

# **Estilos De Evaluación De Los Docentes Y Su Incidencia En Los Resultados De La Evaluación Interna Y Externa: Un Estudio En Instituciones Educativas Públicas Rurales Del Municipio De Moniquirá Boyacá, Colombia.**

Mg Elio Yurney Dávila Alfonso

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT. Panamá  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6771-206X>

---

## **Resumen**

La presente artículo es fruto del análisis de la relación entre los estilos de evaluación docente y su incidencia en los resultados obtenidos por estudiantes en evaluaciones internas y externas en instituciones educativas rurales públicas del municipio de Moniquirá, Boyacá (Colombia). Se utilizó un enfoque cualitativo con método hermenéutico y diseño de investigación evaluativa, empleando análisis documental, observación no participante y entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos revelan una marcada discrepancia entre la evaluación interna y externa, con una diferencia promedio de 12 puntos porcentuales, así como una desalineación entre los estilos evaluativos docentes y los modelos pedagógicos institucionales. Se identificó la persistencia de prácticas tradicionales de evaluación, a pesar de que los Proyectos Educativos Institucionales declaran adherencia a modelos constructivistas y social-cognitivos. La investigación propone la creación de un Observatorio Municipal de Prácticas Evaluativas como estrategia para transformar las prácticas evaluativas y mejorar la calidad educativa en el contexto rural.

**Palabras clave:** evaluación educativa, estilos de evaluación, educación rural, práctica docente, calidad educativa

## **Abstract**

This research analyzes the relationship between teacher evaluation styles and their impact on the results obtained by students in internal and external evaluations in public rural educational institutions in the municipality of Moniquirá, Boyacá (Colombia). A qualitative approach with hermeneutic method and evaluative research design was used, employing documentary analysis, non-participant observation and semi-structured interviews. The findings reveal a marked discrepancy between internal and external evaluation, with an average difference of 12 percentage points, as well as a misalignment between teachers' evaluative styles and institutional pedagogical models. The persistence of traditional evaluation practices was identified, despite the fact that the Institutional Educational Projects declare adherence to constructivist and social-cognitive models. The research proposes the creation of a Municipal Observatory of Evaluative Practices as a strategy to transform evaluative practices and improve educational quality in the rural context.

**Keywords:** educational evaluation, evaluation styles, rural education, teaching practice, educational quality.

---

Date of Submission: 12-12-2024

Date of acceptance: 25-12-2024

---

## **I. Introducción**

La evaluación ha estado presente desde los inicios de la educación formal como mecanismo para medir los alcances del proceso educativo. Sin embargo, medir y evaluar son parámetros esencialmente diferentes que requieren distintos enfoques y metodologías. Como señala Ventura (2018), medir involucra necesariamente datos cuantitativos que pueden aproximarse al grado de conocimiento de los estudiantes, mientras que evaluar implica la declaración de un juicio experto que considera múltiples factores intrínsecos no cuantificables.

En este sentido la retroalimentación emerge como elemento crucial en este proceso. William (2016, en UNESCO - UNICEF LACRO, 2016) la identifica como el paso más relevante en cualquier programa de formación, constituyendo el principal termómetro para diferenciar entre quienes aprenden y quienes presentan dificultades. Ríos (2022) enfatiza que la evaluación debe brindar elementos importantes sobre lo que aprenden los estudiantes y permitir la toma de decisiones para la mejora y superación de las dificultades, situación que no ocurre cuando los responsables de evaluar se limitan a la cifra terminada que entrega la medición.

En el contexto colombiano, la educación enfrenta desafíos particulares en términos de calidad y equidad. Los resultados de las pruebas PISA 2018 muestran que el desempeño de los estudiantes colombianos está por debajo de los medios junto a países de la región como Costa Rica y Chile. Según Cortés (2022), aunque

los estudiantes presentan dificultades significativas en matemáticas, lectura y ciencias, su desempeño ha mostrado mejoras graduales desde 2012. Sin embargo, la brecha entre zonas urbanas y rurales persiste como un desafío significativo.

La presente investigación se centra en el análisis de los estilos de evaluación docente y su incidencia en los resultados de evaluación interna y externa en instituciones educativas rurales del municipio de Moniquirá, Boyacá. Esta problemática cobra especial relevancia en el contexto rural colombiano, donde Ayala (2021) identifica diferencias marcadas en la prestación del servicio educativo entre zonas rurales y urbanas, que van más allá del acceso y afectan directamente la calidad de la educación.

El estudio surge de la necesidad de comprender y abordar la discrepancia observada entre las evaluaciones internas y externas en las instituciones educativas rurales, así como la aparente desconexión entre los modelos pedagógicos declarados en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y las prácticas evaluativas reales en el aula. Esta situación plantea interrogantes fundamentales sobre la efectividad de los procesos evaluativos y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

## **II. Marco Teórico**

### **Evolución del Concepto de Evaluación Educativa**

La evaluación educativa ha experimentado una evolución significativa en su conceptualización y aplicación. Bravo (2000) remonta los orígenes de la evaluación educativa formal a principios del siglo XX, cuando se utilizaba principalmente como método de clasificación de estudiantes en niveles. Durante la década de 1980, la implementación de pruebas estandarizadas marcó un hito significativo, especialmente en el contexto americano, donde estos instrumentos llegaron a definir el futuro educativo y económico de los estudiantes.

Esta evolución histórica ha llevado a una comprensión más compleja y matizada de la evaluación. Moreno (2021) señala que la educación contemporánea requiere ámbitos educativos participativos, dinámicos y formativos, estableciendo la evaluación en dos niveles fundamentales: la autoevaluación del estudiante y la creación de ambientes de aprendizaje que respeten las individualidades y promuevan la retroalimentación de saberes.

### **Modelos Pedagógicos y su Relación con la Evaluación**

Los modelos pedagógicos que enmarcan esta investigación - constructivista social y social cognitivo - coinciden en entender la evaluación como un proceso formativo, cognitivo y participativo. Ortiz (2013) enfatiza que estos modelos consideran al estudiante como centro del aprendizaje y reconocen la interacción social, el contexto y el aprendizaje colaborativo como elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tobón (2013) plantea que las competencias traen implícito un enfoque socio formativo, donde las personas son el producto de la conjugación entre el contexto social, familiar, político y educativo. Esta perspectiva sugiere que no es el ambiente el que moldea a los individuos, sino que los individuos preparados bajo un modelo de competencias socioformativas pueden amoldarse y desenvolverse bajo cualquier ambiente.

### **La Evaluación como Proceso Transformador**

La evaluación, cuando se implementa adecuadamente, puede convertirse en un poderoso instrumento de transformación educativa. Silvera (2016) argumenta que es necesario que la evaluación trascienda los fenómenos de represión y opresión, abandonando episodios de miedo y frustración, para brindar un carácter emancipatorio que permita vivir la evaluación en términos de reconstrucción para el mejoramiento continuo.

## **III. Metodología**

### **Enfoque y Diseño de la Investigación**

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, utilizando un enfoque cualitativo y tipo de investigación evaluativa. Como señala Ricoy (2006), el paradigma interpretativo permite la búsqueda constante de significados con respecto a los fenómenos que pueden ser susceptibles de describirse e interpretarse, resultando particularmente apropiado para el análisis de prácticas educativas.

Se empleó el método hermenéutico, que según Ruiz (2004) permite identificar e interpretar diferentes fenómenos sociales a partir de múltiples miradas de personas individuales y colectivos que se complementan para entender el todo. Esta aproximación metodológica resulta especialmente relevante para comprender las complejas dinámicas de evaluación en el contexto educativo rural.

### **Contexto y participantes**

La investigación se realizó en cinco instituciones educativas públicas rurales del municipio de Moniquirá, Boyacá. La selección de estas instituciones respondió a criterios de representatividad y accesibilidad, considerando que comparten características sociodemográficas similares tanto en su población estudiantil como docente.

Participaron 37 docentes seleccionados según dos criterios principales:

1. Experiencia docente mínima de 5 años.
2. Pertenencia a las áreas fundamentales del currículo (español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales)

La caracterización demográfica de los participantes reveló que más del 78% tienen entre 40 y 70 años de edad, y más del 56% poseen formación de posgrado a nivel de especialización. Esta composición demográfica y profesional resulta significativa para comprender las prácticas evaluativas observadas.

### **Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos**

Se implementaron tres técnicas principales de recolección de datos:

El análisis documental se centró en el estudio detallado del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación (SIEE) de cada institución. Este análisis permitió identificar los fundamentos teóricos y metodológicos que orientan la evaluación en cada centro educativo, así como los criterios y procedimientos establecidos formalmente.

La observación no participante se realizó mediante un formato estructurado que permitió registrar aspectos clave del proceso evaluativo en el aula. Se observaron clases completas en diferentes momentos del período académico, prestando especial atención a las estrategias evaluativas implementadas, la retroalimentación proporcionada y la interacción docente-estudiante durante los procesos de evaluación.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron individualmente con cada docente participante, con una duración promedio de 60 minutos. El guion de entrevista abordó aspectos como las concepciones sobre evaluación, las estrategias utilizadas, los criterios de evaluación empleados y la percepción sobre la relación entre evaluación interna y externa.

### **Análisis de datos**

El análisis de la información se realizó mediante el software ATLAS.ti versión 9.0, siguiendo un proceso sistemático de codificación y categorización. Se procesaron 16 documentos, identificando 207 citas agrupadas en 7 códigos primarios y 62 códigos secundarios.

El proceso de análisis siguió tres fases principales:

1. Análisis exploratorio inicial mediante coocurrencia de palabras y construcción de redes semánticas preliminares.
2. Categorización detallada de la información, estableciendo relaciones entre los diferentes códigos identificados y construyendo redes semánticas más complejas.
3. Triangulación de la información proveniente de las diferentes fuentes (documentos institucionales, observaciones y entrevistas) para establecer patrones y tendencias significativas.

## **IV. Resultados**

### **Discrepancia entre Evaluación Interna y Externa**

El análisis comparativo de los resultados de evaluación interna y externa durante el período 2021-2023 reveló patrones significativos en todas las áreas estudiadas. En el área de lenguaje, se obtuvo un promedio de 67,7% en evaluación interna, con una tendencia descendente del 70% al 65%, mientras que la evaluación externa se mantuvo un promedio de 55,7%, con un descenso del 58% al 53%. Esta brecha constante de aproximadamente 12 puntos porcentuales sugiere una desalineación sistemática entre ambos tipos de evaluación.

En matemáticas, la situación mostró patrones similares, con una evaluación interna que descendió del 65% al 60%, mientras que los resultados externos experimentaron una caída más pronunciada del 55% al 48%. Esta diferencia persistente de aproximadamente 10 puntos porcentuales sugiere la necesidad de replantear las prácticas evaluativas en esta área fundamental.

### **Caracterización de las Prácticas Evaluativas**

El análisis de las prácticas evaluativas reveló varios patrones significativos:

Los docentes manifiestan conocer los principios de evaluación formativa y continua, pero en la práctica predomina una visión tradicional centrada en resultados cuantitativos. Como señaló uno de los participantes: "cada docente tiene una forma particular de evaluar y en ocasiones no está ligada a las intenciones y criterios establecidos en los documentos rectores de la institución" (D3).

La retroalimentación, aunque reconocida como importante, se realiza principalmente al final de cada período académico y se centra en la entrega de resultados más que en el proceso de aprendizaje. Los docentes enfatizan la importancia de "saber el nivel de desempeño que tienen los estudiantes partiendo de las fortalezas, debilidades y recomendaciones" (D6), pero la práctica observada muestra limitada implementación de retroalimentación continua.

### **Factores que Inciden en las Prácticas Evaluativas**

La investigación identificó tres categorías principales de factores que influyen en las prácticas evaluativas: Los factores personales o immanentes incluyen las creencias, ideas y experiencias previas de los docentes. Como señala Gómez (2008), estas concepciones personales son difíciles de modificar y tienen un impacto significativo en la práctica evaluativa.

Los factores culturales o trascendentes se relacionan con las prácticas aceptadas socialmente y los imaginarios institucionales. Los docentes articulan sus prácticas evaluativas en concordancia con lo que el grupo humano en el que están inmersos consideran aceptable y válido.

Los factores asociados a la formación docente revelaron que, a pesar de que más de la mitad de los participantes tienen formación de posgrado, existe una brecha significativa entre el conocimiento teórico sobre evaluación y su implementación práctica en el aula.

## **V. Discusión**

Los hallazgos de esta investigación revelan una problemática compleja que requiere atención en múltiples niveles y dimensiones. La marcada discrepancia entre evaluación interna y externa, con una diferencia promedio de 12 puntos porcentuales, sugiere la existencia de desafíos estructurales en el sistema de evaluación de las instituciones educativas rurales estudiadas.

### **La Brecha entre Teoría y Práctica Evaluativa**

La investigación reveló una desalineación significativa entre los modelos pedagógicos declarados en los PEI y las prácticas evaluativas observadas en el aula. Aunque las instituciones estudiadas declaran adherencia a modelos constructivistas y social-cognitivos, las prácticas evaluativas observadas muestran una predominancia de enfoques tradicionales centrados en la medición cuantitativa.

Esta situación coincide con lo observado por Cabana et al. (2022) en contextos rurales similares, donde la práctica evaluativa del profesorado es predominantemente tradicional, centrada en la medición y el control del aprendizaje. Los docentes utilizan principalmente pruebas escritas, trabajos en casa y tareas para evaluar el aprendizaje, otorgando poca importancia a la evaluación del proceso y la retroalimentación continua.

### **El Rol de la Formación Docente**

Un hallazgo significativo se relaciona con el impacto limitado que la formación académica parece tener en la transformación de las prácticas evaluativas. A pesar de que más del 56% de los docentes participantes cuentan con formación de posgrado, esto no se traduce necesariamente en prácticas evaluativas más innovadoras o alineadas con los modelos pedagógicos institucionales.

Este fenómeno puede explicarse desde la perspectiva de Pajares (1992, en Gómez, 2008), quien sostiene que los profesores tienen fuertes creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza que son difíciles de cambiar. La formación académica, aunque importante, parece no ser suficiente para transformar prácticas arraigadas en la experiencia personal y profesional de los docentes.

### **La Influencia del Contexto Rural**

El contexto rural emerge como un factor determinante en las prácticas evaluativas observadas. Como señala Ayala (2021), existe una diferencia marcada en la prestación del servicio educativo entre lo rural y lo urbano, que va más allá del acceso a recursos y afecta directamente las prácticas pedagógicas y evaluativas.

La investigación revela que los docentes en contextos rurales enfrentan desafíos particulares que influyen en sus prácticas evaluativas, incluyendo limitaciones en recursos pedagógicos, menor acceso a oportunidades de desarrollo profesional y la necesidad de adaptar las evaluaciones a las realidades socioeconómicas de sus estudiantes.

### **La retroalimentación como elemento crítico**

Un aspecto crucial identificado en la investigación es la implementación limitada de procesos de retroalimentación efectiva. Aunque William (2016, en UNESCO - UNICEF LACRO, 2016) identifica la retroalimentación como el elemento más relevante en cualquier programa de formación, los hallazgos sugieren que en la práctica, la retroalimentación se reduce frecuentemente a la entrega de resultados al final de cada período académico.

Esta situación contrasta con lo propuesto por Dehaene (2019), quien asume los errores como causas productivas para el cerebro, enfatizando la necesidad de acciones evaluativas que tomen el feedback como un accionar que acomoda de mejor manera el conocimiento.

### **Hacia una Transformación de las Prácticas Evaluativas**

Los hallazgos de la investigación sugieren la necesidad de un abordaje integral para la transformación de las prácticas evaluativas en contextos rurales. Esta transformación debe considerar no solo aspectos técnicos y metodológicos, sino también factores culturales, institucionales y personales que influyen en las prácticas evaluativas.

### **VI. Conclusiones y Recomendaciones**

Los hallazgos de esta investigación permiten establecer conclusiones significativas sobre la naturaleza y el estado actual de las prácticas evaluativas en las instituciones educativas rurales estudiadas. La marcada discrepancia identificada entre la evaluación interna y externa, que se mantiene consistente a través de diferentes áreas del conocimiento y períodos académicos, sugiere la existencia de desafíos estructurales que requieren una atención sistemática y sostenida.

Esta brecha no solo representa una diferencia numérica, sino que revela una desconexión más profunda entre las expectativas del sistema educativo nacional y las realidades del contexto rural. Los resultados muestran que mientras las evaluaciones internas tienden a reflejar una evaluación más integral del proceso de aprendizaje, las evaluaciones externas evidencian las limitaciones de los estudiantes para demostrar sus competencias en formatos estandarizados. Esta situación exige una reflexión profunda sobre la manera en que se están preparando a los estudiantes para enfrentar diferentes tipos de evaluación y sobre la necesidad de desarrollar estrategias que permitan una mejor articulación entre ambas formas de valoración del aprendizaje.

La persistencia de prácticas evaluativas tradicionales, a pesar de los marcos institucionales que promueven enfoques más innovadores y formativos, emerge como un hallazgo particularmente significativo. Esta situación refleja la complejidad del cambio educativo y la fuerza de las prácticas arraigadas en la cultura escolar. Los docentes, aunque conscientes de la necesidad de implementar evaluaciones más formativas y centradas en el proceso, encuentran dificultades para traducir este conocimiento en prácticas concretas en el aula. Este fenómeno sugiere la necesidad de un acompañamiento más cercano y sostenido en el proceso de transformación de las prácticas evaluativas.

El estudio también revela que la formación académica de los docentes, aunque importante, no es suficiente por sí sola para transformar las prácticas evaluativas. Los hallazgos indican que incluso aquellos docentes con formación de posgrado tienden a reproducir modelos tradicionales de evaluación, lo que sugiere que la transformación de las prácticas evaluativas requiere un abordaje que vaya más allá de la capacitación formal y aborde aspectos culturales, emocionales y prácticos del proceso evaluativo.

El contexto rural emerge como un factor determinante que requiere especial atención. Las particularidades sociales, económicas y culturales de las comunidades rurales exigen adaptaciones específicas en las prácticas evaluativas. Los docentes deben navegar entre las exigencias del sistema educativo nacional y las realidades de sus estudiantes, buscando formas de evaluar que sean tanto rigurosas como pertinentes para el contexto rural.

La implementación limitada de procesos de retroalimentación efectiva emerge como un área crítica que requiere intervención inmediata. La retroalimentación, cuando se realiza adecuadamente, tiene el potencial de transformar el proceso de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes comprender sus fortalezas y áreas de mejora. Sin embargo, los hallazgos indican que en la práctica, la retroalimentación se reduce frecuentemente a la entrega de resultados al final de cada período académico, perdiendo así su potencial formativo.

Frente a estos hallazgos, se propone la creación del Observatorio Municipal de Prácticas Evaluativas (OMPE) como una estrategia integral para la transformación de las prácticas evaluativas en el contexto rural. Este observatorio se concibe como un espacio de investigación, reflexión y acción que permitiría abordar de manera sistemática los desafíos identificados en la evaluación educativa rural.

El OMPE trabajaría en tres dimensiones fundamentales e interrelacionadas. En primer lugar, la formación y cualificación docente, desarrolló programas que no solo abordan aspectos técnicos de la evaluación, sino que también promueven la reflexión sobre las prácticas evaluativas y su impacto en el aprendizaje. La creación de comunidades de aprendizaje por áreas permitiría a los docentes compartir experiencias, discutir desafíos y construir colectivamente soluciones adaptadas a su contexto.

En segundo lugar, el seguimiento y retroalimentación sistemática de las prácticas evaluativas permitiría identificar tanto los avances como los obstáculos en el proceso de transformación. Este seguimiento no se limitaría a la recolección de datos, sino que incluiría procesos de reflexión y análisis que permitan comprender las razones detrás de las prácticas observadas y diseñar intervenciones más efectivas.

La tercera dimensión se centra en la articulación institucional, reconociendo que la transformación de las prácticas evaluativas requiere el compromiso y la colaboración de múltiples actores. La vinculación con universidades regionales aportaría el rigor académico y la capacidad investigativa necesarias para fundamentar las transformaciones propuestas. La colaboración con la Secretaría de Educación garantizaría el respaldo institucional y la sostenibilidad de las iniciativas, mientras que las redes de apoyo entre instituciones educativas rurales permitirían compartir recursos y experiencias.

Esta propuesta reconoce que la transformación de las prácticas evaluativas es un proceso complejo que requiere tiempo, recursos y compromiso sostenido. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación sugieren que tal transformación no es solo necesaria sino posible, siempre que se aborde de manera sistemática y considerando las múltiples dimensiones del proceso evaluativo.

El éxito de esta iniciativa dependerá en gran medida del compromiso activo de todos los actores educativos y del reconocimiento de que la evaluación, más que una herramienta de medición, es un proceso fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. La transformación de las prácticas evaluativas en el contexto rural no solo beneficiaría a los estudiantes actuales, sino que contribuiría a la construcción de un sistema educativo más equitativo y relevante para las comunidades rurales.

### Referencias

- [1]. Addine, F., Recarey, S., Fuxa, M. y Fernández, S. (2020). *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- [2]. Alarcón, O. (2018). *Concepciones y prácticas de evaluación de los docentes a los estudiantes jóvenes y adultos rurales, jornada sabatina, de la Institución Educativa Departamental Méndez Roza [Tesis doctoral]*. Universidad Pedagógica Nacional.
- [3]. Alvarado, P., & Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(5), 1-15.
- [4]. Ayala, M. (2021). La brecha educativa rural-urbana en Colombia: evolución reciente y perspectivas. *Revista de Economía Institucional*, 23(44), 265-287.
- [5]. Báez, L. (2020). Confiabilidad de las pruebas estandarizadas que se aplican en Colombia para medir y evaluar la calidad de la educación. *Revista Espacios*, 41(35), 167-178.
- [6]. Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- [7]. Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicotema*, 12(2), 95-99.
- [8]. Cabana, S., Camargo, H. y Colina, M. (2022). Prácticas evaluativas del profesorado en los niveles de secundaria básica de las sedes de la Institución Educativa Ciro Pupo Martínez, La Paz-Cesar, Colombia. *Revista Unimar*, 40(1), 152-174.
- [9]. Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI Editores.
- [10]. Fernández, G. (2020). Prácticas evaluativas y su incidencia en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. *Revista de Ciencias Económicas*, 1(2), 24-35.
- [11]. García, M., Vilanova, S., Señorino, O., Mendel, G., & Natal, M. (2017). Relaciones entre formación disciplinar, concepciones sobre el aprendizaje y uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 49-68.
- [12]. Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 38, 29-39.
- [13]. Henao, G., Martínez, M. y Tilano, L. (2007). La evaluación psicopedagógica: revisión de sus componentes. *El Ágora USB*, 7(1), 77-84.
- [14]. López, V., & Pérez, Á. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. *Universidad de León*.
- [15]. Moreno, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*, 16(2), 223-234.
- [16]. Ortíz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- [17]. Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., & Wolfe, L. (2008). Las Evaluaciones Educativas que América Latina Necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 51-63.
- [18]. Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- [19]. Ríos, D. (2022). Evaluación educativa y pruebas estandarizadas: elementos para el debate. *Revista Educación*, 46(1), 1-15.
- [20]. Silvera, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista de Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325.
- [21]. Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta Ed.)*. ECOE.
- [22]. UNESCO-UNICEF LACRO. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. OCDE-OEI-UNESCO.
- [23]. Ventura, J. (2018). ¿Medir o evaluar?: una diferencia necesaria. *Educación Médica*, 19(4), 244-245.
- [24]. William, D. (2016). *Liderazgo para el aprendizaje docente: crear una cultura en la que todos los docentes mejoren para que todos los estudiantes triunfen*. LearningSciences International.