

La evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral



Educación

La evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral



Con Dignidad,
¡CUMPLIMOS! 

Presidente de la República
Gustavo Francisco Petro Urrego

Ministro de Educación Nacional
José Daniel Rojas Medellín

**Viceministra (E) de Educación
Preescolar, Básica y Media**
Lucy Maritza Molina Acosta

**Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media**
Solman Yamile Díaz Ossa

**Subdirectora de Referentes
y Evaluación Educativa**
Olga Lucía Zárate Mantilla

**Coordinador Gestión Pedagógica
y Curricular**
Juan Camilo Caro Daza

**Equipo técnico de la Subdirección de
Referentes y Evaluación Educativa del
Ministerio de Educación Nacional**
Andrea Vera Diettes
Olga Lucía Bejarano Bejarano
Maribel Adriana Aguirre Ramírez
Yerry Londoño Morales

**Equipo técnico de la Universidad
de Antioquia**
Coordinador general del convenio
Wilson Bolívar Buriticá

Coordinadora pedagógica – Evaluación
Marta Lorena Salinas Salazar

**Coordinadores pedagógicos
Actualización curricular**
Dora Inés Chaverra Fernández
Jorge Isaac Ramírez Acosta

Equipo de sistematización
Carolina Hernández Álvarez
Edison Gabriel Brand Monsalve

Jhonathan David Pazmiño Arteaga
Mariana Palacio Chavarro
Néstor Daniel Vargas Córdoba
Sandra Robayo Noreña

Autora
Marta Lorena Salinas Salazar

Corrección de texto
Silvia Vallejo

Diseño y diagramación
Marcela Vélez (Mvelexo@gmail.com)

Este documento se elaboró en el marco del Convenio Interadministrativo CIN°COI. PCCNTR.8199843, suscrito entre la Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional.

Agradecimientos al equipo pedagógico de la estrategia Quiero Ser, Quiero Saber, conformado por maestras y maestros, por sus valiosos aportes a la construcción de los materiales de la caja de herramientas. Su participación comprometida, desde la experiencia situada en los territorios, enriqueció estos recursos con perspectivas diversas, producto del trabajo colectivo y del saber pedagógico construido en la escuela. Especialmente gracias a los profesores Yaritza Paola Barros Reyes, Soany Williams Blanquicett, Aracelys Rodríguez Palmera, Cristian Roger Davis Mares, Giovanni Castañeda y Ronald Gómez Rodríguez.

En este texto se usa el masculino genérico solo para facilitar la lectura. Este no dispensa del reconocimiento de que este uso es excluyente y de la necesaria reflexión de la diferencia y la inclusión que hay que hacer visible, incluso mediante esta nota, de la presencia de mujeres y hombres como actrices y actores de las vivencias humanas.

Tabla de contenido

Guía de lectura del texto Evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral	7
Introducción	9
Ruta de lectura	10
Lectura de reconocimiento	10
Lectura intensiva	10
Lectura selectiva	11
Preguntas para animar la reflexión y la comprensión	11
Estrategias de apropiación	13
Tránsitos conceptuales	13
Formación integral y retroalimentación	13
Itinerario de la EpA y actividades auténticas	14
La evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral	15
Introducción	17
Las formas de la evaluación: tránsitos conceptuales y normativos	18
La evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral	27
La evaluación como práctica pedagógica	31
Propuesta pedagógica: itinerario de la EpA	33
¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? ¿Qué evaluar?	35
Construir actividades auténticas	37
Los criterios de evaluación	39
Los medios o las tareas de evaluación	43
Las modalidades de evaluación	45
Los instrumentos	47
La retroalimentación	48

El tablero borrado, la memoria intacta: ejemplo de la EpA	50
Actividad auténtica	52
Objetos de enseñanza, aprendizaje y evaluación	52
Criterios de evaluación	53
Medios o tareas	53
Articulación con la estrategia Quiero ser, Quiero saber	59
Apuntes finales	62
Referencias	64

Guía de lectura del texto

Evaluación para el aprendizaje

en clave de formación integral



Introducción

El texto *La evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral* fue concebido como una lectura base que ofrece a la comunidad académica un marco teórico de referencia para el componente formativo de la estrategia Qs-Qs.

En este horizonte, el texto propone que la evaluación para el aprendizaje (EpA) sea la clave para interpretar y aprovechar los resultados de la prueba. Así, se busca trascender la lógica de la medición y ubicar el sentido de la evaluación en el acompañamiento pedagógico y en la FI.

¿Por qué una guía de lectura para este texto? Porque favorece un análisis consciente, detallado y crítico, y nos orienta sobre qué observar, dónde detenernos y qué preguntas hacernos para una mejor comprensión. También permite identificar el sentido particular que un texto puede tener para cada lector, es decir, en qué asuntos dialoga con nuestras subjetividades.

La guía que proponemos incluye:

- Opciones de lectura que enfatizan los asuntos centrales.
- Preguntas para animar la reflexión y la comprensión.
- Estrategias de apropiación que convierten el texto en un material útil y práctico.



El propósito es apoyar la lectura pedagógica de los resultados de la estrategia Qs-Qs, de modo que se transformen en insumos para comprender cómo aprenden las niñas, los niños y adolescentes, y para fortalecer la formación integral (FI) dentro de las comunidades educativas.

Ruta de lectura

Para aprovechar al máximo el texto, proponemos una ruta de lectura en tres momentos. Cada uno cumple un propósito distinto y, al combinarlos, permiten pasar de una comprensión general a una reflexión más profunda y práctica.

Lectura de reconocimiento

Es importante hacer un primer recorrido por el texto sin detenerse demasiado. El objetivo es captar su estructura, extensión y los grandes temas que aborda. En este paso conviene subrayar títulos, expresiones o ideas que llamen la atención, pues más adelante servirán como puntos de anclaje. Esta lectura puede hacerse de manera individual y no debería tomar más de diez a quince minutos.

Lectura intensiva

En este segundo momento la idea es leer con calma, atendiendo a los matices y las conexiones del texto. Puede hacerse de manera individual o en equipo. Si se realiza en grupo, es útil que una persona lea en voz alta mientras las demás escuchan, hacen pausas, preguntan o resaltan aspectos relevantes. El propósito aquí no es solo comprender, sino también conectar lo leído con la práctica pedagógica y con la experiencia personal de cada lector.

Lectura selectiva

Una vez se tiene una visión global y un acercamiento profundo, es momento de volver sobre apartados específicos. Se trata de escoger fragmentos clave para extraer información significativa que pueda guiar el trabajo en la escuela. Esta lectura también puede ser individual o colectiva; sugerimos enfocarse en aspectos como:

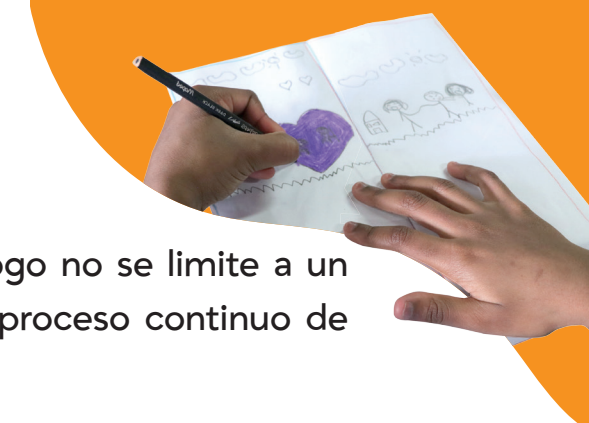
- Lectura pedagógica de resultados: comprender los datos más allá de “buenos o malos puntajes”.
- De la nota al sentido: reflexionar sobre cómo los resultados expresan fortalezas y retos.
- Retroalimentación desde la prueba: convertir los datos en conversaciones con estudiantes, familias y docentes.
- Diversidad de contextos: vincular la interpretación de los resultados con la historia y realidad de cada comunidad.
- Corresponsabilidad: reconocer que la evaluación compromete a toda la comunidad educativa.
- Horizonte transformador: aprovechar los resultados para revisar y enriquecer el proyecto pedagógico de la escuela.

Preguntas para animar la reflexión y la comprensión

Estas preguntas buscan abrir un espacio de diálogo personal y colectivo en torno al texto. Son propuestas para orientar la comprensión del documento y ayudar a relacionarlo con la práctica pedagógica

cotidiana. Algunas invitan a la reflexión individual, mientras que otras promueven la construcción conjunta con pares, estudiantes y familias.

- Cuando observo los resultados de la prueba Qs-Qs, ¿qué aprendizajes puedo identificar más allá de los números?
- ¿Qué me dicen esos resultados sobre las prácticas pedagógicas de mi escuela y mis propias formas de enseñar?
- ¿Cómo pueden convertirse los hallazgos en oportunidades de retroalimentación significativa para mis estudiantes?
- ¿De qué manera puedo leer los resultados de forma colectiva (con docentes, estudiantes y familias) para fortalecer la confianza, la corresponsabilidad y la transparencia?
- ¿Qué estrategias de EpA me ofrece el texto para interpretar los resultados y transformarlos en experiencias de acompañamiento?
- ¿Cómo pueden los resultados ayudarme a replantear criterios, actividades auténticas o instrumentos de evaluación en mi aula?
- Si miro los resultados junto a mis estudiantes, ¿qué preguntas surgen de ellos sobre su propio aprendizaje?
- ¿Qué voces y experiencias de los estudiantes pueden enriquecer la interpretación de los resultados?
- ¿Cómo podemos usar los hallazgos para reconocer logros, no solo dificultades, y fortalecer la motivación?
- ¿Qué cambios concretos podría ensayar como comunidad educativa a partir de esta lectura compartida?
- ¿Qué papel pueden tener las familias en la comprensión y el uso de estos resultados?



- ¿Cómo puedo asegurarme de que este diálogo no se limite a un momento puntual, sino que haga parte de un proceso continuo de aprendizaje y mejora?

Estrategias de apropiación

Buscan ofrecer rutas para que los insumos del documento no se queden en un plano teórico, sino que se transformen en prácticas vivas dentro de la escuela. Se trata de estrategias que permiten llevar el texto al día a día de las comunidades académicas, y que ayudan a resignificar la evaluación y a fortalecer una cultura pedagógica compartida.

Tránsitos conceptuales

Estos apartados invitan a mover la mirada de la evaluación como simple medición hacia una concepción pedagógica y formativa. En la práctica escolar, sirven como marcos de referencia para planear clases, ajustar metodologías, configuraciones didácticas y orientar diálogos entre los profesores. Facilitan que las comunidades educativas se reconozcan en un proceso común de reflexión y aprendizaje.

Formación integral y retroalimentación

Al vincular los resultados de la evaluación con dimensiones socioemocionales, éticas y comunitarias, culturales y de cognición, se abre un espacio para la conversación con estudiantes y familias. En el día a día, esta perspectiva ayuda a reconocer fortalezas, generar confianza y acompañar trayectorias diversas. Así, la retroalimentación deja de ser un informe aislado para convertirse en un recurso que promueve vínculos y procesos formativos.

Itinerario de la EpA y actividades auténticas

Este itinerario brinda recursos concretos para diseñar evaluaciones significativas y proyectos integradores. En la vida escolar, puede traducirse en actividades que parten de problemas reales, proyectos colectivos o situaciones cotidianas que los estudiantes reconocen como propias. Así, la evaluación se convierte en una oportunidad de aprendizaje situado y relevante.



**La evaluación para
el aprendizaje en clave
de formación integral**





*Nos dimos cuenta de que no somos números,
sino experiencias e historias*

Estudiante participante en la Mesa Territorial de Medellín,
12 de junio de 2024

Introducción

Este texto, dirigido especialmente a maestros y directivas docentes, se propone explorar la relación entre la formación integral (FI) y la evaluación para el aprendizaje (EpA) en el marco de la estrategia Quiero ser, Quiero saber (Qs-Qs) del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2025). A lo largo de las siguientes secciones se presentan fundamentos conceptuales, ejemplos de prácticas pedagógicas y orientaciones para que la evaluación sea vivida como una experiencia formativa y significativa. La invitación es a pensar la evaluación como un acto profundamente pedagógico, ético y político. De ahí que Perrenoud (1996) nos recuerde que en la manera en que evaluamos se juega gran parte del sentido mismo de la escuela: no me toques la evaluación, porque si la tocas debo cambiarlo todo.

La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso (Cardinet, 1986, p. 5, citado en Sacristán, 1996, p. 334).

Las formas de la evaluación: tránsitos conceptuales y normativos

Hablar de evaluación implica reconocer que sus formas no han sido estáticas, sino que se han transformado en diálogo con cambios pedagógicos, normativos y culturales que atraviesan el mundo escolar. La evaluación se ha configurado como un terreno de tensiones donde confluyen el control externo, la regulación institucional y la búsqueda de sentidos formativos. Esto es, lo legal, lo ético, lo político, lo disciplinario, las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Dichas prácticas se instalan en la cultura escolar y pueden ser el centro del currículo o un acto aislado orientado a la calificación y la promoción.

La evaluación tiene que ver con la práctica pedagógica como acontecimiento complejo, que relaciona todas las dimensiones del ser humano en función de su FI. La práctica pedagógica expresa una finalidad en la que se manifiesta la formación de un ciudadano de acuerdo con los fines de la educación establecidos en la Ley 115 de 1994.

Comprender estos tránsitos conceptuales y normativos resulta fundamental para situar la propuesta de la EpA dentro de un horizonte histórico y crítico amplio, que nos permita reflexionar sobre ella en clave de FI.

A lo largo de las últimas décadas han sucedido cambios que emergen del mundo de la academia y de la investigación, otros que se configuran alrededor de las prácticas pedagógicas, así como otros de carácter regulatorio que han dispuesto distintas formas de entender qué significa evaluar y para qué hacerlo. En este contexto, resulta pertinente retomar el análisis de Sánchez Amaya (2009), quien propone comprender la trayectoria de la evaluación en Colombia durante las últimas tres décadas a partir de tres dimensiones: histórica, descriptiva e interpretativa, para hacer evidente cómo esta pasó de ser un mecanismo incipiente de verificación de aprendizajes a convertirse en una política estructural que regula actores, prácticas y discursos en el sistema educativo.

En la *dimensión histórica* se evidencia que, a partir de la normatividad de los años noventa, la evaluación comenzó a institucionalizarse con fuerza, primero vinculada a procesos de calidad y estandarización y, posteriormente, articulada con políticas internacionales y con el uso de pruebas de gran escala. Este recorrido marca un tránsito de la evaluación entendida como práctica pedagógica a la evaluación concebida como política pública.

Desde la *dimensión descriptiva* se observa que dichas políticas se materializaron en distintos dispositivos (pruebas censales, lineamientos curriculares, sistemas de indicadores, mecanismos de rendición de cuentas) que han sofisticado los procesos técnicos y administrativos,

mientras amplían los ámbitos de intervención de la evaluación desde el aula hasta la gestión institucional y territorial.

Por su parte desde la *dimensión interpretativa* el autor subraya que la evaluación no es únicamente un instrumento técnico, sino también un mecanismo de colonización de prácticas y subjetividades: el discurso de calidad y estandarización se ha erigido como criterio rector de la acción docente, estudiantil, directiva y de las autoridades educativas, de manera que ha reconfigurado su autonomía y generado tensiones entre el control externo y las intenciones formativas. En palabras del autor, esto ha dado lugar a “la instalación paulatina de una cultura omnievaluativa o panevaluativa” (Sánchez Amaya, 2009, p. 2).

Este panorama abre la puerta a una conversación pendiente en la escuela sobre los impedimentos, las trabas y las negaciones que dificultan la revisión de las prácticas evaluativas. Con frecuencia se alude al “sistema” como una entidad abstracta que detiene, controla e impide. Es común escuchar voces al interior de la escuela que señalan: “acá lo hemos intentado, pero es que el sistema no lo permite”, “así lo hacíamos, pero cuando uno se enfrenta al sistema se da cuenta de que no se puede”. Sin embargo, en evaluación para el aprendizaje,¹ cabe preguntarse qué es exactamente el sistema, dónde se ubican ese conjunto de reglas o principios y cómo nos relacionamos con ellos.

En el caso de la evaluación, gran parte de esas disposiciones están en el Sistema Institucional de Evaluación Educativa² (MEN 2009), el docu-

¹ “La evaluación para el aprendizaje” es un manuscrito no publicado, elaborado por el MEN, con la asesoría de Marta Lorena Salinas Salazar, en el marco de la estrategia Educación CRESE-Ciudadana, para la Reconciliación, Antirracista, Socioemocional y para el Cambio Climático.

² Decreto 1290 de 2009 en Colombia reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de estudiantes en educación básica y media

mento elaborado por cada institución para definir su concepción de evaluación en función de su contexto y que determina las prácticas para evaluar y promover a sus estudiantes. En ese sentido, resulta pertinente cuestionarnos si el sistema no lo conformamos, en realidad, nosotros mismos.

El recorrido normativo y conceptual enmarca y le da lineamientos a la evaluación formativa; sin embargo, es en la práctica cotidiana de la escuela donde estos asuntos adquieren verdadero sentido. El marco ofrecido por el Documento 11 del MEN (2009) y los lineamientos del MEN (2020) ilustran la importancia de fortalecer la evaluación formativa; no obstante, persisten todavía, en algunos establecimientos educativos (EE), las prácticas sumativas que se centran en la medición.

Recientemente, la estrategia Qs-Qs se inscribe en esta misma corriente y busca que la evaluación se convierta en una herramienta pedagógica de acompañamiento. La coexistencia de la evaluación del aprendizaje (EdA) y la EpA en nuestras escuelas refleja esa transición: mientras unas prácticas siguen privilegiando el control y la nota, otras avanzan hacia la retroalimentación, la confianza, la autorregulación, la construcción reflexiva, la formación de un mundo interior sólido y el respeto por sí mismos y por otros. Esa mirada se refleja en una de las voces participantes de la Mesa Territorial de Yopal (Momento 2, Participante 7, 11 de septiembre de 2024):

El cerebro de los estudiantes no es una vasija que se llena, sino una antorcha que se enciende; por tal motivo, nosotros debemos trabajar bastante en el ser. No solo llenarlos de conocimientos, sino enfocarnos en los estudiantes: que se quieran, que se respeten, que se amen.

Esta convicción dialoga directamente con la EpA, que privilegia la FI orientada al conocimiento, al cuidado, al reconocimiento propio y a la construcción de vínculos significativos en comunidad.

Reconocer esta diversidad implica comprender que los cambios requieren tiempo, debate y compromiso. Como maestros, el desafío es preguntarnos: ¿mis prácticas de evaluación tienen un propósito?, ¿a qué responden?, ¿qué sentido de evaluación transmitimos con nuestras prácticas cotidianas?, ¿qué lugar ocupa el error en nuestras aulas?, ¿cómo favorecemos que nuestros estudiantes aprendan a evaluarse a sí mismos y a los demás?, ¿cómo perciben los estudiantes estas prácticas?, ¿cómo las perciben las familias y acudientes? Las respuestas a estas preguntas no solo transforman la evaluación, sino que delimitan el tipo de escuela y ciudadanía que estamos formando.

Revisemos entonces el camino recorrido entre la EdA y la EpA. La primera se implementó como un mecanismo de control y medición. Inspirada en modelos conductistas y en las teorías de la eficiencia escolar, privilegiaba el registro numérico, la estandarización y la tradición sumativa. La pregunta central no era cómo acompañar el proceso, sino cómo clasificar y jerarquizar a los estudiantes. Para decirlo con Perrenoud (1998): "Cuando la evaluación se convierte en un fin en sí misma, los profesores enseñan para calificar, no para hacer progresar a los alumnos" (p. 15).

La nota se convirtió así en sinónimo de mérito y la evaluación en un dispositivo de exclusión, ejemplificada en prácticas como la evaluación normativa, que establece clasificaciones para otorgar primeros puestos con base en resultados cuantitativos, o los cuadros de excelencia. Como señala Latapí (2003), este modelo redujo la complejidad del


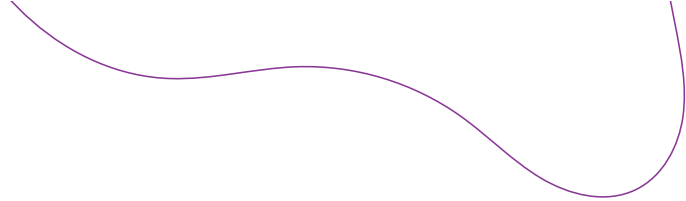
aprendizaje a "un dato frío, incapaz de reflejar la riqueza de la experiencia escolar" (p. 42).

A partir de los años noventa cobró fuerza el enfoque de evaluación auténtica, impulsado por corrientes constructivistas y aproximaciones centradas en competencias profesionales. Este enfoque cuestionó los modelos tradicionales basados en pruebas escritas de respuesta cerrada, que limitaban la valoración de aprendizajes complejos. En contraste, la evaluación auténtica promovió la participación activa de los estudiantes y les brindó a los educadores herramientas para comprender y perfeccionar tanto la enseñanza como el currículo (Díaz, 2009).

El tránsito hacia la EpA supuso entonces un cambio radical. Su presupuesto básico se instala en la evaluación formativa, cuyo punto nodal es la retroalimentación, pues la evaluación deja de ser un fin en sí misma y pasa a concebirse como un proceso de acompañamiento. Como advierte Anijovich (2019), "la retroalimentación formativa constituye el corazón de la evaluación para el aprendizaje, porque ofrece información significativa que permite a maestros y estudiantes reorientar sus prácticas pedagógicas en tiempo real" (p. 15).

Así, este ejercicio fortalece los mecanismos cognitivos de los estudiantes, les ayuda a establecer conexiones, transferir aprendizajes a otros contextos, reducir la inseguridad y desplegar estrategias cada vez más pertinentes. En esta línea, Ayala García (2015) resalta que la retroalimentación permite reconocer dónde está cada estudiante frente a una tarea, cómo puede avanzar y qué necesita para lograrlo. De esta manera, el error deja de ser entendido como fracaso y se convierte en oportunidad; la relación pedagógica se sostiene en la confianza.





Para Earl (2003), la EpA sitúa en el centro la responsabilidad compartida de maestros y estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos. Esta forma de entender la corresponsabilidad resuena con una de las voces de la Mesa Territorial de Ibagué (Momento 3, Diálogo de saberes, 7 de mayo de 2025), que afirma: “Para garantizar la formación integral se destaca la corresponsabilidad entre familia y escuela, con necesidades básicas satisfechas, un modelo pedagógico claro y una convivencia que promueva la participación”. Esta afirmación recuerda que la EpA no es un asunto exclusivo del aula; es un entramado que requiere, desde sus diferentes roles, la participación de todos los actores escolares.

En este terreno está imbuida una concepción de aprendizaje que favorece el despliegue de habilidades metacognitivas, a través de las cuales los estudiantes puedan leer y comprender sus formas de aprender, y en ese sentido favorecer la autorregulación. Y también una concepción de enseñanza que acompaña y forma en la participación. Concepciones que construyen escenarios de confianza y corresponsabilidad propicios para la retroalimentación como un proceso sistemático que valida el sentido de la evaluación.

En esta línea, López y Pérez (2017) sostienen que la evaluación formativa y compartida solo alcanza su pleno sentido cuando los estudiantes asumen un papel activo en la construcción de criterios y en la valoración de sus procesos, de manera que desarrollen autorregulación y conciencia crítica. En el mismo sentido, Stiggins (2005) afirma que desde esta mirada es posible formar aprendices autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre sus formas de aprender. Por fortuna, este tránsito ha estado acompañado de debates que enriquecen la reflexión y advierten sobre lo que sucedería si despojamos

la evaluación de la humanidad que le es inherente. Santos (2005), por ejemplo, advierte que “evaluar es un acto de poder que debe convertirse en un acto de diálogo” (p. 19), al subrayar que la evaluación no puede desligarse de la justicia ni de la ética. Pablo Latapí (2003), por su parte, llama la atención sobre la importación acrítica de modelos internacionales, que ha limitado la construcción de propuestas contextualizadas, y propone entender la evaluación como política educativa en disputa. En ambos autores se percibe la misma preocupación: si la evaluación se limita a reproducir inequidades, refuerza la exclusión y mina la confianza; si se transforma, puede convertirse en motor de democratización y cuidado.

Esa misma preocupación aparece en las voces de las comunidades educativas. Como señaló un participante en la Mesa Territorial de Cali (29 de mayo de 2024):

Lo primero que debemos combatir es la desigualdad. Estamos estigmatizando si los resultados son buenos, pero ¿estamos viendo la igualdad en la educación? [...] Entonces, cuando llegan los resultados, les dicen: “ustedes son los malos”, pero no tenían las mismas herramientas ni condiciones para dar estos resultados. Miremos que al menos los estudiantes tengan las mismas condiciones para ver a qué les estamos apuntando, ¿sí estamos siendo íntegros para así mismo exigirles?

Esta reflexión hace eco de lo advertido por los autores: sin equidad en las condiciones, la evaluación normativa corre el riesgo de convertirse en un dispositivo de señalamiento y estigmatización, en lugar de abrir caminos hacia la justicia y la integridad educativa.

Tabla 1. Transformaciones normativas de la evaluación en Colombia (2002-2022)

Norma/Documento	Descripción
Decreto 0230 (2002)	Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y la evaluación institucional
Circulares MEN (2007-2008)	Ajustes y debates sobre el Decreto 230. Se plantea la necesidad de autonomía escolar en evaluación. Prepara el camino para el Decreto 1290
Decreto 1290 (2009)	Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media
Decreto 1075 (2015)	Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Compila la normatividad previa y regula el marco general de evaluación, promoción y currículo
Decreto 1421 (2017)*	Por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad
Directiva MEN 05 (2020-2021)	Orientaciones para el regreso seguro a la prestación del servicio educativo de manera presencial en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales
Orientaciones curriculares (2022)	Refuerza el enfoque de evaluación formativa articulada al currículo y los referentes de calidad
Documento técnico MEN (2021-2022)	Promueve la retroalimentación continua, el uso de rúbricas, los criterios claros y la participación activa del estudiantado
Guía MEN Implementación Decreto 1421 (2017)	Traduce la norma a acciones pedagógicas concretas en básica y media
<p>*La evaluación educativa de las personas con discapacidad constituye un componente fundamental para garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Se espera que evaluar no se limite a medir desempeños, sino que implique reconocer la diversidad de formas y ritmos de aprender, participar y expresar conocimientos. Por ello, la evaluación debe ser un proceso flexible, accesible y coherente con las características de cada estudiante, evitando convertirse en una barrera que limite su trayectoria educativa. Este enfoque supone que las instituciones educativas adopten prácticas evaluativas que consideren los apoyos necesarios, los ajustes razonables y el diseño universal del aprendizaje (DUA), de modo que todos los estudiantes puedan demostrar sus aprendizajes en condiciones de equidad.</p>	

Los tránsitos conceptuales y culturales que hemos nombrado arriba también se reflejan en la normatividad. En la tabla 1 podemos evidenciar este recorrido.

La tabla 1 muestra que, lejos de ser un proceso acabado, este recorrido refleja transformaciones en permanente tensión y construcción. Reconocer estos cambios permite comprender que la evaluación, más que un mecanismo de control, puede convertirse en una práctica de acompañamiento, confianza y corresponsabilidad. Así, explorar los tránsitos conceptuales y normativos no solo nos ofrece un panorama histórico, sino que nos sitúa frente al reto actual: pensar la EpA y la FI como horizontes que abren la posibilidad de transformar la evaluación en un verdadero proceso pedagógico. Es esta intención la que orienta la estrategia del MEN Qs-Qs.

La evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral

Soy una persona integral porque soy territorio, porque soy agua, porque soy viento, porque soy tierra, porque soy fuego, porque soy teatro, porque soy palabra, porque soy mis abuelos, porque soy Siona, porque soy Cofán, porque soy Pasto, porque soy tucán. Porque soy sueño, porque soy tú. Porque soy ustedes, los que miran, los que escuchan porque soy Osvaldo, por eso soy yo.

Profesor Osvaldo Villota, EE Luis Eduardo Mora Osejo, Pasto

Hablar hoy de FI y de EpA implica situarse en un debate urgente y necesario sobre el sentido de la escuela. La FI nos recuerda que la escuela

no puede reducirse a un espacio de transmisión de información, sino que constituye un lugar donde se entrelazan aprendizajes, vínculos, experiencias e identidades que acompañan el desarrollo humano en sus múltiples dimensiones: cognitiva, social, emocional, ética y estética. En este horizonte, la evaluación tampoco puede quedar confinada a la medición de resultados aislados, pues ello significa desconocer la complejidad de lo que significa formar. Como lo señalan las conclusiones colectivas de la Mesa Territorial de Leticia (10 de mayo de 2024):

“Las prácticas pedagógicas normalizadas requieren una reflexión crítica para transversalizar las dimensiones emocionales y afectivas, y así no limitar la formación a contenidos disciplinares”.

¿Qué reflexiones son necesarias, como individuos y como comunidad educativa, para que la escuela pueda convertirse en un espacio de cuidado y de construcción de sentido, donde el aprendizaje se nutra de la dimensión humana y relacional de la experiencia educativa?

Como se argumentó en el apartado anterior, en Colombia y en América Latina, durante décadas, la evaluación ha sido reducida en muchos casos a una práctica de control; una lista de notas, una fila de números en los informes, una clasificación que define quién “sabe” y quién “no sabe”. Sin embargo, en paralelo, se han gestado movimientos pedagógicos que nos recuerdan que la evaluación es un acto distinto: una oportunidad para acompañar, comprender y potenciar los procesos de aprendizaje.

La evaluación no es un asunto meramente técnico, sino profundamente humano. Como recuerda Santos (2005): “Evaluar es un acto de

amor y de justicia” (p. 27), pues en cada retroalimentación se transmite un mensaje implícito: “confío en ti” o “dudo de ti”. Desde la perspectiva de la FI, la EpA se comprende, entonces, como una práctica de cuidado y reconocimiento, donde la confianza es un eje fundamental. Surge aquí una pregunta crítica: ¿si entre los diferentes actores escolares persiste la desconfianza, es posible generar confianza en los estudiantes? Tal como se señaló en la Mesa Territorial de Armenia (30 de agosto de 2024):

“Los docentes a veces ocultan sus experiencias pedagógicas por temor a que otros les roben las ideas, lo cual limita la socialización de estrategias efectivas”.

¿Qué otras dinámicas, tal vez normalizadas, restringen el intercambio y el aprendizaje colectivo y debilitan la construcción de una escuela que inspire confianza, apertura y sentido compartido?

En esta perspectiva, evaluar no es simplemente calificar, sino habilitar espacios de diálogo pedagógico donde los estudiantes puedan reconocer sus aciertos, comprender sus errores y sentirse acompañados en el proceso de aprender. La FI enfatiza que el aprendizaje no se restringe a lo cognitivo, de modo que la EpA debe incluir también las dimensiones socioemocionales, éticas y relacionales. En este sentido, constituye un recurso esencial para el aprendizaje, ya que su implementación en las aulas exige crear espacios de participación, fortalecer la confianza y promover la corresponsabilidad. Así, los maestros ajustan sus formas de enseñanza y reconocen que la evaluación tiene como propósito formar sujetos críticos, analíticos y con capacidad propositiva.

Evaluar es, por tanto, una práctica cotidiana y continua, en la que los momentos de calificación se acuerdan colectivamente y donde resulta fundamental visibilizar de manera explícita los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales. Como se afirmó en la Mesa Territorial de Yopal:

“La evaluación debe ser formativa y principalmente partir de que el error está presente en cualquiera de nuestras acciones humanas y, efectivamente, a partir de comprender el error, de identificar las causas, es que se ha construido el conocimiento” (Participante 19, Estación 5, Diálogo de saberes, 11 de septiembre de 2024).

Las dos perspectivas, EpA y FI, rompen con la lógica de la homogeneización. En lugar de esperar que todos aprendan lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera, reconoce la diversidad y la convierte en riqueza pedagógica. Desde este enfoque, una estudiante que se equivoca no merece sanción, sino acompañamiento: la posibilidad de descubrir, con la guía de su maestro, qué otras rutas pueden intentar. Así, la evaluación se vive como experiencia de confianza, pues su sentido último no está en el número final, sino en la capacidad de abrir horizontes, de sostener procesos y de fortalecer la autonomía de los estudiantes.

Las EpA en clave de FI, se concreta en una evaluación entendida como práctica formativa. Así lo expresó la Mesa Territorial de Montería: “El proceso de evaluación debe ser formativo, centrado en la re-orientación continua y en la coconstrucción de criterios con los estudiantes, integrando autoevaluación, coevaluación y heteroeva-

luación para fortalecer su autonomía y autoconocimiento” (Relatoría Estación 5, ¿Cómo el proceso de evaluación fortalece la formación integral?, 13 de septiembre de 2024). Esta mirada ofrece un horizonte claro para pensar una evaluación que acompañe y favorezca el desarrollo de sujetos críticos y autónomos.

La evaluación como práctica pedagógica

El país está en un momento coyuntural que requiere saber cuál es el papel de la escuela. Un maestro debe reconocerse como sujeto político, [...] sobre todo en un momento donde la inmediatez, la poca lectura y la poca reflexión [...] genera los conflictos que estamos enfrentando. Más allá de la discusión curricular, que debe ser muy importante, es: ¿cómo nos vamos a ver como docentes [...] frente a esa realidad que requiere el país?

Mesa Territorial de Cali, Intervención de Participante 10 en la sección sobre la contribución de la formación integral a la construcción de país, 29 de mayo de 2024

Sabemos que la evaluación no ocurre en los documentos oficiales, técnicos o académicos de investigación, aunque parta de ellos y se nutra de ellos, sino, como expresamos antes, en la vida cotidiana de las aulas. Allí, en el encuentro entre maestros y estudiantes, la evaluación adquiere rostros muy concretos. Es en ese terreno donde se ponen en juego los sentidos más profundos de la escuela y donde se reflejan, con claridad, las tensiones entre distintas concepciones educativas.

En la Mesa Territorial de Pasto (22 de mayo de 2024) se afirmó que

la evaluación debe ser formativa y que contenga valoraciones particulares como la expresión de la personalidad, esfuerzo, actitud, emociones, sensibilidad, autoestima y autocrítica. Esto quiere decir que la evaluación [...] parte de la subjetividad del estudiante y del enfoque del docente, no existe universalidad y uniformidad.

En la misma línea crítica, la Mesa Territorial de Armenia (30 de agosto de 2024) señaló que

el proceso de evaluación actual refuerza la individualidad y la competitividad sin tener en cuenta los contextos o las situaciones reales de los estudiantes; debe enfocarse en el proceso, adaptarse a cada estudiante y favorecer el avance consciente y la adaptación curricular.

En medio de las realidades diversas que coexisten en la escuela, también emergen experiencias que muestran que otra evaluación es posible. En distintos rincones del país, han creado formas innovadoras de trabajar la EpA cuando ponen el centro en la confianza, la responsabilidad y el reconocimiento mutuo. El poder transformador de estos gestos de cuidado radica en que favorecen que la evaluación se convierta en una oportunidad para aprender a escuchar, a argumentar, a valorar el trabajo propio y el de los demás.

El desafío, por supuesto, no es menor. Muchas veces estas prácticas se ven limitadas por las exigencias institucionales o por la carga administrativa, entre otras vicisitudes. La cotidianidad de la escuela está cargada de deberes, sin embargo, es justamente en estas tensiones donde se juega la posibilidad de cambio.

Cada maestro, en la medida de sus posibilidades, puede abrir pequeños resquicios para que la evaluación deje de ser un instrumento de intimidación y se convierta en un acto pedagógico de acompañamiento. En palabras de Sábato (2000): “El latido de la vida exige un intersticio, apenas el espacio que necesita un latido para seguir viviendo, y a través de él puede colarse la plenitud de un encuentro” (p. 36). No se requieren grandes gestos ni artilugios ni tecnología de punta. Es probable que todos los maestros hayan sentido alguna vez, en el encuentro con sus pares y estudiantes, que el encuentro genuino con el otro necesita pequeñas rendijas de intimidad o conexión, y es en esas pequeñas grietas donde florece lo auténtico y significativo.

En la práctica pedagógica, la evaluación se asemeja a un espejo: refleja la escuela que somos y, al mismo tiempo, proyecta la escuela que anhelamos. Cuando en ese reflejo aparecen huellas de miedo y exclusión, lo que se reproduce son barreras que impiden el florecimiento humano. Pero cuando la evaluación se vive como un gesto de cuidado, como un espacio de diálogo y confianza, entonces abre caminos para que niñas, niños y jóvenes (NNA) descubran que aprender es un viaje compartido, permanente y cargado de sentido.

Propuesta pedagógica: itinerario de la EpA

Poner en práctica la EpA implica asumirla como un proceso que respira al unísono con la enseñanza. En este horizonte, se vuelve imprescindible trazar un itinerario: un mapa con rutas, huellas y señales que orienten el viaje pedagógico. No se trata de una receta fija ni de

un guion inflexible, sino de un sendero vivo que acompaña y sostiene la creación de experiencias formativas con sentido, ancladas en los contextos y abiertas a la construcción compartida del aprendizaje.

El itinerario inicia con una pregunta central: ¿para qué evaluamos? Este interrogante abre la posibilidad de volver sobre las funciones de la evaluación y de reconocer su carácter múltiple. Siguiendo a Boud y Soler (2016), la evaluación cumple funciones formativa, sumativa y sostenible. Ninguna de ellas debe asumirse como excluyente, sino más bien como dimensiones que se complementan y que, en conjunto, permiten construir un marco de referencia.

La función formativa orienta el acompañamiento y la retroalimentación; la sumativa ofrece información para certificar logros y comunicar avances, y la sostenible prepara a los estudiantes para autorregular sus aprendizajes a lo largo de la vida. Pensar la evaluación en esta integralidad permite comprender que su propósito no se agota en medir desempeños, sino que se orienta a la formación de ciudadanos con sentido ético, capaces de dialogar, respetar y participar activamente en la construcción del buen vivir.

En este sentido, el itinerario de la EpA no es un añadido a la enseñanza, sino la continuidad de su curso natural. Cada decisión pedagógica: qué se enseña, cómo se proponen las actividades, qué criterios se acuerdan, qué recursos se ofrecen, cómo se lleva a escena las modalidades de evaluación, cómo se construyen los instrumentos y cómo se retroalimenta, se asemeja a un pequeño afluente que orienta y nutre la trayectoria del proceso. No son pasos rígidos, sino movimientos que configuran la experiencia y fortalecen la confianza de los estudiantes en el curso de su propio aprendizaje.

¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? ¿Qué evaluar?

Enseñamos el conjunto de saberes reunidos a lo largo de la historia de la humanidad, el acervo compartido por el ser humano y que se encuentra en cambio permanente; esto nos permite, desde las comunidades científicas, disponer de un conjunto de conocimientos para construir una estructura básica para la enseñanza. La construcción se hace a través de la escogencia de los contenidos, temas para enseñar y evaluar y, al mismo tiempo, a través de la selección de procesos derivados de la articulación de capacidades, competencias y aprendizajes.

Detenerse en la génesis de la ciencia o de la disciplina, así como en su construcción epistemológica, es ser capaces de identificar no solo la historia de los conceptos, sino los grandes hitos que han marcado el rumbo de esa ciencia o de esa disciplina en la humanidad. De esta manera, el saber que se enseña es un bien cultural, es un legado de la humanidad que los maestros comunican. En palabras de Orozco (1996), la formación se da a través de las disciplinas, con ellas "se forma en la persona una mirada sobre el mundo, un arquetipo mental de comportamiento, una manera de apreciar la profesión, el oficio" (p. 59).

La comprensión de la estructura es requisito para la aplicabilidad a nuevos problemas con los que se encontrarán los estudiantes. En esta relación, el que aprende trata de hacer suyo el objeto, lo entiende y lo comprende, no consiste en tener mucha información y entender muy poca.

La enseñanza es un ejercicio relacional, un entramado de gestos, saberes, conocimientos, disposiciones, actitudes, artefactos y mediadores. En este entramado, la pregunta ¿qué enseñamos? es muy importante. Enseñamos ideas, conceptos y hacemos aflorar las capacidades,



los aprendizajes y las competencias que van a contribuir realmente a la vida que vivirán los estudiantes. Por ello, tenemos que priorizar no solo los contenidos más significativos, sino los procesos (capacidades, competencias y aprendizajes) que promuevan las habilidades cognitivas necesarias para interpretar y reflexionar críticamente; es decir: entender que no todo puede ser enseñado. La educación tiene que estar enfocada en la comprensión, no en la memorización.

Amparados por una concepción de enseñanza y de EpA, es posible la observación atenta y juiciosa de la enseñanza, el aprendizaje y la formación. En los planes de enseñanza se ha definido el qué, y se han seleccionado los objetos de conocimiento propios de las ciencias o las disciplinas; el camino nos conduce a la búsqueda de estrategias para llevarlos a un grupo de estudiantes particular. Como diría Sanmartí (2007), se recoge información destinada a describir la realidad.

Los objetos de conocimiento se convierten en objetos de enseñanza y en objetos de evaluación. Revisar el objetivo de la ciencia en relación con la enseñanza nos remite a una coincidencia tanto en la corriente anglosajona como en la francesa; esta es, que el objetivo de la ciencia es dar lugar a un conocimiento que se distancie del pensamiento común. Por ello, cuando nos preguntamos qué enseñar, acudimos a lo que el campo científico define epistemológicamente como objeto de estudio. Es decir, la ciencia o disciplina nos ofrece los objetos de conocimiento que en ese campo se producen, y los seleccionamos con base en una intencionalidad formativa y un interés profesional que se centra en personas concretas y diversas.

Hacer visibles estos objetos implica ir más allá de listados de temas u objetivos, enfocándose en situaciones reales y significativas. Esta cla-

ridad favorece la coherencia entre enseñanza, objetivos, capacidades, competencias y evidencias de aprendizaje. Para ello, es necesario hacer una lectura de los referentes curriculares en clave de evaluación y de FI; interrogar los contenidos y procesos a fin de priorizar en coherencia con los contextos y los territorios, y reconocer saberes, actitudes y disposiciones.

Construir actividades auténticas

Reconocemos que una de las maneras más expeditas para determinar los objetos de evaluación está enmarcada en las características de las actividades auténticas (AA) y las evaluaciones que en ellas se suceden. Realizar AA es un camino para reconocer que el estudiantado aprende no solo formas y hábitos intelectuales, sino también formas de interactuar socialmente con el conocimiento.

Las AA son tareas o proyectos que simulan situaciones reales y significativas para los estudiantes, permitiéndoles utilizar sus conocimientos de manera práctica y relevante. Estas actividades fomentan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, ya que implican el despliegue de habilidades y conceptos en contextos reales.

Monereo (2003) define las AA como aquellas actividades de naturaleza contextual; es decir, parecidas a las que el estudiante afrontará en su proceso de formación. Esto supone que no son artificios escolares, sino que están vinculadas a conflictos y problemas del mundo real. Además, estas actividades son complejas, pues permiten a los estudiantes ofrecer diferentes respuestas que revelan su competencia en un dominio o materia, lo que las convierte en prototípicas.

Para desarrollar las AA es importante tener en cuenta los intereses y las experiencias de los estudiantes, así como los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar. Es fundamental diseñar actividades auténticas desafiantes y significativas que motiven a los estudiantes a involucrarse activamente en su aprendizaje.

David Perkins (2017) plantea la necesidad de dirigir la educación hacia conocimientos más profundos y enseñar hechos, conceptos y generalizaciones que permitan establecer relaciones entre ellos para favorecer la comprensión; es decir, pensar con flexibilidad a partir de lo que ya se sabe. La enseñanza para la comprensión es la capacidad que desarrolla el estudiantado para hacer uso productivo de conceptos, teorías, narraciones y procedimientos disponibles en las asignaturas.

En este propósito, incorporar el trabajo interdisciplinario es una muy buena opción. La enseñanza a partir de las AA despierta el interés reflexivo por aquello que se aprende, siempre y cuando exista una conexión entre lo que se aprende y la vida.

Las AA son un recurso clave para definir objetos de evaluación, puesto que vinculan el aprendizaje con contextos reales y, además, integran dimensiones cognitivas y sociales del conocimiento. Permiten que las habilidades desarrolladas sean aplicables a contextos de la vida personal y social. Se basan en procesos esenciales relevantes para el aprendizaje de los estudiantes, que fomenten la colaboración, la responsabilidad, la crítica y la reflexión.

Su implementación fortalece el aprendizaje significativo, la autonomía y la metacognición, integrando todas las modalidades de evaluación. Además, permiten observar el compromiso de los estudiantes,

su capacidad para resolver problemas reales y su desempeño en contextos específicos.

En suma, las AA transforman las prácticas de los maestros, al promover aprendizajes profundos, participación y espacios de confianza donde se construyen saberes de manera colaborativa y significativa.³

Los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación se constituyen en principios, referencias, condiciones y orientaciones para guiar la realización de la tarea o actividad, y valorar su proceso de construcción y resultado. La definición de criterios es una fuente fundamental de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que da contexto a la evaluación; sin ellos, la planificación de la tarea y la evaluación pierden su sentido formativo y se estanca en la emisión de juicios del sentido común, condicionados por las formas de relación de los sujetos consigo mismos y con los otros.

Cuando estos criterios se construyen de manera participativa entre los maestros y los estudiantes, se fortalecen prácticas como la autoevaluación, la evaluación entre pares y la retroalimentación; además, se disminuyen las apreciaciones subjetivas. En cada área del conocimiento, los criterios sirven como marco para planear, desarrollar y presentar las actividades; orientan al estudiantado sobre qué significa aprender en esa disciplina y qué evidencias permiten reconocer avances o niveles de dominio. Sin criterios, la evaluación pierde su sentido formativo y se reduce a impresiones de sentido común.

³ Para ampliar la indagación véanse Monereo (2003) y Perkins (2017).

Los criterios se construyen y se articulan con los propósitos de formación, las capacidades, las competencias y los aprendizajes, los propósitos de las AA y los objetos de conocimiento que involucra y la finalidad que se espera (Rodríguez y Salinas, 2013, p. 124)

Al respecto, algunos autores recogen otras formas de leer la importancia de los criterios; estas concepciones se señalan a continuación.

“Un criterio de evaluación es un objetivo de calidad que permite valorar el desempeño del estudiante, por ejemplo, en términos de precisión, suficiencia, adecuación, coherencia, creatividad, etc.” (García Jiménez, 2015, p. 7).

Un criterio es un

principio, norma o idea de valoración en relación con la cual se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Es la condición que debe cumplir una determinada actuación, actividad, proceso, producto, etc. para ser considerada de calidad. Define un objetivo de calidad con relación a aquello que se pretende evaluar. Se apoya en un principio o axioma definido *a priori* sobre el que se puede emitir una valoración (Ibarra y Rodríguez, 2019, p. 9).

Así pues, los criterios constituyen la base para expresar la valoración del objeto de evaluación y, por tanto, son las raíces y el soporte de un sistema de evaluación, pues orientan la producción, la evaluación y la calificación de la tarea cuando es necesario. Los criterios señalan las formas de hacer la tarea, lo cual empieza a establecer unas determinadas maneras de proceder, la identificación de unos métodos de

estudiar y de aprender. Definirlos es una parte esencial del itinerario de la evaluación.

La importancia de los criterios se hace evidente en el papel decisivo o que tienen en el proceso educativo, ya que,

- Orientan el aprendizaje, al ofrecer a los estudiantes trazar una ruta para hacer la tarea; esto es, construir un escenario para poner en él un conjunto de estrategias que se convierten en un camino para aprender a aprender.
- Ayudan a los estudiantes a aprender a organizar y planear su aprendizaje de manera más efectiva, pues se centran en los aspectos clave de la tarea y desarrollan habilidades para alcanzar las metas.
- Hacen visibles las formas de evaluar para todo el estudiantado, lo cual minimiza los sesgos y ofrece a todos oportunidades con equidad para su aprendizaje y evaluación.
- Forjan el compromiso y la motivación, en la medida en que se entiende claramente lo que se tiene que hacer y se buscan maneras de lograrlo. El estudiantado tiene el control de su aprendizaje y sabe cómo lo está logrando.
- Demandan la participación, y esto permite paliar los juicios arbitrarios y sin fundamentos tan comunes en la autoevaluación, la evaluación entre pares y la heteroevaluación.
- Contextualizan la evaluación; sin ellos, la planificación de la tarea y la evaluación pierde su sentido formativo y se limita a la emisión de juicios, condicionados por las formas de relación de los sujetos consigo mismos y con los otros.

- Constituyen acuerdos, porque no admiten la ambigüedad ni las interpretaciones. En el marco de una tarea específica cabe asegurarse que todos entendieron a qué alude un determinado criterio, aunque en otra tarea su sentido pueda cambiar.
- Permiten la mejora continua. Al revisar la realización de la tarea y los resultados, es posible identificar logros y dificultades que permiten volver de manera comprensiva sobre el proceso e introducir las mejoras necesarias.

La formulación de criterios pone de presente una perspectiva más actualizada. Desde la década de los noventa se ha impulsado un desplazamiento de los principios psicométricos hacia modelos centrados en una evaluación que tiene como fundamento la explicación de los criterios. Esta visión se enfoca en los procesos, se orienta al aprendizaje, es de carácter colaborativo y busca consolidar saberes fundamentales a través de tareas auténticas y una retroalimentación eficaz que garantice la posibilidad de cambio o mejora (Boud y Falchikov, 2006).

Así lo señalan Mateo y Martínez (2008) cuando afirman que una nueva comprensión sobre la evaluación se sitúa en el centro del proceso educativo y su uso se justifica en cuanto regula la calidad de los aprendizajes y, por ende, la calidad de la docencia universitaria. Desde un posicionamiento más radical, se puede afirmar que las actividades evaluativas no son sino actividades educativas, y la distinción entre unas y otras es puramente metodológica o académica, pero en ningún caso establece diferenciación por razón de su naturaleza (véase tabla 2).

Tabla 2. Algunos criterios para la evaluación

Adecuación	Comunicación	Organización
Análisis	Corrección	Originalidad
Aplicabilidad	Creatividad	Participación
Argumentación	Credibilidad	Pertinencia
Articulación	Dominio	Precisión
Atención	Exactitud	Profundidad
Claridad	Explicación	Puntualidad
Clasificación	Estructuración	Relevancia
Coherencia	Exhaustividad	Rigurosidad
Comprensión	Fundamentación	Seguridad
Construcción	Justificación	Veracidad

Los medios o las tareas de evaluación

Enunciar los medios nos remite a un reconocimiento sobre las diferentes maneras de nombrarlos que se encuentran en la literatura especializada.⁵ Entendemos los *medios* como las formas que toman las producciones de los estudiantes para presentar la elaboración de una tarea. De ahí que nos refiramos a ellos como “medios o tareas”.

En palabras de Rodríguez e Ibarra (2011), los medios son las “pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto que se

⁵ Consultar el trabajo de Hamodi *et al.* (2105) sobre medios, técnicas e instrumentos para las formas diferentes de nombrar.



va a evaluar" (pp. 71-72). Para Hamodi *et al.* (2015): "Los medios son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado" (p. 155).

Por tanto, los tipos de medios o tareas que usamos para recabar información son de gran relevancia en el aprendizaje de los estudiantes, ya que inciden de manera directa no solo en el tipo y la profundidad del aprendizaje, sino también en las estrategias que auspician el aprender a aprender (véase tabla 3).

Tabla 3. Algunos medios para la realización de tareas

Predominio de la expresión escrita	Predominio de la expresión oral	Predominio de la expresión práctica
Cuaderno de campo	Actuación	Entrevista
Ensayo	Debate	Dramatizaciones
Examen	Examen	Juegos de roles
Fichas	Entrevista	Laboratorios
Informes	Exposición	Producciones artísticas
Memorias	Grupo discusión	Puestas en escena
Organizadores gráficos	Mesa redonda	Representación, demostración, actuación
Portafolio	Representación	Resúmenes
Póster	Panel de expertos	Simulación
Proyectos	Pódcast	Videos
	Presentación ponencia	

Las modalidades de evaluación

Las modalidades evaluativas orientan la construcción de aprendizajes significativos, sostenibles y compartidos entre los distintos actores del proceso educativo. Esta visión reconoce que la participación activa del estudiante en la evaluación, mediante la autoevaluación, la evaluación entre pares, la heteroevaluación y la evaluación compartida, fortalece su implicación, su responsabilidad y su autorregulación como aprendiz.

Diversas investigaciones han documentado ampliamente la incidencia de la participación estudiantil en los procesos evaluativos. En particular, se ha demostrado que dicha participación potencia el aprendizaje autónomo, promueve la reflexión sobre el propio proceso y fomenta la responsabilidad frente a las tareas académicas (Boud y Falchikov, 2006). Estos hallazgos subrayan que la evaluación, cuando se orienta de manera participativa, se transforma en una experiencia de aprendizaje en sí misma. Es una oportunidad para que los estudiantes comprendan cómo aprenden, reconozcan sus avances, detecten sus dificultades y se conviertan en agentes activos de su desarrollo cognitivo y metacognitivo.

El despliegue de distintas modalidades de evaluación contribuye a configurar una identidad del sujeto como aprendiz. La evaluación, entendida como práctica reflexiva, permite que el estudiante se reconozca a sí mismo en el proceso de aprendizaje. En esta dinámica, la autoevaluación y la evaluación entre pares actúan como mecanismos que hacen visible la experiencia formativa, posibilitando que cada estudiante adopte un doble rol: el de evaluado y el de evaluador. Este ejercicio genera un diálogo consigo mismo y con los otros, en el que se reflexiona sobre el sentido, la calidad y la pertinencia de las producciones académicas.

La autoevaluación constituye una de las modalidades más potentes en el marco de la EpA. Se define como el proceso mediante el cual el estudiante valora sus propias producciones, reflexiona sobre los criterios previamente establecidos y analiza sus avances y limitaciones. Tal como señala Boud (1991), la autoevaluación representa un motor clave de la autorregulación del aprendizaje, en tanto que impulsa al sujeto a reconocer su progreso y a tomar decisiones orientadas a mejorar su desempeño.

La evaluación entre pares (o coevaluación) representa un espacio de diálogo, cuidado y corresponsabilidad. Este proceso implica que los estudiantes valoren el trabajo de sus compañeros con base en criterios previamente definidos. A través de este intercambio se promueve la atención al detalle, la empatía, el pensamiento crítico y el sentido ético. Además, la coevaluación estimula el trabajo colaborativo y el aprendizaje social, al tiempo que desarrolla habilidades analíticas y comunicativas.

La heteroevaluación, la evaluación de los maestros, con los mismos criterios usados en la autoevaluación, en la de los pares, es la valoración sobre la tarea.

La evaluación compartida representa el nivel más avanzado de participación y colaboración en la evaluación. Se trata de un proceso en el que convergen tres miradas: la de los maestros, la del propio estudiante y la de sus compañeros. En esta modalidad se produce un diálogo reflexivo que trasciende la simple suma de calificaciones, para dar lugar a una negociación de significados, interpretaciones y juicios.

La evaluación compartida no busca promediar opiniones ni reducir la complejidad del proceso evaluativo a una operación aritmética.

Por el contrario, su propósito es hacer emerger explicaciones, clarificaciones y puntos de vista que amplíen la comprensión del objeto de evaluación. Esta modalidad invita al pensamiento crítico y a la coconstrucción del conocimiento, al tiempo que promueve la autonomía y la responsabilidad colectiva (véase tabla 4).

Tabla 4. Modalidades de evaluación

Quién lo hace	Cómo se llama
Yo (estudiante)	Autoevaluación
Otros (compañeros)	Evaluación entre pares
Otros (profesores)	Heteroevaluación
Todos los anteriores	Evaluación compartida

Los instrumentos

Los instrumentos son herramientas para valorar o calificar la información recabada a través de los medios. En ellos se recopilan datos (cualitativos o cuantitativos) que ayudan al registro de los procesos, exhiben resultados y permiten tomar decisiones documentadas y rigurosas, en la medida en que enlazan de manera coherente la relación entre los objetos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los criterios y los medios o tareas.

En este caso, se sugiere emplear un instrumento mixto (véase tabla 5) que integre la lista de control y cotejo, la escala de valoración y la rúbrica. La primera columna de este instrumento presenta los criterios establecidos para la actividad auténtica. Estos se trasladan de manera directa, sin modificaciones ni adiciones. Las columnas siguientes va-

rían según el tipo de herramienta, con las siguientes características: en la lista de cotejo se responde con una afirmación o una negación; en la escala de valoración se asigna un nivel de acuerdo con la calidad del trabajo, y en la rúbrica, cada valor incluye un descriptor detallado que caracteriza el desempeño alcanzado en relación con cada uno de los criterios.⁶

Tabla 5. Instrumento mixto

Lista de control y cotejo				
Criterios técnicos	SÍ	NO		
	x			
Escala de valoración				
Criterios	Superior	Alto	Básico	Bajo
		x		
Rúbrica				
Criterios	Superior	Alto	Básico	Bajo
	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
Observaciones:				

La retroalimentación

La retroalimentación se centra en reconocer el estado actual de los estudiantes frente a una tarea; los orienta sobre cómo avanzar y qué necesitan para lograrlo (Anijovich, 2019). También proporciona estrategias para que los estudiantes asuman un rol activo en su aprendizaje

⁶Para ampliar la indagación véanse Cabrera Rodríguez (2011) y Cano García (2015).

y brinda a los maestros información para ajustar su enseñanza. Es un espacio de diálogo continuo que permite revisar, reafirmar o redirigir el proceso, integrándose como práctica habitual dentro de la enseñanza y el aprendizaje.

Todos los componentes de este itinerario contribuyen a la retroalimentación. Esta se concibe como un proceso de comunicación bidireccional que proporciona información al estudiante sobre su desempeño y orienta su aprendizaje futuro. Según Anijovich y González (2010), la retroalimentación es un componente esencial de los procesos metacognitivos, pues implica reflexión, seguimiento y comprensión de los propios avances.

La retroalimentación efectiva no se limita a señalar errores, sino que ofrece pistas concretas para mejorar. En la EpA, este proceso debe ser continuo, dialogado y constructivo, de modo que tanto el estudiante como el docente puedan ajustar sus prácticas. Mientras el estudiante aprende a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, el profesor utiliza la información obtenida para regular la enseñanza y diseñar estrategias más pertinentes.

La interacción que surge en la retroalimentación fortalece la relación pedagógica y fomenta la construcción conjunta del conocimiento. De esta manera, la evaluación se transforma en un medio para la mejora continua, donde el aprendizaje y la enseñanza se retroalimentan mutuamente. Ella es:

- Permanente, clara y específica.
- Orientada al proceso, no solo al resultado.
- Reflexiva, para favorecer la metacognición y la mejora continua.

El tablero borrado, la memoria intacta: ejemplo de la EpA⁷

Este ejercicio de planeación de la EpA es una guía basada en una experiencia real del área de Ciencias Sociales de un EE colombiano. Se realizó en el 9.º y en modelos flexibles Pensar-año 1 y Pensar-año 2. Es un referente para inspirar la creación de otros itinerarios en diversas áreas, grados y territorios.

Las diferentes formas de resistencia que surgieron como respuesta de comunidades y colectivos al conflicto armado, sobre todo desde los medios de comunicación y las manifestaciones artísticas (por ejemplo: Radio Sutatenza, emisoras comunitarias, escuelas de arte comunitario), inspiran la AA de este ejercicio. Su desarrollo se lleva a cabo durante ocho semanas. El objetivo final es presentar los resultados de este ejercicio en la Feria de la Ciencia, la Creatividad y la Cultura. La AA busca favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas, que son: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración por la diferencia.

En esta AA, la retroalimentación es un proceso de diálogo permanente y abierto que atraviesa todo el itinerario. En este caso, se materializa en cada encuentro entre los maestros y los estudiantes, donde ocurre una entrega organizada de los avances de las tareas. Esta interacción constante permite resaltar los logros alcanzados, ofrecer alternativas cuando surgen dudas o vacíos, y señalar caminos posibles para mejo-

⁷ En la elaboración de este ejercicio se contó con la colaboración de Jackeline Martínez Cano, profesora de la I.E. Fe y Alegría la Cima en Medellín.

rar. De este modo, la retroalimentación asegura que las actividades no se reduzcan a un ejercicio de entretenimiento, sino que mantengan siempre presentes los objetos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En el área de Ciencias Sociales se busca:

- Fortalecer competencias:
 - Análisis de perspectivas.
 - Pensamiento social.
 - Pensamiento sistémico.
- Fomentar los componentes:
 - Histórico.
 - Ético-político.
 - Espacial.
- Articular núcleos (redes/comunidades) de aprendizaje:
 - Ecumenismo.
 - Ética.
 - Filosofía.
 - Artes.
- Favorecer los proyectos obligatorios:
 - Democracia y ciudadanía.
 - Estudio y práctica de la Constitución.
 - Cátedra de la paz.
 - Cátedra de estudios afrocolombianos.

Los referentes curriculares que tendremos en cuenta son:

- Lineamientos curriculares.
- Estándares básicos de competencias.

Actividad auténtica

El tablero borrado, la memoria intacta: los niños, las niñas y adolescentes (NNA) en el conflicto armado (8 semanas).

Objetos de enseñanza, aprendizaje y evaluación

- El conflicto armado en Colombia.
- Surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico.
- Pensamiento político, social y económico siglos XIX y XX.
- Transformación política de Colombia en el siglo XX.
- Colombia, Estado social de derecho.
- Acuerdos de paz en Colombia.
- Mecanismos de participación ciudadana.
- Derechos civiles y políticos.
- Prejuicio, estereotipo, exclusión y discriminación.
- Resolución de conflictos: la mediación, las prácticas restaurativas, la justicia retributiva.
- Mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para resolución de conflictos.

Criterios de evaluación

- Entregar oportunamente los avances requeridos.
- Participar en las actividades grupales.

- Elaborar con cuidado los requerimientos técnicos de cada tarea.
- Explicar con fuentes y datos consultados el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.
- Identificar cuál ha sido la experiencia de los NNA en el conflicto armado.
- Analizar el papel de la prensa y los medios de comunicación masiva en el conflicto armado, tanto en el pasado como en la actualidad.
- Construir crónicas o narrativas sobre la violación de los derechos humanos de los NNA en el conflicto armado.
- Asumir una posición crítica frente a la condición de víctima de los NNA en el conflicto armado, la vulneración de sus derechos humanos y la restitución de estos.
- Actuar solidariamente frente a las situaciones de algunos NNA víctimas de rechazo, discriminación y prejuicios por haber hecho parte del conflicto.
- Asumir críticamente las situaciones de discriminación, rechazo y prejuicio en el territorio escolar.

Medios o tareas

Se diseñaron dos tareas, que son: construir un periódico digital y crear una acción performática.

Periódico: construir un periódico digital.

- Indagar sobre los siguientes temas de análisis:
 - ¿Por qué los NNA son víctimas y no victimarios?
 - NNA en el conflicto armado vs. máquinas de guerra.
 - La prensa y los medios de comunicación en el conflicto armado pasado y presente.

- Apartados de la Constitución Política de 1991.
 - Código de Infancia y Adolescencia.
 - Lecturas y audios de la Comisión de la Verdad.
- Elegir un eje temático, por ejemplo: reclutamiento forzado de NNA, cuando nuestros abuelos y abuelas eran niños y niñas, memoria histórica para NNA, acción sin daño y restitución de derechos.
 - Diseñar la estructura del periódico, por ejemplo: editorial, opinión, reportajes, personajes, crónicas, actualidad, caricatura, pasatiempos.
 - Definir roles y asignar equipos de acuerdo con la estructura.
 - Elegir, de acuerdo con el rol asumido, entre las siguientes opciones para aportar al periódico:
 - Videos: testimonios, microdocumental, filminuto, teatro, danza, performance, videoclip.
 - Texto: cuentos, crónicas, opinión, testimonios, reportajes.
 - Diagramación y diseño gráfico: logo, fuentes, maquetas, colores, infográficos.
 - Audios: pódcast, música, emisora, testimonios.
 - Imágenes: caricatura, dibujos, fotografías, collage.

Para evaluar esta tarea se usaron todas las modalidades: autoevaluación, evaluación por pares, heteroevaluación y evaluación compartida. Asimismo, se diseñó un instrumento mixto (véase tabla 6) que articula una lista de control o cotejo, una escala de valoración y una rúbrica, lo que permitió una mirada integral sobre el desempeño.

Tabla 6. Instrumento mixto AA: El tablero borrado, la memoria intacta: los NNA en el conflicto armado



Lista de control y cotejo				
Criterios técnicos	SÍ	NO		
Entregar oportunamente los avances requeridos				
Participar en las actividades grupales				
Elaborar con cuidado los requerimientos técnicos de cada tarea				
Escala de valoración				
Criterios	Superior	Alto	Básico	Bajo
Explicar con fuentes y datos consultados el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia				
Identificar cuál ha sido la experiencia de los NNA en el conflicto armado				
Analizar el papel de la prensa y los medios masivos de comunicación en el conflicto armado, tanto en el pasado como en la actualidad				
Construir crónicas y narrativas sobre la violación de los derechos humanos de los NNA en el conflicto armado				



Rúbrica				
Criterios	Superior	Alto	Básico	Bajo
Asumir una posición crítica frente a la condición de víctima de los NNA en el conflicto armado, la vulneración de sus derechos humanos y la restitución de los mismos	El lenguaje usado da cuenta de las formas de entender la condición de vulnerabilidad de los derechos de los NNA involucrados en el conflicto armado; sus actuaciones son compasivas y expresan solidaridad y cuidado	Reconoce la vulneración de los derechos de los NNA en el conflicto armado y manifiesta sensibilidad frente a su condición de víctimas, mostrando disposición a la empatía y al cuidado, aunque sin profundizar plenamente en las causas y consecuencias	Identifica, de manera general, que los NNA han sido afectados por el conflicto armado y que requieren restitución de derechos, pero sus expresiones son superficiales, con escasa reflexión crítica o ausencia de propuestas solidarias Reconoce que los NNA pueden ser objeto de discriminación y rechazo, pero su respuesta se limita a expresiones generales de apoyo, sin evidenciar una actuación concreta o una reflexión profunda sobre cómo superar los prejuicios	Presenta dificultades para reconocer la condición de víctimas de los NNA en el conflicto armado o minimiza la importancia de la vulneración de sus derechos, usando un lenguaje poco empático y sin manifestar actitudes de solidaridad o cuidado
Actuar solidariamente frente a las situaciones de algunos NNA víctimas de rechazo, discriminación y prejuicios por haber hecho parte del conflicto	Demuestra una actitud activa y constante de solidaridad frente a los NNA que han sufrido rechazo o discriminación. Promueve acciones concretas de inclusión y expresa un lenguaje respetuoso y protector que contribuye a transformar prejuicios	Muestra empatía hacia los NNA víctimas de rechazo y discriminación, utilizando un lenguaje respetuoso y fomentando el reconocimiento de su dignidad, aunque sus acciones solidarias no siempre se sostienen en propuestas claras o transformadoras	Reconoce que los NNA pueden ser objeto de discriminación y rechazo, pero su respuesta se limita a expresiones generales de apoyo, sin evidenciar una actuación concreta o una reflexión profunda sobre cómo superar los prejuicios	Minimiza o desconoce las experiencias de rechazo y discriminación de los NNA. Emplea un lenguaje poco empático y no manifiesta actitudes ni acciones solidarias que promuevan la inclusión o el respeto

Rúbrica				
Criterios	Superior	Alto	Básico	Bajo
Asumir críticamente las situaciones de discriminación, rechazo y prejuicios en el territorio escolar	Evidencia una mirada analítica frente a los hechos de discriminación y rechazo en la escuela; cuestiona los estereotipos que los generan y promueve iniciativas de diálogo y respeto que fortalecen la convivencia	Reconoce los casos de discriminación y prejuicio presentes en el contexto escolar y manifiesta una actitud reflexiva y respetuosa hacia los afectados, aunque sus acciones para promover cambios son limitadas o puntuales	Logra identificar situaciones de exclusión o trato desigual en el entorno escolar, pero su interpretación es descriptiva más que crítica y se traduce en respuestas generales o poco concretas	Desconoce, ignora o normaliza las prácticas de discriminación y prejuicio en la escuela, mostrando ausencia de análisis crítico y sin disposición para generar ambientes inclusivos
Observaciones				

Performance: crear una acción performática con base en el rastreo de la historia de su territorio a partir de la pregunta: ¿qué memorias barriales tienen los adultos que eran NNA durante el conflicto armado?

● Indagar sobre los siguientes temas de análisis:

- ¿Por qué los NNA son víctimas y no victimarios?
- NNA en el conflicto armado vs. máquinas de guerra.
- La prensa y los medios de comunicación en el conflicto armado, pasado y presente.
- Apartados de la Constitución Política del 1991.

- Código de Infancia y Adolescencia.
 - Lecturas y audios de la Comisión de la Verdad.
- Elegir un objeto/concepto detonante o provocador. Por ejemplo: dinámica adentro/afuera, fronteras invisibles, juego, grupos, relaciones NNA /adultos, escuela/territorio, líderes y lideresas.
 - Documentar lo indagado sobre el concepto detonante (por ejemplo, en forma de dramaturgia, texto descriptivo, guion).
 - Formar grupos y elegir roles. Por ejemplo: actrices y actores, directores, dramaturgos, productores.
 - Crear la acción en alguno de estos formatos:
 - Lúdica macábrica.
 - Juego de roles.
 - Microteatro.
 - Improvisación.
 - Filminuto.
 - *Flash mob*.
 - Danza.

Para evaluar esta tarea se usaron todas las modalidades, como autoevaluación, evaluación por pares o coevaluación, heteroevaluación y evaluación compartida.

El instrumento es igual para ambas tareas, pues comparten los mismos criterios.

Articulación con la estrategia Quiero ser, Quiero saber

La EpA no es solo un esfuerzo individual de cada maestra o maestro; también necesita un marco institucional y político que respalde y potencie su sentido pedagógico. En Colombia, la estrategia Qs-Qs, diseñada e implementada por el MEN, constituye justamente ese escenario de articulación. Su propósito central es que la evaluación no se convierta solo en una aplicación fría de pruebas, sino en un proceso vivo de acompañamiento, capaz de orientar decisiones pedagógicas y curriculares con pertinencia y justicia.

La estrategia se desarrolla en dos dimensiones complementarias. Por un lado, la implementación de pruebas diagnósticas-formativas que buscan recolectar información para ofrecer insumos a toda la comunidad educativa. Por otro, un plan de acompañamiento a los EE, con talleres, mesas de trabajo y materiales que promuevan la apropiación pedagógica y situada de los resultados. No busca entregar cifras, busca abrir conversaciones con base en las siguientes preguntas: ¿qué nos dicen estos datos de nuestras niñas, niños y jóvenes? ¿Cómo se relacionan con nuestras prácticas? ¿Qué decisiones podemos tomar como escuela para fortalecer la FI y los aprendizajes?

En este sentido, la estrategia Qs-Qs se alinea con la EpA en varios aspectos clave, ya que ambas ponen en el centro la lectura contextualizada de los aprendizajes. No basta con observar un número o un porcentaje: se trata de comprender qué significan esos resultados en un territorio concreto, en un EE con sus historias, lenguajes y desafíos. Como lo señaló un docente participante en la Mesa Territorial de Yopal

(Ciencias Naturales, 11 de septiembre de 2024): “Aplicar un mismo lineamiento educativo a todas las regiones sin considerar sus diferencias contextuales impide atender las múltiples facetas de los estudiantes y limita la integralidad de su formación”. Esta perspectiva refuerza la necesidad de establecer itinerarios flexibles que reconozcan la diversidad de trayectorias y sostengan procesos de aprendizaje significativos.

En esta vía, cabe resaltar que la estrategia se diseña, entre otros propósitos, para contribuir al cierre de brechas en el aprendizaje y favorecer la equidad, lo cual marca una diferencia importante frente al uso habitual de las pruebas estandarizadas. En su análisis de la evaluación externa, Ayala-García (2015) muestra cómo estas pruebas han evidenciado las persistentes desigualdades en el sistema educativo colombiano, en especial en áreas como matemáticas y en relación con las brechas de género, pero también advierte que el énfasis en indicadores, como el índice sintético de la calidad, puede generar incentivos contraproducentes al privilegiar a las instituciones con mejores resultados y dejar de lado a aquellas que requieren más apoyo. En contraste, Qs-Qs busca reorientar el sentido de la evaluación hacia una herramienta pedagógica de acompañamiento, que no solo permita reconocer las dificultades, sino que también brinde caminos para la mejora, comparta lecciones aprendidas y celebre lo que se ha logrado, al situar en el centro el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes más allá de la lógica comparativa de las pruebas externas.

Por otra parte, la estrategia refuerza la idea de la retroalimentación como proceso: el acompañamiento del MEN no busca señalar errores desde afuera, sino trabajar con las comunidades educativas para interpretar los hallazgos y transformarlos en acciones pedagógicas. Eso nos demuestra que la estrategia Qs-Qs visibiliza la importan-

cia de la corresponsabilidad, pues la evaluación deja de estar confinada al aula y se convierte en una tarea de toda la comunidad educativa, donde directivas, Entidades Territoriales Certificadas, maestros, orientadores, familias y estudiantes participan en la lectura de resultados y en la definición de rutas de mejora.

Un ejemplo permite dimensionar mejor esta articulación. Imaginemos un EE que recibe el reporte de resultados de la prueba diagnóstica del grado noveno. El equipo directivo convoca a maestros, estudiantes, familias, tutores PTA y representantes de la Entidad Territorial Certificada a un encuentro que llaman “foro de saberes”. Allí, los porcentajes dejan de ser cifras frías y se convierten en murales, mapas y gráficas que iluminan fortalezas, vacíos y posibilidades. Los estudiantes expresan cómo viven esos aprendizajes en el aula y fuera de ella; las familias aportan la mirada de la comunidad; los maestros contrastan los hallazgos con el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Institucional de Educación Campesina y Rural, el Proyecto Educativo Comunitario, el Proyecto Educativo Comunitario Intercultural, el Manual de convivencia, el Sistema Institucional de Evaluación Educativa y los planes de área.

El análisis toma la forma de una creación colectiva. En pequeños y diversos grupos se delinear caminos de transformación, propuestas concretas que van desde nuevas estrategias pedagógicas hasta proyectos comunitarios ya existentes que requieren mayor fortaleza. De esta manera, la evaluación deja de ser un procedimiento técnico y se convierte en un acto de todos y todas: un espacio para asumir retos y comprometer a la comunidad educativa por completo en el curso vivo de su aprendizaje. Así, la estrategia Qs-Qs puede entenderse como una posibilidad de fortalecer la EpA en cada escuela. La clave está en que los datos y reportes no se queden en la superficie, sino que

sus análisis y reflexiones se integren en la práctica pedagógica diaria. Cuando se asume esta tarea, la evaluación es sin duda un recurso para informar la toma de decisiones y actuar con pertinencia, pues al reconocer la diversidad de contextos se prioriza la riqueza de cada comunidad educativa.

Apuntes finales

La evaluación no es un asunto neutro. La manera en que evaluamos define, en buena medida, la escuela que somos y la sociedad que construimos. Por eso, hablar de EpA en clave de FI no es un lujo académico ni un tema accesorio; es una apuesta ética y política que compromete la práctica pedagógica de cada día.

Como afirma Santos (2005), "toda práctica evaluativa transmite un mensaje implícito" (p. 45). Una evaluación reducida a números y sanciones comunica que lo que importa es cumplir y competir; en cambio, una evaluación que acompaña, que reconoce procesos y que abre caminos deja en claro que la escuela es un lugar de confianza y de justicia.

Transformar la evaluación no es sencillo; implica ir contra inercias arraigadas, como la cultura de la nota, la presión por resultados inmediatos o la simplificación de lo complejo en cifras. Pero precisamente por eso la EpA debe entenderse como un horizonte de sentido que orienta a maestros en medio de la complejidad.

En este contexto, la estrategia Qs-Qs representa una oportunidad para que la evaluación se convierta en un proceso compartido y situado. No se trata solo de recibir reportes, sino de abrir espacios de diálogo don-

de maestros, estudiantes y familias piensen juntos qué significan los datos y cómo pueden traducirse en acciones pedagógicas.

Más que conclusiones cerradas, este texto quiere dejar preguntas abiertas como: ¿qué mensajes transmitimos cuando evaluamos?, ¿cómo nuestras prácticas fortalecen o debilitan la confianza de nuestros estudiantes?, ¿qué escuela estamos construyendo a través de cada retroalimentación, de cada instrumento, de cada conversación?

Cada vez que un maestro escucha con paciencia a su estudiante, cada vez que un maestro se detiene a dar una retroalimentación que anima en lugar de humillar, cada vez que un grupo acuerda criterios de calidad de manera participativa, se están sembrando semillas de una escuela más justa y más humana.

La invitación es a mantener viva la reflexión. La evaluación, como la educación, nunca está concluida: se transforma en cada desafío y abre siempre nuevos modos de comprender y de acompañar. Evaluar significa reconocer la singularidad de cada trayectoria y sostenerla con cuidado.

El cuidado, como lo plantea Arendt (1996), es la forma en que nos hacemos responsables del mundo, y la escuela, como recuerda Kaplan (2008), puede y debe ser un refugio. En ese horizonte, los gestos pedagógicos atentos, humanos, solidarios, se vuelven formas de resistencia frente a la inercia, la deshumanización y la instrumentalización de lo educativo (Sábato, 2000).

Referencias

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. SUMMA.

Anijovich, R. y González, C. (2010). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.

Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Paidós.

Ayala García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana*, (217). https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_217.pdf.

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles. Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.

Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

Boud, D. (1991). *Implementing students selfassessment*. Higher Education Research and Development Society of Australia Incorporated.

Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>.

Boud, D. y Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe (Resumen)*. Banco Mundial. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3806>.

Cabrera Rodríguez, F. A. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 112-124. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3806>.

Cano García, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (2), 265-280. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/37376>.

Díaz, C. y Bermúdez, A. (2019). Evaluación formativa y aprendizaje en contextos escolares colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 159-181. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-8183>.

Díaz, F. (2009). Competencias profesionales y evaluación. En *La reflexión de la práctica docente y su mejoramiento* (p. 55). Universidad Nacional Autónoma de México.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.

García Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>.

Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Hamodi, C., López, V. M. y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>.

Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio, A. Fernández y I. Fernández (Dirs.), *Cartografía de la buena docencia universitaria: un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Narcea.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2010). *Documento 11: La evaluación externa en Colombia*. ICFES.

Jola, A. F. (2011). Determinantes de la calidad de la educación media en Colombia: un análisis de los resultados PISA 2006 y del plan sectorial "Revolución Educativa". *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social*, 41(1), 25-61. <http://hdl.handle.net/11445/283>.

Kaplan, C. V. (2024). *La escuela como refugio*. Homo Sapiens Ediciones.

Latapí, P. (2003). *La evaluación: una política educativa en disputa*. Fondo de Cultura Económica.

López, V. y Pérez, Á. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>.

Mateo Andrés, J., y Martínez Olmo, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f.). La evaluación para el aprendizaje [Manuscrito no publicado, con asesoría de Marta Lorena Salinas Salazar, en el marco de la estrategia CRESE]. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2009, 16 de abril). Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 47.323

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009b). *Documento N.º 11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Lineamientos de evaluación y promoción escolar*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2025). *Estrategia Quiero ser, Quiero saber-EXA. Plan de acompañamiento, Componente 2*. MEN.

Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32 (1), 71-89. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/26499>

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 9-22). Edebé, Innova Universitas.

Orozco, S. L. (1996). La formación integral y el mundo del trabajo. En *Seminario Internacional Filosofía de la Educación. Memorias* (pp. 53-61). Universidad de Antioquia.

Pérez, A. F., Méndez, C. J., Pérez, P. y Yris, H. M. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Emerging Trends in Education*, 1(2), 55-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9493099>.

Perkins, D. (2017). *Educación para un mundo cambiante ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* SM.

Perrenoud, P. (1996). *La evaluación: de la regulación de los aprendizajes a la regulación del sistema*. Graó.

Perrenoud, P. (1998). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Ediciones Morata.

Rodríguez, G. e Ibarra, M. S. (Eds.). (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico*. Narcea.

Rodríguez, H. M. y Salinas, M. L. (2013). La evaluación para el aprendizaje en educación superior: un ejercicio de participación. *Memorias del Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación y la Investigación*. <http://www.udi.edu.co/congresoInternacional>.

Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Seix Barral.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>.

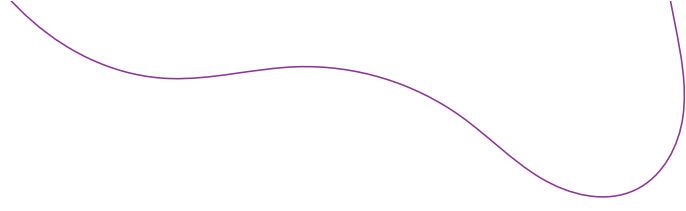
Sánchez Amaya, T. (2009). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 181-200. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/181>

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. Diez ideas clave*. Ed. Graó.

Santos, M. Á. (2005). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

Souto, M. (2004). *El dispositivo en el campo pedagógico en grupos y dispositivos de formación*. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>.



Esta edición de La evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral y guía de lectura fue compuesta con tipografía Grift Medium, sobre papel ecológico Earth Pact 90 gr en los interiores y 263 gr en las portadas, e impresión full color con tintas ecológicas a base de soya

www.mineduccion.gov.co



[mineduccion](https://www.youtube.com/mineduccion)



[@mieduccion](https://www.facebook.com/mineduccion)



[mieduccioncolombia](https://www.tiktok.com/mineduccioncolombia)



[Ministerio de Educación Nacional](https://www.linkedin.com/company/ministerio-de-educacion-nacional)



[mieduccioncol](https://www.instagram.com/mieduccioncol)



[@mieduccion](https://twitter.com/mieduccion)



Educación

