



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

La Evaluación para el Aprendizaje: Un Camino Posible

Hacia la Transformación de las Prácticas Evaluativas en la Educación Básica y Media

educación **CRESE**

Ministerio de Educación Nacional:

José Daniel Rojas Medellín - **Ministro de Educación Nacional**

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

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

Sandra Viviana Olaya Nieto - **Subdirectora de Fomento de Competencias**

Alicia Vargas Romero - **Profesional especializada**

Equipo Técnico Subdirección de Fomento de Competencias

Grupo de Proyectos Transversales

Pilar Rivera Parra- Coordinadora

Profesionales:

Jeny Martín

Carlos Sánchez

Anny Moreno

Claudia Clavijo

Luisa Rincón

Jeimy Rozo

Alejandra Ruiz

Emily Quevedo

Universidad de Antioquia

John Jairo Arboleda Céspedes - **Rector**

Wilson Bolívar Buriticá - **Decano Facultad de Educación**

Edgar Ocampo Ruiz - **Jefe Departamento de Extensión**

Óscar Emilio Marín Garcés - **Coordinador general CRESE**

Equipo Caja de herramientas

Juan Felipe Aramburo - **Coordinador**

Profesionales:

Alexandra Monsalve Villa

Biviana María Álvarez

Isabel Puerta Lopera

Juan Felipe Araque

Lina Guisao Crespo

Óscar Zambrano Cruz

Piedad Toro Duarte

Equipo de comunicaciones CRESE - **Diseño y diagramación**



Contenido

Presentación	4
1. Tránsito de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje (EpA)	5
La Evaluación en el Contexto Escolar: Tensiones y Oportunidades	5
Premisas para la Construcción de una Cultura de Evaluación para el Aprendizaje	7
La Calidad y la Evaluación de la Calidad en Perspectiva Pedagógica	8
La Influencia de la Evaluación en los Resultados Educativos y las Prácticas Pedagógicas	10
De la Evaluación del Aprendizaje a la Evaluación PARA el Aprendizaje (EpA)	12
Propósitos de la EpA	14
El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)	14
2. Planear la Evaluación para el Aprendizaje	16
Qué Enseñar o Qué Evaluar	19
Construir Actividades Auténticas (AA)	20
Definir Criterios	23
Importancia de Definir Criterios:	24
Seleccionar Medios o Tareas	25
Desplegar las Modalidades de Evaluación	26
Referencias bibliográficas	37
Anexo con un ejemplo de planeación de la EpA	43

Presentación

La evaluación educativa ocupa un lugar central en la comprensión y el fortalecimiento de los procesos formativos en las instituciones escolares. En el contexto colombiano—marcado por una amplia diversidad cultural, territorial, lingüística y de género, así como por desigualdades persistentes—la evaluación no puede reducirse a procedimientos técnicos o a mecanismos de verificación aislados. Por el contrario, requiere ser comprendida como un proceso pedagógico profundo que orienta la enseñanza, moviliza aprendizajes y contribuye a la construcción de comunidades educativas más justas, inclusivas y participativas.

Este documento ofrece orientaciones de carácter pedagógico para la Evaluación para el Aprendizaje (EpA). No constituye un lineamiento normativo ni una postura ministerial, sino una propuesta orientadora construida desde la sistematización de experiencias de aula en el marco del proyecto CRESE. En consecuencia, dialoga con la normativa vigente —de manera particular con el Decreto 1290 de 2009 y con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)— y se articula con el proceso de actualización curricular liderado por la Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación Nacional, respetando en todo momento la autonomía escolar consagrada en dicho marco. La perspectiva que aquí se adopta es, por tanto, una perspectiva pedagógica situada que reconoce las experiencias, prácticas y saberes contruidos por maestras y maestros en su tránsito cotidiano por el aula. Retoma discusiones contemporáneas sobre evaluación formativa, retroalimentación efectiva y pedagogía situada (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Heritage, 2018), dialoga con los enfoques diferenciales promovidos por la UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional, e incorpora referentes clave como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los aportes de la educación inclusiva y la pedagogía intercultural.

Lejos de formular críticas descontextualizadas al sistema educativo o a las prácticas docentes, este documento parte de un análisis documental y de la sistematización de experiencias pedagógicas que evidencian la complejidad, creatividad y compromiso presentes en el ejercicio de evaluar. De esta manera, se busca promover una reflexión rigurosa, técnica y fundamentada sobre las tensiones, desafíos y oportunidades asociadas a las prácticas evaluativas, entendiendo que estas se transforman a partir de procesos colaborativos, acuerdos institucionales y comprensiones compartidas.

El proyecto CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático), en cuyo marco se inscribe este texto, reconoce que orientar transformaciones en la evaluación —decisión que corresponde a cada establecimiento educativo en ejercicio de su autonomía escolar— implica necesariamente revisar la pedagogía en su conjunto. Tal como afirma Perrenoud (1996): “No me toques la evaluación, porque si la tocas, debo cambiarlo todo”. Esta idea, lejos de ser una advertencia, constituye una invitación a pensar la evaluación como un dispositivo integrador que organiza los procesos de enseñanza, orienta las expectativas institucionales y permite consolidar una cultura escolar donde todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprender y participar.

En coherencia con los enfoques de género, discapacidad e interculturalidad, el documento incorpora orientaciones específicas para la adaptación de instrumentos, criterios y actividades eva-

luativas, reconociendo que los estudiantes experimentan, se relacionan y aprenden de maneras diversas. Estos lineamientos buscan fortalecer la capacidad institucional para garantizar procesos de evaluación accesibles, culturalmente pertinentes y capaces de promover el bienestar, la dignidad y la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa.

Este documento invita a construir una evaluación educativa que reconozca la diversidad, que promueva aprendizajes significativos y que contribuya a fortalecer una escuela donde todas las personas tengan un lugar legítimo, digno y valorado.

Profundizaremos en cuatro apartados clave para desarrollar esta visión de la evaluación:

1. Tránsito de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje (EpA): Se explorará el cambio de paradigma, desde una concepción de la evaluación centrada en medir resultados, hacia una que la entiende como una herramienta para mejorar y apoyar el proceso de aprendizaje continuo.
2. Propuesta para planear la evaluación: Se presentará un itinerario metodológico para diseñar e implementar la EpA, considerando las particularidades de cada contexto institucional.
3. Anexo con un ejemplo de planeación de la EpA: Se ofrecerá un caso práctico en el área de Ciencias Sociales para 10°, con el fin de ilustrar la aplicación de los principios y estrategias propuestas.
4. Ecosistema EpA Digital: Se describirá una propuesta complementaria que busca facilitar el tránsito de estas orientaciones a la práctica de aula, mediante un entorno articulado de apoyos pedagógicos para la planeación evaluativa, la construcción de criterios e instrumentos y la retroalimentación centrada en el aprendizaje.

1. Tránsito de la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje (EpA)

La Evaluación en el Contexto Escolar: Tensiones y Oportunidades

La evaluación en el ámbito escolar es un tema de recurrente discusión y, a menudo, de considerable controversia. Se observa una dicotomía en su percepción: por un lado, se la concibe como un “mal necesario”, donde la labor de evaluar y calificar es identificada como una de las tareas más desafiantes para el profesorado (Darling-Hammond et al., 2020). Este punto de vista genera interrogantes como: ¿Es la evaluación una reiteración constante de lo mismo? ¿Cómo se integra la normatividad, como el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE), en la práctica diaria? ¿Es realmente productivo volver a examinar la evaluación dada la carga de trabajo existente?

Por otro lado, existe una vertiente que profundiza en el sentido formativo de la evaluación, entendiéndola como un componente esencial de la enseñanza y el aprendizaje y promoviendo la participación activa del estudiantado. No se trata de enfoques contrapuestos ni de alternativas excluyentes, sino de funciones complementarias de la evaluación (sumativa, formativa y sostenible) cuyo énfasis pedagógico conviene precisar. En este contexto, surgen preguntas que orientan la reflexión institucional (Broadfoot, 2017): ¿con qué propósito formativo se utiliza la evaluación

en el aula? ¿Cómo puede la evaluación constituirse en una herramienta al servicio del aprendizaje y la formación? ¿Qué condiciones favorecen una relación de confianza en torno a la evaluación? ¿Son los exámenes escritos basados en la evocación de contenidos la forma más eficaz de obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes?

El presente documento propone una aproximación que busca conciliar estas perspectivas, invitando a una reflexión crítica sobre las prácticas evaluativas actuales. Este ejercicio tiene como objetivo revisar las metodologías existentes, ya sean de larga o reciente data, y explorar nuevas formas de evaluación en el aula. Estas reflexiones pueden conducir a la desconstrucción de prácticas arraigadas, a la formulación de nuevas preguntas, a la consolidación de enfoques efectivos o a la implementación de cambios, tanto sutiles como transformadores.

Como punto de partida para el diálogo reflexivo, se proponen preguntas que permiten a docentes y equipos institucionales revisar críticamente sus prácticas, no desde la acusación o la prescripción, sino desde la comprensión pedagógica y la mejora continua. Estas preguntas han sido reformuladas para mantener objetividad, rigor técnico y coherencia con los enfoques mencionados:

- ¿Cuál es el propósito pedagógico, formativo e institucional que orienta nuestras prácticas de evaluación?
- ¿De qué manera la evaluación que realizamos se nutre de las experiencias, vivencias y contextos de aprendizaje de nuestros estudiantes?
- ¿Cómo perciben nuestras prácticas de evaluación los estudiantes, las familias y los equipos docentes?
- ¿En qué medida nuestras prácticas evaluativas favorecen el bienestar, el reconocimiento y la participación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos pertenecientes a grupos históricamente excluidos?
- ¿Qué evidencias disponemos sobre los efectos que producen nuestras formas de evaluar en el aprendizaje, la motivación y la permanencia escolar?
- ¿El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) refleja acuerdos construidos colectivamente y enfoques diferenciales?
- ¿Cómo aseguramos que nuestras prácticas evaluativas sean accesibles, culturalmente pertinentes y respetuosas de la diversidad?
- ¿De qué manera nuestras concepciones actuales sobre evaluación dialogan con las formas en que nosotros mismos fuimos evaluados, y qué transformaciones necesitamos promover?
- ¿Qué entendemos institucionalmente por evaluar y por calificar? ¿Cómo diferenciamos ambos procesos?

La respuesta a estas interrogantes contribuye a comprender las percepciones y prácticas asociadas a la evaluación en las aulas. Resulta pertinente observar y analizar las prácticas evaluativas cotidianas y sus efectos en las actitudes, disposiciones y comportamientos del estudiantado, atendiendo a si favorecen la confianza, el respeto, la participación y la formación ciudadana, o si pueden derivar en desmotivación o evasión (Black & Wiliam, 2009).

Reconocer estas tensiones y percepciones no implica ignorarlas o eludirlas. Por el contrario, se trata de visibilizarlas y abordarlas de manera constructiva para que la evaluación articule de forma coherente sus funciones sumativa, formativa y sostenible, e integre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Earl & Katz, 2006).

Premisas para la Construcción de una Cultura de Evaluación para el Aprendizaje

La evaluación, desde una perspectiva renovada, se concibe bajo las siguientes premisas fundamentales:

- Es un asunto ético y político, no solo técnico o instrumental, dado que la evaluación implica decisiones que afectan la trayectoria educativa y personal de los estudiantes, por lo que debe ser justa, equitativa y transparente, promoviendo la inclusión y la diversidad (Freire, 1970; Biesta, 2010).
- Es una pregunta didáctica central, la evaluación debe integrarse intrínsecamente en el diseño pedagógico, informando y retroalimentando tanto la enseñanza como el aprendizaje (Shepard, 2006).
- Se ocupa tanto de los procesos como de los resultados, no se limita a medir lo aprendido al final, sino que monitorea y apoya el desarrollo continuo del estudiante (Hattie & Timperley, 2007).
- Exige la participación activa del estudiantado, estos deben ser agentes activos en su propio proceso evaluativo, a través de la autoevaluación y la coevaluación (Boud & Falchikov, 2007).
- Es un ejercicio de respeto, confianza y corresponsabilidad, la cual fomenta un ambiente seguro donde los estudiantes se sientan cómodos para mostrar sus fortalezas y áreas de mejora (Brookhart, 2017).
- Requiere la formación continua de docentes y estudiantes implicando tanto el profesorado como el estudiantado necesitan desarrollar habilidades y comprensiones sobre la evaluación formativa (William, 2011).
- La educación, y por ende la evaluación, son ejercicios de persuasión que buscan motivar al estudiante hacia el aprendizaje y el desarrollo integral, más allá de la mera calificación (Gardner, 2011).

Marco conceptual: precisiones sobre la evaluación y sus funciones

Antes de avanzar conviene precisar los conceptos que estructuran estas orientaciones, pues con frecuencia se emplean de manera indistinta. La evaluación cumple funciones complementarias —sumativa, formativa y sostenible— que no se excluyen entre sí. La Evaluación para el Aprendizaje (EpA) no es un “enfoque alternativo” frente a la evaluación formativa: es la perspectiva integradora que articula esas funciones y pone la evaluación formativa al servicio del aprendizaje. La tabla siguiente sintetiza estas distinciones y su anclaje normativo.

Concepto / función	Precisión conceptual y normativa
Evaluación sumativa	Certifica y valora los aprendizajes al cierre de un proceso; cumple una función social y de promoción. En la EpA no se elimina: se recontextualiza para que la calificación sea resultado de un proceso formativo integral, en coherencia con el Decreto 1290 de 2009.
Evaluación formativa	Recoge y usa evidencia del aprendizaje durante el proceso para regular la enseñanza y apoyar al estudiante. Su rasgo distintivo es el uso pedagógico de los resultados, que orienta decisiones de enseñanza y aprendizaje. Es consistente con el Artículo 3 del Decreto 1290 y con el Documento 11 del MEN (2009).
Evaluación para el Aprendizaje (EpA)	Perspectiva integradora que articula las funciones sumativa, formativa y sostenible y sitúa la evaluación formativa como motor pedagógico al servicio del aprendizaje. No constituye una alternativa opuesta a la evaluación formativa, sino el marco que la integra con las demás funciones y con la planeación institucional.
Evaluación sostenible	Desarrolla en el estudiante la capacidad de juzgar su propio trabajo y el de sus pares, de modo que pueda seguir aprendiendo más allá de la escolaridad (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016).

De lo anterior se deriva una relación: la evaluación formativa es el componente pedagógico nuclear de la EpA, mientras que la evaluación sumativa y la sostenible se integran en ella sin perder su función propia. Por ello, afirmar que la evaluación “solo mide” no resulta exacto: tanto el Decreto 1290 como los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIEE) reconocen el carácter formativo de la evaluación y el uso pedagógico de sus resultados para la toma de decisiones. La EpA profundiza y hace explícita esa intención formativa ya presente en el marco normativo colombiano.

Respecto de la calidad educativa, estas orientaciones la entienden, en sentido afirmativo, como la capacidad de la institución para garantizar que todos los estudiantes aprendan de manera significativa y desarrollen sus potencialidades en condiciones de equidad, en el marco de relaciones pedagógicas de cuidado y confianza. La calidad no se reduce a indicadores estandarizados ni se opone a ellos: los integra y los interpreta pedagógicamente. La evaluación de la calidad, en consecuencia, articula la información cuantitativa de las pruebas con la comprensión situada de los procesos de aprendizaje.

La Calidad y la Evaluación de la Calidad en Perspectiva Pedagógica

Para iniciar esta sección, es fundamental discutir el concepto de calidad educativa y su relación con la evaluación, desde una perspectiva pedagógica, formativa y narrativa. La calidad en educación no debe reducirse a indicadores estandarizados o resultados cuantificables, sino que debe anclarse en la riqueza de las relaciones pedagógicas y en el desarrollo integral de los sujetos que habitan la escuela (Biesta, 2009).

Proponemos un ejercicio de observación crítica en las aulas, patios y pasillos escolares, así como en los encuentros entre docentes y directivos. El objetivo es analizar las dinámicas pedagógicas y las relaciones que se establecen, con el fin de discernir si estas propician un ambiente de cuidado, respeto, confianza y colaboración. Es probable que esta red de relaciones contribuya a erradicar la competencia desmedida como meta formativa y la búsqueda de la “excelencia” a ultranza, que en ocasiones puede socavar la solidaridad y la compasión entre los miembros de la comunidad educativa (Noddings, 2013).

El término “excelente” en el ámbito educativo puede resultar problemático si se interpreta como perfección, ya que contradice la naturaleza gradual del mejoramiento y el aprendizaje continuo. Como señala Pablo Latapí (2003), este calificativo puede ser legítimo en ciertos contextos, pero en la escuela puede ser “cruel” si implica una demanda de perfección inalcanzable. La educación, como sugiere Melich (2010) y como ha sido ampliamente discutido en la filosofía de la educación (hooks, 1994; Palmer, 1998), está intrínsecamente ligada a la compasión y a la respuesta ética hacia el otro. La escuela, en su esencia, debe ser un “taller de humanidad” (Comenio, 1657), un espacio donde se cultiva la dignidad de cada persona.

A menudo, la concepción de calidad se ve reducida a aspectos meramente técnicos e instrumentales, especialmente en el contexto de demandas de acreditaciones o evaluaciones externas. Las instituciones educativas pueden verse presionadas a adoptar definiciones simplistas de calidad, donde la medición y las estadísticas se convierten en el eje central (Ravitch, 2010). Frente a esta tendencia, es crucial abrir el debate a criterios pedagógicos que permitan interpretar los datos desde la perspectiva de quienes viven y construyen la escuela día a día.

Una alternativa metodológica prometedora es el enfoque de las narrativas (Gudmundsdottir, 2005; Jackson, 1999; McEwan & Egan, 2005). Las narrativas ofrecen una postura política que permite una lectura crítica de los datos, revelando la fragilidad de lo subjetivo y la complejidad de las experiencias humanas. Los relatos de experiencias vitales, entrelazados con indicadores cuantitativos, permiten una comprensión más holística y profunda de la complejidad institucional (Suárez, 2007). Estos relatos, al reconstruir procesos sociales y culturales, ofrecen una visión enriquecida del mundo, priorizando la perspectiva del sujeto en la construcción de significados (Larrosa, 2003).

Las narrativas no solo son compatibles con la evaluación continua, sino que la enriquecen. Como ha argumentado Suárez (2007), el valor del relato reside en la capacidad de recrear los datos con la experiencia. No se trata solo de describir “cómo lo hago”, sino de explorar “qué me sucede cuando lo hago”, lo que permite conocer al sujeto de la experiencia en su historicidad y en la interconexión con los discursos que le dan sentido (Bruner, 1990).

Al integrar la calidad con una concepción de evaluación que aborde su complejidad, podemos transformar los esquemas rígidos y severos, reconociendo que la evaluación es una fuente inagotable de conflictos y tensiones que atraviesan todas las estructuras escolares (Foucault, 1975).

Evaluar, entonces, se convierte en un compromiso ético que nos exige reflexionar críticamente sobre nuestras propias prácticas de enseñanza y evaluación. Este camino implica crear espacios para el diálogo, el acompañamiento y la transformación, evitando artificios que desvirtúen el aprendizaje y se centren exclusivamente en la obtención de altas calificaciones (Díaz Barriga, 1993; House, 1994).

La propuesta de Evaluación para el Aprendizaje (EpA) que presentamos en este apartado entrelaza estos conceptos de calidad y evaluación de manera coherente y profunda.

La Influencia de la Evaluación en los Resultados Educativos y las Prácticas Pedagógicas

La intersección de los conceptos de calidad y evaluación se manifiesta de manera prominente en los resultados de pruebas censales y en los rankings educativos. Más allá de los resultados específicos o la posición en clasificaciones como PISA o las pruebas Saber, es crucial analizar los efectos que estos generan en docentes, familias, comunidades y políticas educativas.

Los resultados, aunque reconocemos que la educación no es una entidad abstracta y que las soluciones no dependen exclusivamente de la escuela, a menudo conducen a una intensificación de los “entrenamientos sobre pruebas” en un afán por mejorar el desempeño. La información sobre los procesos de aprendizaje se ve subsumida por la lógica de las pruebas tipo Saber, lo que puede llevar a ajustar la enseñanza a los formatos de las preguntas, desvirtuando una evaluación formativa y respetuosa de la diversidad, tal como se consigna en el SIEE (Ravitch, 2010).

Para mantener un diálogo abierto en la escuela sobre las pruebas y sus resultados, es fundamental volver a la afirmación de que las calificaciones no definen a una persona ni son predictores absolutos de su trayectoria (Kohn, 1999). Es común encontrar estudiantes con altas calificaciones en sistemas de evaluación deficientes que no han tenido procesos formativos adecuados para su aprendizaje y desarrollo integral.

Otro aspecto relevante para el debate es el análisis de las “trayectorias escolares” propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICFES. Este enfoque, al indagar sobre la historia académica de los estudiantes, permite descifrar los resultados de las pruebas Saber, incorporando factores socioeconómicos, habilidades socioemocionales y otros elementos contextuales. Esta información, como se evidencia en los hallazgos de las pruebas aplicadas a muestras representativas de las regiones, debe ser interpretada y analizada dentro del ecosistema escolar y las particularidades de cada aula (<https://www.icfes.gov.co/trayectorias-escolares/>).

La evaluación del aprendizaje, en el contexto de la tradición educativa, se ha fundamentado en una lógica de control, operando a través de prácticas convencionales que rara vez son cuestionadas. Se ha centrado en la medición de la apropiación, evocación y memorización de contenidos, especialmente en la fase final para calificar. El interés primordial ha sido cuantificar y certificar cuánto se ha aprendido, convirtiendo la evaluación en una práctica de calificación para el cumplimiento de requisitos institucionales y los tiempos estipulados en el SIEE (Black & Wiliam, 2009).

Es frecuente observar que estas formas de evaluación se centran en la comprobación de lo enseñado mediante diversos instrumentos, tales como:

- Exámenes con preguntas:
 - ◇ *Para respuestas basadas en conocimientos declarativos.*
 - ◇ *De apareamiento, donde se busca la opción correcta entre varias alternativas.*
 - ◇ *De verdadero o falso.*

◊ *Para completar enunciados.*

- Exposiciones grupales o individuales: A menudo repetitivas, con poca escucha activa entre los estudiantes.
- Escritos: Respuestas a preguntas basadas en lecturas previas, a menudo denominados talleres.
- Presentación de informes, resúmenes, ensayos, mapas conceptuales, tablas: Instrumentos que buscan organizar la información.

No pretendemos desvirtuar estos tipos de pruebas, ya que pueden ser adecuados en ciertos contextos y escenarios pedagógicos. Sin embargo, es importante reconocer que existen otras formas de evaluación que pueden ser más efectivas para fomentar un aprendizaje profundo. La concepción tradicional de la evaluación del aprendizaje espera que los estudiantes produzcan secuencias de información organizada en “verdades inobjetable”, mediadas por el docente, la tecnología o los libros de texto (Darling-Hammond, 2010).

Estas formas de recolección de información influyen en los marcos procedimentales y en los tiempos establecidos por el SIEE para el reporte de calificaciones (superior, alto, básico, bajo), de acuerdo con el Decreto 1290 de 2009 (recopilado en el Decreto Único del Sector Educación, 1075 de 2015). Esto resulta coherente con una concepción implícita de calidad, evaluación, enseñanza y aprendizaje.

Lo que se evalúa, en este modelo, es fundamentalmente la recordación o memorización del conocimiento declarativo. La información se considera “objetiva” y se justifica el uso de preguntas cortas o de opción múltiple debido al alto número de estudiantes. Este enfoque facilita una evaluación normativa que jerarquiza a los estudiantes por sus calificaciones, y la responsabilidad de la calificación recae exclusivamente en el profesorado (Kohn, 1999).

Como señalan Gibbs y Simpson (2009):

“Los sistemas de evaluación más seguros, fiables y rigurosos a menudo van de la mano de aprendizajes superficiales y estériles y conducen a resultados de aprendizaje de corta duración... No estamos defendiendo una evaluación poco fiable, pero sí que las formas de evaluación deben diseñarse primordialmente para fomentar un aprendizaje fructífero a largo plazo y que, de la fiabilidad, hay que ocuparse después. Los niveles subirán gracias a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y no tanto por la mejora de la medición de un aprendizaje limitado.” (p. 10).

La evaluación de los aprendizajes, entendida como instrumento de regulación, ordenación, clasificación, sanción o premio, establece una relación estrecha entre control y medición, concebida para la obtención de resultados más que para el aprendizaje (Dochy et al., 1999).

Investigaciones en la década de los setenta (Snyder, 1971; Miller & Parlett, 1974) ya destacaban la influencia preponderante de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes, incluso más que la docencia misma. Los estudiantes orientaban sus actividades de estudio por la percepción de las demandas del sistema de evaluación (Gibbs & Simpson, 2009, p. 11).

Nuestra propuesta es inventariar las prácticas de evaluación en las instituciones educativas y contrastarlas con una concepción de evaluación que priorice el aprendizaje. La pregunta “¿para

qué evaluamos?” es un punto de partida fundamental para esta discusión, que nos permitirá derivar otras interrogantes didácticas, como “¿cómo evaluamos?”.

De la Evaluación del Aprendizaje a la Evaluación PARA el Aprendizaje (EpA)

La transición de “evaluación *del* aprendizaje» a «evaluación *para* el aprendizaje» no es un cambio meramente semántico o caprichoso; representa una transformación profunda en el propósito y enfoque de la evaluación (Wiliam, 2011).

Podemos iniciar esta discusión con una conversación entre colegas sobre las preposiciones «de» y «para». Según el diccionario de la Real Academia Española (www.rae.es), la preposición «de» en su acepción de posesión o pertenencia, sugiere que la evaluación se centra *sobre* el aprendizaje o *sobre* el resultado. El énfasis está en medir lo que los estudiantes han adquirido después de un proceso educativo, priorizando el resultado final. En contraste, la preposición «para», que indica propósito o finalidad, implica que la evaluación está destinada *a mejorar y a apoyar* el aprendizaje. Aquí, el enfoque se desplaza a utilizar la evaluación como una herramienta para que el estudiante aprenda de manera más efectiva a lo largo del proceso, con una retroalimentación continua para docentes y estudiantes (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

Esta nueva concepción de la EpA es un dispositivo clave para el aprendizaje (Sadler, 1989). Su implementación en el aula requiere la construcción de espacios de participación, confianza y corresponsabilidad. El profesorado, al adoptar la EpA, regula la enseñanza y concibe la evaluación como una herramienta para formar sujetos críticos, analíticos y propositivos. La evaluación se integra en la cotidianidad, siendo un proceso continuo, y los momentos de calificación se acuerdan de manera colaborativa. Para que la EpA sea efectiva, es fundamental hacer explícitos y visibles los aprendizajes esperados en su sentido amplio —conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y disposiciones—, sin reducirlos a contenidos conceptuales (Brookhart, 2017).

Los estudiantes, en este marco, asumen un rol activo en la gestión de su propio aprendizaje. Desarrollan habilidades metacognitivas —esto es, la capacidad de planificar, monitorear y regular sus propios procesos de aprendizaje—: reflexionan sobre lo que hacen, examinan sus tareas, identifican aciertos y dificultades, seleccionan estrategias de estudio adecuadas, valoran sus logros, corrigen errores y comprenden las demandas de la tarea (Carless, 2006; Zimmerman & Schunk, 2001). Correlativamente, el rol del docente también se transforma: deja de ser el único depositario del juicio evaluativo para convertirse en quien diseña situaciones de aprendizaje, hace visibles los criterios, ofrece retroalimentación oportuna y acompaña la autorregulación del estudiantado.

La tarea de la EpA es, por tanto, observar, recopilar información, analizarla y proponer alternativas pedagógicas adecuadas. Esto implica un registro continuo del estado de transformación del aprendizaje, visibilizando los avances y las áreas que requieren intervención para mejorar. Según Carless (2006), la evaluación se concibe como un apoyo al aprendizaje cuando las tareas se alinean con los propósitos educativos, los estudiantes se involucran activamente en el proceso evaluativo y se proporciona una retroalimentación prospectiva efectiva (p. 396).

Gibbs y Simpson (2009) proponen un conjunto de acciones para maximizar los efectos de la eva-

luación sobre el aprendizaje de los estudiantes, adaptadas a nuestro contexto escolar:

1. Reconocer y reactivar los conocimientos previos: Antes de introducir un nuevo tema o nivel de la asignatura, es fundamental explorar lo que los estudiantes ya saben. Se recomienda el uso de inventarios de conocimientos previos, como el KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory). Esto implica presentar premisas o preguntas básicas y pedir a los estudiantes que indiquen su nivel de comprensión:
 - ◇ a) *Se lo podría explicar a mis compañeros.*
 - ◇ b) *Creo que lo sé.*
 - ◇ c) *No lo entiendo.*
 - ◇ d) *No lo sé.*
2. Ayudar a los estudiantes a centrarse en los aspectos más importantes del área o de la enseñanza: Aquellos que permiten establecer conexiones y comprensiones entre los temas propios y los de otras asignaturas. Esto evita la repetición mecánica y promueve un aprendizaje más profundo.
3. Enseñar y ayudar a los estudiantes a utilizar estrategias de aprendizaje: Esto implica desarrollar en ellos la capacidad de tomar decisiones conscientes y reflexivas para abordar las tareas, recuperando información de manera oportuna y coherente, lo que consolida el aprendizaje.
4. Ofrecer retroalimentación oportuna: La retroalimentación es un proceso continuo de diálogo entre todos los actores del aula. No es exclusiva del profesorado y fomenta la autoevaluación y la coevaluación, ofreciendo alternativas y ajustando el proceso de aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007).
5. Animar y favorecer la toma de decisiones en las tareas y actividades: Esto promueve el desarrollo de competencias cruciales como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el juicio analítico y crítico, y la autonomía en el aprendizaje (Perkins, 2017).

La EpA se entiende como una acción permanente que permite a los estudiantes comprender claramente el estado de sus procesos, su ubicación actual y hacia dónde quieren llegar. El camino más eficiente para implementar esta forma de evaluación son las actividades auténticas. La combinación de ambos elementos revela que la evaluación trasciende la calificación, siendo una práctica democrática que promueve la participación, la construcción de acuerdos, el respeto por la norma, el aprendizaje y la formación a través de actividades desafiantes que requieren la conjunción de habilidades, disposiciones y conocimientos (Salinas & Rodríguez, 2014).

Las prácticas de evaluación que se basan en los avances teóricos y de investigación contemporáneos no fragmentan la enseñanza y la evaluación en tiempos precisos. Son ejercicios permanentes donde docentes y estudiantes, en conjunto, establecen los momentos de calificación. La información se recolecta continuamente y la retroalimentación se ofrece de manera constante, con el objetivo de optimizar los resultados (Gibbs & Simpson, 2009).

Se busca, por tanto, ofrecer una enseñanza que promueva la formación y el aprendizaje del estudiantado, incentivando la búsqueda de alternativas, diversas formas de interpretar fenómenos

naturales y sociales, y la integración de nuevas estrategias y criterios. La participación activa y la comprensión de que el error es una oportunidad de aprendizaje son elementos centrales en la relación entre estudiantes y profesorado (Schulz, 2015).

La EpA debe ser una práctica fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señala Stobart (2010), se centra en lo que los estudiantes están aprendiendo y en la calidad de las relaciones que se construyen en el aula, basadas en una retroalimentación oportuna y permanente que ofrece información útil para la enseñanza y el aprendizaje.

Propósitos de la EpA

La Evaluación para el Aprendizaje persigue propósitos pedagógicos explícitos: (i) hacer visible el estado del aprendizaje para regular oportunamente la enseñanza; (ii) ofrecer al estudiante información útil para que comprenda dónde se encuentra y hacia dónde avanzar; (iii) desarrollar su capacidad de autorregulación y juicio evaluativo; y (iv) sustentar de manera justa las decisiones de promoción. Estos propósitos se concretan en las tres funciones que, según las investigaciones de Boud (2000) y Boud y Soler (2016), articula la EpA y que permiten resignificar la calificación, especialmente cuando esta se deriva de un examen memorístico:

- ◇ *Certificar y juzgar los aprendizajes (Evaluación Sumativa): Aunque es la forma más común en las instituciones educativas, la EpA busca recontextualizarla, de modo que la calificación sea el resultado de un proceso formativo integral. Conviene precisar que no todo aprendizaje se reduce a aquello que puede medirse: hay dimensiones del aprendizaje que no se cuantifican pero que sí pueden seguirse y documentarse para tomar decisiones pedagógicas pertinentes.*
- ◇ *Acompañar y apoyar el aprendizaje (Evaluación Formativa): Se enfoca en la retroalimentación oportuna y diversa, adaptada a las situaciones individuales.*
- ◇ *Favorecer la capacidad de juzgar el propio trabajo y el de los compañeros (Evaluación Sostenible): Promueve la comprensión, la responsabilidad y la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y en el de sus pares.*

Este tránsito de la evaluación no es meramente nominal; implica un cambio de enfoque en las prácticas escolares que debe ser documentado y registrado para comprender cómo se desarrolla y evitar que quede relegado a cuestiones procedimentales, que serían un resultado lógico de las formas en que la evaluación se implementa en la escuela (Wiliam, 2011).

El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)

Antes de profundizar en la legislación vigente, es fundamental abordar una conversación pendiente en la escuela sobre los impedimentos, obstáculos y negaciones que a menudo dificultan la revisión de las prácticas evaluativas. Frases como “aquí lo hemos intentado, pero el sistema no lo permite” o “así lo hacíamos, pero cuando una se enfrenta al sistema se da cuenta que no se puede” son comunes y reflejan una percepción del “sistema” como una entidad abstracta, controladora e impeditiva (Fullan, 2016).

Sin embargo, el diccionario de la RAE (www.rae.es) define “sistema” como un “conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente entrelazados entre sí”. Esta definición nos ofrece

una pista crucial: el sistema, en el contexto de la evaluación, es el SIEE. El SIEE es el documento que cada institución educativa elabora para definir su concepción de evaluación, basada en su contexto y realidades, y determina las prácticas para evaluar y promover a sus estudiantes. La pregunta entonces es: ¿el sistema somos nosotros mismos?

El Decreto 1290 de 2009 otorga a las instituciones educativas la facultad de definir su SIEE. Todos los establecimientos ya lo tienen incorporado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este documento, como todos los componentes del PEI, debe ser revisado y, en ocasiones, transformado mediante un proceso de estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos con toda la comunidad educativa (MEN, 2009).

Una manera de iniciar esta revisión es, además de la conversación propuesta, construir, reconocer o transformar la concepción de evaluación. Esto implica comprender su complejidad y reconocer que no es suficiente tener claros los procedimientos y recursos técnicos. La evaluación está atravesada por tensiones y conflictos que recorren las estructuras escolares, convirtiéndola en un espacio donde las diferencias se encuentran y la transformación se genera (Darling-Hammond, 2010).

La evaluación, como se ha mencionado, implica un compromiso ético que alinea sus prácticas con la enseñanza, los diversos contextos y el desarrollo de proyectos institucionales propios. De acuerdo con la normativa vigente, la evaluación se concibe como una herramienta formativa. Esto significa que las prácticas de evaluación deben trazar caminos, proponer enfoques y acompañar a los estudiantes, respetando su diversidad y creando escenarios para la confianza y la participación. De esta manera, la competencia excesiva disminuye y las prácticas normativas, centradas en escalas de clasificación, pierden peso frente a una labor formadora auténtica (Wiliam, 2011). Los propósitos del SIEE, según el Artículo 3 del Decreto 1290, son fundamentales:

- Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances, promoviendo una educación personalizada y adaptada a las necesidades individuales (Gardner, 2011).
- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, asegurando que el currículo responda a sus necesidades y contextos (Fullan, 2016).
- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas de apoyo para estudiantes con debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo, fomentando la inclusión y el crecimiento de todos (Black & Wiliam, 2009).
- Determinar la promoción de estudiantes de manera justa y equitativa, considerando un enfoque integral del desarrollo del estudiante (Stobart, 2010).
- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional, lo que permite una mejora continua de la calidad educativa (Earl & Katz, 2006).

El Documento 11 del MEN (2009), “Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009”, define los siguientes rasgos para la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media:

- Es formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria: Su objetivo principal es guiar y mejorar el aprendizaje, no castigar (Black & Wiliam, 2009).
- Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información para emitir juicios y valoraciones contextualizadas, lo que asegura una visión integral del estudiante (Brookhart, 2017).
- Está centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende, lo que implica un enfoque en los procesos cognitivos y metacognitivos (Carless, 2006).
- Es transparente, continua y procesual: Los estudiantes y sus familias deben comprender los criterios y el progreso de la evaluación (Hattie & Timperley, 2007).
- Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas, promoviendo la participación activa y la corresponsabilidad (Boud & Falchikov, 2007).

El Artículo 4 del Decreto 1290 especifica los elementos que debe contener el SIEE:

- a) Criterios de evaluación y promoción.
- b) Estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
- c) Estrategias de apoyo para resolver situaciones pedagógicas pendientes.
- d) Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños.
- e) Procesos de autoevaluación de los estudiantes.
- f) Mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del SIEE.

Para desarrollar estos elementos, es crucial un diálogo amplio sobre los propósitos del Artículo 3 y los rasgos del Documento 11. Estos definen los criterios, estrategias de valoración y apoyo, retroalimentación, mejoramiento, modalidades de evaluación y la participación y corresponsabilidad (MEN, 2009).

Los acuerdos y apuestas que surgen de estas conversaciones son la base para construir el apartado procedimental del SIEE, incluyendo criterios de promoción, planes de trabajo complementario, promoción anticipada, acciones de seguimiento, formas de autoevaluación y coevaluación, estrategias de apoyo, periodicidad de informes y acciones para garantizar el cumplimiento de los procesos evaluativos. Todos estos elementos del SIEE son coherentes con la propuesta de la EpA y se materializan en su planeación.

2. Planear la Evaluación para el Aprendizaje

Este apartado proporciona un marco para la planeación de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA), enfatizando la participación como pilar fundamental para fomentar la confianza, la corresponsabilidad y el respeto en la formación ciudadana (Biesta, 2010; Darling-Hammond et al., 2020).

La planificación de la evaluación integra dos conceptos esenciales en el análisis de fenómenos sociales, educativos, políticos y administrativos: la planificación y la evaluación (Stake, 1967). La planificación establece una ruta metodológica clara para definir propósitos y medios, mientras que la evaluación revisa el logro de objetivos y la adecuación de los medios utilizados, lo que permite establecer alternativas de mejora continua (Wiliam, 2011).

Si bien estas prácticas de planificación y evaluación son habituales en nuestras escuelas, su aplicación puede variar significativamente. En ocasiones, se realizan como un ejercicio reflexivo anclado en los principios del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, en otros casos, se observan ejercicios más esquemáticos, reducidos a cuadros, escalas o gráficos de control que no capturan la complejidad de la vida escolar (Kohn, 1999). Por ello, proponemos un itinerario flexible que construya la evaluación en clave formativa y la calidad en clave de humanización, fomentando el diálogo abierto sobre la acogida, el cuidado, el respeto, la confianza y la diversidad como elementos esenciales en las relaciones pedagógicas, lo que Manen (1998) denomina “tacto pedagógico”.

Las conversaciones con colegas y las discusiones en el programa CRESE plantean una pregunta central para la planeación de la EpA: ¿para qué se evalúa en la escuela? Las categorías que se presentan a continuación provienen de la sistematización de los talleres y conversatorios desarrollados con docentes en el marco del proyecto CRESE (Convenio interadministrativo n.º co1.pccntr.6614680 de 2024), cuyos registros —relatorías, guías de trabajo y producciones de los participantes— constituyen la base empírica de esta tipificación. Las respuestas recurrentes se agrupan en tres categorías:

1. Para cumplir un requisito institucional: La más común, lo que denota una visión de la evaluación como un mero trámite administrativo (Ravitch, 2010).
2. Para controlar el aprendizaje: Incluye dos enfoques: verificar el aprendizaje y evaluar los resultados de la enseñanza. Esta perspectiva, si bien importante, a menudo se centra en la medición más que en la mediación (Stobart, 2010).
3. Para mediar en los aprendizajes, la enseñanza y la formación: Esta es la categoría menos frecuente y subraya la importancia de la retroalimentación para reconocer el estado de los procesos y generar nuevas posibilidades de aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007).

Otro tema relevante en la conversación sobre la EpA, traído por expertos, es la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA es un enfoque que promueve la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y flexibles, permitiendo que cada estudiante desarrolle su potencial según su estilo y ritmo (Rose & Meyer, 2002). Reconoce que en el aula coexisten personas con múltiples condiciones, características y estilos de aprendizaje, como señalan Celemín, Martínez, Vargas, Bedoya y Ángel (2016): “se reconocen aprendices que son más hábiles en dominar tareas espaciales, visuales, corporales, musicales, lingüísticas, lógico-matemáticas, de naturaleza individual, interpersonales e intrapersonales, de naturaleza grupal” (p. 25). Esto implica la inclusión de todos los estudiantes, no solo aquellos con discapacidad.

Según el Ministerio de Educación y la Fundación Saldarriaga Concha, el DUA busca ampliar las oportunidades y optimizar el aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adolescentes en el sistema educativo, aprovechando la diversidad de los entornos (Concha, 2023). Este enfoque parte de

la premisa de que la escuela valora la diversidad, convirtiéndose en una práctica democrática y formativa donde todos los estudiantes, sin importar sus capacidades o características, pueden acceder al aprendizaje (Meyer et al., 2014).

El DUA integra tres principios fundamentales (CAST, 2018), que se relacionan estrechamente con la EpA:

a) Proporcionar múltiples medios de representación: Los docentes deben ofrecer diversas formas de presentar la información, reconociendo que cada estudiante tiene maneras únicas de captar y procesar el conocimiento. Nuestras prácticas en el aula deben incluir un repertorio variado de medios para elaborar y presentar tareas y actividades. Es crucial dialogar con colegas sobre cómo presentamos la información y los temas, y diversificar los estilos de aprendizaje (auditivo, visual y kinestésico) para adaptar los recursos a cada subgrupo, promoviendo la inclusión de todos los estudiantes (Rose & Meyer, 2002).

b) Proporcionar múltiples medios de acción y expresión: La diversificación de las formas de presentar tareas y actividades amplía las formas de participación. Los estudiantes deben elegir cómo presentar sus actividades, lo que fomenta la interacción social y la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje. Aunque los criterios de evaluación permanezcan inalterables, los formatos se adaptan a los estilos de aprendizaje, permitiendo que cada estudiante encuentre una plataforma para expresarse y ser evaluado según sus habilidades, capacidades y fortalezas. Esto da sentido y valor a su participación, favoreciendo el reconocimiento de talentos, la motivación, la responsabilidad, la toma de decisiones, el juicio crítico y el trabajo colaborativo (Meyer et al., 2014).

c) Proporcionar múltiples medios de compromiso: Este principio busca fortalecer la motivación intrínseca del estudiantado mediante actividades auténticas y desafíos que inviten a la reflexión y al autoconocimiento (Deci & Ryan, 2000). Al igual que la EpA, este enfoque concibe el aprendizaje como un proceso colaborativo, de confianza y respeto, donde cada estudiante debe sentir que su voz es escuchada. Se fomenta una distancia de la competitividad excesiva, priorizando la formación para persuadir, inspirar y fomentar el disfrute del aprendizaje (Biesta, 2010).

Trazar el itinerario de la EpA implica revisar conceptos, prácticas y relaciones, apostando por una concepción de evaluación que promueva la participación y la corresponsabilidad, favoreciendo la autorregulación de los estudiantes y la regulación de la enseñanza. Esta propuesta permitirá transformar concepciones y prácticas, e integrar a la cotidianidad pedagógica otras rutas de trabajo que relacionen la evaluación, el aprendizaje, la formación y la enseñanza desde una lógica que trasciende lo instrumental (Earl & Katz, 2006).

Conviene advertir que este itinerario no se aplica de manera idéntica en todos los niveles: la evaluación se ajusta a las trayectorias educativas y al momento del desarrollo de los estudiantes. En la educación preescolar y en los primeros grados predominan la observación, el registro descriptivo y la valoración cualitativa del proceso; en la básica secundaria y la media se incorporan progresivamente tareas de mayor complejidad, la autoevaluación y la coevaluación sistemáticas y la articulación con proyectos de vida y orientación socio-ocupacional. Cada establecimiento adecua los componentes que se describen a continuación según el nivel, el área y su PEI.

La estructura de la planeación de la EpA se organiza en 7 componentes interrelacionados:

1. Qué enseñar o qué evaluar.

2. Construir Actividades Auténticas (AA).
3. Definir criterios.
4. Seleccionar medios o tareas.
5. Desplegar las modalidades de evaluación.
6. Seleccionar instrumentos.
7. Mantener abierta la retroalimentación.

La estructura de la planeación de la EpA

Evaluación para el Aprendizaje



Ilustración 1 estructura planeación EpA

Qué Enseñar o Qué Evaluar

Este ejercicio es una práctica común y cercana, que implica regresar a nuestras planeaciones de área y de grado con base en los Estándares Básicos de Competencias (EBC) definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Un EBC es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo cumplen con expectativas comunes de calidad. Expresa una situación deseada sobre lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada área a lo largo de la Educación Básica y Media, especificando los niveles de calidad por grupos de grados (MEN, 2006). Dado que en Colombia no existe un currículo único, responder a “qué enseñar y qué evaluar” exige articular los EBC con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento: sus propósitos de formación, su contexto, las necesidades de sus estudiantes y los acuerdos consignados en su SIEE. Los referentes nacionales operan, así, como horizonte común que cada institución contextualiza en ejercicio de su autonomía.

Resolver la pregunta “¿qué enseñar y qué evaluar?” va más allá del rendimiento del estudiante. Implica entender la enseñanza como un entramado de relaciones, saberes, conocimientos, disposiciones, gestos, actitudes, artefactos y mediadores (Bruner, 1995; Van Manen, 1998). Esta comprensión nos permite construir una estructura básica para la enseñanza. Para avanzar en la pregunta “¿qué evaluamos?”, es crucial leer los EBC desde la perspectiva de conceptos y capacidades que contribuyen a la vida de los estudiantes. Reconocemos que no todo puede ser enseñado de manera directa, por lo que priorizamos, en función de los fines de la evaluación, la concepción de evaluación, enseñanza y aprendizaje, los propósitos de la formación, los ambientes escolares y las formas de relación en la escuela (Shepard, 2006). Este ejercicio, que se mantiene abierto, nos permite distanciarnos de las prácticas de evaluación centradas en la memorización y la evocación, pese a que en las planeaciones se enuncien procesos de mayor calidad y rigor cognitivo.

Podemos comenzar seleccionando los EBC que se abordarán en un periodo determinado y se integrarán en Actividades Auténticas (AA).

Los objetos de conocimiento se transforman en objetos de enseñanza y, a su vez, en objetos de evaluación.

- Los objetos de evaluación son la base para obtener información e indicios sobre los procesos complejos del aprendizaje (Perkins, 2017).
- Evaluar es un ejercicio referido a algo específico, partiendo de la identificación clara de aquello que se desea evaluar, es decir, su objeto (Scriven, 1967).
- Son artefactos culturales que ayudan a articular experiencias y lógicas para la enseñanza y el aprendizaje (Bruner, 1990).
- Auspician la participación en la vida académica, social y política, fomentando la ciudadanía activa y crítica (Biesta, 2010).

Construir Actividades Auténticas (AA)

Conviene distinguir dos nociones que suelen confundirse. Una actividad auténtica (AA) es la tarea o proyecto que se propone al estudiante: una situación de aprendizaje que reproduce, de manera significativa, problemas y prácticas propios de la vida real y de las disciplinas. La evaluación auténtica, en cambio, es el proceso mediante el cual se valora el desempeño del estudiante en esa actividad a partir de criterios explícitos; es decir, la actividad auténtica es el medio y la evaluación auténtica es la valoración de lo que en ella se evidencia. Las Actividades Auténticas (AA), así entendidas, son tareas o proyectos que recrean situaciones reales y significativas para los estudiantes, permitiéndoles aplicar sus aprendizajes de manera práctica y relevante (Wiggins, 1993). Fomentan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, ya que implican el despliegue de habilidades y conceptos en contextos reales y promueven un aprendizaje transferible (Newmann & Wehlage, 1993). Para formular una AA se sugiere: (i) partir de un problema o reto con sentido para el estudiante; (ii) explicitar el producto esperado y su audiencia real; (iii) definir los criterios de evaluación desde el inicio; y (iv) prever momentos de retroalimentación a lo largo del proceso.

Monereo (2003) define las actividades auténticas como aquellas que son contextuales, es decir, similares a las que los estudiantes realizarán a lo largo de su proceso de formación. Esto implica que no son artificiales, sino que están vinculadas a situaciones y problemas significativos. Además, estas actividades son problemáticas, ya que permiten a los estudiantes ofrecer diversas respuestas y soluciones creativas (Monereo, 2009).

Para desarrollar AA, es crucial considerar los intereses y experiencias de los estudiantes, así como los objetivos de aprendizaje. Es fundamental diseñar tareas desafiantes y significativas que motiven a los estudiantes a involucrarse activamente en su aprendizaje, fomentando su autonomía y agencia (Deci & Ryan, 2000).

David Perkins (2017) subraya la necesidad de dirigir la educación hacia conocimientos más profundos, enseñando hechos, conceptos y generalizaciones que permitan establecer relaciones y favorecer la comprensión. Esto implica fomentar el pensamiento flexible a partir de los conocimientos previos, promoviendo la capacidad de aplicar el saber en nuevos contextos.

En este sentido, el trabajo interdisciplinario es una opción valiosa. La enseñanza a través de AA despierta el interés reflexivo por lo que se aprende, siempre que exista una conexión clara entre el aprendizaje escolar y la vida real (Wiggins & McTighe, 2005).

Tres preguntas fundamentales que, según David Perkins (2017), todo docente debería plantearse:

- ¿Qué aprendizajes valen la pena?
- ¿Cómo debemos enseñar?
- ¿Cómo pueden cambiar las Instituciones Educativas?

Algunas estrategias para desarrollar actividades auténticas incluyen la resolución de problemas reales, la realización de proyectos de investigación, la simulación de situaciones cotidianas, la colaboración con la comunidad y la creación de productos o artefactos tangibles (Villalobos, 2006).

En resumen, las actividades auténticas son una herramienta pedagógica poderosa que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, desarrollando habilidades clave para su formación académica y profesional (Ahumada, 2005).

Las AA aumentan la probabilidad del aprendizaje por varias razones:

- Se asumen como actividades formadoras porque ofrecen opciones para regular los aprendizajes, a partir de la comprensión que se va alcanzando, lo que implica procesos cognitivos superiores y metacognitivos (Zimmerman & Schunk, 2001).
- Son parte natural de la enseñanza y del aprendizaje, presentes en cada espacio y momento escolar, integrando la evaluación en la práctica diaria (Black & Wiliam, 2009).
- Ponen en escena todas las modalidades de evaluación: entre pares, autoevaluación, heteroevaluación y evaluación compartida, promoviendo una visión integral del aprendizaje (Boud & Falchikov, 2007).
- Amparan la participación de los estudiantes y fomentan la corresponsabilidad de los resul-

tados, empoderando a los estudiantes en su propio proceso educativo (Deci & Ryan, 2000).

- Apoyan a los estudiantes a:
 - ◊ a) *participar en la toma de decisiones.*
 - ◊ b) *mejorar la efectividad de sus aprendizajes.*
 - ◊ c) *entender sus propias competencias y necesidades.*
 - ◊ d) *responsabilizarse de su propio aprendizaje.*
 - ◊ e) *reconocer estrategias metacognitivas, que les permitan comprender sus propios procesos cognitivos (Zimmerman & Schunk, 2001).*

Las características principales de una Evaluación Auténtica son:

- Tiene un propósito definido en un contexto determinado y conduce a un producto (Wiggins, 1993).
- El resultado está destinado a una audiencia real, dándole significado y relevancia (Newmann & Wehlage, 1993).
- Contiene incertidumbre, no hay una única manera de llegar al resultado. Las diferencias en los enfoques propician discusiones enriquecedoras y recrean el aprendizaje (Schulz, 2015).
- Tiene restricciones propias de las ciencias, la vida cotidiana y la sociedad, con elementos fijos (fórmulas, leyes, códigos, datos, medidas) que requieren toma de decisiones informada (Wiggins & McTighe, 2005).
- Requiere varios conocimientos para resolver la tarea, fomentando la integración interdisciplinaria (Perkins, 2017).
- Requiere tiempo, ya que cada tarea implica procesos que se complejizan a medida que se avanza hacia el resultado final (Darling-Hammond, 2010).

Un elemento común entre autores como Díaz (2005), Villalobos (2006), Monereo (2009) y Ahumada (2005) es la relación intrínseca entre las actividades y evaluaciones auténticas y las experiencias de la vida real. El realismo de las tareas permite que las habilidades desarrolladas sean aplicables a contextos y situaciones que los estudiantes enfrentarán en su vida futura (Wiggins, 1993).



Ilustración 2 Ejemplo de formulación de una actividad autentica

Definir Criterios

La definición de criterios es un pilar fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Salinas & Rodríguez, 2013). Los criterios establecen un contexto para la evaluación, organizan

las actividades de estudio, ayudan a planificar las tareas y orientan su realización y presentación. En palabras de Salinas y Rodríguez (2013), los criterios “...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”.

Los criterios deben ser comunicados al inicio de la tarea, para orientar su elaboración y su evaluación/calificación. Los estudiantes, desde los primeros grados, pueden participar en la definición de criterios con sus docentes, lo que fomenta la participación y corresponsabilidad (Boud & Falchikov, 2007). Hablamos de tareas como los compromisos para el desarrollo de las Actividades Auténticas (AA) o los proyectos de aula, que pueden realizarse dentro o fuera del horario escolar, sin excluir responsabilidades en el tiempo no escolar.

Criterios de evaluación

Conceptualización

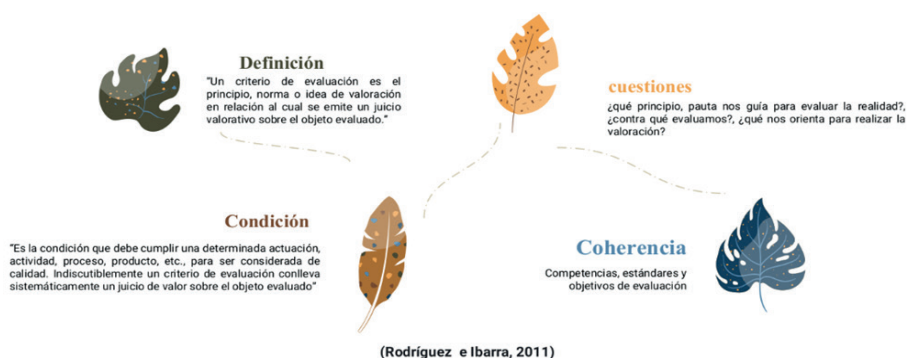


Ilustración 3 criterios de evaluación

Importancia de Definir Criterios:

- Orientan el aprendizaje: Permiten a los estudiantes trazar una ruta clara para organizar los aspectos clave de la tarea y las estrategias necesarias para su elaboración, promoviendo la autorregulación (Zimmerman & Schunk, 2001).
- Ayudan a minimizar los sesgos: Al ser acordados y explicados, los criterios ofrecen igualdad de oportunidades en la evaluación (Brookhart, 2017).
- Forjan el compromiso con la tarea: La claridad de la ruta y los métodos de trabajo aumentan la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes (Deci & Ryan, 2000).
- Construyen formas de comunicación: Facilitan el diálogo entre estudiantes y docentes, promoviendo un entendimiento mutuo de las expectativas (Hattie & Timperley, 2007).
- Ayudan a atenuar los juicios arbitrarios: Los criterios bien definidos mitigan las valoraciones sin fundamento en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, fomentando la equidad (Kohn, 1999).
- Sitúan la evaluación: Aseguran que el sentido formativo de la evaluación no se diluya en co-

mentarios subjetivos, y que las valoraciones se basen en criterios acordados (Shepard, 2006).

- Fundan acuerdos: Eliminan la ambigüedad y las interpretaciones. Es crucial asegurarse de que todos los estudiantes comprendan el significado de cada criterio en una tarea específica (Wiggins & McTighe, 2005).
- Permiten una intervención oportuna: Los criterios facilitan el seguimiento del progreso y la identificación de necesidades de apoyo para ratificar o ajustar lo que no esté acorde con el propósito del aprendizaje (Black & Wiliam, 2009).

Es importante precisar que los criterios de evaluación no se limitan a acciones específicas ni a un momento puntual: deben estar presentes a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientando tanto la realización como la valoración de las tareas. Un criterio bien formulado articula tres elementos: la dimensión o cualidad observada, el aprendizaje al que se refiere y el nivel de logro esperado. La tabla siguiente no contiene criterios ya formulados, sino un repertorio de dimensiones o cualidades que sirven de insumo para construir criterios; por ejemplo, la dimensión “argumentación” da lugar al criterio “sustenta sus afirmaciones con evidencia pertinente al problema analizado”. Estas dimensiones favorecen una comprensión multidimensional del aprendizaje:

Adecuación	Comunica- ción	Exactitud	Pertinen- cia
Análisis	Consistencia	Explicación	Puntuali- dad
Argumenta- ción	Construc- ción	Fundamenta- ción	Relevancia
Aplicabilidad	Creatividad	Justificación	Rigurosi- dad
Articulación	Coherencia	Organización	Seguridad
Atención	Compren- sión	Originalidad	Solidari- dad
Claridad	Dominio	Participación	Valoración
Clasificación	Estructura- ción	Profundidad	Veracidad

Tabla 1 Criterios para realizar evaluación

Seleccionar Medios o Tareas

Los medios de evaluación son el conjunto de formas escritas, orales y prácticas que sirven para presentar las tareas a los estudiantes y que estos elegirán para sus trabajos escolares (Darling-Hammond, 2010). En ellos se concreta la actividad, es decir, son los elementos que permiten recabar información sobre el objeto de estudio (aprendizaje). Conviene reiterar la distinción, sostenida a lo largo de este documento, entre evaluar y calificar: evaluar es recoger e interpretar

evidencia sobre el aprendizaje para tomar decisiones pedagógicas, mientras que calificar es traducir esa valoración a una escala con efectos de promoción. Un mismo medio puede servir a la evaluación formativa sin necesariamente derivar en una calificación. Un medio es la tarea asignada a los estudiantes, que puede ser parte de la clase o elaborada fuera de ella para su revisión posterior (Wiggins, 1993).

Para la selección de medios o tareas, es fundamental considerar la diversidad de estilos de aprendizaje, las capacidades de los estudiantes y las diferencias culturales y territoriales. Es decir, las actividades deben ser diseñadas con un enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2018), lo que significa ofrecer múltiples opciones para la expresión y la participación.

Ejemplo de Medios para la Realización de Tareas y su Evaluación/Calificación:

Predominio de la Expresión Escrita	Predominio de la Expresión Oral	Predominio de la Expresión Práctica
Informes	Exposición	Producciones artísticas
Ensayo	Examen	Juegos de roles
Memorias	Debate	Simulación
Cuaderno de campo	Actuación	Entrevista
Fichas	Mesa redonda	Resúmenes
Portafolio	Representación	Prácticas
Proyectos	Entrevista	Representación, demostración, actuación
Fichas	Grupo discusión	Laboratorios
Póster	Panel de expertos	Videos
Examen	Presentación ponencia	Puestas en escena
Organizadores gráficos	Podcast	Dramatizaciones

Tabla 2 Medios para la Realización de Tareas y su Evaluación

Desplegar las Modalidades de Evaluación

La participación de los estudiantes en las decisiones de evaluación ha experimentado un avance relativamente reciente (Boud & Falchikov, 2007). El uso de la autoevaluación, la evaluación entre pares, la heteroevaluación y la evaluación compartida son las modalidades que adopta la evaluación según quién o quiénes sean los protagonistas (Zimmerman & Schunk, 2001).

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

Tabla 3 protagonistas en la evaluación

Las ventajas de la participación estudiantil en la evaluación están ampliamente documentadas en numerosas investigaciones (Ibarra Saiz & Rodríguez Gómez, 2014; Boud, 2020; Taras, 2010; Dochy et al., 1999; Anijovich & González, 2016). Estas investigaciones demuestran cómo se favorece el aprendizaje, se auspicia la autorregulación, se contribuye al aprendizaje autónomo, se incrementa la responsabilidad y se aviva la reflexión sobre la formación.

Sin embargo, persiste una brecha entre este ideal y lo que sucede en las instituciones educativas. A menudo, la autoevaluación y la coevaluación carecen de una plataforma que articule los elementos propuestos. Por ejemplo, cuando se incluyen con un porcentaje en la calificación final, esto puede percibirse como un mero subsidio o compensación, desprovisto de criterios y condiciones de participación (Kohn, 1999). Para que sea un ejercicio participativo genuino, es indispensable que la propuesta completa de evaluación sea comprendida por todos los integrantes de la comunidad educativa

La Autoevaluación

Para Falchikov y Boud (1989), la autoevaluación es “la capacidad de los estudiantes para enjuiciar su propio aprendizaje, particularmente sus logros y resultados” (p. 529). La autoevaluación es el camino más expedito para la autorregulación, ya que promueve el reconocimiento y el análisis crítico del propio trabajo (Zimmerman & Schunk, 2001). Ayuda a identificar estilos de aprendizaje y a seleccionar las estrategias más adecuadas para cada tarea. Va más allá de un ejercicio superficial, desarrollando en el estudiante la capacidad de interrogarse, valorar el alcance de sus trabajos y tomar decisiones para su mejora continua (Brew & Boud, 1995).

La Evaluación entre Pares o entre Compañeros

Este es un ejercicio de responsabilidad, atención y cuidado hacia el otro y su trabajo. Es un estímulo sustancial para el trabajo en grupo, creando un escenario propicio para la formación al promover el diálogo y la interacción social (Topping, 2009).

La Heteroevaluación o la Evaluación por los y las Profesoras

Es un ejercicio que compromete a los y las maestras con los criterios definidos. La evaluación y calificación no se realizan al margen de estos criterios; sobre ellos se valora el avance y se identifican las dificultades o vacíos para proporcionar retroalimentación oportuna y formativa (Black & Wiliam, 2009).

La Coevaluación o Evaluación Compartida

Este es el ejercicio más efectivo de participación, diálogo, discusión, confrontación de ideas y construcción de argumentos (Boud & Falchikov, 2007). Es la modalidad más destacada para visibilizar los disensos y construir consensos en las aulas. Se configura como una conversación sobre los resultados de la autoevaluación, la heteroevaluación y la evaluación entre compañeros, basada en los mismos criterios formulados para la tarea. No se trata de un simple ejercicio de suma y división para obtener una calificación, sino de dar paso a preguntas, explicaciones y la comprensión de los criterios y las formas en que se representan en la tarea, permitiendo que emerjan ideas y puntos de vista divergentes. En la evaluación compartida, emerge una compo-

sición analítica, crítica y colaborativa que valora la diversidad, el pluralismo y ofrece alternativas para la reflexión y la reconducción del proceso.

Al integrar estas modalidades de evaluación, contribuimos a que cada estudiante configure su identidad como aprendiz. La retroalimentación continua mantiene abierto el diálogo, influyendo en los procesos metacognitivos al implicar reflexión, seguimiento y comprensión. Los estudiantes aprenden a responsabilizarse de su aprendizaje, y el profesorado encuentra una forma de regular la enseñanza. La atención se centra en lo que se está aprendiendo, en la práctica misma. Autoevaluarse y coevaluarse permite visibilizar el propio proceso, detener la mirada en uno mismo y vivir un doble rol: el de evaluado y el de evaluador (Carless, 2006).

Instrumentos

Los instrumentos son herramientas que permiten recabar información para evaluar o calificar (Darling-Hammond, 2010). Con ellos se registran las valoraciones o calificaciones sobre el objetivo de la tarea, y su variedad y complementariedad son cruciales.

La elaboración de los instrumentos de evaluación no es un asunto aséptico ni neutral; a través de los criterios y las escalas de valoración, y su aplicación, revelan concepciones sobre la evaluación y sus prácticas (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Los instrumentos reflejan las metodologías empleadas y las finalidades de la educación, indicando concepciones específicas de enseñanza y aprendizaje (Wiggins & McTighe, 2005).

Las rúbricas, que se han popularizado, se consideran una forma eficaz de evaluar competencias. Conviene precisar, en coherencia con los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006), que una competencia no se reduce a conocimientos: integra de manera articulada conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan para actuar de forma pertinente en contextos diversos. Las rúbricas resultan útiles cuando sus descriptores reflejan ese saber-hacer en contexto y permiten desplegar contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Proponemos un diálogo entre colegas sobre los instrumentos, presentando tres tipos utilizados en el anexo, con la advertencia de que no todos los criterios requieren una rúbrica, ya que su elaboración es más dispendiosa y consume más tiempo.

- Lista de control o cotejo: Define la presencia o ausencia de un criterio (Gronlund & Linn, 1990).
- Escala de valoración: Determina una escala numérica o estimativa sobre el criterio (Airasian & Miranda, 2002).
- Rúbrica: Determina una escala numérica o estimativa sobre el criterio y define para cada escala un descriptor que establece niveles progresivos de dominio (Brookhart, 2013).

Orientaciones para la Adaptación de Instrumentos en Contextos Diversos:

Bajo la premisa de enfoques de género, discapacidad e interculturalidad, es importante considerar cómo adaptar los instrumentos para estudiantes con diversas necesidades y contextos:

- Enfoque de género:
 - ◊ *Lenguaje inclusivo: Utilizar un lenguaje no sexista y evitar estereotipos de género en la formulación de tareas y criterios.*

- ◇ *Temáticas diversas: Proponer actividades que exploren una variedad de roles y perspectivas de género, evitando reforzar roles tradicionales.*
- ◇ *Flexibilidad en la expresión: Ofrecer múltiples medios de expresión que permitan a los estudiantes manifestar su aprendizaje de formas diversas, sin restricciones de género (por ejemplo, presentaciones orales, creaciones artísticas, proyectos de investigación sobre temas de género).*
- **Discapacidad:**
 - ◇ *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Implementar los principios del DUA en la elaboración de instrumentos, ofreciendo múltiples formas de representación, acción y expresión (CAST, 2018).*
 - ◇ *Formatos accesibles: Asegurar que los materiales y las instrucciones estén disponibles en formatos accesibles (lectores de pantalla, audiodescripciones, letra grande, braille, etc.).*
 - ◇ *Adaptaciones razonables: Permitir adaptaciones como tiempo adicional, asistencia de apoyo, o el uso de tecnologías de asistencia, según las necesidades individuales de cada estudiante.*
 - ◇ *Criterios flexibles: Ajustar los criterios de evaluación para enfocarse en la comprensión y aplicación de conceptos, más que en la ejecución de habilidades motrices finas o el procesamiento de información a velocidad estándar si estas son áreas de dificultad.*
 - ◇ *Modalidades diversas: Ofrecer opciones para que los estudiantes demuestren su aprendizaje a través de diferentes modalidades (oral, escrita, práctica, visual), y permitir el uso de herramientas de apoyo (como software de voz a texto, diccionarios electrónicos, organizadores gráficos pre-estructurados).*
- **Interculturalidad y diversidad territorial:**
 - ◇ *Contextualización: Diseñar tareas que sean culturalmente relevantes y conectadas con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes de diversas procedencias culturales y territoriales (Gay, 2010).*
 - ◇ *Valoración de saberes: Reconocer y valorar los conocimientos y formas de expresión propias de diferentes culturas, integrándolos en la evaluación.*
 - ◇ *Evitar sesgos culturales: Revisar los instrumentos para eliminar posibles sesgos culturales o lingüísticos que puedan desventajar a ciertos grupos de estudiantes.*
 - ◇ *Idiomas y dialectos: Considerar el apoyo lingüístico o la posibilidad de presentar el aprendizaje en diferentes idiomas o dialectos si es pertinente y viable.*
 - ◇ *Colaboración con la comunidad: Involucrar a miembros de la comunidad en el diseño de las tareas para asegurar su relevancia cultural y contextual.*

Mantener Abierta la Retroalimentación

La retroalimentación es un elemento constitutivo fundamental de la EpA, aunque a menudo es limitada en la cotidianidad del aula (Hattie & Timperley, 2007). Frecuentemente, se reduce a correcciones en tareas o trabajos que se centran en resaltar errores para justificar una calificación (Carless, 2006). Esta práctica sesga la comprensión del aprendizaje, dificultando que los estudiantes se apropien de su proceso y mejoren sus producciones (Anijovich, 2019). Si cada tarea está vinculada a una calificación, la retroalimentación se convierte en un control que no aporta a la formación.

La retroalimentación, en el contexto de la EpA, no busca someter a los estudiantes a preguntas sobre lo que hicieron bien o mal de forma punitiva. Por el contrario, explora el nivel de avance en relación con una tarea, identificando lo que se necesita para progresar y apoyando al estudiante en ese camino (García, 2015). Se recomienda consultar textos que destacan la importancia de la retroalimentación, como Stobart (2010), Shute (2008), Merry et al. (2013), Nicol et al. (2013), Canabal y Margalef (2010), Carless (2006) y Anijovich (2010).

La EpA concibe el aprendizaje como un proceso que favorece el despliegue de habilidades metacognitivas, permitiendo a los estudiantes comprender sus formas de aprender y autorregularse (Zimmerman & Schunk, 2001). También promueve una concepción de enseñanza que guía, acompaña y fomenta la participación. Estas concepciones construyen escenarios de confianza y corresponsabilidad, fundamentales para la retroalimentación como un proceso sistemático que valida el sentido de la evaluación (Black & Wiliam, 2009).

Volviendo al epígrafe de Perrenoud (1996), “no me toques la evaluación, porque si la tocas, debo cambiarlo todo”, para dar cabida a la retroalimentación como una conversación permanente en el aula, debemos prestar atención a las expresiones de la enseñanza y el aprendizaje, y a cómo circulan en el aula. ¿Las clases son predominantemente expositivas? ¿Los estudiantes son meros oyentes? ¿Las tareas y trabajos se basan solo en lo que se dijo en clase o implican investigación? Si respondemos afirmativamente a estas preguntas, la retroalimentación tendrá poco espacio para fomentar la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje (Ritchhart et al., 2014).

La retroalimentación reivindica un tiempo para la conversación, para reflexionar sobre lo que se hace, para revisar, reafirmar o buscar otros caminos, para establecer conexiones y “hacer visible el pensamiento” (Ritchhart et al., 2014). Exhibir el pensamiento implica expresar comprensión y dominio del aprendizaje, no para repetir, sino para aprender a través de él. Esto requiere tiempo para la duda, la pregunta que explore otras posibilidades y la capacidad de adoptar diferentes perspectivas (Palmer, 1998).

La retroalimentación se convierte en un ejercicio cotidiano cuando la evaluación también lo es. No hay un momento predeterminado; encuentra su lugar en las conversaciones, en las relaciones con los objetos de conocimiento, en las preguntas y en el reconocimiento del estado del proceso, marcado por la pregunta “¿dónde estamos y a dónde queremos llegar?” (Wiliam, 2011).

La retroalimentación se ve favorecida cuando la estructura de la área es explícita, se ofrecen Actividades Auténticas, se construyen criterios, se fomenta la participación y se crea un clima de confianza (Brookhart, 2017). La retroalimentación no solo ocurre en el aula; las AA exploran

diversos contextos con nuevos actores. Al desplegar las modalidades de evaluación en el marco de la EpA, se abren conversaciones donde todos evaluamos el trabajo propio y el de los demás, señalando aciertos, destacando lo novedoso y buscando alternativas para superar los desafíos (Boud & Falchikov, 2007).

La “escalera de la retroalimentación” de Wilson (2002) es una herramienta que promueve formas de valoración y construcción de escenarios de confianza y apoyo mutuo para fomentar la indagación en el aprendizaje. Sus pasos son:

- Clarificar: A partir de preguntas que permitan acuerdos sobre los criterios establecidos para realizar y valorar la tarea (Wiggins & McTighe, 2005).
- Valorar: Los procesos y resultados, conversando sobre las estrategias e identificando el estado de transformación de los participantes en la tarea, contribuyendo a un espacio de confianza y colaboración (Hattie & Timperley, 2007).
- Expresar inquietudes: Por parte del estudiantado, comentar, reflexionar sobre su proceso, proponer otras formas de hacer la tarea, buscar otras soluciones posibles (Carless, 2006).
- Hacer sugerencias y recomendaciones específicas: A partir de ejemplos y nuevas rutas de consulta que orienten al estudiante sobre cómo mejorar (Shute, 2008).

Esquema de Retroalimentación Formativa

Modelo con Enfoque Inclusivo, Intercultural y de Género

□ CONTEXTO DEL EJEMPLO

- Asignatura: Lenguaje
- Actividad: Texto argumentativo sobre problemas de la comunidad
- Producto: Borrador del texto
- Estudiantes: 30 (con diversidad funcional, de género y cultural)

□ 1. LO QUE ESTÁN LOGRANDO

- Ideas centrales claras y bien planteadas
- Comprensión diversa de contextos territoriales
- Recuperación de prácticas culturales (rurales, afro e indígenas)
- Avances en organización secuencial con recursos de apoyo
- Integración de experiencias personales y perspectivas de género

□ 2. OPORTUNIDADES DE MEJORA

- Profundizar argumentos con más ejemplos y datos
- Clarificar estructura: introducción, desarrollo y conclusión
- Fortalecer perspectiva intercultural con otras voces
- Continuar usando recursos de apoyo específicos

□ 3. ORIENTACIONES PERSONALIZADAS

✂ Para estudiantes con discapacidad:

- Usar plantilla accesible para estructurar argumentación
- Documentos con títulos y subtítulos para lectores de pantalla
- Bancos de imágenes con palabras clave

□ Para estudiantes con diversidad de género:

- Integrar perspectivas críticas sobre roles y estereotipos
- Ajustar enfoque si temas tocan experiencias sensibles

□ Para estudiantes de distintos territorios y culturas:

- Incluir ejemplos culturales propios (fiestas, prácticas, lengua)
- Conversar con familiares para agregar voces comunitarias

□ 4. SIGUIENTES PASOS

- 1. Identificar idea central y escribir en una frase
- 2. Agregar dos razones (una desde experiencia, otra desde fuente)
- 3. Verificar estructura: introducción, desarrollo y conclusión
- 4. Considerar efectos según género, cultura o territorio
- 5. Aplicar ajustes de accesibilidad (letra, contraste, subtítulos)

□ 5. MENSAJE FINAL

Cada estudiante está construyendo una voz argumentativa propia, reflejo de sus historias, territorios y experiencias. Mi objetivo es acompañarles para que esa voz sea cada vez más clara, más fuerte y más respetuosa de la diversidad que nos enriquece como grupo.

Pasar de lo estático a lo interactivo

Ecosistema EpA Digital como Guía Viva para una Evaluación Real

¿Qué es el Ecosistema EpA Digital? Se denomina así a un entorno digital articulado que traduce las orientaciones de este documento en apoyos concretos para la planeación y la práctica de la evaluación. Más que una metáfora, constituye un marco estructurado con componentes definidos, funciones específicas e interrelaciones explícitas entre ellos. Sus componentes y la relación entre sí son los siguientes:

1. Planificador de la EpA: guía paso a paso la secuencia de planeación (qué enseñar o evaluar, actividad auténtica, criterios, medios, modalidades, instrumentos y retroalimentación), de modo que cada componente alimenta al siguiente y se mantiene la coherencia interna del diseño.
2. Constructor de criterios e instrumentos: a partir de los aprendizajes seleccionados, apoya la formulación de criterios y la elaboración de listas de cotejo, escalas y rúbricas. Frente a las deficiencias frecuentes de los instrumentos (criterios ambiguos, descriptores poco claros, sesgos), ofrece plantillas validadas, ejemplos y verificaciones de consistencia que permiten mejorar los instrumentos ya existentes y no solo reemplazarlos.
3. Banco colaborativo: repositorio de instrumentos contextualizados y validados entre pares, que vincula la planeación con el saber pedagógico acumulado de las instituciones.
4. Módulo de retroalimentación: organiza la retroalimentación centrada en el proceso de aprendizaje —no en la calificación—, haciendo visible al estudiante dónde se encuentra y cómo avanzar, en coherencia con la escalera de retroalimentación descrita en este documento.

La interrelación entre los componentes es la que da sentido al ecosistema: lo planeado define los criterios; los criterios estructuran los instrumentos; los instrumentos producen evidencia; y la evidencia alimenta la retroalimentación y la regulación de la enseñanza, en un ciclo continuo. Así entendido, el ecosistema integra los componentes de la evaluación y sus funciones, y no se reduce a una colección de herramientas.

Para que esta propuesta se concrete en prácticas institucionales se requieren condiciones pedagógicas precisas: su incorporación a los acuerdos del SIEE y a la planeación y gestión curricular; el acompañamiento a los equipos docentes; el respeto a la autonomía escolar en la adaptación de los instrumentos; y el uso de la tecnología como mediación al servicio del juicio profesional del docente, nunca como sustituto de este. La argumentación que sigue desarrolla el sentido pedagógico de cada uno de estos componentes.

La Evaluación para el Aprendizaje (EpA) ha sido ampliamente reconocida en la literatura pedagógica y en las políticas educativas contemporáneas como un enfoque clave para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, su implementación efectiva enfrenta una dificultad estructural recurrente: la distancia entre el marco normativo-conceptual y la práctica real en las aulas. En este contexto, la transición de una guía estática (documentos PDF o textos prescriptivos) hacia un **Ecosistema Digital Interactivo** no constituye un cambio instrumental, sino una **reconfiguración pedagógica profunda** que busca garantizar la apropiación, sostenibili-

dad y justicia de los procesos evaluativos.

1. De la normatividad prescriptiva a la acción pedagógica situada

Las guías tradicionales de evaluación suelen operar bajo una lógica declarativa: establecen principios, criterios y orientaciones generales, pero dejan en manos del docente la traducción de dichos principios a decisiones concretas de aula. Esta situación genera una brecha entre el “deber ser” evaluativo y el “hacer cotidiano”, especialmente en contextos caracterizados por alta carga laboral, diversidad estudiantil y limitaciones de tiempo.

El Ecosistema EpA Digital propone una **guía viva**, entendida como un dispositivo pedagógico que integra teoría y práctica mediante un andamiaje cognitivo permanente. Al articular la fundamentación conceptual con herramientas interactivas —como planificadores evaluativos, campos guiados y validaciones metodológicas—, la plataforma acompaña al docente en la toma de decisiones evaluativas en tiempo real. De este modo, la evaluación deja de ser una prescripción externa y se convierte en una **acción situada**, coherente con el contexto, pero metodológicamente sólida por diseño.

Esta lógica responde a enfoques constructivistas y socioculturales del aprendizaje, en los que el conocimiento profesional se construye en la acción, con apoyos estructurados que reducen la carga cognitiva y favorecen la transferencia efectiva de los principios pedagógicos a la práctica.

2. Construcción de comunidades de práctica y fortalecimiento del saber pedagógico colectivo

Tradicionalmente, la evaluación ha sido concebida como un acto individual, reservado a la autonomía del docente y escasamente compartido. Esta práctica aislada no solo genera inequidades entre aulas e instituciones, sino que impide la consolidación de un saber pedagógico colectivo basado en la experiencia.

El Banco Colaborativo de instrumentos evaluativos transforma esta lógica al reconocer la evaluación como un **bien común pedagógico**. Al permitir el acceso, la adaptación y la validación entre pares de instrumentos evaluativos contextualizados, el Ecosistema EpA Digital promueve comunidades de práctica profesionales, en línea con enfoques contemporáneos de desarrollo docente.

Este componente no estandariza mecánicamente la evaluación, sino que eleva su calidad técnica mediante procesos de colegialidad, reflexión compartida y circulación del conocimiento pedagógico. Así, la experiencia individual se convierte en capital institucional, fortaleciendo la coherencia evaluativa y la cultura académica de las instituciones educativas.

3. Eficiencia operativa al servicio de la profundidad pedagógica

Uno de los principales obstáculos para la implementación de la evaluación formativa no es conceptual, sino operativo. El diseño de rúbricas, la elaboración de criterios claros y la retroalimentación sistemática demandan tiempo y esfuerzo cognitivo significativo, lo que suele generar resistencias legítimas por parte del profesorado.

El Ecosistema EpA Digital incorpora asistentes tecnológicos —incluida la inteligencia artificial como apoyo, no como sustitución— para la generación de borradores de rúbricas y estructuras evaluativas iniciales. Este recurso no pretende automatizar la evaluación ni despojarla de su dimensión ética y profesional, sino **liberar al docente del trabajo repetitivo** y del “síndrome de la página en blanco”.

La eficiencia operativa obtenida permite reorientar el tiempo docente hacia lo verdaderamente insustituible: la adaptación contextual, el juicio pedagógico, la retroalimentación dialógica y el acompañamiento humano del estudiante. En este sentido, la tecnología se subordina a la pedagogía y actúa como mediadora para profundizar —no simplificar— el acto educativo.

4. Justicia evaluativa, transparencia y corresponsabilidad del aprendizaje

La evaluación ha sido históricamente percibida por estudiantes y familias como un proceso opaco, centrado en el resultado final y cargado de un carácter sancionador. Esta percepción erosiona la confianza en el sistema educativo y debilita la función formativa de la evaluación.

La digitalización de criterios, rúbricas y progresos de aprendizaje permite transformar la evaluación en un proceso transparente, comprensible y anticipatorio. Al hacer explícitas las “reglas del juego” desde el inicio, el Ecosistema EpA Digital favorece la justicia evaluativa, reduce la arbitrariedad y promueve la corresponsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje.

La visualización del progreso sustituye el juicio punitivo por un **mapa de ruta para aprender**, alineado con el enfoque de aprender a aprender y con una concepción ética de la evaluación como acto de reconocimiento del otro, más que de simple clasificación.

5. Una guía viva para una evaluación real y sostenible

El Ecosistema EpA Digital se configura como una **guía viva**, dinámica y evolutiva, que supera la lógica del documento cerrado para convertirse en un entorno de aprendizaje profesional permanente. Su valor no radica únicamente en la tecnología que incorpora, sino en su capacidad para articular coherentemente principios pedagógicos, prácticas evaluativas, desarrollo docente y justicia educativa.

Esta propuesta reconoce que la evaluación solo es real cuando es **comprendida, apropiada, compartida y practicada** de manera consistente en el aula. En este sentido, el Ecosistema EpA Digital no es un complemento opcional, sino una respuesta pedagógica necesaria a los desafíos contemporáneos de la evaluación en sistemas educativos que aspiran a la calidad, la equidad y la transformación social.

Ecosistema EpA Digital

La transición de un documento estático (PDF/Texto) a un **Ecosistema Digital Interactivo** no es una mera actualización tecnológica, sino una necesidad pedagógica para garantizar la apropiación real de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA). A continuación, se argumenta el valor de esta propuesta:

1. De la prescripción a la acción situada

El problema: Los documentos de política educativa suelen sufrir una brecha entre «lo que se debe hacer» y «lo que sucede en el aula».

La solución: Al integrar la teoría (Guía) con la práctica (Planificador Interactivo), realizamos un *andamiaje cognitivo*. La plataforma no solo dice «diseñe una actividad auténtica», sino que ofrece la estructura, los campos y las validaciones para crearla. Esto reduce la carga cognitiva del docente y asegura el cumplimiento metodológico por diseño.

2. Comunidades de Práctica y Saber Pedagógico

El problema: La evaluación suele ser un acto solitario y subjetivo, reinventando la rueda en cada escuela.

La solución: El «Banco Colaborativo» transforma la evaluación en un bien común. Permite que docentes accedan a instrumentos exitosos validados por pares en contextos similares, promoviendo la colegialidad y elevando el estándar técnico.

3. Eficiencia Operativa para la Profundidad Pedagógica

El problema: La resistencia a la evaluación formativa suele nacer de la carga operativa de diseñar rúbricas y dar feedback detallado.

La solución: El uso de asistentes de IA para generar borradores de rúbricas elimina el «síndrome de la página en blanco». Esto libera tiempo valioso para lo insustituible: la adaptación contextual y el diálogo humano con el estudiante.

4. Justicia Evaluativa y Transparencia

El problema: La evaluación es percibida a menudo como una «caja negra» o un juicio final.

La solución: Digitalizar los criterios permite a estudiantes y familias conocer las «reglas de juego» de antemano. La visualización de progreso reemplaza el juicio punitivo por un mapa de ruta para el aprendizaje (aprender a aprender).

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional*, (45), 11-24.
- Airasian, P. W., & Miranda, H. (2002). The role of assessment in the improved teaching of writing. *The Elementary School Journal*, 102(5), 351-364.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (Ed.), *La evaluación significativa* (pp. 77-84). Paidós.
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa. SUMMA.
- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect pedagogy to purpose. *Educational Theory*, 59(1), 77-95.
- Biesta, G. J. J. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly *Journal of Personnel Evaluation in Education*), 21(1), 5-31.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for changing times. *Studies in Higher Education*, 25(2), 151-167.
- Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: Una mirada desde la lejanía. *RELIEVE*, 26(1), artículo M3. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>
- Boud, D. & Brew, A. (1995). Developing a typology for learner self-assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 130-135.
- Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.). (2007). Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. Routledge.
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2017). How to give effective feedback to your students. ASCD.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

- Bruner, J. (1995). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Morata.
- Canabal, C. & Margalef, L. (2010). Sistemas de evaluación innovadores e integrados: factores de riesgo y de éxito. En C. Canabal & L. Margalef, *Innovar en la enseñanza universitaria* (pp. 15-22). Biblioteca Nueva.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. DOI: 10.1080/03075070600572132
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://cast.org/our-work/learning-tools/udl-guidelines.html>
- Celemin, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M., & Angel, C. (2016). *Formación a Docentes*. Publicaciones Fundación Saldañaga Concha. Bogotá D.C.
- Concha, F. S. (2023). La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos.
- Comenio, J. A. (1657). *Didactica Magna*. (Publicado en español en 1986 por Akal).
- Darling-Hammond, L. (2010). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, G., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Díaz Barriga, Á. (1993). El examen, un problema de historia y sociedad.
- Díaz, F. (2005). La evaluación auténtica: una propuesta para la valoración del aprendizaje significativo. *Perfiles Educativos*, 27(107), 1-19.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer-and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Western and Northern Canadian Protocol.
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430. <https://doi.org/10.2307/1170205>

- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fullan, M. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: De la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21(2), art. M2. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. Octaedro.
- Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). Macmillan.
- Gudmundsdottir, S. (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- House, E. R. (1994). *Evaluating with validity*. Sage Publications.
- Ibarra Saiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Kaplan, C. (2024). *La escuela como refugio*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kohn, A. (1999). *The schools our children deserve: Moving beyond traditional classrooms and tougher standards*. Houghton Mifflin.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En *Seminario Internacional "La formación docente entre el siglo XIX y XXI"*.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. FCE.

- López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, 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>
- Manen, M. van. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- McEwan, H., & Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Melich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Editorial Herder.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*.
- Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (Eds.). (2013). *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*. Routledge.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Miller, C. M. L., & Parlett, M. (1974). *Upbringing in a new school*. Heinemann.
- 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*. Edebé, Innova universitat.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2013). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 1-20. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518
- Noddings, N. (2013). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Perkins, D. (2017). *Educación para un mundo cambiante: ¿Qué necesitan aprender realmente los*

alumnos para el futuro? SM.

Perrenoud, P. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata.

Ravitch, D. (2010). The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. Basic Books.

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. ASCD.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.

Salinas, M. L., & Rodríguez, H. M. (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>.

Salinas, M. L., & Rodríguez, H. M. (2014). La autorevisión en educación superior: una experiencia formativa. *Actas del Congreso Internacional de Evaluación del Aprendizaje en Educación Superior: formación y experiencias, CIEVES 2014*. Proyecto DevalSimWeb. ISBN 978-958-8890-43-2.

Sánchez, T. (2021). “La evaluación formativa en el contexto escolar: cambios y desafíos.” *Revista de Investigación Educativa*.

Schulz, K. (2015). En defensa del error: Un ensayo sobre el arte de equivocarse. Siruela.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.

Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 623-646). American Council on Education.

Shute, V. J. (2008). A formative feedback in intelligent tutoring systems: What, why, when, where, and how? In J. D. Moore, A. Z. L. Ifenthaler, & M. R. Scheffel (Eds.), *Cognitive and metacognitive learning: Tools and strategies* (pp. 129-146). Springer.

Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. Knopf.

Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.

Stobart, G. (2010). Tiempo de pruebas: Usos y abusos de la evaluación educativa. Ediciones Morata.

- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. DGES Ministerio de Educación.
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-213.
- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE*, 21 (1), art. ME8. DOI: 10.7203/relieve.21.1.6394
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.
- Van Manen, M. (1998). The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. State University of New York Press.
- Villalobos, J. (2006). *La implementación de actividades auténticas y la construcción de comunidades de aprendizaje en la educación integral*. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/27525/implementacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.
- Wiggins, J. (1993). Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing. Jossey-Bass.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wilson, D. (Ed.). (2002). La retroalimentación a través de la pirámide y la escalera de retroalimentación.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

3. Anexo con un ejemplo de planeación de la EpA

Planeación de Evaluación para el Aprendizaje (EpA) con enfoque diferencial e intercultural

Área: Ciencias Sociales - Grado 10°

Cómo leer este ejemplo

Este anexo ilustra la aplicación de los siete componentes de la planeación descritos en el documento de orientaciones. Es un caso de referencia, no un modelo único ni de obligatorio cumplimiento: cada establecimiento puede simplificarlo o adaptarlo según su contexto, su PEI y su nivel. Para vincularlo con las prácticas institucionales de evaluación, conviene leerlo en relación con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE): los criterios, las escalas de valoración, las modalidades de autoevaluación y coevaluación y las estrategias de apoyo que aquí se ejemplifican deben corresponder a los acuerdos consignados en el SIEE y a la planeación y gestión curricular de la institución.

El rol del docente en este ejemplo. Además de lo que se espera del estudiante, cada paso supone acciones pedagógicas concretas del docente: en el Paso 1 selecciona y contextualiza los aprendizajes y formula los propósitos; en el Paso 2 diseña la actividad auténtica y anticipa los ajustes razonables; en el Paso 3 construye y comunica los criterios; en los Pasos 4 y 5 selecciona medios e instrumentos y organiza las modalidades de evaluación; y en los Pasos 6 y 7 recoge evidencia, ofrece retroalimentación centrada en el proceso y regula su enseñanza a partir de lo observado. Estas acciones se explicitan a lo largo del ejemplo bajo la idea de intervención pedagógica del docente.

PASO 1: Qué enseñar o qué evaluar (con enfoque diferencial)

Objeto de aprendizaje reformulado:

Participación ciudadana intercultural y construcción democrática desde las diversidades: derechos, territorialidades y justicia social.

Aprendizajes esperados con enfoque diferencial:

Precisión conceptual sobre los aprendizajes. Los aprendizajes esperados se enuncian a continuación en tres dimensiones —conceptual, procedimental y actitudinal— que no constituyen tipos separados ni excluyentes, sino componentes articulados de un mismo aprendizaje. En coherencia con los Estándares Básicos de Competencias y con los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN), estas tres dimensiones se integran en el desarrollo de competencias: una competencia moviliza, de manera conjunta, el saber conceptual (saber), el saber procedimental (saber hacer) y el saber actitudinal (saber ser y convivir) para actuar de forma pertinente en un contexto. La distinción se emplea aquí, por tanto, con fines de planeación y visibilización, y no como una fragmentación del aprendizaje.

Logro de aprendizaje. Se entiende por logro de aprendizaje el nivel de desarrollo o dominio efectivamente alcanzado por el estudiante respecto del aprendizaje esperado, evidenciado en desempeños observables a la luz de criterios definidos. El logro no se confunde con la calificación: es la valoración cualitativa del avance que la calificación, en su caso, traduce a una escala.

Propósitos de aprendizaje para el docente y para el estudiante. Dado que la EpA vincula a ambos actores, conviene formular los propósitos en dos planos complementarios. Para el docente: qué aprendizajes se propone promover, mediante qué situaciones de enseñanza y qué evidencia recogerá para regular su práctica. Para el estudiante: qué se espera que logre, cómo reconocerá que lo está alcanzando y qué apoyos tiene disponibles. Hacer explícitos ambos planos al inicio del proceso formativo orienta tanto la enseñanza como la autorregulación.

Conceptuales:

- Comprende que existen múltiples formas de participación ciudadana según contextos culturales (asambleas indígenas, consejos comunitarios afro, juntas de acción comunal campesinas, cabildos abiertos institucionales, colectivos LGBTIQ+, organizaciones de personas con discapacidad)
- Analiza cómo las desigualdades estructurales (discriminación por género, etnia, discapacidad, territorio) afectan el ejercicio real de la ciudadanía y el acceso a derechos
- Identifica los derechos diferenciados establecidos en la Constitución y normativas especiales (derechos de pueblos étnicos, enfoque de género, derechos de personas con discapacidad, justicia territorial)
- Reconoce las epistemologías diversas sobre el territorio, el buen vivir, la organización comunitaria presentes en diferentes culturas

Procedimentales:

- Diseña estrategias de investigación participativa que incluyan voces históricamente excluidas (mujeres, personas con discapacidad, minorías étnicas, diversidades sexuales)
- Adapta formas de comunicación para dialogar interculturalmente y con personas con diferentes capacidades comunicativas
- Crea propuestas de incidencia que respeten y articulen diversas cosmovisiones sobre lo público y lo comunitario
- Utiliza múltiples lenguajes (oral, escrito, visual, audiovisual, corporal) para expresar ideas y argumentar

Actitudinales:

- Valora la diversidad como riqueza social y epistémica, no como déficit
- Desarrolla empatía histórica hacia grupos que han experimentado discriminación y exclusión
- Asume postura crítica frente a prácticas discriminatorias en cualquier ámbito (incluyendo el escolar)
- Reconoce y cuestiona sus propios privilegios y prejuicios

PASO 2: Construir Actividades Auténticas que reflejen y dignifiquen las diversidades

Nota metodológica. Antes de diseñar la actividad auténtica es clave definir los criterios de evaluación asociados a los aprendizajes esperados (véase el Paso 3): son los criterios los que orientan tanto la formulación de la tarea como su valoración. Asimismo, en coherencia con los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, la tarea se concibe desde una perspectiva interdisciplinar —que articula lo político, lo territorial, lo cultural y lo ético— y no como una suma fragmentada de contenidos.

Tarea auténtica central reformulada:

Cartografías Ciudadanas Interculturales: Nuestras voces transforman los territorios

Justificación del enfoque: La tarea reconoce que existen múltiples formas de habitar, comprender y transformar el territorio. No impone una única visión de «participación ciudadana» sino que permite que emerjan las prácticas propias de cada comunidad, al tiempo que las conecta con marcos institucionales cuando sea pertinente.

Estructura de la tarea con ajustes para la diversidad:

FASE 1: Cartografía comunitaria y diálogo de saberes (Semanas 1-2)

Objetivo: Mapear problemáticas O iniciativas positivas desde las perspectivas de comunidades históricamente invisibilizadas.

Opciones temáticas que reflejan diversidades (cada equipo elige UNA):

1. Accesibilidad y ciudad inclusiva para personas con discapacidad
 - ¿Qué barreras enfrentan personas con discapacidad en nuestro territorio?
 - ¿Qué iniciativas comunitarias existen para la inclusión?
2. Violencias basadas en género y espacios seguros
 - ¿Qué espacios son inseguros para mujeres, personas LGBTIQ+ en nuestro barrio/vereda?
 - ¿Qué estrategias comunitarias existen para prevención y protección?
3. Defensa del territorio y saberes ancestrales (pueblos étnicos)
 - ¿Cómo se está defendiendo el territorio desde cosmovisiones indígenas/afro/campesinas?
 - ¿Qué conflictos existen entre desarrollo económico y pervivencia cultural?
4. Racismo, discriminación y convivencia intercultural
 - ¿Qué prácticas de discriminación étnico-racial existen en nuestro contexto?

- ¿Qué iniciativas promueven la interculturalidad real?
- 5. Migración, desarraigo y reconstrucción de comunidad
 - ¿Cómo viven las familias migrantes/desplazadas la adaptación al nuevo territorio?
 - ¿Qué redes de apoyo existen o hacen falta?
- 6. Soberanía alimentaria y economías campesinas/tradicionales
 - ¿Cómo sobreviven prácticas económicas tradicionales frente al modelo urbano?
 - ¿Qué alternativas existen al modelo de mercado dominante?

Metodologías de investigación diferenciadas:

Para estudiantes indígenas/afro/campesinos:

- Reconocer y valorar las formas propias de investigación comunitaria (minga, trueque de saberes, medicina tradicional, etc.)
- Permitir uso de lenguas nativas en entrevistas y documentación
- Involucrar mayores/sabedores como fuentes de conocimiento válidas
- Usar narrativas orales, no solo escritura académica

Para estudiantes con discapacidad:

Discapacidad visual:

- Entrevistas y grabaciones de audio como fuentes principales
- Uso de lectores de pantalla para revisión de documentos
- Mapas táctiles o maquetas para cartografía
- Descripciones verbales detalladas en lugar de sólo fotos

Discapacidad auditiva:

- Observación participante potenciada
- Encuestas escritas o digitales
- Videos con subtítulos
- Uso de lengua de señas colombiana (LSC) en entrevistas si es necesario
- Intérprete si está disponible

Discapacidad motriz:

- Investigación digital priorizada si hay limitaciones de movilidad
- Trabajo de campo en equipo (compañeros apoyan desplazamiento)

- Entrevistas virtuales válidas

Diversidad cognitiva:

- Instrucciones paso a paso, claramente secuenciadas
- Organizadores gráficos para planear la investigación
- Más tiempo para procesamiento
- Énfasis en observación y fotografía (menos texto)

Para estudiantes con diversas identidades de género:

- Seguridad para investigar temas de género sin exponerse a riesgos
- Opción de anonimato en testimonios si investigan violencias
- Validación de sus experiencias como fuente de conocimiento

Productos diversificados del diagnóstico (equipos eligen según sus capacidades):

- Informe escrito tradicional (8-10 páginas)
- Documental audiovisual (10-15 minutos) con subtítulos y audiodescripción
- Mapa parlante comunitario (cartografía visual-narrativa)
- Podcast con testimonios (30-40 minutos)
- Fotoensayo narrativo (20-25 fotos con textos breves)
- Obra de teatro-foro que dramatice el problema
- Presentación oral con apoyos visuales (para quienes privilegian oralidad)

Todos los productos deben incluir los mismos componentes de fondo: contextualización, metodología, hallazgos, análisis, pero en diferentes formatos.

FASE 2: propuestas interculturales desde las epistemologías diversas (Semanas 3-4)

Objetivo: Diseñar soluciones que respeten y articulen diferentes formas de entender la organización social, el territorio y los derechos.

Elementos obligatorios de la propuesta con enfoque diferencial:

1. Análisis de exclusiones históricas:
 - ¿A quiénes ha dejado por fuera el sistema actual?
 - ¿Qué voces no han sido escuchadas?
2. Consulta y co-diseño:
 - La propuesta NO puede hacerse «sobre» las comunidades sino «con» ellas

- Debe haber evidencia de consulta real a personas afectadas
- Ejemplo: Si el tema es discapacidad, deben consultar personas con discapacidad; si es sobre territorio indígena, consultar comunidades indígenas

3. Mecanismos de participación culturalmente apropiados:

- Reconocer que no todos los grupos usan los mismos mecanismos
- Pueblos indígenas: consulta previa, asamblea, derecho mayor
- Comunidades negras: consejos comunitarios, mesas de trabajo
- Organizaciones LGBTIQ+: colectivos, marchas, litigios estratégicos
- Personas con discapacidad: pactos de inclusión, veedurías
- Campesinos: juntas de acción comunal, mingas, trueques

4. Ajustes razonables y diseño universal:

- Si la propuesta implica espacios físicos: ¿son accesibles?
- Si implica comunicación: ¿está en formatos accesibles?
- Si implica participación: ¿horarios y lugares consideran necesidades diversas?

5. Enfoque de género transversal:

- ¿Cómo afecta el problema diferenciadamente a hombres, mujeres, personas no binarias?
- ¿La solución reproduce estereotipos o los transforma?
- ¿Quiénes cargarían con el trabajo de implementación? (evitar sobrecarga en mujeres)

6. Sostenibilidad intercultural:

- ¿La propuesta es viable dentro de las prácticas culturales de la comunidad?
- ¿Respetar tiempos y ritmos propios? (no imponer lógica urbana occidental)

Ejemplos de propuestas con enfoque diferencial:

- Ruta accesible y segura: Mapeo participativo de rutas seguras para mujeres y accesibles para sillas de ruedas desde barrio periférico hasta centro educativo, con señalización en braille y pictogramas.
- Casa de la palabra intercultural: Centro comunitario donde convivan medicina tradicional indígena y occidental, con intérpretes y materiales en lengua nativa, gestionado por cabildo indígena urbano.
- Mercado agroecológico campesino: Espacio para que campesinos migrantes vendan directamente productos tradicionales, con precios justos y trueque, preservando soberanía alimentaria.

- Protocolo de atención a diversidades sexuales: En instituciones públicas del sector, co-diseñado con colectivos LGBTIQ+, que incluya uso de nombre social, baños neutros, atención sin discriminación.

FASE 3: Comunicación intercultural y gestión política (Semanas 5-6)

Objetivo: Presentar propuestas de forma culturalmente apropiada y políticamente efectiva ante múltiples audiencias.

Estrategias diferenciadas de comunicación:

1. Documento técnico institucional (español formal):
 - Para autoridades, instituciones, ONGs
 - Sigue formato convencional
 - PERO incluye sección que explica la epistemología comunitaria que sustenta la propuesta
2. Material comunitario culturalmente apropiado:
 - En lengua nativa si aplica (indígenas)
 - Con imágenes, íconos, mínimo texto (para personas con baja alfabetización o discapacidad cognitiva)
 - En formato audio para personas con discapacidad visual
 - Con lengua de señas para personas sordas
 - En códigos culturales de la comunidad (colores, símbolos significativos)
3. Presentación oral ante panel diverso:

Composición del panel (mínimo 4 personas, máxima diversidad):

- Docente
- Y al menos tres de:
 - Líder de organización indígena/afro/campesina/rom
 - Representante de organización de personas con discapacidad
 - Activista de derechos de mujeres o LGBTIQ+
 - Funcionario público de entidad pertinente
 - Académico especialista en interculturalidad
 - Joven líder comunitario

Formato de presentación inclusivo:

- 20 minutos exposición (todos los integrantes participan)
- Permitir uso de lenguas nativas (con traducción)
- Permitir uso de LSC (con interpretación)
- Uso de múltiples lenguajes: palabra, imagen, video, música, performance
- 15 minutos diálogo (no «preguntas» verticales sino diálogo horizontal)

Accesibilidad de la presentación:

- Presentaciones con alto contraste, texto grande, sin sobrecarga visual
- Uso de micrófono para claridad auditiva
- Materiales en braille o formato digital accesible disponibles
- Espacio físico accesible (rampas, baños, señalización)

PASO 3: Definir criterios con enfoque diferencial

Principio rector: Los criterios evalúan LOGRO DE APRENDIZAJES, NO privilegios de origen

Criterios reformulados para evaluar capacidades, no capitales culturales.

Criterio 1: Profundidad y rigor del diagnóstico situado (25%)

Alcance profundo de la tarea (4.6-5.0): El diagnóstico integra epistemologías diversas (saber académico + saberes comunitarios + saberes ancestrales), reconoce múltiples perspectivas sobre el problema (especialmente de grupos históricamente excluidos), identifica causas estructurales vinculadas a desigualdades sistémicas (género, etnia, clase, discapacidad), presenta evidencias situadas obtenidas con metodologías culturalmente apropiadas, y reflexiona sobre su propio posicionamiento como investigadores.

Alcance adecuado de la tarea (4.0-4.5): El diagnóstico incluye voces de personas afectadas, identifica causas del problema más allá de lo superficial, presenta evidencias que sustentan afirmaciones, reconoce al menos algunas dimensiones de desigualdad implicadas.

Alcance básico de la tarea (3.0-3.9): El diagnóstico describe el problema, pero no identifica causas estructurales, las evidencias son limitadas o poco diversas en sus fuentes, falta profundizar en cómo afecta a diferentes grupos.

La tarea requiere una mejor adecuación (<3.0): Diagnóstico sin evidencia empírica, sin análisis de causas, no reconoce la diversidad de experiencias frente al problema.

Ajustes por diversidad:

- Para estudiantes con diversidad cognitiva: Valorar especialmente la claridad conceptual, aunque el análisis sea menos complejo

- Para estudiantes de culturas orales: Aceptar narrativas como forma válida de argumentación, no solo texto lineal
- Para estudiantes con discapacidad visual: Valorar riqueza de fuentes auditivas/táctiles

Criterio 2: Pertinencia cultural y viabilidad contextualizada de la propuesta (25%)

Alcance profundo de la tarea: La propuesta respeta y articula cosmovisiones diversas, es culturalmente viable (no impone modelos ajenos), contempla ajustes razonables para garantizar inclusión real, utiliza mecanismos de participación apropiados al contexto cultural, incluye enfoque de género e interseccionalidad transversal, y demuestra consulta genuina con comunidades/personas afectadas (no diseño vertical).

Alcance adecuado de la tarea: La propuesta responde al problema diagnosticado, es factible, intenta ser inclusiva aunque con limitaciones, consulta a algunos actores relevantes, considera algunas diferencias de género o cultura.

Alcance básico de la tarea: La propuesta es genérica (no situada culturalmente), no contempla ajustes para diversidad, no hay evidencia de consulta real, reproduce posiblemente sesgos o exclusiones.

La tarea requiere una mejor adecuación: La propuesta es inviable, reproduce discriminaciones, ignora contexto cultural, no considera diversidad.

Ajustes por diversidad:

- Para estudiantes de pueblos étnicos: Valorar especialmente propuestas basadas en autonomía y gobierno propio
- Para estudiantes con discapacidad: Valorar especialmente conciencia sobre barreras y facilitadores
- Para estudiantes migrantes: Valorar sensibilidad sobre diferencias culturales y procesos de adaptación

Criterio 3: Diálogo intercultural de saberes y argumentación situada (20%)

Alcance profundo de la tarea: Articula diferentes sistemas de conocimiento sin jerarquizarlos (científico, ancestral, experiencial), argumenta desde contextos situados (no abstracciones descontextualizadas), utiliza conceptos del área pero los traduce y territorializa apropiadamente, reconoce limitaciones del propio conocimiento y valora lo que otros saberes aportan, cita fuentes diversas (académicas + comunitarias + testimoniales).

Alcance adecuado de la tarea: Argumenta con coherencia, usa algunos conceptos disciplinares, reconoce valor de diferentes perspectivas, presenta evidencias aunque no siempre bien integradas.

Alcance básico de la tarea: Argumentación poco clara, uso superficial de conceptos, privilegia un solo tipo de conocimiento sin dialogar con otros, evidencias débiles.

La tarea requiere una mejor adecuación: Sin argumentación consistente, no fundamenta afirma-

ciones, no incorpora diversidad de saberes.

Ajustes por diversidad:

- MUY IMPORTANTE: No penalizar por «español no estándar» si la argumentación es sólida. Valorar oralidad, uso de lenguas nativas, expresión en registros populares
- Para estudiantes de culturas orales: Aceptar estructura narrativa circular, no solo lineal
- Para estudiantes con TEA: Valorar precisión conceptual aunque falte fluidez expresiva

Criterio 4: Colaboración intercultural y corresponsabilidad (15%)

Alcance profundo de la tarea: El equipo distribuye tareas según fortalezas de cada integrante (no todos hacen lo mismo), practica interculturalidad real en su funcionamiento interno (respeto por diferencias, diálogo de saberes entre integrantes), gestiona conflictos constructivamente reconociendo posibles malentendidos culturales, documenta aprendizajes mutuos en bitácora, todos participan aunque con roles diferenciados según capacidades.

Alcance adecuado de la tarea: Distribución funcional de tareas, participación de todos, resolución básica de conflictos, respeto mutuo.

Alcance básico de la tarea: Distribución desigual, algunos participan marginalmente, tensiones no resueltas, poco reconocimiento de diversidad interna del equipo.

La tarea requiere una mejor adecuación: Trabajo individualista, exclusión de integrantes, conflictos sin gestión.

Ajustes por diversidad:

- Reconocer que participación no es «hablar en público»: algunos aportan investigando, otros organizando, otros creando
- Para estudiantes con discapacidad: Valorar participación con apoyos o ajustes, no penalizar por ritmos diferentes
- Para estudiantes tímidos o de culturas donde jóvenes no hablan mucho: Buscar otras evidencias de participación

Criterio 5: Comunicación intercultural y múltiples lenguajes (15%)

Alcance profundo de la tarea: Utiliza múltiples lenguajes (oral, escrito, visual, audiovisual, corporal) apropiadamente según audiencia, adapta el mensaje a códigos culturales de diferentes receptores (institucional, comunitario, popular), es accesible (formatos, lenguaje, canales), demuestra capacidad de traducción intercultural (explica conceptos académicos en lenguaje popular y viceversa), es persuasivo respetando la diversidad de la audiencia.

Alcance adecuado de la tarea: Comunica ideas principales de forma comprensible, usa algunos recursos de apoyo, adapta lenguaje básicamente, responde preguntas.

Alcance básico de la tarea: Comunicación confusa o desorganizada, no adapta a audiencia, recursos inadecuados, dificultad para responder.

La tarea requiere una mejor adecuación: No logra comunicar ideas centrales, falta de preparación evidente.

Ajustes por diversidad:

- Para estudiantes con discapacidad del habla: Permitir comunicadores, tecnología asistiva, que otros lean su parte
- Para estudiantes de culturas orales: Valorar especialmente oralidad, no penalizar por menos texto escrito
- Para estudiantes con ansiedad: Permitir presentar desde su lugar, no exigir pararse al frente

PASO 4: Seleccionar medios y tareas con opciones múltiples

Principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):

Ofrecer múltiples medios de representación, expresión y participación para que todos puedan demostrar sus aprendizajes.

Menú de productos (equipos eligen con acompañamiento docente):

A. Diagnóstico (Elegir 1 formato principal + 1 formato complementario)

Formatos principales (demuestran rigor investigativo):

1. Informe escrito académico (8-10 páginas)
 - *Ideal para:* Quienes se expresan mejor escribiendo
 - *Accesibilidad:* Versión digital con lector de pantalla
2. Documental audiovisual (10-15 min)
 - *Ideal para:* Quienes privilegian lo visual-narrativo
 - *Accesibilidad:* Subtítulos + audiodescripción obligatorios
 - *Apoyo para:* Estudiantes con diversidad cognitiva, culturas orales
3. Mapa parlante + narrativa oral grabada (20-30 min audio)
 - *Ideal para:* Culturas con tradición oral, estudiantes indígenas/afro
 - *Accesibilidad:* Transcripción opcional
 - *Apoyo para:* Estudiantes con discapacidad visual (mapa táctil)
4. Fotoensayo (20-25 fotos + textos breves explicativos)
 - *Ideal para:* Quienes se expresan visualmente

- *Accesibilidad:* Descripciones alt en cada foto
 - *Apoyo para:* Estudiantes con diversidad cognitiva (menos texto)
5. Podcast testimonial (30-40 minutos con estructura)
- *Ideal para:* Quienes prefieren oralidad
 - *Accesibilidad:* Transcripción obligatoria
 - *Apoyo para:* Estudiantes con discapacidad visual

Formatos complementarios (profundizan algún aspecto):

- Galería fotográfica
- Infografía
- Mapa de actores
- Video corto (3-5 min)
- Testimonio clave transcrito

B. Propuesta de incidencia (Elegir 1 formato técnico + 1 formato comunitario)

Formato técnico (para instituciones):

1. Documento escrito (10-12 páginas, formato académico-institucional)
2. Presentación multimedia con documento de respaldo (15-20 diapositivas + 5 páginas resumen)
3. Propuesta en formato accesible (lectura fácil, pictogramas, si el tema es discapacidad)

Formato comunitario (para las comunidades):

1. Cartilla comunitaria (8-10 páginas, lenguaje sencillo, muchas imágenes)
2. Video corto explicativo (3-5 minutos, subtitulado)
3. Mural o cartelera comunitaria (visual, mensajes clave)
4. Audio en lengua nativa si aplica
5. Canción/performance/obra breve (si es culturalmente apropiado)

C. Presentación oral (Obligatoria, pero con flexibilidad en formato)

Estructura básica (20 min + 15 min diálogo):

Todos presentan, pero con roles diferenciados según fortalezas:

- Comunicadores verbales: Exponen secciones

- Comunicadores visuales: Muestran materiales, videos, mapas
- Mediadores: Facilitan el diálogo con el panel
- Respondedores: Profundizan en preguntas específicas

Apoyos permitidos:

- Notas o guiones (no penalizar)
- PowerPoint, Prezi, Canva, o cualquier apoyo visual
- Videos, audios, materiales físicos
- Intérprete de lengua de señas (si se necesita)
- Comunicadores tecnológicos (para estudiantes con discapacidad del habla)
- Presentar sentado (si hay discapacidad motriz o ansiedad)
- Que un compañero lea la parte de quien tiene dificultad lectora

D. Portafolio reflexivo (Individual, formato libre)

Componentes obligatorios:

1. Bitácora semanal (puede ser escrita, audio, video-diario)
2. Reflexión final (escrita, oral grabada, o video)
3. Evidencias del proceso

Flexibilidad:

- Extensión según capacidades: 2-5 páginas escritas O 10-20 min audio/video
- En español o lengua nativa (con traducción si docente no entiende)
- Con apoyo de imágenes, dibujos si ayuda a expresar

PASO 5: Desplegar modalidades de evaluación con enfoque diferencial

Evaluación diagnóstica inclusiva (Semana 0)

Objetivo: Conocer no solo saberes previos, sino también contextos, necesidades, fortalezas y barreras.

Instrumentos múltiples:

A. Autoevaluación con cuestionario de saberes previos (escrito/oral): Preguntas abiertas sobre participación ciudadana

B. Coevaluación círculo de palabra (diálogo socrático):

- Sentados en círculo, todos participan
- Uso de “objeto de palabra” (quien lo tiene, habla)
- Preguntas: “¿Cómo se organizan en tu familia/comunidad para resolver problemas? ¿Conoces formas de organización propia de tu comunidad (si es indígena, afro, campesina)?”

C. Ficha de caracterización individual (confidencial):

Información clave para ajustes:

Sección 1: Identidad y pertenencias

- ¿Te identificas con algún pueblo étnico? ¿Cuál?
- ¿Hablas alguna lengua además del español?
- ¿Tu familia es de zona rural o urbana?
- ¿Has migrado o sido desplazado?

Sección 2: Necesidades de apoyo

- ¿Tienes alguna discapacidad o condición de salud que deba conocer?
- ¿Qué apoyos te ayudarían en tu aprendizaje? (más tiempo, letra grande, materiales en audio, etc.)
- ¿Prefieres trabajar leyendo/escuchando/viendo videos/haciendo?

Sección 3: Contexto socioeconómico

- ¿Tienes internet en casa? ¿Computador propio?
- ¿Trabajas? ¿Cuidas hermanos o familiares?
- ¿Algo más que deba saber para apoyarte mejor?

Sección 4: Experiencias con discriminación (opcional responder)

- ¿Has vivido situaciones de discriminación por tu género, etnia, discapacidad u otra razón?
- ¿Te sientes seguro/a en la institución educativa?

Uso de esta información:

- El docente diseña ajustes razonables anticipados
- Conformar equipos de trabajo heterogéneos pero equilibrados
- Identificar quién necesita apoyos específicos
- Nunca exponer públicamente esta información sin consentimiento

Evaluación formativa culturalmente sensible (Semanas 1-6)

Momento 1 - Retroalimentación al diagnóstico preliminar (Semana 2):

Protocolo «Escalera de retroalimentación intercultural»:

1. Clarificaciones (preguntas para entender mejor, especialmente si hay elementos culturales que el docente no conoce)
 - «Explícame más sobre [práctica cultural mencionada]»
2. Valoraciones (reconocer fortalezas, especialmente saberes no-hegemónicos)
 - «Es muy valioso que hayan incluido la perspectiva de los abuelos sobre el territorio...»
3. Inquietudes (expresadas como curiosidad, no como juicios)
 - «Me pregunto si consideraron cómo afecta esto a mujeres vs. hombres...»
4. Sugerencias (opciones, no imposiciones)
 - «Podrían fortalecer el análisis entrevistando también a...»

Retroalimentación diferenciada:

- Escrita detallada: Para quienes procesan mejor leyendo
- Oral en conversación: Para culturas orales, estudiantes con discapacidad visual/dislexia
- Audio grabado: Para escuchar varias veces si se necesita
- Con apoyo visual: Diagramas, mapas conceptuales para quienes lo necesiten

Momento 2 - Asesoría sobre propuesta borrador (Semana 4):

Conferencia grupal (30 min por equipo):

- Espacio físico accesible
- Si hay estudiante sordo, intérprete o comunicación escrita
- Respetar pausas, ritmos, no apurar
- Validar lenguas nativas, formas de expresión diversas

Acta de compromisos:

- En lenguaje sencillo
- Cada quien escribe (o dicta, o graba) SU compromiso específico

Momento 3 - Ensayo de presentación (Semana 5):

Simulacro con retroalimentación entre pares:

- Entrenamiento en dar retroalimentación respetuosa y constructiva
- Reconocer que hay diferentes estilos de presentación (no solo el «académico formal»)

Coevaluación continua:

Cada 2 semanas, evaluación entre pares con preguntas como:

- ¿Cómo contribuyó cada quien desde sus fortalezas?
- ¿Se respetaron las diferencias en el equipo?
- ¿Se distribuyó el trabajo considerando capacidades y limitaciones de cada quien?

Autoevaluación reflexiva semanal:

Preguntas metacognitivas culturalmente situadas:

- ¿Qué aprendí esta semana de mis compañeros de otras culturas/experiencias?
- ¿Cambié algún prejuicio o idea que tenía?
- ¿Cómo aporté mi perspectiva/experiencia única al equipo?
- ¿Qué dificultades enfrenté? ¿Fueron por barreras que se pueden quitar?

Autoevaluación inclusiva (Semanas 6-7)

Presentación final ante panel diverso (60%):

- Evaluada con rúbricas (ya descritas) por panel heterogéneo
- Cada evaluador aporta desde su perspectiva

Portafolio individual (25%):

- Se valora especialmente reflexión sobre interculturalidad y transformación personal
- Diferentes formatos aceptados

Coevaluación validada (15%):

- Promedio de evaluaciones recibidas
- Docente coteja para detectar posibles sesgos discriminatorios en evaluaciones entre pares

PASO 6: Seleccionar instrumentos accesibles y pertinentes

Instrumento 1: Rúbrica analítica con descriptores interculturales

(La rúbrica se mantiene como se describió en Paso 3, pero se añade:)

Formato accesible:

- Versión en letra grande (mínimo 14pt)
- Alto contraste
- Versión en lectura fácil (lenguaje simplificado) para estudiantes con diversidad cognitiva

- Versión digital para lectores de pantalla

Traducción de conceptos complejos: Al lado de cada descriptor, nota explicativa: *Ejemplo: «Triangulación de fuentes» = Verificar información usando tres caminos diferentes (entrevistas + observación + documentos)*

Instrumento 2: Lista de cotejo culturalmente adaptada

Sección adicional:

Enfoque diferencial e intercultural (Cumple / No cumple / Parcial):

- La propuesta reconoce diversidad de grupos afectados por el problema
- Incluye perspectiva de género (cómo afecta diferente a mujeres/hombres/personas no binarias)
- Considera accesibilidad para personas con discapacidad
- Respeta autonomía y cosmovisión de pueblos étnicos (si aplica)
- Identifica barreras específicas de grupos vulnerables
- Propone ajustes razonables para garantizar inclusión
- Hay evidencia de consulta a personas/comunidades afectadas
- Usa mecanismos de participación culturalmente apropiados
- La comunicación está en formatos accesibles
- Considera sostenibilidad desde lógicas comunitarias, no solo institucionales

Instrumento 3: Protocolo de evaluación para presentación oral intercultural

Modificación importante:

Se añade dimensión de evaluación específica:

Dimensión	Docente	Invitado	Auto-eval	Promedio
Interculturalidad y diversidad				
Reconoce y respeta epistemologías diversas	---	---	---	---
Incluye enfoque diferencial (género, discapacidad, etnia)	---	---	---	---
Comunicación accesible para audiencias diversas	---	---	---	---
Evidencia consulta genuina a comunidades	---	---	---	---

Instrucción a evaluadores del panel:

Valore especialmente:

- Si la propuesta honra diferentes formas de conocimiento
- Si es respetuosa con las culturas/identidades implicadas
- Si realmente serviría a quienes busca beneficiar
- Si evita reproducir estereotipos o discriminaciones”

Instrumento 4: Coevaluación con enfoque intercultural

Se añaden criterios específicos:

Criterio	Siempre (5)	Frecuentemente (4)	A veces (3)	Rara vez (2)	Nunca (1)
Respetó las diferencias culturales/personales del equipo					
Valoró los aportes desde perspectivas diferentes a la suya					
Evitó comentarios discriminatorios (por género, etnia, discapacidad, etc.)					
Apoyó a compañeros con dificultades sin ser condescendiente					
Compartió su perspectiva cultural/experiencial con el equipo					

Pregunta obligatoria adicional:

¿Cómo enriquecieron las diferencias (culturales, de género, de capacidades) el trabajo del equipo? Da un ejemplo concreto.

Instrumento 5: Reflexión metacognitiva intercultural

Se reformulan preguntas semanales:

1. ¿Qué hicimos esta semana?
2. ¿Qué aprendí sobre participación ciudadana Y sobre convivir con la diferencia?
3. ¿Qué desafíos enfrenté? ¿Alguno fue por barreras que podrían eliminarse?
 - Ej: «No pude ir al trabajo de campo porque no hay rampa en ese edificio» → barrera arquitectónica
 - Ej: «Me sentí incómodo expresando mi punto de vista sobre género» → barrera cultural/social

4. ¿Cómo aporté desde MI perspectiva única (cultural, de género, experiencial) al equipo?
5. ¿Cambié algún prejuicio que tenía sobre algún grupo diferente al mío?
6. ¿Cómo puedo aplicar esto para combatir discriminación en mi vida cotidiana?

PASO 7: Mantener retroalimentación abierta con enfoque diferencial

Principios de retroalimentación culturalmente sensible:

- Culturalmente situada: Reconoce que hay diferentes formas válidas de hacer las cosas
- En lenguaje accesible: Evita jerga académica incomprensible
- En múltiples formatos: Escrita, oral, visual según necesidades
- Respetuosa de epistemologías diversas: No impone visión única del conocimiento
- Atenta a barreras: Distingue entre dificultad de aprendizaje y barrera externa removible
- Orientada al desarrollo: No a señalar “deficiencias culturales” inexistentes

Estrategias diferenciadas:

a) Retroalimentación anticipada - Eliminación de barreras (Semana 0-1)

Conversación individual de 10-15 minutos con cada estudiante que lo necesite:

Para estudiantes con discapacidad:

- ¿Qué apoyos te han funcionado en otras clases?
- ¿Qué formato prefieres para recibir retroalimentación?
- ¿Hay algo que pueda hacer para facilitar tu participación?

Para estudiantes indígenas/afro/campesinos:

- ¿Hay formas de tu comunidad de investigar/presentar que quieras usar?
- ¿Prefieres incluir conocimientos de mayores/sabedores?»
- ¿Te sientes cómodo usando tu lengua materna en algunos momentos?

Para estudiantes con diversidad de género:

- ¿Hay algún nombre que prefieres que use, diferente al del registro?
- ¿Te sientes seguro/a en los equipos de trabajo?

Resultado: Plan de ajustes razonables individualizado (confidencial)

b) Retroalimentación formativa multimodal (Continua)

Canales diversos según preferencias identificadas:

Escrita (en documento digital):

- Con comentarios en márgenes
- Códigos de color (ya descritos)
- Lenguaje sencillo, ejemplos concretos
- Opción de texto a voz para quien lo necesite

Oral (en conversación individual/grupal):

- Para culturas orales, estudiantes con dificultad lectora
- Grabada si el estudiante quiere escucharla después
- Más dialógica que unidireccional

Visual (usando organizadores gráficos):

- Para estudiantes con diversidad cognitiva
- Mapas mentales que muestran fortalezas y áreas de desarrollo

Videoretroalimentación:

- Docente graba 5-7 min comentando el trabajo
- Con subtítulos
- Para estudiantes con discapacidad auditiva, versión con LSC si es posible

c) Retroalimentación entre pares con entrenamiento intercultural (Semana 2-5)

Taller previo sobre retroalimentación respetuosa:

Casos de análisis:

- Un compañero indígena propone hacer una minga como estrategia de participación, pero tú no sabes qué es. ¿Cómo le das retroalimentación? Primero preguntar, aprender, luego valorar desde su lógica, no imponer la propia
- Una compañera con discapacidad motriz no pudo ir al trabajo de campo. ¿Cómo evalúas su participación? Buscar otras evidencias de aporte, no penalizar por barrera externa
- «Un compañero campesino escribe en español «no estándar». ¿Cómo retroalimentas?» Valorar el contenido, no discriminar por registro lingüístico

Protocolo «Para-Con-Pregunto»:

- Para: Me detengo en algo que hicieron que me parece valioso
- Con: Me conecto con algo que dijeron/hicieron desde mi propia experiencia

- Pregunto: Hago una pregunta genuina para entender mejor o para que profundicen

Supervisión docente:

- Revisar las retroalimentaciones entre pares
- Intervenir si detecta sesgos discriminatorios
- Reconocer públicamente buenas prácticas de retroalimentación intercultural
- Retroalimentación desde voces comunitarias (Semana 4-5)

Validador comunitario según tema:

Si un equipo trabaja sobre discapacidad: Retroalimentación de persona con discapacidad o familiar Si trabaja sobre territorio indígena

d) Retroalimentación de líder/sabedor indígena Si trabaja sobre género

d) Retroalimentación de activista feminista o diversidad sexual

Protocolo:

- Validador lee/ve la propuesta antes
- Se reúne con el equipo (presencial o virtual)
- Ofrece retroalimentación desde su experiencia vivida
- Equipo toma notas, hace preguntas, ajusta

Valor:

- Autenticidad: opinión de quien realmente vive la situación
- Humildad: estudiantes aprenden que su propuesta debe servir a otros, no a su nota
- Responsabilidad ética: no se puede hacer propuestas “sobre” otros sin consultarlos

Autoevaluación guiada con reflexión intercultural (Semanal)

Además de las preguntas ya mencionadas, añadir: Cada 2 semanas, reflexión específica y diario intercultural del aprendizaje:

- ¿Qué aprendí de un compañero de cultura/experiencia diferente a la mía? Describe algo concreto que no sabías y ahora sabes gracias a alguien diferente.
- ¿Qué aporté YO desde mi cultura/experiencia al equipo? ¿En qué momentos tu perspectiva única enriqueció el trabajo?
- ¿Qué incomodidades sentí al trabajar con personas diferentes? (Normal sentirlas, lo importante es reflexionar sobre ellas)
- ¿Cómo las manejé?
- ¿Algo me hizo cuestionar un privilegio que tengo y no había visto? Ej: “No había pensado que

no todos tienen internet en casa hasta que mi compañera no pudo subir el archivo”

e) Retroalimentación sumativa con proyección (Semana 7)

Además de la nota, cada estudiante recibe:

Carta personal (1-2 páginas) que incluye:

1. Reconocimiento de fortalezas específicas: «Tu capacidad de [X] quedó demostrada cuando...»
2. Reconocimiento de crecimiento intercultural: «Al inicio del curso... y ahora muestras...»
3. Valoración de aportes desde la diversidad: «Tu perspectiva [cultural/de género/experiencial] enriqueció el proyecto cuando...»
4. Desafíos para seguir desarrollando: «Un área de crecimiento podría ser...»
5. Proyección hacia vida ciudadana: «Con lo que aprendiste sobre participación ciudadana y convivencia intercultural, podrías...»

f) Invitación a seguir reflexionando: «Te invito a seguir pensando sobre...»

Conversación final (15 min, opcional pero recomendada):

- Especialmente con estudiantes que enfrentaron barreras mayores
- Para validar su proceso, no solo resultado
- Para que expresen cómo se sintieron evaluados

g) Retroalimentación institucional - Mejora del proceso

Al finalizar, el docente reflexiona:

Autoevaluación docente sobre enfoque diferencial:

- ¿Logré identificar oportunamente necesidades de ajuste?
- ¿Los instrumentos fueron realmente accesibles o hubo barreras?
- ¿Algún estudiante se sintió discriminado en algún momento?
- ¿Qué funcionó bien en términos de inclusión?
- ¿Qué debo mejorar para el próximo grupo?
- ¿Necesito formarme más en algún tema? (ej: discapacidad, interculturalidad)

Encuesta anónima a estudiantes:

- ¿Sentiste que tus diferencias (culturales, de género, de capacidades) fueron respetadas y valoradas en esta evaluación?
- ¿Qué ajustes te ayudaron?
- ¿Qué barreras enfrentaste?

- ¿Qué sugerencias para mejorar la inclusión en futuras evaluaciones?

SÍNTESIS: Cronograma con ajustes diferenciales integrados

Se- mana	Fase	Evaluación	Ajustes diferenciales cla- ve
0	Diagnóstico + caracteriza- ción	Diagnóstica múlti- ple	Identificación de necesida- des, Plan de ajustes
1	Formación de equipos diver- sos + elección de temas	Observación	Equipos heterogéneos pero equilibrados
1-2	Investigación con metodolo- gías diversas	Formativa	Apoyo diferenciado según discapacidad/cultura
2	Retroalimentación a diag- nóstico preliminar	Formativa intercul- tural	Protocolo adaptado, multi- modal
3	Diseño de propuesta con consulta comunitaria	Formativa	Conferencia considerando ritmos diversos
4	Refinamiento + validación externa	Formativa + valida- dor comunitario	Retroalimentación desde experiencia vivida
5	Elaboración productos en múltiples formatos	Formativa	Apoyo técnico según forma- to elegido
5	Ensayo de presentación	Formativa	Práctica con apoyos permi- tidos
6	Presentación ante panel di- verso	SUMATIVA (60%)	Panel heterogéneo, accesi- bilidad garantizada
7	Portafolio + coevaluación + cierre	SUMATIVA (40%)	Formatos múltiples, conver- sación final

Reflexión final: La evaluación como práctica de justicia educativa

Esta planeación busca que la EpA sea instrumento de equidad, no de reproducción de desigualdades.

Principios orientadores:

1. La diversidad es riqueza epistémica, no déficit a compensar
2. La evaluación debe eliminar barreras, no crearlas
3. Hay múltiples formas válidas de demostrar aprendizaje, no una sola
4. El contexto importa: el rigor académico se juzga situadamente
5. La justicia requiere tratos diferenciados, no idénticos (equidad $\neq$ igualdad)
6. La participación ciudadana real es intercultural o no es ciudadanía plena

Para el docente, esto implica:

- ✓ Conocer a cada estudiante, no asumir homogeneidad
- ✓ Cuestionar constantemente los propios sesgos
- ✓ Estar dispuesto a aprender de estudiantes y comunidades
- ✓ Flexibilizar sin perder rigurosidad
- ✓ Usar la evaluación para empoderar, no para clasificar
- ✓ Documentar y mejorar continuamente las prácticas inclusivas

El resultado esperado:

Que TODOS los estudiantes, independientemente de género, discapacidad, etnia, territorio u origen, puedan:

- Demostrar plenamente sus capacidades
- Aprender significativamente sobre ciudadanía
- Sentirse valorados en su diferencia
- Desarrollar competencias interculturales para construir democracia real

Porque una evaluación que no es inclusiva, no evalúa aprendizaje: evalúa privilegios.

educación **CRESE**

*Somos
la
Revolución
del
Cambio*