

HEGEMONÍA POSITIVISTA DE LA EVALUACIÓN EN UN DISEÑO CURRICULAR CONSTRUCTIVISTA

Positivist Hegemony in Evaluation within a Constructivist Curriculum Design

TEREANA JÁUREGUI MALDONADO¹

JOSÉ ESQUIVEL-GRADOS²

¹ Universidad Santander Panamá

² Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú

ABSTRACT

The study examines the hegemony of positivist evaluation in a constructivist university curriculum, revealing tensions between standardized practices and the objectives of meaningful learning. Based on a netnographic methodology, the opinions of 14 teachers in a virtual community were analyzed. The results highlight the negative impact of these evaluations on student motivation, critical thinking, and autonomy, as well as cultural and institutional barriers that hinder the transition to qualitative approaches. However, the teachers propose strategies such as continuous training and flexible policies to align evaluative practices with constructivist principles, promoting comprehensive and equitable learning.

KEYWORDS: Educational evaluation, Positivism, Constructivist curriculum, Holistic development, Meaningful learning.

RESUMEN

El estudio examina la hegemonía de la evaluación positivista en un currículo universitario constructivista, revelando tensiones entre prácticas estandarizadas y objetivos del aprendizaje significativo. Basado en una metodología netnográfica, se analizaron opiniones de 14 docentes en una comunidad virtual. Los resultados destacan el impacto negativo de estas evaluaciones en la motivación estudiantil, pensamiento crítico y autonomía, además de barreras culturales e institucionales que dificultan la transición hacia enfoques cualitativos. Sin embargo, los docentes proponen estrategias como formación continua y políticas flexibles para alinear las prácticas evaluativas con los principios constructivistas, promoviendo un aprendizaje integral y equitativo.

PALABRAS CLAVE: Evaluación educativa, positivismo, currículo constructivista, desarrollo integral, aprendizaje significativo.

1. Introducción

La evaluación constituye un componente central del proceso didáctico, ya que permite medir el logro de propósitos educativos, guiar el aprendizaje y retroalimentar a docentes y alumnos. Sin embargo, en ciertas universidades latinoamericanas se ha observado una discrepancia entre las teorías pedagógicas declaradas y las prácticas evaluativas implementadas. Tal es el caso de una universidad peruana cuyo currículo está basado en el enfoque constructivista, pero predomina la evaluación según el modelo positivista. Este fenómeno genera tensiones que afectan a docentes y alumnos, y puede entorpecer la efectiva implementación del modelo constructivista curricular (Biggs, 2003; Black & Wiliam, 1998).

El enfoque constructivista promueve un aprendizaje activo y significativo, donde los alumnos son participantes activos construyendo su conocimiento. En este marco, la evaluación es formativa, centrada en procesos, y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes (Sánchez & Martínez, 2020). Contrariamente, el paradigma positivista se caracteriza por una evaluación estandarizada, cuantitativa y orientada a resultados, que reduce el aprendizaje a la obtención de calificaciones y desestima aspectos esenciales del desarrollo integral del estudiante (Shepard, 2000; Stiggins, 2002).

Respecto del enfoque evaluativo predominante, en el paradigma positivista, la evaluación educativa se centra en la objetividad, la cuantificación y la estandarización de resultados. Este enfoque busca garantizar la medición precisa de los aprendizajes a través de métodos empíricos y herramientas uniformes (Jiménez, 2019). Según Jornet et al. (2010), los estándares actúan como un nexo entre procesos cuantitativos y cualitativos, estableciendo directrices claras para la interpretación de resultados. Aunque este modelo ha demostrado su utilidad en contextos donde la comparabilidad y la rendición de cuentas son prioritarias, su énfasis en la medición puede limitar la comprensión integral del proceso de aprendizaje (Black & Wiliam, 1998).

En cuanto a las contradicciones entre teoría y práctica, la discrepancia entre un currículo constructivista y prácticas evaluativas positivistas representa un desafío significativo en el ámbito educativo. Mientras que el constructivismo enfatiza el logro de aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias y la formación integral; las evaluaciones positivistas se centran en resultados observables y cuantificables (Shepard, 2000). Según Poggi (2008), esta contradicción surge de una tensión epistemológica, donde las bases metodológicas del positivismo no logran captar la complejidad de los procesos educativos que buscan formar individuos íntegros, críticos, creativos y autónomos. Moreno (2010) precisa: "Para evaluar las competencias adquiridas por los individuos se aplican instrumentos estandarizados que requieren definir ciertos indicadores con los que se comparan sistemas educativos y cada uno de ellos consigo mismo"; pero, en general en la realidad universitaria latinoamericana, en general, no se aplica instrumentos estandarizados, lo que refleja un obstáculo para implementar el sistema de evaluación en el currículo de enfoque constructivista.

En la perspectiva de los docentes sobre la evaluación, éstos desempeñan un papel decisivo en la implementación de prácticas evaluativas, y sus percepciones son fundamentales para entender la persistencia del positivismo en entornos constructivistas. Brookhart (2010) argumenta que la evaluación efectiva debe integrar elementos cualitativos y cuantitativos, permitiendo a los docentes reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de sus decisiones evaluativas. Sin embargo, muchos docentes sienten presión para adherirse a enfoques tradicionales debido a políticas institucionales o demandas externas (Hargreaves, 2007).

Las prácticas evaluativas influyen directamente en el aprendizaje, la motivación y formación integral de los alumnos. La evaluación positivista, con su enfoque en calificaciones y resultados cuantitativos, puede reducir el aprendizaje a un proceso

mecánico, ignorando habilidades como el pensamiento creativo y el pensamiento crítico (Stiggins, 2002). En contraste, una evaluación alineada con el constructivismo promueve la intervención activa y la formación de competencias transversales, aspectos clave para formar estudiantes autónomos, creativos y reflexivos (Biggs, 2003) y vista como proceso continuo y invariable, de modo que permite identificar el progreso de los aprendizajes de modo secuencial y permita apreciar el desarrollo de competencias (García & García, 2022).

En una comunidad virtual de docentes vinculados a una universidad peruana, se han identificado debates frecuentes sobre las limitaciones de las prácticas evaluativas predominantes, así como propuestas de cambio hacia enfoques más acordes con el constructivismo. Estas discusiones evidencian la coexistencia de posturas diversas: desde quienes justifican la evaluación tradicional por su objetividad y practicidad, hasta quienes abogan por transformarla de raíz para alinear las prácticas con los principios constructivistas.

Ante este escenario, emerge la necesidad de analizar cómo la hegemonía de la evaluación con perspectiva positivista impacta en un entorno que teóricamente pretende ser constructivista. Específicamente, resulta relevante comprender cómo los docentes perciben y abordan esta contradicción en sus prácticas, dado que ellos son actores clave en la implementación del currículo. Además, los espacios virtuales, como comunidades en línea de docentes, se han convertido en lugares donde se discuten y cuestionan estas tensiones, lo que los hace una fuente valiosa para el análisis de opiniones y reflexiones (Goodyear & Retalis, 2010).

El presente estudio se propone investigar cómo se manifiesta esta hegemonía de la evaluación positivista en un contexto universitario con currículo constructivista, a partir del análisis de las opiniones vertidas en una comunidad virtual docente. Se busca identificar las percepciones, conflictos y propuestas de los docentes respecto a las prácticas evaluativas, con el objetivo de comprender mejor las barreras y oportunidades para la transformación de dichas prácticas hacia modelos coherentes con enfoque constructivista. La importancia del estudio reside en que permite aportar evidencias sobre las tensiones entre teoría y práctica en la educación superior, ofrece un espacio para visibilizar las voces de los docentes y contribuye al diseño de estrategias que fomenten una cultura evaluativa más inclusiva, equitativa y acorde con los principios constructivistas (Brookhart, 2010; Hargreaves, 2007).

En ese sentido, la investigación estuvo enfocada en analizar la hegemonía de la evaluación con perspectiva positivista en una universidad con currículo de enfoque constructivista, a través del estudio de las opiniones expresadas en una comunidad virtual docente, con el fin de identificar las tensiones, percepciones y propuestas que orienten una mejora en las prácticas evaluativas, a partir de la cual se logró: (i) examinar las características de las prácticas evaluativas predominantes según el enfoque de los docentes que participan en la comunidad virtual; (ii) identificar las contradicciones entre el enfoque constructivista del currículo universitario y las prácticas evaluativas actuales; (iii) analizar las percepciones y posturas de los docentes respecto al efecto de las prácticas evaluativas positivistas en el aprendizaje de los alumnos; y, (iv) recopilar propuestas y estrategias planteadas por los docentes para transformar las prácticas evaluativas hacia enfoques más acordes con los principios constructivistas.

2. Material y métodos

El enfoque del estudio es cualitativo, ya que busca comprender las percepciones, tensiones y propuestas de docentes en relación con prácticas evaluativas en un contexto universitario. La metodología adoptada es la netnografía, una variante de la etnografía adaptada al estudio de comunidades en línea (Kozinets, 2010; Hernández & Silva, 2022). Este enfoque permite analizar las interacciones y opiniones expresadas en la comunidad virtual de docentes, respetando el contexto digital en el cual se desenvuelven. Los datos se recopilaron a través de la revisión y análisis de las publicaciones realizadas en el foro virtual durante un período de tres meses. Se emplearon técnicas de observación no participativa para garantizar la

autenticidad de las interacciones. Además, se registraron y sistematizaron las discusiones relevantes con software de análisis cualitativo para organizar y categorizar las opiniones.

El análisis se realizó con los datos obtenidos en una comunidad virtual de docentes vinculados a una universidad con currículo de enfoque constructivista. La muestra estuvo compuesta por 14 participantes, quienes compartieron activamente sus opiniones en un foro en línea sobre evaluación educativa. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, considerando su participación activa en los debates y su experiencia docente, cuyo tamaño se determinó por saturación (Martínez-Salgado, 2012). El proceso de análisis se efectuó mediante un enfoque de codificación temática, identificando categorías y subcategorías relacionadas con las prácticas evaluativas, tensiones teóricas y propuestas de mejora. Este proceso se basó en las fases de análisis cualitativo que propone Braun & Clarke (2006), que va desde la familiarización con los datos hasta la redacción del informe. En todo momento el estudio se realizó considerando los aspectos éticos de los informantes.

3. Resultados

Los resultados muestran las relaciones de los discursos de los participantes de la comunidad virtual de docentes, a partir de las cuales se establecieron frecuencias para enfatizar en los análisis de las tensiones, percepciones y propuestas que orientan las prácticas evaluativas. En ese sentido, las categorías indican que los participantes están principalmente preocupados por el predominio del enfoque positivista y cómo este genera contradicciones con el currículo constructivista. Aunque el impacto en estudiantes es menos discutido en términos de frecuencias absolutas, sigue siendo crucial, ya que resalta las consecuencias prácticas de las tensiones evaluativas en los procesos de aprendizaje.

Tabla 1

Expresiones emergentes sobre hegemonía de la evaluación con perspectiva positivista en una comunidad virtual de docentes.

Categoría	Frecuencia	Expresiones emergentes
Enfoque evaluativo predominante	40	“Objetividad y medición precisa”, “Métodos cuantitativos”, “Estándares como nexo entre procesos cuantitativos y cualitativos” (Jornet et al., 2010), “Predominio de la medición y la replicabilidad”.
Contradicciones entre teoría y práctica	25	“Discrepancia entre objetivos constructivistas y prácticas positivistas”, “Impacto del positivismo arraigado”, “Persistencia de métodos tradicionales frente a nuevas demandas”.
Perspectiva docente sobre la evaluación	35	“Revisión crítica de las prácticas evaluativas”, “Necesidad de enfoques cualitativos”, “Juicio sobre la práctica educativa basado en estándares” (Tourón, 2009), “Propuestas para enfoques más holísticos”.
Impacto en los estudiantes	20	“Reducción del aprendizaje a calificaciones”, “Falta de adaptabilidad a necesidades individuales”, “Influencia en la motivación y el desarrollo integral”, “Efecto en el pensamiento crítico y la creatividad”.

Nota. La tabla muestra las expresiones emergentes de las opiniones de docentes participantes en una comunidad virtual, organizado por categorías y frecuencias.

Estas expresiones reflejan ideas y debates recogidos de las participaciones en el foro, vinculando directamente el contenido con las categorías identificadas en el análisis de

datos generados en el contexto del estudio. En relación a la categoría “enfoque evaluativo predominante”, se identificó que los debates giraron ampliamente en torno al paradigma positivista, señalando su hegemonía y predominancia en las prácticas evaluativas universitarias. Esto coincide con la percepción de su arraigo histórico y metodológico. Algunas expresiones que mencionaron, son las siguientes: “La tradición positivista en la evaluación educativa ha dejado experiencias rígidas y enfoques que priorizan los conocimientos como única competencia que necesitan los estudiantes para formarse” (Participante 1: P1); “La evaluación educativa se relaciona con la evaluación de los aprendizajes, y estos subsecuentemente a los programas de formación de desempeño docente y los materiales que son usados para la práctica educativa” (P6); “El positivismo enfatiza la objetividad y la medición cuantitativa, lo que a menudo se percibe como más riguroso y confiable” (P7); opiniones de los informantes que revelan que muestran preocupación por el predominio de una evaluación dominada por el enfoque positivista y cómo esto genera contradicción con el currículo de fundamento constructivista.

En relación a la categoría “contradicciones entre teoría y práctica”, las opiniones reiterativas evidencian el reconocimiento de las tensiones entre el enfoque constructivista del currículo y las prácticas tradicionales de evaluación. Los informantes destacaron la falta de coherencia en la implementación práctica del constructivismo. Algunas expresiones son las siguientes: “Una de las razones por las cuales sigue imperando esta posición positivista dentro de la evaluación educativa es que se considera al juicio final como una herramienta referente a lo que se ha observado, y no específicamente como una forma de conferir valor a la realidad educativa” (P2); “El positivismo continúa siendo de influencia en varios ámbitos dentro del desarrollo de la evaluación, pero es menester ver otras opciones como las rutas de enfoque analítico” (P2); “Existen tensiones entre la aplicación de estándares cuantitativos y la necesidad de enfoques cualitativos más contextualizados” (P9); opiniones de los informantes que son reiterativas e indican preocupación por la hegemonía del enfoque positivista de la evaluación y cómo este se contrasta con la naturaleza del currículo con soporte constructivista.

Sobre la categoría “perspectiva docente sobre la evaluación”, se identificaron implicación de los docentes en los debates, expresando sus experiencias, desafíos y propuestas respecto a la evaluación educativa. Esto subraya su rol de agentes de cambio en la práctica pedagógica, lo que se aprecia en las siguientes citas: “A través de la historia, la evaluación se inició con la medición de rasgos psicológicos, determinada por las ciencias sociales y humanas que consideraban el positivismo que se utilizaba en las ciencias físicas” (P5); “Se ha señalado que este enfoque tiende a simplificar la realidad, pasar por alto aspectos cualitativos y subjetivos, y no siempre es adecuado para evaluar procesos complejos o contextos sociales y culturales” (P11); “Es importante reconocer que no todas las dimensiones de la evaluación se pueden abordar adecuadamente mediante el positivismo, y esto va cambiando para dar paso a nuevos enfoques” (P12); opiniones de los informantes que indican preocupación por la preeminencia del enfoque positivista de la evaluación y cómo genera contradicciones con el currículo constructivista.

En relación a la categoría “impacto en los estudiantes”, se refleja en las opiniones de los informantes la preocupación por cómo las prácticas evaluativas afectan el aprendizaje, la motivación y formación integral de los alumnos, lo que resalta la necesidad de un enfoque más centrado en el alumno. Las que apreciamos en las siguientes citas: “La evaluación basada en el positivismo reduce el aprendizaje a calificaciones, dejando de lado aspectos importantes del desarrollo integral del estudiante” (P6); “La falta de flexibilidad en las prácticas evaluativas afecta directamente la motivación y el pensamiento crítico de los estudiantes” (P10); “Los métodos cuantitativos permiten medir aspectos directos, pero dejan fuera habilidades como la creatividad y la autonomía” (P8). Ésta y, en general, las opiniones reiterativas de los informantes indican están principalmente preocupados por el predominio del enfoque positivista y cómo este genera contradicciones con el currículo constructivista. Aunque el impacto en los estudiantes es menos discutido, sigue siendo

crucial, ya que resalta las consecuencias prácticas de las tensiones evaluativas en los procesos de aprendizaje.

4. Discusión

Los participantes destacaron la persistencia del enfoque positivista en la evaluación educativa, señalando que este modelo prioriza la objetividad y la medición estandarizada. Uno de ellos mencionó que “el positivismo enfatiza la objetividad y la medición cuantitativa, lo que a menudo se percibe como más riguroso y confiable” (P7). Esto coincide con lo señalado por Jiménez (2019), quien argumenta que el positivismo ha sido históricamente central en los sistemas educativos debido a su énfasis en la precisión y la objetividad. Sin embargo, algunos informantes también reconocieron que este enfoque limita la evaluación de competencias más complejas, como pensamiento crítico y creatividad. Esto refuerza las críticas de Black & Wiliam (1998), quienes consideran que el paradigma positivista puede ser insuficiente para capturar aspectos integrales del aprendizaje; a diferencia de la evaluación en un currículo por competencias que “debe verse como proceso continuo y constante, de tal forma que permita reconocer el avance de los aprendizajes de manera secuencial y que refleje el alcance pleno de la competencia a desarrollar” (p. 8).

En relación a las contradicciones entre teoría y práctica, la discrepancia entre el enfoque constructivista del currículo y las prácticas evaluativas tradicionales fue un tema recurrente. Un participante afirmó que “existe una tensión constante entre el currículo constructivista y la implementación práctica de evaluaciones que siguen siendo predominantemente cuantitativas” (P2). Este hallazgo está en línea con Shepard (2000), quien señala que el conflicto entre los principios constructivistas y los métodos evaluativos positivistas refleja un desajuste epistemológico; y, considerando que en desde el constructivismo la evaluación de competencias no es asunto sencillo (Álvarez, 2008). Además, los participantes identificaron las políticas institucionales como un obstáculo para adoptar evaluaciones más cualitativas, una observación que Poggi (2008), que también resalta como una barrera estructural en la transición hacia prácticas evaluativas más inclusivas.

Sobre la perspectiva docente sobre la evaluación, los docentes encuestados expresaron su deseo de integrar métodos cualitativos y cuantitativos en sus prácticas evaluativas. Un participante señaló que “la evaluación efectiva debe reflejar tanto los procesos como los resultados, pero muchos de nosotros carecemos de la formación y el apoyo necesarios para lograrlo” (P6), opinión que concuerda con la de Simón et al (2023) referente a la predisposición de los estudiantes por la evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo respecto de la evaluación por resultados, pero no integradora, característica de la evaluación positivista. Esta perspectiva refuerza la argumentación de Brookhart (2010), quien destaca que los docentes necesitan recursos y capacitación para implementar enfoques más integrales. Los debates en la comunidad virtual también mostraron una disposición al cambio, aunque acompañada de incertidumbre respecto a cómo equilibrar las demandas institucionales con las innovaciones pedagógicas.

En relación con el impacto de la evaluación en la formación de los estudiantes, las prácticas evaluativas en los estudiantes fueron percibidas con preocupación. Un informante afirmó que “la evaluación positivista reduce el aprendizaje a calificaciones, dejando de lado aspectos importantes del desarrollo integral del estudiante” (P6). Este punto coincide con Stiggins (2002), quien advierte que las evaluaciones centradas exclusivamente en resultados cuantitativos pueden desincentivar el desempeño activo y la motivación del estudiante. Por otro lado, algunos participantes señalaron que las evaluaciones constructivistas podrían fomentar habilidades como pensamiento crítico y creatividad, una observación respaldada por Biggs (2003), quien enfatiza la importancia de enfoques que promuevan competencias transversales.

En síntesis, la comparación de las opiniones de los participantes con la literatura revisada confirma las tensiones inherentes entre el enfoque positivista y los principios

constructivistas en la evaluación educativa. Aunque los docentes reconocen las limitaciones del modelo tradicional, la falta de formación, las políticas institucionales y el arraigo del paradigma positivista dificultan la transición hacia prácticas evaluativas más integrales y centradas en el estudiante. Como destacan García & García (2022), “la evaluación por competencias significa dejar fuera la concepción tradicional, bancaria y reorientar este proceso hacia concepciones e instrumentos que se adecuen a la nueva dinámica de evaluación de los aprendizajes” (p. 16); es decir, a diferencia de la evaluación con enfoque positivista, la evaluación en el currículo por competencias debe estar diseñada en términos de las distintas categorías que se establecen en el enfoque.

5. Conclusiones

La investigación evidencia la hegemonía del enfoque positivista en la evaluación educativa en una universidad con diseño curricular constructivista por competencias, generando una discrepancia entre prácticas evaluativas y principios pedagógicos declarados. Aunque el constructivismo promueve el logro de aprendizajes significativos y desarrollo integral del estudiante, las políticas institucionales, el arraigo cultural de las evaluaciones estandarizadas y la falta de formación en metodologías cualitativas obstaculizan la implementación de prácticas evaluativas coherentes con el enfoque constructivista. A pesar de ello, los docentes demuestran una disposición al cambio y proponen estrategias para alinear las evaluaciones con los principios constructivistas.

Las prácticas evaluativas actuales están marcadas por un enfoque positivista, centrado en la objetividad, estandarización y cuantificación de resultados. Los docentes identifican estas características como limitantes para la evaluación de habilidades complejas, como pensamiento crítico, autonomía y pensamiento creativo.

Se observan tensiones significativas entre el enfoque constructivista del currículo, que busca fomentar el aprendizaje significativo, y las prácticas evaluativas tradicionales, que priorizan indicadores cuantitativos. Estas contradicciones surgen de desajustes epistemológicos y de políticas institucionales que privilegian la medición estandarizada.

Los docentes perciben que las evaluaciones positivistas limitan la motivación, el desempeño activo y la formación integral del estudiante. Identifican que estas prácticas promueven una visión reduccionista del aprendizaje, centrada en calificaciones y resultados, en detrimento del desarrollo de competencias transversales y la formación integral.

Los docentes proponen integrar métodos cualitativos y centrados en procesos, además de fomentar la formación docente en evaluaciones con enfoques constructivistas. También sugieren flexibilizar las políticas institucionales para permitir la implementación de enfoques evaluativos que valoren la participación activa del estudiantado, el desarrollo de su pensamiento creativo y pensamiento crítico.

Referencias

- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206–233). Morata.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>

- Brookhart, S. M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool*. ASCD.
- García Acosta, J. G., & García González, M. (2022). La evaluación por competencias en el proceso de formación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 1-19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142022000200022&script=sci_arttext
- Goodyear, P., & Retalis, S. (Eds.). (2010). *Technology-enhanced learning: Design patterns and pattern languages*. Sense Publishers.
- Hargreaves, A. (2007). *Sustainable leadership*. John Wiley & Sons.
- Hernández, R., & Silva, F. (2022). Netnografía: un método de investigación emergente en la cibersociedad del siglo XXI. *Revista Pensamiento Transformacional*, 1(1), 20-32. https://revistapensamientotransformacional.editorialpiensadiferente.com/index.php/pensamiento_transformacional/article/view/1
- Jiménez, M. (2019). *Evaluación educativa y epistemología del positivismo*. Académica Española.
- Jornet, M., González, M., & Suárez, J. (2010). Los estándares en la evaluación educativa. *Revista de Educación*, 352, 221-243.
- Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online*. Sage Publications. <https://doi.org/10.2501/S026504871020118X>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Moreno Olivos, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154), 77-90. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-27602010000200004&script=sci_arttext
- Poggi, A. (2008). *Epistemología y evaluación educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Simón Medina, N., Del Valle Díaz, S., Rioja Collado, N., & Cuadrado, J. (2023). Evaluación del aprendizaje profundo metacognitivo y autodeterminado en estudiantes universitarios (Metacognitive and self-determined deep learning assessment in university students). *Retos*, 48, 861-872. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.93421>