, centrado en los resultados y en la figura del profesor, lo que limita la construcción de procesos más participativos y formativos (Brown y Remesal, 2017; Díaz-Barriga, 2019). En este sentido, van der Linden et al. (2023) documentan concepciones y prácticas evaluativas que, aunque declaran fines formativos, siguen tensionadas por lógicas tradicionales, concentrándose mayormente en niveles de tarea y proceso, sin profundizar en fomentar la autorregulación del alumnado. Este aspecto reviste especial importancia, puesto que la forma en que los docentes conciben la evaluación no solo determina qué evidencias de aprendizaje consideran relevantes, sino también cómo organizan la interacción con sus estudiantes y qué oportunidades ofrecen para que participen activamente en el proceso evaluativo. Otros hallazgos muestran que las concepciones docentes, al trasladarse a la práctica, influyen directamente en la autonomía y la participación del alumnado (Pastore, 2023) y orientan las decisiones que el profesorado toma en procesos de coevaluación y *feedback* (Brown, 2018; Pastore y Andrade, 2019). Al mismo tiempo, estas concepciones pueden generar tensiones y confusión al implementar la evaluación competencial, especialmente cuando se trata de valorar actuaciones en situaciones auténticas o reales (Cano et al., 2023; Fernández-Ruiz y Panadero, 2020). Cano et al. (2023) sostienen que:

La implementación de prácticas de evaluación competencial con tareas complejas, auténticas y en contextos reales sigue siendo escasa, tanto en la educación secundaria como en la superior. Identificamos las razones de esta falta de alineación en: (A) impedimentos institucionales (por ejemplo, en el proceso de elaboración de planes de aprendizaje o en la falta de coordinación de los equipos docentes), y (B) en la escasa alfabetización evaluativa del profesorado y en concepciones contraproducentes de la evaluación (p. 238).

Esta disonancia puede responder tanto a la ambigüedad conceptual del término de competencia como a la escasa consolidación de estrategias e instrumentos claros que integren criterios compartidos, procesos auténticos y actividades de carácter complejo (Coll y Díaz Barriga, 2025). A este respecto, Yan et al. (2022) refuerzan la idea de que transformar la evaluación hacia enfoques competenciales o formativos requiere atender primero a las creencias del profesorado, ya que estas moldean tanto las decisiones didácticas como la disposición a asumir cambios educativos. Asimismo, diversas experiencias formativas han puesto de relieve que es posible transformar dichas concepciones iniciales hacia enfoques más coherentes con una evaluación inclusiva y reguladora, capaz de atender la diversidad del alumnado y de consolidar prácticas competenciales compartidas (Guerra Durán y Hernández Fernández, 2022; Moreno y Rochera, 2015). Las creencias positivas sobre la evaluación en el aula se reflejaban en sus prácticas, de modo que la coherencia entre creencias y acciones hace que las creencias sean un factor decisivo para predecir cómo evaluar. Rogers (2021) afirma que, cuando los profesores creen en el potencial transformador de la evaluación competencial, se observan prácticas pedagógicas más innovadoras y

consistentes, incluso ante la falta de apoyo administrativo. En cambio, cuando las creencias se mantienen vinculadas a enfoques más tradicionales, la práctica docente se ve limitada y la evaluación competencial queda reducida a una aplicación superficial. En conjunto, estas evidencias ayudan a entender cómo las concepciones docentes se traducen (o no) en prácticas que favorecen la autonomía, la participación y la implicación del alumnado en contextos personalizados.

### 3. MODELO MULTIDIMENSIONAL DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL (MMEC)

La evaluación competencial es una exigencia de la personalización del aprendizaje (Coll y Martín, 2021; Villablanca et al., 2025). En esta línea, el reto está en alinear el enfoque evaluativo docente con prácticas personalizadas que otorguen protagonismo al estudiante y lo habilite para seguir aprendiendo de manera más autónoma y autorregulada. En esta línea, Sanmartí (2018) advierte que transformar la evaluación requiere un doble cambio, en el pensamiento y en la práctica docente, procesos que idealmente deberían avanzar de forma simultánea mediante formación y acompañamiento. Esto se explica porque un docente puede concebir la evaluación como competencial, pero no aplicarla, o hacerlo de manera poco consciente, pues la práctica evaluativa está fuertemente determinada por las concepciones, percepciones e ideas del profesorado (Meijer et al., 2023). Asimismo, Moreno y Roquera (2015) muestran que, aunque suelen existir congruencias entre concepciones y prácticas evaluativas, las presiones institucionales y curriculares generan discrepancias que limitan el potencial formativo de la evaluación.

En este marco, el Modelo Multidimensional de Evaluación Competencial (MMEC) de Villablanca et al. (2025) constituye una propuesta teórico-metodológica clave, que responde a las necesidades actuales de la evaluación de competencias e introduce una mejora sustancial al MME de Coll et al., (2012), al ofrecer un marco analítico que vincula el enfoque evaluativo docente (EED) con las situaciones de evaluación competencial (SEC) en prácticas de personalización del aprendizaje, permitiendo identificar fortalezas, limitaciones y posibilidades de mejora. La figura 1 muestra la articulación de los componentes del MMEC en dos niveles. A nivel general, el MMEC articula el enfoque y el programa de evaluación que implica la distribución del conjunto de SEC en la práctica de personalización. A nivel específico, integra dos dimensiones interdependientes: (d1) las características clave de las actividades de evaluación competencial (AEC) –contextos de adquisición y uso, relevantes a nivel personal y social, la integración y movilización de recursos y saberes para resolver retos, y actuaciones competentes autónomas, complejas y reconocidas por diversos agentes– y (d2) los momentos de evaluación previos a las actividades de evaluación, como la preparación, y posteriores a la misma, como la corrección, el *feedback* y el actuar sobre el *feedback*. A continuación, detallamos en profundidad estas dimensiones:

La primera dimensión (d1) del MMEC contempla tres características clave que debe presentar una (AEC):

1. *El contexto de adquisición y uso de las competencias.* Este contexto debe ser auténtico en al menos dos sentidos. En un primer sentido, debe tener relevancia personal, es decir, debe estar vinculado a los intereses, objetivos de aprendizaje,

- expectativas, necesidades y voz de los aprendices (Bray y McClaskey, 2015; Coll, 2018; Solari et al., 2022). En un segundo sentido, debe tener relevancia social, debe conectar con retos y demandas del entorno sociocultural del alumnado (Díaz Barriga, 2019; Martín y Coll, 2023).
2. *La integración, movilización y funcionalidad de diversos recursos y saberes.* Los aprendices deben ser capaces de activar y aplicar un conjunto de recursos y saberes de manera articulada e interrelacionada para enfrentar situaciones o problemas concretos en determinados contextos de actividad (Coll y Martín, 2021; Perrenoud, 2012; Rubene et al., 2024).
  3. *La actuación competente.* Implica acciones autónomas complejas ligadas a criterios de evaluación y niveles de exigencia bien definidos que marquen el desarrollo de las competencias (Martín y Coll, 2023; Tardif y Dafois, 2013) y sean reconocidas como actuaciones competentes por múltiples agentes (Largo y Saballa, 2023).

La segunda dimensión (d2) del MMEC considera momentos anteriores y posteriores a las AEC:

#### Momentos anteriores

- *Preparación.* En la preparación de las AEC, el MMEC posibilita conocer el grado de transparencia (Balloo et al., 2018; Gonsalves y Lin, 2024); es decir, el docente ofrece oportunidades que involucran a todos los estudiantes en la clarificación, discusión y negociación de los criterios de evaluación y niveles de exigencia que requieren las actividades a evaluar. Asimismo, establece tiempos para el codiseño de los criterios a fin de lograr los objetivos de aprendizaje (Bray y McClaskey, 2015; Fraile et al., 2017).

#### Momentos posteriores

- *Corrección.* En la corrección de las AEC, el MMEC permite identificar si se han considerado espacios para promover el juicio evaluativo del alumnado sobre sus propias actuaciones o la de sus pares u otros agentes a partir de los criterios de evaluación (Ajjawi et al., 2018; Rodríguez-Gómez y Ibarra-Sáiz, 2015). Concretamente, mediante la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de expertos externos, que son cruciales para el desarrollo de la autorregulación y la autonomía del alumnado, y en su percepción como aprendices competentes (Andrade y Brookhart, 2016; Chen y Bonner, 2019; Sanmartí, 2018).
- *Feedback.* Tras la corrección de las AEC, el MMEC permite identificar el potencial del *feedback* formativo y dialógico (responsabilidades compartidas docente-alumno) en el marco de procesos de aprendizaje complejos, iterativos (revisar, ajustar y mejorar continuamente a partir del *feedback*) y a largo plazo (Carless, 2019). En esta línea, otros autores enfatizan la idea de ofrecer oportunidades de *feedback* productivo, favoreciendo que el aprendiz pueda reflexionar y asumir un papel activo como juez de su proceso de aprendizaje (Carless y Winstone, 2023).
- *Actuar sobre el feedback.* A partir del *feedback* recibido sobre la AEC, el MMEC facilita la identificación de oportunidades que permitan a los aprendices tomar

decisiones orientadas a mejorar sus actuaciones en diversos contextos, así como determinar los momentos y tiempos adecuados para implementar los cambios necesarios (Carless y Winstone, 2023). La efectividad del *feedback* para tomar decisiones dependerá de diseños y estrategias curriculares e instruccionales que promuevan el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas en el aprendiz y que generen oportunidades para mostrar las mejoras que se han introducido a partir del *feedback* recibido (Coppens et al., 2025).

**Leyenda**

SEC(n) = Número indeterminado de situaciones de evaluación competencial

AEC = Actividad de evaluación competencial

d1 = dimensión 1

d2 = dimensión 2

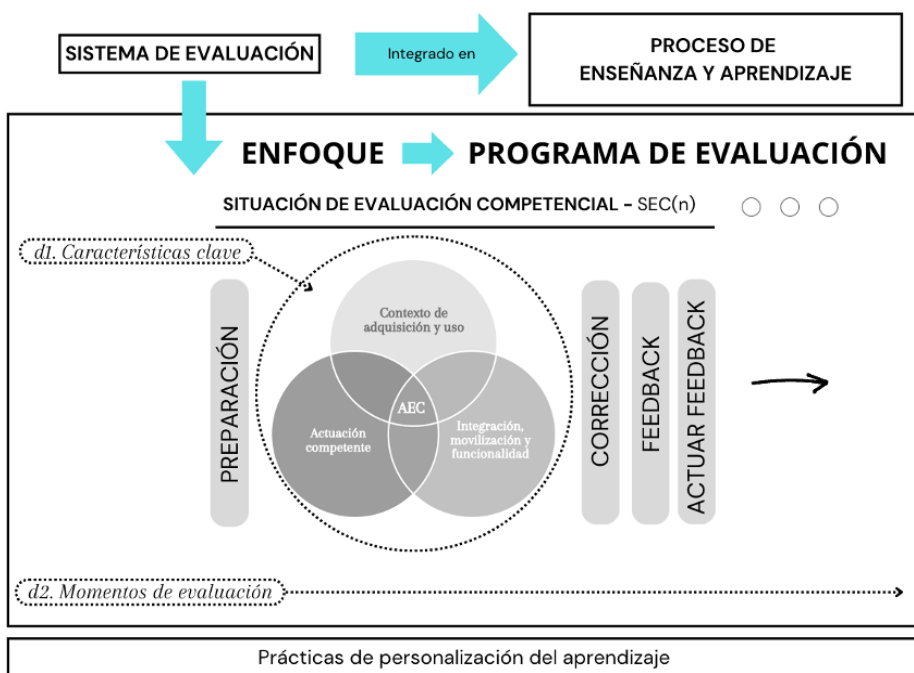


Figura 1. Modelo Multidimensional de Evaluación Competencial (MMEC)

Fuente. Elaboración propia a partir de Villablanca et al., 2025.

Con el propósito de dar respuesta al objetivo planteado en este estudio, se han formulado las siguientes preguntas de investigación, que orientan el análisis y permiten estructurar de manera coherente el proceso de indagación. Estas preguntas no solo buscan delimitar el alcance del estudio, sino también facilitar una comprensión profunda del fenómeno desde la perspectiva del MMEC.

- (1) ¿Cuál es el enfoque evaluativo docente sobre la evaluación competencial en prácticas de personalización?
- (2) ¿Cómo se organizan y distribuyen la SEC durante la práctica de personalización?
- (3) ¿Qué congruencias y discrepancias existen entre el enfoque y la práctica evaluativa?

#### 4. MÉTODO

El estudio se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo desde una posición epistemológica constructivista-interpretativa de corte fenomenológico-descriptivo, que nos compromete con una práctica investigativa profundamente reflexiva (Willig, 2013). Por ello, la reflexividad ha sido un principio transversal en nuestro trabajo, lo que ha implicado mantener una actitud crítica y consciente sobre cómo nuestras propias perspectivas han condicionado la interpretación de los datos. Se empleó un diseño de casos múltiples de carácter instrumental para comprender un fenómeno común desde distintos escenarios (Yin, 2018), asegurando rigor metodológico y ético mediante triangulación, reflexividad, criterios claros y protección de los participantes.

##### 4.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El caso 1 (C1) corresponde a un proyecto de programación y diseño 3D, desarrollado durante 6 semanas (23 sesiones, 36 horas) con alumnado de 3º de ESO (14–15 años), un profesor y 23 estudiantes. El reto consistió en investigar y diseñar en 3D edificios industriales emblemáticos del barrio y crear una página web con la información recogida. El proyecto se vincula con el entorno del alumnado, con sus intereses y fomenta la toma de decisiones. El trabajo se organizó de forma individual y por parejas estables, combinando investigación, mediciones con Google Maps, diseño 3D utilizando Google SketchUp, creación web y reflexión del proceso mediante un portafolio digital de aprendizaje en Google Sites.

El caso 2 (C2) corresponde al proyecto “Feria de Innovación Sostenible”, desarrollado durante 7 semanas (24 sesiones, 43 horas) con alumnado de 1º a 3º de ESO (12–15 años), una profesora y 20 estudiantes. El reto consistió en diseñar una innovación sostenible vinculada a una necesidad detectada en su barrio, fomentando la toma de decisiones y los intereses del alumnado. El trabajo se organizó en cuatro grupos estables (6 integrantes), cada uno con un proyecto distinto (G1: papeleras de reciclaje, G2: ducha sustentable, G3: fiesta juvenil con actividades al aire libre y G4: aplicación móvil para sordomudos). El proyecto se estructuró en cinco fases (empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar) y el seguimiento se realizó mediante autoevaluación individual y grupal, y coevaluación utilizando un Semanario y Plan de equipo, con acompañamiento y *feedback* sistemático de la docente.

##### 4.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El estudio contó con la aprobación ética del Comité de Bioética (IRB00003099) y se realizó un proceso de consentimiento informado previo. La recogida de datos se llevó a

cabo mediante entrevistas semiestructuradas al profesorado en distintos momentos (inicial, procesual y final) y mediante observación no participante durante todas las sesiones de ambos casos (23 y 24 sesiones respectivamente, a lo largo de 13 semanas). En todas las sesiones se recopilaron registros narrativos, de audio, fotográficos y evidencias documentales (producciones del alumnado, rúbricas y formularios del profesorado), lo que permitió tener una comprensión más amplia del contexto y de las interacciones entre docentes y estudiantes en torno a la evaluación competencial en prácticas de personalización. Esta diversidad de fuentes permitió asegurar una representación fiel de las prácticas tal como se desarrollaron en el contexto natural del aula.

#### 4.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Para el análisis del enfoque evaluativo docente se aplicó un análisis temático fenomenológico (ATF) (Braun y Clarke, 2022), que permitió identificar patrones en las entrevistas semiestructuradas, enfatizando concepciones, percepciones, creencias y subjetividades del profesorado. Este enfoque posibilitó explorar cómo comprenden e interpretan sus prácticas evaluativas competenciales en el marco de la personalización del aprendizaje, considerando tanto sus descripciones como las tensiones y significados atribuidos. El análisis de las situaciones de evaluación competencial en las prácticas de personalización se llevó a cabo mediante un análisis temático descriptivo (ATD) experiencial y no crítico (Braun y Clarke, 2006), con el fin de identificar, describir y sintetizar componentes clave en las situaciones de evaluación (unidad de análisis micro) de cuatro prácticas de personalización (unidad de análisis macro). Se emplearon registros narrativos derivados de la observación directa, complementados con fotografías, grabaciones de audio y vídeo y evidencias documentales.

A partir del MMEC se diseñó una tabla de análisis que integró categorías e indicadores a partir de las dimensiones del modelo: (1) características clave de evaluación competencial y (2) momentos de evaluación (anteriores y posteriores), incorporando criterios de potencialidad alta [AP↑], baja [BP↓] y sin potencialidad [SP]. Para garantizar la confiabilidad participaron tres investigadores en la categorización y codificación, aplicando técnicas interjueces; las discrepancias y convergencias ayudaron a afinar los criterios y reforzar la credibilidad del proceso (Campbell et al., 2020). Finalmente, se utilizó una matriz de comparación para identificar concordancias y discrepancias entre el enfoque evaluativo docente y las prácticas evaluativas competenciales.

*Tabla 1.* Dimensiones y categorías de análisis del enfoque y la práctica evaluativa

Programa evaluativo competencial			
SEC (n)	número indeterminado de SEC en una práctica de personalización		
Dimensiones/ Categorías	[Códigos]	Indicadores	Criterios de potencialidad
Preparación	[SEC_P]	Clarificación de los criterios de evaluación por parte del profesorado al alumnado o co-creación de estos criterios entre el profesorado y el alumnado.	[AP↑]: Alta participación de los aprendices en espacios de discusión, negociación y/o co-creación de los criterios y estándares de evaluación. [BP↓]: Baja participación de los aprendices en el diálogo o diseño conjunto de criterios y estándares de evaluación. El profesor sólo muestra o lee los criterios. [SP]: No hay participación de los aprendices. Los criterios y estándares de evaluación son diseñados y/o aplicados por el docente.
Actividad de Evaluación Competencial ( <i>Actuación, producto, servicio, etc.</i> )	[SEC_AEC]	Contexto de adquisición y uso de competencias	[AP↑]: Alta relevancia personal y social de la AEC (conexión con los intereses, necesidades y voz de los aprendices, así como con su entorno comunitario). [BP↓]: Baja relevancia personal y social de la AEC (conexión ocasional con los intereses, necesidades y voz de los aprendices, así como con su entorno comunitario). [SP]: AEC sin relevancia personal y social.
		Integración, movilización y funcionalidad de diversos recursos y saberes	[AP↑]: Alta integración y movilización de recursos y saberes de manera articulada e interrelacionada para afrontar una situación o problema real. [BP↓]: Baja integración y movilización de recursos y saberes para afrontar una situación o problema real. [SP]: AEC que integra recursos y saberes de tipo conceptual (no permite la activación y aplicación de los mismos para resolver una situación o problema real).
		Actuación competente	[AP↑]: AEC ejecutada de manera autónoma, de alta complejidad (cumplimiento de los criterios y altos niveles de exigencia) y/o reconocimiento de la AEC por múltiples agentes (juicio evaluativo por pares, familia, otros profesionales). [BP↓]: Baja autonomía, complejidad media-baja y/o reconocimiento de la AEC por otros agentes (juicio evaluativo por pares, familia, otros profesionales). [SP]: AEC que no presentan un desafío y/o no son reconocidas por otros agentes.

Corrección	[SEC_C]	Autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación por parte del profesorado o agentes externos.	<p>[AP↑]: Alta participación de los aprendices en la corrección de la AEC mediante la autoevaluación y coevaluación (teniendo una acabada comprensión de los criterios de evaluación) u otros agentes internos o externos al centro educativo.</p> <p>[BP↓]: Baja participación de los aprendices u otros agentes en la corrección de la AEC. Escasa comprensión de los criterios de evaluación.</p> <p>[SP]: La AEC es corregida (o no) por el profesor.</p>
<i>Feedback</i>	[SEC_F]	Comunicación por parte del profesorado de los resultados de la corrección que puede ir acompañado de diálogo con el alumnado.	<p>[AP↑]: Alta participación e implicación de los aprendices u otros agentes en el proceso de <i>feedback</i> en espacios formativos donde puedan dialogar, reflexionar, emitir juicios de valor sobre los comentarios que permitan tomar decisiones aplicables a fases siguientes.</p> <p>[BP↓]: Baja participación e implicación de los aprendices u otros agentes en el proceso de <i>feedback</i> en espacios formativos y dialogados, enfocado principalmente en la transmisión de información.</p> <p>[SP]: No se evidencia <i>feedback</i> formativo y dialogado.</p>
Actuar sobre el <i>feedback</i>	[SEC_AF]	Actuaciones de ajuste y mejora de las AEC en curso a partir del <i>feedback</i> .	<p>[AP↑]: Alta participación de los aprendices en espacios de diálogo para ajustar y mejorar una AEC determinada o futuras actuaciones a partir de las decisiones tomadas durante el <i>feedback</i>.</p> <p>[BP↓]: Baja participación en espacios de diálogo para ajustar y mejorar una determinada AEC a partir de las decisiones tomadas durante el <i>feedback</i>. Las oportunidades para introducir cambios son escasas.</p> <p>[SP]: No hay evidencia de toma de decisiones por parte del aprendiz para mejorar las AEC.</p>

*Nota.* Alta Potencialidad [AP↑], Baja Potencialidad [BP↓], Sin Potencialidad [SP]

Posteriormente, se realizó un análisis de contraste entre el enfoque evaluativo docente y la práctica evaluativa competencial. El siguiente diagrama permite establecer un marco sistemático para identificar la correspondencia entre pensamiento y práctica evaluativa. Facilita la identificación de concordancias (coherencia entre lo que se dice y lo que se hace), discrepancias (cuando el discurso no se traduce en acción o viceversa), y grados de correspondencia parcial. Esto contribuye a matizar el análisis, evidenciando no solo presencia o ausencia absoluta, sino también permitiendo interpretar prácticas evaluativas incipientes o no plenamente sistematizadas a la luz de las dimensiones del Modelo Multidimensional de Evaluación Competencial (MMEC).

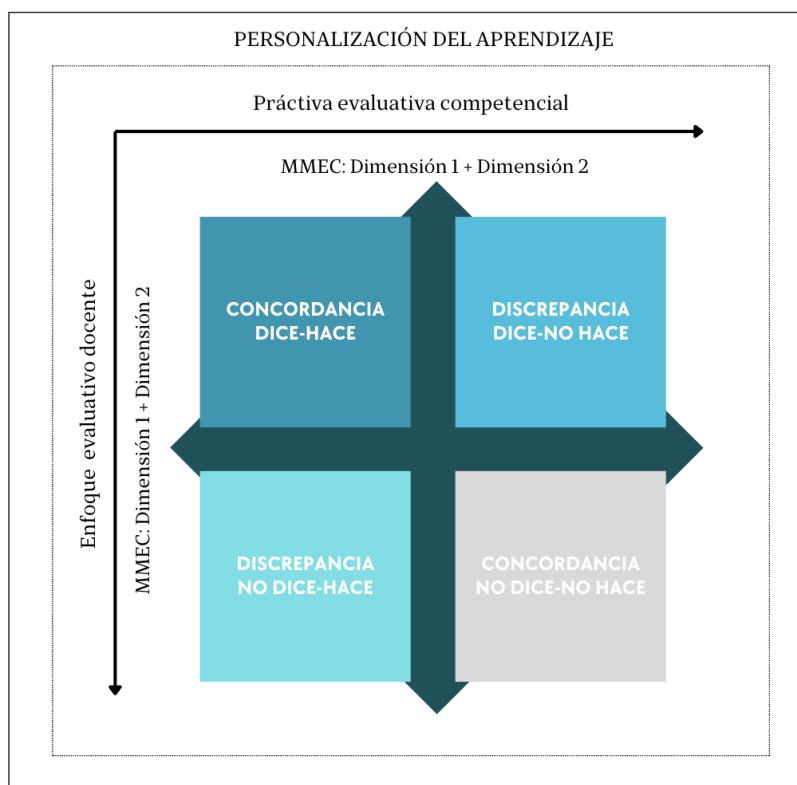


Figura 2. Diagrama de contraste entre el enfoque y la práctica evaluativa competencial a partir del Modelo Multidimensional de Evaluación Competencial (MMEC) de Villablanca et al. (2025)

Fuente. Elaboración propia.

## 5. RESULTADOS

Para responder al objetivo y preguntas de investigación, se muestran a continuación los hallazgos derivados del análisis de los datos recogidos sobre la evaluación competencial en las prácticas de personalización (C1 y C2).

### 5.1. ENFOQUE EVALUATIVO DOCENTE SOBRE EVALUACIÓN COMPETENCIAL

El análisis del enfoque evaluativo docente permite identificar cómo el profesorado concibe la evaluación competencial en un contexto de personalización del aprendizaje. De manera general, se observa que ambos perfiles consideran relevantes los componentes clave del modelo, aunque con distintos niveles de sistematización y con diferencias en la incorporación de momentos como la clarificación de criterios y el uso formativo y dialógico del *feedback*.

### 5.1.1. Enfoque evaluativo docente en C1 y C2

En el C1, el enfoque evaluativo del profesorado reconoce las tres características claves de evaluación competencial (dimensión 1), como el contexto personal y social de las actividades, la movilización articulada de diversos saberes, y la actuación vinculada a la toma de decisiones. Sin embargo, la participación del alumnado y de otros agentes en los momentos de evaluación durante el proceso (dimensión 2) es prácticamente inexistente. Aunque se valora la autoevaluación y la coevaluación, no se contempla el co-diseño previo de criterios ni la provisión de un *feedback* formativo y dialogado que permita a los estudiantes mejorar sus actuaciones. En el C2, en cambio, la evaluación se concibe de forma integral, considerando todas las características clave de evaluación competencial (dimensión 1), poniendo énfasis en la autonomía de la actuación y el reconocimiento de otros agentes implicados en el proceso de evaluación de las competencias. Además, se promueve una participación activa del alumnado en momentos de evaluación (dimensión 2), como el co-diseño de criterios, la autoevaluación, la coevaluación y un *feedback* continuo con ayuda de la profesora, orientado a la toma de decisiones y a la mejora de sus actuaciones dentro y fuera del aula.

Tabla 2. Enfoque evaluativo docente en C1 y C2 desde la perspectiva de MMEC

Componentes MMEC	EED C1	EED C2
Momentos anteriores (dimensión 2)		
Preparación / Clarificación	○	◐
Preparación / Co-diseño	○	●
Actividades de evaluación competencial AEC (dimensión 1)		
Contexto / Personal y social	●	●
Integración, movilización y funcionalidad	●	●
Actuación / Complejidad, autonomía	◐	●
Actuación / Reconocimiento	○	●
Momentos posteriores (dimensión 2)		
Corrección / Autoevaluación	◐	●
Corrección / Coevaluación	●	●
Corrección / Otros agentes	○	●
<i>Feedback</i> formativo y dialógico	◐	●
Actuar sobre el <i>feedback</i>	○	●

Nota: ●Presencia ◐Presencia parcial ○No presencia.

A continuación, se profundiza en aquellos aspectos que aparecen solo de manera parcial en el enfoque evaluativo docente, es decir, en acciones incipientes según la perspectiva del MMEC que pueden ser objeto de mejora de la evaluación competencial. En el C1 en momentos de corrección y *feedback* y, en el C2, en momentos de preparación.

El profesor del C1 (P1) concibe la autoevaluación en Google Sites como un ejercicio válido en tanto confirma percepciones positivas del alumnado, pero no la integra en la práctica de aula ni la utiliza como punto de partida para profundizar en el aprendizaje. Para él, el valor de estas reflexiones reside en comprobar que la actividad funciona y que los estudiantes no manifiestan grandes dificultades. Deja entrever que solo en caso de detectar problemas explícitos consideraría intervenir o redirigir. Así, la autoevaluación no se interpreta como un recurso para fomentar un diálogo sobre el aprendizaje, sino como un indicador general de satisfacción. Cuando el entrevistador insiste en el potencial de esas reflexiones para explorar el proceso de aprendizaje, el docente reconoce que no las retoma, justificando su decisión en la falta de tiempo y en las demandas propias de las tareas de diseño 3D. En suma, su vivencia refleja una tensión entre reconocer el esfuerzo del alumnado y la limitación temporal, lo que conduce a una práctica donde la autoevaluación queda aislada y sin un seguimiento que la conecte con la mejora del aprendizaje.

Entrevistador: “¿Y tú retomas esas reflexiones (autoevaluación en Google Sites) y las trabajas con ellos en el aula?”

P1: “No, me las he leído, pero no ha habido esta... (reflexión) O sea, me las he leído y evidentemente he visto que el feedback más o menos era positivo, que la sensación era buena. Entonces, no he tenido... Hubiera redirigido si hubiera visto que en algún aspecto, pues, que me decían que no aprendían o que no les costaba mucho, que no sabían cómo encarar. No es el caso. Mayoritariamente no es el caso. Entonces, no he tenido que redirigir.”

Entrevistador: “No, pero lo decía más que nada, no porque valoren la actividad, sino para discutir hasta qué punto están aprendiendo o no están aprendiendo.”

P1: “No. Es esto, no lo hago.”

Entrevistador: “¿No lo retomas?”

P1: “No. No, no, no.”

Entrevistador: “¿Te parece suficiente? Como que ellos hagan el esfuerzo...”

P1: “Me parece suficiente, pero quizás... Sí, evidentemente. Claro, el tiempo, pues, juega ¿no? Entonces, son procesos que ya ves que requieren tiempo ¿no?, estos modelados (diseño 3D). Entonces, claro, o quitas tiempo de una cosa o de otra. Entonces, bueno, sí, es un compromiso, pero bueno”

(P1, C1, Entrevista 3).

Desde la perspectiva del profesor del C1 (P1), los comentarios escritos al alumnado –el *feedback*– a través de Classroom o correo electrónico aparecen como intervenciones puntuales y reactivas, ligadas a situaciones de incumplimiento –cuando no se entrega la evidencia– o a deficiencias concretas en el desempeño. Él mismo matiza que esta práctica surge, en ocasiones, como respuesta a la queja de los estudiantes y no como parte de un proceso sistemático de retroalimentación. En su vivencia, el *feedback* parece vinculado más a la corrección de problemas que al acompañamiento formativo. El profesor expresa que, cuando los alumnos están conformes con la calificación, no considera necesario

comentar nada más, lo que refleja una concepción de la evaluación centrada en la nota como validación suficiente. Además, sostiene que no ve imprescindible dar más devoluciones, pues entiende que la observación directa en el aula ya le permite captar el desempeño del alumnado. En conjunto, su relato deja entrever una interpretación de la retroalimentación más asociada a la resolución de incidencias y a la constatación inmediata de resultados que a un proceso dialógico o de mejora continua.

Entrevistador: “¿Y les pones los comentarios en el Sites?”

P1: “En el Sites no puedo escribir, pero si es el caso, les escribo un correo. Si no, pues ya valoro directo y tienen la nota.

Entrevistador: “¿Ellos pueden preguntar al respecto, cuando ellos reciben la calificación?, si ellos te preguntan o no te preguntan nada.”

P1: “La mayoría están conformes, si no, sí que se quejan, claro. Si algo no les cuadra, pero no, no se han quejado. Ya tienen la informativa puesta (nota). La final no la han visto aún, porque publicaremos el boletín el viernes. Pero en principio ya la saben, porque ya les sale. Pues, te pongo la captura.”

Entrevistador: “Sí, para ver un poco, pues eso, las diferencias.”

P1: “Sí, ya está claro. Me he sorprendido, pero claro. Me lo he pensado, claro, no había caído que... Pero ya te lo digo, siempre el desempeño lo miro directo, no hace falta que haga comentarios, que algunos veis que lo cuelgan, pero no...”

(P1, C1, Entrevista 3).

La profesora 2 (C2) explica que, al inicio del proyecto, dedica un momento a leer colectivamente el dossier con el alumnado para presentar los criterios de evaluación. Sin embargo, esta acción puntual no basta: más que leer los criterios una sola vez, el proceso requiere una práctica sostenida e integrada en las diferentes actividades de evaluación. De lo contrario, los criterios se perciben como un requisito inicial, pero no como una referencia permanente que guíe el aprendizaje y la toma de decisiones del alumnado.

Entrevistador: “Ells coneixen els criteris d’avaluació abans de començar? Vosaltres els hi presenteu? En quin moment presenteu?”

P2: “Al principi del projecte, com a mínim a la meva aula sempre hem de llegir el dossier, llegir col·lectivament perquè...”

(P2, C2, Entrevista 1).

## 5.2. SITUACIONES DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL

En primer lugar, presentamos una secuencia temporal que ilustra cómo se incorporan y distribuyen las situaciones de evaluación competencial (SEC) a lo largo de la práctica de personalización del aprendizaje. En segundo lugar, se describe e indica el potencial que presentan las características clave de evaluación competencial en la actividad de evaluación (AEC) correspondiente al guion literario en s19. En tercer lugar, se describe e indica el potencial de los momentos de evaluación anteriores y posteriores a la AEC.

### 5.2.1. Situaciones de evaluación competencial en el C1

#### Distribución temporal de las SEC en el C1 - Programación y diseño 3D

En primer lugar, se presenta una secuencia temporal que ilustra cómo se incorporan y distribuyen las SEC a lo largo de la práctica de personalización del aprendizaje. En segundo lugar, se describe e indica el potencial que presentan las características clave de evaluación competencial en la AEC correspondiente al diseño de un edificio en 3D y página web en s22. En tercer lugar, se describe e indica el potencial de los momentos de evaluación anteriores y posteriores a la AEC.

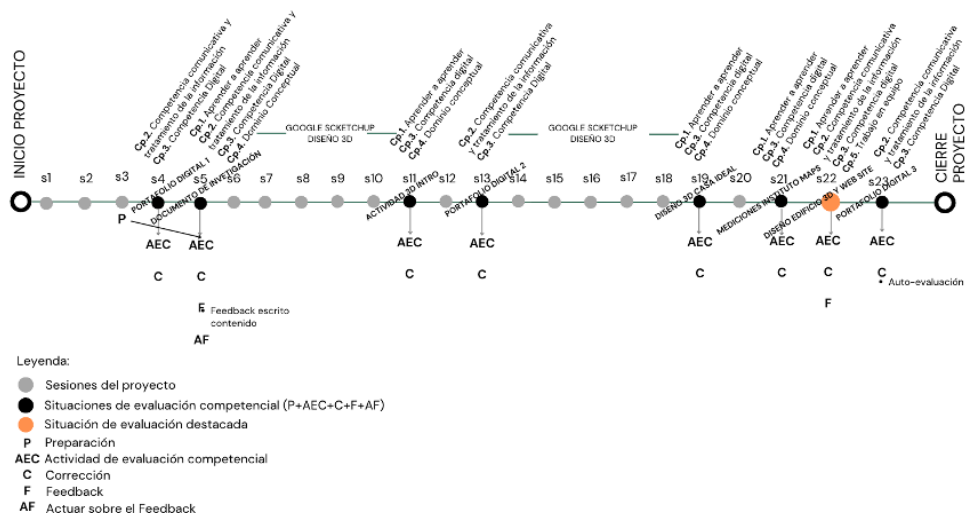


Figura 3. Secuencia del Conjunto de SEC del C3 – Programación y diseño 3D

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos analizados.

En la Figura 3 podemos apreciar la distribución temporal de las SEC en una práctica de personalización configurada por 23 sesiones, de las cuales 8 corresponden a SEC (s4, s5, s11, s13, s19, s21, s22 y s23). Se evalúan cinco competencias transversales: Cp.1 (Aprender a aprender), Cp.2 (Competencia comunicativa y tratamiento de la información), Cp.3 (Competencia digital), Cp.4 (Dominio conceptual), Cp.5 (Trabajo en equipo). Cada AEC se vincula a determinadas competencias. Se presenta solo un momento de preparación (P) en la AEC de la s5. La evaluación se focaliza en la corrección (C) por parte del profesor. Se evidencia *feedback* (F) dialogado, lo que permite actuar sobre el *feedback* (AF) en la s5. Sin embargo, no predomina un *feedback* intrasecuencia y tampoco intersecuencia que pueda conectar con proyectos siguientes. La SEC de la s22 que se destaca en la secuencia ha sido seleccionada para el análisis en las dos fases siguientes, de acuerdo con los criterios señalados en el procedimiento de análisis.

*Potencialidad de las características de evaluación competencial clave en la AEC*

En segundo lugar, se expone la potencialidad de las características de evaluación competencial en la AEC correspondiente al producto final: prototipo y presentación en la sesión 23.

*Tabla 3. Potencialidad de las características clave de evaluación competencial en C1 (Dimensión 1)*

<b>AEC: Producto final</b> <b>Diseño de un edificio en 3D y Página Web</b>		
<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>	<b>Potencialidad</b>
1. Contexto de adquisición y uso	La AEC es auténtica desde el punto de vista personal y social, ya que, aunque no responde a una demanda externa, permite acceder a conocimientos culturales sobre los edificios más emblemáticos del barrio. Además, se vincula con los intereses y experiencias previas del alumnado, que elige el edificio a diseñar, y promueve la comunidad local mediante la difusión de los proyectos en una página web. El trabajo en parejas fomenta la toma de decisiones conjunta sobre mediciones, mobiliario, decoración, colores y formas, integrando aprendizaje y colaboración.	[AP↑]
2. Integración, movilización y funcionalidad de diversos recursos y saberes	La AEC se vincula con el área de Aplicaciones Tecnológicas. El diseño en 3D integra recursos y saberes que configuran el dominio de cinco competencias transversales y competencias específicas de la actividad. La funcionalidad de los recursos y saberes ha permitido movilizar gran parte de ellos en el diseño del edificio y la página web, utilizando adecuadamente las TIC. En este caso, mediante el software de modelado 3D <i>SketchUp</i> (herramientas de dibujo, organización, vistas, componentes) y la página web (HTML, CSS, JavaScript).	[AP↑]
3. Actuación competencial	La AEC se concreta en el diseño de un edificio en 3D y una página web para mostrar el proceso de desarrollo. Se evidencian desempeños de mediana-alta complejidad y autonomía. El profesor asigna calificaciones entre 3 ( <i>buen nivel</i> ) y 4 ( <i>excelente</i> ) en una escala del 1 al 4. El alumnado desconoce los criterios de evaluación y no se utiliza rúbrica. No se reconoce la AEC por parte de otros agentes sociales.	[SP]

*Potencialidad de los momentos de evaluación en la SEC*

En tercer lugar, se expone la potencialidad de los momentos de evaluación anteriores y posteriores a la AEC correspondiente al producto final: Diseño de un edificio en 3D y página web en s22.

Tabla 4. Potencialidad de los momentos de evaluación competencial en C1  
 (Dimensión 2)

<b>Momentos de evaluación</b>	<b>Descripción</b>	<b>Potencialidad</b>
Preparación	No se evidencian momentos previos de presentación, construcción conjunta o diálogo sobre criterios de evaluación y niveles de exigencia. El alumnado no ha tenido acceso explícito a ellos.	[SP]
AEC: Producto final Diseño de un edificio en 3D y Página Web		
Corrección	En los momentos posteriores no se aprecia participación del alumnado en la corrección. No se constata el uso de rúbricas ni de otros instrumentos basados en criterios de evaluación .	[SP]
<i>Feedback</i>	El profesor no realiza un <i>feedback</i> formativo y dialógico tras la AEC.	[SP]
Actuar sobre el <i>feedback</i>	No se aprecia toma de decisiones para la mejora de las actividades.	[SP]

### 5.2.2. Situaciones de evaluación competencial en el C2

#### *Distribución temporal de las SEC en el C2 - Innovación y sostenibilidad*

En primer lugar, se expone una secuencia temporal que ilustra cómo se incorporan y distribuyen las SEC a lo largo de la práctica de personalización del aprendizaje. En segundo lugar, se describe e indica el potencial que presentan las características clave de evaluación competencial en la AEC correspondiente a la Presentación del prototipo en s23. En tercer lugar, se describe e indica el potencial de los momentos de evaluación anteriores y posteriores a la AEC.

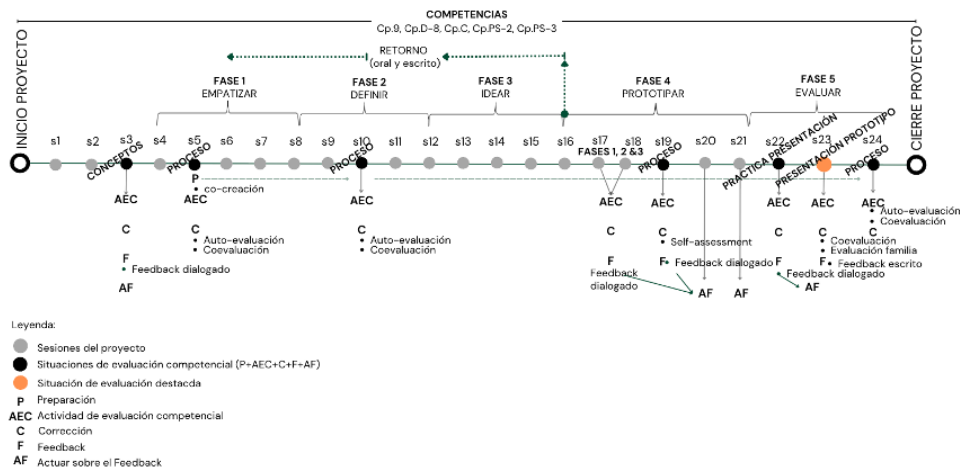


Figura 4. Secuencia del Conjunto de SEC del C4 – Innovación y sostenibilidad

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos analizados.

En la Figura 4 podemos apreciar la distribución temporal de las SEC en una práctica de personalización configurada por 24 sesiones, de las cuales 8 corresponden a SEC (s3, s5, s10, s17-s18, s19, s22, s23 y s24). Se evalúan cinco competencias transversales: Cp.9 (Diseñar y construir objetos tecnológicos sencillos que resuelvan un problema y evalúen la idoneidad de los resultados), Ámbito Digital: Cp.D-8 (Realizar actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborativo), Ámbito Comunicativo: Cp.C (Dimensión expresión oral y escrita), Ámbito Personal y Social: Cp.PS-2 (Conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje) y, Cp.PS-3 (Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos de aprendizaje a lo largo de la vida). Se aprecian momentos dedicados a la preparación (P) en s5 que continúa durante el proceso. En la corrección (C) de las actividades se constata una elevada participación de los aprendices a través de la autoevaluación y coevaluación. Predomina el *feedback* (F) dialogado intrasecuencia. Además, al comenzar la 4ª fase del proyecto, la profesora ofrece un *feedback* dialogado y escrito sobre las fases 1ª, 2ª y 3ª por grupos. Se aprecia que, cuando el *feedback* es dialogado (s3, s17-s18, s19, s22), posibilita que el alumnado pueda utilizarlo para mejorar sus actividades. El actuar sobre el *feedback* (AF) puede producirse en una misma sesión (s3) o en sesiones posteriores (s17-s18, s19, s22). Se evidencia *feedback* intersecuencia realizado por agentes externos (familia/comunidad) de manera escrita. La SEC en s23 que se destaca en la secuencia ha sido seleccionada para el análisis en las dos fases siguientes, de acuerdo con los criterios señalados en el procedimiento de análisis.

#### Potencialidad de las características de evaluación competencial en la AEC

En segundo lugar, se expone la potencialidad de las características clave de evaluación competencial en la AEC correspondiente al producto final: Prototipo y presentación en s23.

*Tabla 5. Potencialidad de las características clave de evaluación competencial en C2  
 (Dimensión 1)*

<b>AEC: Producto final Prototipo y presentación</b>		
<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>	<b>Potencialidad</b>
1. Contexto de adquisición y uso	La AEC es auténtica desde un doble punto de vista. Por un lado, tiene relevancia social puesto que se vincula con su entorno comunitario. El prototipo (ducha sustentable/papeleras de reciclaje) busca dar respuesta o resolver una problemática social, en este caso, el ahorro energético a través de un uso más consciente y sustentable del agua. Por otro lado, tiene relevancia personal, ya que los alumnos han propuesto la idea de acuerdo con lo que ellos consideran más interesante a nivel familiar y les afecta directamente. El desarrollo del prototipo implica que los estudiantes tomen decisiones conjuntas, propongan sugerencias, realicen ajustes y reflexionen sobre los aprendizajes en pequeños grupos.	[AP↑]
2. Integración, movilización y funcionalidad de diversos recursos y saberes	La AEC se vincula con el área de las ciencias. Esta área integra diversos recursos y saberes para desarrollar las cinco competencias transversales y específicas que se concretan mediante la elaboración y promoción creativa e innovadora de un producto (crear una imagen, un plan de inversión y una campaña de Crowdfunding) y su presentación en la feria de innovación sostenible. Esta actividad ha implicado movilizar dichos recursos y saberes de manera articulada e interrelacionada para planificar, diseñar y elaborar conjuntamente un modelo funcional a escala con materiales reciclados o utilizando herramientas virtuales que da respuesta a la necesidad social que han identificado.	[AP↑]
3. Actuación competencial	La elaboración del prototipo y su presentación a la comunidad ha posibilitado actuaciones de mediana–alta complejidad y autonomía. Estas valoraciones han sido realizadas tanto por la profesora como por el alumnado ubicando su actuación entre los rangos: avanzado y experto. Las familias y otros pares también han reconocido la actuación de la tarea y, en general, la han evaluado como una propuesta bien elaborada, clara, atractiva e innovadora para resolver una problemática del entorno.	[AP↑]

*Potencialidad de los momentos de evaluación en la SEC*

En tercer lugar, se expone la potencialidad de los momentos de evaluación anteriores y posteriores a la AEC correspondiente al producto final: Prototipo y presentación en s23.

Tabla 6. Potencialidad de los momentos de evaluación competencial en C2  
 (Dimensión 2)

Momentos de evaluación	Descripción	Potencialidad
Preparación	Se evidencian momentos de preparación de la evaluación del prototipo en términos de co-diseño de los criterios de evaluación y niveles de exigencia.	[AP↑]
AEC: Producto final Prototipo y presentación		
Corrección	Se aprecia elevada participación de múltiples agentes en la corrección, profesora, el alumnado y los usuarios que han interactuado con el prototipo en la feria de innovación sostenible (otros pares, familia/comunidad). Los usuarios responden un formulario en línea donde valoran y dejan registro de sus apreciaciones sobre el prototipo y la presentación. Los aprendices realizan una autoevaluación del trabajo en equipo de manera individual y grupal, una coevaluación y autoevaluación final de todo el proceso.	[AP↑]
<i>Feedback</i>	Las familias/comunidad hacen comentarios de mejora por escrito al prototipo y su presentación a través del formulario en línea. El alumnado también hace valoraciones por escrito de su desempeño. No se constata un retorno o <i>feedback</i> al grupo completo al terminar el proyecto teniendo en cuenta todas las correcciones y sugerencias de las familias/comunidad.	[BP↓]
Actuar sobre el <i>feedback</i>	El <i>feedback</i> que se obtiene de las familias/comunidad y de otros pares no es considerado para realizar posibles ajustes a los prototipos y las presentaciones o para mejorar sus actuaciones en futuros proyectos.	[SP]

### 5.3. CONTRASTE ENTRE EL ENFOQUE EVALUATIVO DOCENTE Y SU PRÁCTICA EVALUATIVA

En el C1 se puede observar que en el pensamiento del profesor se contempla un alto número de componentes del MMEC que no aparecen en su práctica evaluativa, como el reconocimiento de la actuación por parte de otros agentes (pares, familia, usuarios, otros profesionales o miembros de la comunidad), el co-diseño de criterios de evaluación y el *feedback* como proceso formativo y dialogado (Concordancia NO DICE-NO HACE). Tampoco identificamos concepciones sobre la toma de decisiones por parte del alumnado a partir de un *feedback* formativo y dialogado que ayude a mejorar sus actuaciones en el contexto escolar o en otros contextos de actividad fuera del instituto (Concordancia NO DICE-NO HACE). El *feedback* que ofrece el profesor es ocasional, unidireccional y escrito con foco en los errores y aciertos. Sin embargo, en el pensamiento docente aparecen algunos componentes relacionados con el MMEC, como la coevaluación, a la que le otorga alta relevancia, pero que finalmente no se evidencia en la acción, constándose así una discrepancia entre lo que dice y lo que hace (Discrepancia DICE-NO HACE). La autoevaluación, tal como se define en el MMEC, aparece incipientemente en su pensamiento,

pero sí la lleva a cabo en la práctica, lo que indica un menor grado de concordancia entre lo que dice y lo que hace. Por último, existen componentes como la clarificación de criterios que se evidencian ocasionalmente en su práctica y se ajustan incipientemente al MMEC (presentación y diálogo en torno a los criterios de evaluación), pero que no está en su pensamiento. No es consciente de su relevancia, por lo que no lo sistematiza (Discrepancia NO DICE-HACE).

En el C2 se puede observar que la profesora implementa casi en su totalidad lo que está presente en su pensamiento docente sobre la evaluación competencial, ajustándose al MMEC (Concordancia DICE-HACE). Si bien en la preparación el alumnado ha creado criterios para evaluar la competencia de trabajo cooperativo (co-diseño), en las demás actividades no se clarifican los criterios de evaluación. En este último punto existe una menor concordancia, puesto que la clarificación de criterios está presente en su pensamiento -como presentación y lectura de los criterios de evaluación-, sin embargo, no aparece reflejado en su práctica.

*Tabla 7. Matriz de contraste entre el EED y la PEC*

Componentes del MMEC	C1		C2	
	<i>EED</i>	<i>PEC</i>	<i>EED</i>	<i>PEC</i>
<b>Momentos anteriores</b> (dimensión 2)				
Preparación / Clarificación	○	●	●	○
Preparación / Co-diseño	○	○	●	●
<b>Actividades de evaluación competencial AEC</b> (dimensión 2)				
Contexto / Personal y social	●	●	●	●
Movilización, movilización y funcionalidad de saberes	●	●	●	●
Actuación / Complejidad, autonomía	●	●	●	●
Actuación / Reconocimiento	○	○	●	●
<b>Momentos posteriores</b> (dimensión 2)				
Corrección / Autoevaluación	●	○	●	●
Corrección / Coevaluación	●	○	●	●
Corrección / Otros agentes	○	○	●	●
<i>Feedback</i> formativo y dialógico	●	○	●	●
Actuar sobre <i>feedback</i>	○	○	●	●

●/● DICE-HACE; ○/○ NO DICE-NO HACE; ●/○ DICE-NO HACE; ○/● NO DICE-HACE  
○/● NO DICE-HACE (parcial); ●/○ DICE (parcial)-NO HACE

*Nota.* EED, Enfoque evaluativo docente; PEC, Práctica evaluativa competencial.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis basado en el MMEC revela concordancias y discrepancias entre el enfoque evaluativo docente y sus prácticas de evaluación. En algunos casos, discurso y acción se alinean con un enfoque competencial, promoviendo la participación del alumnado, la autorregulación y el *feedback* formativo y dialógico. En otros, pese al compromiso declarado con la evaluación competencial, persisten rutinas tradicionales, un uso limitado de la autoevaluación y de la coevaluación, y escasa negociación de criterios compartidos. Los hallazgos confirman que el pensamiento evaluativo del profesorado influye en la calidad de su práctica (Meijer et al., 2023), aunque la relación entre ambos no siempre es lineal. Se identifican concordancias y discrepancias entre el pensamiento docente y sus prácticas evaluativas en torno a los componentes del MMEC. Al respecto, se puede afirmar, en primer lugar, que se evidencia concordancia entre enfoque y práctica sobre las características competenciales claves –el contexto de adquisición y uso de las competencias, la integración, movilización y funcionalidad de diversos recursos y saberes, y la actuación competente– presentes en el pensamiento evaluativo docente y su consideración a la hora de configurar sus actividades de evaluación. En este sentido, el pensamiento y la acción influyen favorablemente en la evaluación de las competencias, donde confluyen estas tres características (Martín y Coll, 2023). Esta alineación resulta especialmente relevante al analizar el C2, donde dichas conexiones se hacen más patentes. En el C1, aunque el contexto y la actuación competente reflejados en el pensamiento del profesorado se ajustan al MMEC, se identifican áreas de mejora en la práctica. Por ejemplo, diseñar un producto que responda a una demanda real del entorno comunitario podría aumentar la relevancia social, o implementar estrategias que apoyen en mayor medida la autonomía y calidad de actuaciones desplegadas por el alumnado, mediante su alineación con criterios de evaluación más concretos vinculados a contextos reales (Cano et al. (2023), o aún considerar la participación de otros agentes significativos en el reconocimiento de la calidad de la ejecución en las actividades evaluativas (Largo y Saballa, 2023).

En segundo lugar, respecto de los momentos previos a la AEC, los hallazgos revelan concordancias y discrepancias entre pensamiento y práctica docente. En el C2, la clarificación y co-diseño de criterios se ajustan al MMEC y se concretan en la acción, confirmando el valor de la construcción conjunta de criterios para la autorregulación (Fraile et al., 2017 y Gonsalves y Lin, 2024). Sin embargo, en el C1 estas prácticas se presentan de manera incipiente, lo que confirma que el profesorado puede desarrollar acciones significativas sin ser plenamente consciente de su potencial transformador sobre la evaluación (Sanmartí, 2018). Este hallazgo también cuestiona lo planteado por Balloo et al. (2018), quienes destacan la necesidad de sistematizar dichas prácticas, dado que la falta de conciencia limita la posibilidad de transferirlas de manera consistente a distintos contextos. En momentos posteriores, la concordancia positiva hallada en la corrección del C2 refuerza los resultados de Ajjawi et al. (2018) respecto a la importancia de la autoevaluación y la coevaluación como generadoras de juicio evaluativo, y confirma la relevancia otorgada por Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015) a la diversificación de agentes en la evaluación. Las discrepancias en la corrección del C1 muestran que las barreras percibidas, como la falta de tiempo o la alta demanda de tareas, siguen condicionando la implementación de la autoevaluación y la coevaluación (Brown, 2018). No obstante, nuestros hallazgos amplían esta discusión al mostrar que tales barreras no son solo organizativas, sino que también

responden a la ausencia de un plan progresivo de transferencia de responsabilidades al alumnado, tal como sugieren van der Linden et al. (2023). Respecto al feedback, en el C2 se aprecia una clara concordancia entre lo que plantea la profesora y lo observado en la práctica, que los espacios que sitúan al alumnado como agente activo en la búsqueda de retroalimentación fomentan la autonomía y la autorregulación (Carless y Winstone, 2023). En contraste, el C1 confirma lo que advierten dichos autores sobre uno de los principales riesgos del feedback: cuando el enfoque es unidireccional e informativo, difícilmente se transforma en un proceso dialógico en la práctica. Algo similar ocurre con el actuar sobre el feedback: mientras que el C2 confirma la perspectiva de Coppens et al. (2025) acerca de la importancia de la reflexión compartida para dotar de sentido al *feedback*, el C1 refuerza la idea de Carless y Winstone (2023) sobre la necesidad de formar al profesorado en procesos que trasciendan la mera devolución de información para convertirse en acciones de mejora conjunta.

De manera global, los resultados de esta investigación muestran que, aunque se identifican prácticas coherentes con la evaluación competencial, persisten inercias tradicionales y barreras estructurales que dificultan su consolidación. Nuestros hallazgos no solo respaldan lo señalado por Sanmartí (2018), Brown (2018) y Carless (2019) sobre la necesidad de replantear instrumentos, estrategias y objetivos de evaluación, sino que también amplían la discusión al destacar que el verdadero desafío radica en acompañar al profesorado en la reflexión sobre sus propias prácticas y dotarlo de marcos y estrategias que fomenten una evaluación auténtica, formativa y participativa, más allá de superar obstáculos organizativos. Estas conclusiones deben interpretarse con cautela, considerando las limitaciones y el contexto específico del estudio. Futuras investigaciones deberían explorar las percepciones del alumnado respecto a las prácticas evaluativas en las que participa, valorando su grado de convergencia o divergencia con las concepciones del profesorado, así como analizar las políticas curriculares y normativas vigentes, con el fin de favorecer la consolidación de prácticas de evaluación competencial más auténticas, sostenibles y consistentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, H., y Brookhart, S.M. (2016). The Role of Classroom Assessment in Supporting Self-Regulated Learning. In: Laveault, D., Allal, L. (Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 293–309). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_17)
- Ajjawi, R., Tai, J., Dawson, P., y Boud D. (2018). *Conceptualising evaluative judgement for sustainable assessment in higher education*. Routledge.
- Araujo, D., Roquera, M. J., y Martínez, S. E. (2017). Evaluación de competencias en la primaria mexicana a través de un proyecto de ciencias naturales en la asignatura de Español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 481–508. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000200475](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200475)
- Baloo, K., Evans, C., Hughes, A., Zhu, X., y Winstone, N. (2018). Transparency Isn't Spoon-Feeding: How a Transformative Approach to the Use of Explicit Assessment Criteria Can Support Student Self-Regulation. *Frontiers in Education*, 3(69), 1–11. <http://doi.org/10.3389/educ.2018.00069>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- \_\_\_\_\_. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Bray, B., y McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, WOW, where, and why*. Corwin Press.
- Brown, G. (2018). Classroom Assessment - Teacher Judgement. In G. Brown (Ed.), *Assessment of Student Achievement* (pp. 29–56). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315162058>
- Brown, G. T. L., y Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68–74. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.003>
- Campbell, R., Goodman-Williams, R., Feeney, H., y Fehler-Cabral, G. (2020). Assessing Triangulation Across Methodologies, Methods, and Stakeholder Groups: The Joys, Woes, and Politics of Interpreting Convergent and Divergent Data. *American Journal of Evaluation*, 41(1), 125–144. <https://doi.org/10.1177/1098214018804195>
- Cano, E., Lluich, L., Gran., M., y Remesal, A. (2023). Competency-Based Assessment Practices in Higher Education: Lessons from the Pandemics. *Trends in Higher education*, 2, 238–254. <https://doi.org/10.3390/higheredu2010012>
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705–714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Carless, D., y Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Chen., P., y Bonner, S. (2019). A framework for classroom assessment, learning, and self-regulation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 373–393. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619515>
- Coll, C., Mauri, T., y Rochera M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 49–59. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART4.pdf>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31–36. <https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/51d516a6-73cb-4726-b2bd-5f6da5ba9fd5/content>
- \_\_\_\_\_. (Ed.). (2018). Personalización del aprendizaje. [Personalized Learning]. Graó.
- Coll, C., y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances En Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Coll, C. y Díaz Barriga, F. (Coords.). (2025). *Currículum y calidad de la educación en Iberoamérica. Enfoques teóricos, políticas curriculares y procesos de cambio curricular*. Grupo MAGRO editores.
- Coppens, K., Van den Broeck, L., Winstone, N., & Langie, G. (2025). A mixed method approach to exploring feedback literacy through student self-reflection. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2373792>
- Darling-Hammond, L., Aness, J., y Falk, B. (2017). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work* [Libro electrónico, versión Kindle]. Teachers College Press.
- Fernández-Ruiz, J., y Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 309–346. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Díaz Barriga, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49–66. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.2.003>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>

- Gonsalves, C., y Lin, Z. (2024). Clear in advance to whom? Exploring 'transparency' of assessment practices in UK higher education institution assessment policy. *Studies in Higher Education*, 50(7), 1454-1470. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2381124>
- Guerra Durán, R., y Hernández Fernández, A. (2022). La evaluación por competencias y la educación inclusiva: Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 373-393. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200373>
- Herrera-Araya, D., y Toledo-Jofré, M. I. (2023). Retroalimentación en el desarrollo del pensamiento social en educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 417-437. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200417>
- Jonnaert, Ph. (2019). *Action située-Agir compétent*. Texte accompagnant la conférence de Ph. Jonnaert pour le lancement du Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique. ACCPQ, Commission scolaire des Sommets, Université de Sherbrooke et Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec, Magog, 26 février 2019. [www.e-sm.net/216425\\_05](http://www.e-sm.net/216425_05)
- Largo, M., y Saballa, D. (2023). Reconocerse como aprendiz en el aula: la implementación de diarios de aprendizaje para formar aprendices competentes. En W. Ramos y A. Engel (Eds.), *Experiencias Innovadoras en la Educación Básica* (95-110). CRV.
- Martín, E., y Coll, C. (2023). Estructura y Componentes de los Currículos de la LOMLOE. En C. Coll, E. Martín y A. Marchesi (Eds.), *Nuevo Currículum, Nuevos Desafíos Educativos* (pp. 24-45). Fundación SM.
- Meijer, K., Baartman, L., Vermeulen, M., y de Bruijn, E. (2023). Teachers' conceptions of assessment literacy. *Teachers and Teaching*, 29(7-8), 695-709. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2190091>
- Moreno Romero, L. L., y Rochera Villach, M. J. (2015). Congruencias y discrepancias entre concepciones y prácticas evaluativas con uso de TIC. *Perspectiva Educativa*, 54(2), 126-149. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.354>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Skills Strategy 2019 Skills to Shape a Better Future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1217167. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1217167>
- Pastore, S., y Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 1-20). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1)
- Rogers, A. P. (2021). Exploring secondary teachers' perspectives on implementing competency-based education. *Competency-Based Education*, 6(4), e01265. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1265>
- Rubene, Z., Dimdins, G., y Miltuze., A. (2024). Sustainable Growth of Transversal Competencies: Exploring the Competence Relationships among University Students. *Education Science*, 14(7), 677, 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci14070677>
- Sanmartí, N. (2018). Personalizar la evaluación en el marco de un currículo competencial. En C. Coll (Coord.), *Revista Dossier: La personalización del aprendizaje* (p. 86). Graó.
- Solari, M., Vizquerra, M. I., y Engel, A. (2022). Students' interests for personalized learning: an analysis guide. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 1073-1109. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00656-3>
- Tardif, J., y Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation: une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 18(1), 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>

- van der Linden, J., van der Vleuten, C., Nieuwenhuis, L., y van Schilt-Mol, T. (2023). Formative Use of Assessment to Foster Self-Regulated Learning: the Alignment of Teachers' Conceptions and Classroom Assessment Practices. *Journal of Formative Design in Learning*, 7, 195–207. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00082-8>
- Villablanca, A., Rochera, M. J., y Coll, C. (2025). Teachers' use of competency-based assessment in personalised learning practices: an exploratory study. *Educatio Siglo XXI*, 43(3), 147–172. <https://doi.org/10.6018/educatio.630951>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill Education.
- Yan, Q., Zhang, L. J., y Dixon, H. R. (2022). Exploring classroom-based assessment for young EFL learners in the Chinese context: Teachers' beliefs and practices. *Frontiers in Psychology*, 13, 1051728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051728>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. Sage Publications.