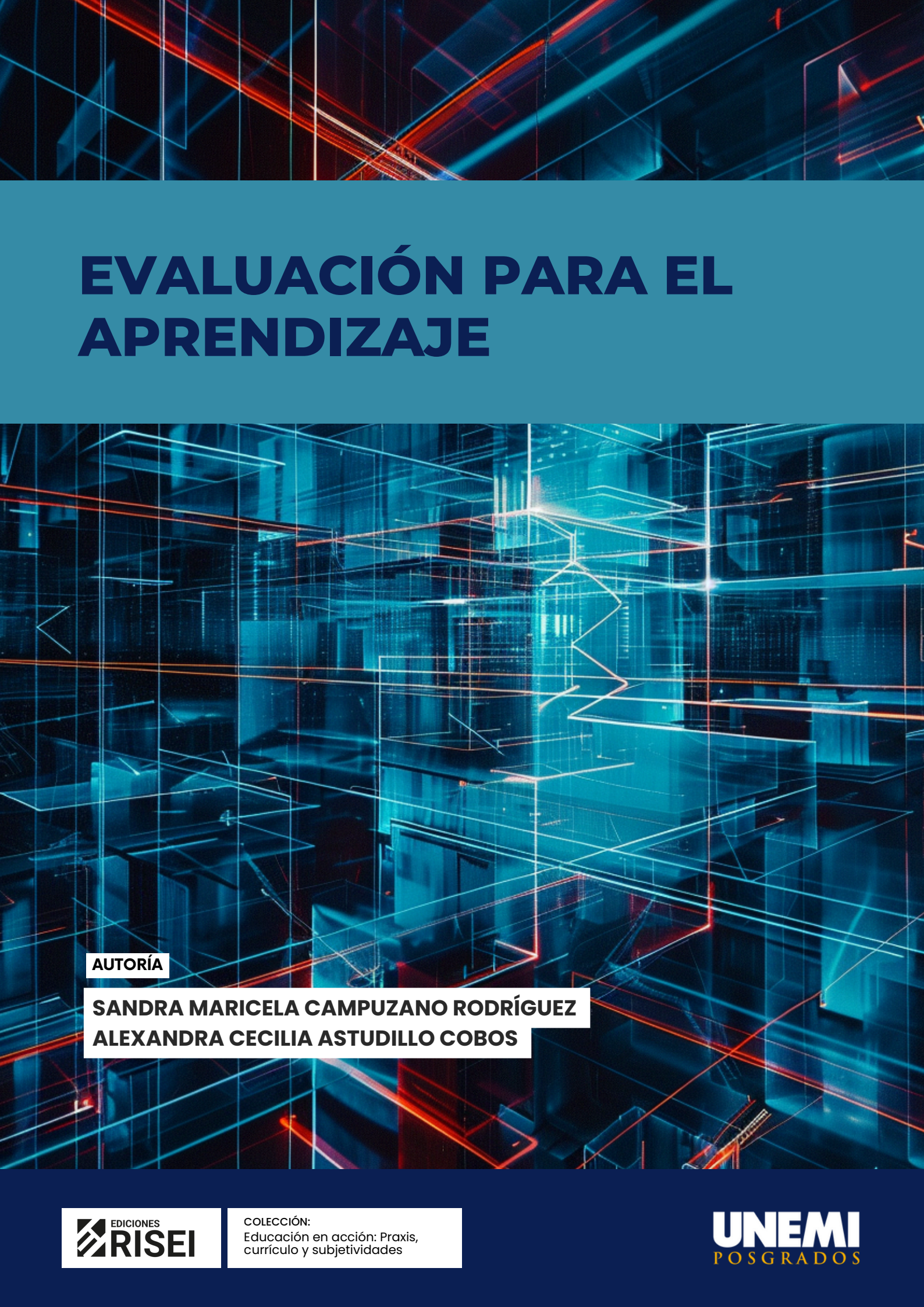




EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

AUTORÍA

SANDRA MARICELA CAMPUZANO RODRÍGUEZ
ALEXANDRA CECILIA ASTUDILLO COBOS

Evaluación para el aprendizaje

Autores

Sandra Maricela Campuzano Rodríguez

Universidad Estatal de Milagro

scampuzanor@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3124-2470>

Alexandra Cecilia Astudillo Cobos

Universidad Estatal de Milagro

aastudilloc@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7359-6867>

© Ediciones RISEI, 2025

Todos los derechos reservados.

Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición la editorial.

Editorial: *Ediciones RISEI*

Colección Educación en acción: Praxis, currículo y subjetividades

Título del libro: Evaluación para el aprendizaje

Autoría: Sandra Campuzano / Alexandra Astudillo

Edición: Primera edición

Año: 2025

ISBN digital: 978-9942-596-03-1

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-03-1>

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz

Corrección de estilo: Unidad de Redacción y Estilo

Diagramación y diseño: Unidad de Diseño

Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa

Machala – Ecuador, diciembre de 2025

Este libro fue diagramado en InDesign.

Disponible en: <https://editorial.risei.org/>

Contacto: info@risei.org

Prólogo

Este texto contiene una revisión conceptual y procedimental sobre la evaluación como parte fundamental e integral de los sistemas formativos. Parte de las construcciones realizadas por estudiantes de formación docente, sus aportes son un insumo fundamental para proyectar caminos de transformación en la práctica educativa. Para el equipo que ha compilado esos aportes, ha constituido una experiencia de confrontación teórico -práctica que tiene como marco contextual rasgos predominantes de la realidad ecuatoriana, la cual no está distanciada de otras realidades formativas escolares, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo formal y no formal, en casi todos los países. La clave de esta iniciativa radica en el seguimiento de los procesos y rutinas existentes, explorando a la vez alternativas para guiar y justificar su evolución. La idea central que impulsa esta tarea es que la evaluación con miras a la transformación es un paso esencial hacia la equidad educativa.

La evaluación educativa en Ecuador arrastra una deuda histórica. Durante décadas ha funcionado más como dispositivo de control y clasificación que como herramienta de acompañamiento y desarrollo. Ha servido para medir, etiquetar y segregar, más que para comprender, orientar y potenciar. Este libro nace de la urgencia por transformar esa realidad y de la convicción de que es posible construir prácticas evaluativas que, en lugar de reproducir desigualdades, contribuyan a desmontarlas.

Lo que tienen en sus manos no es un manual técnico sobre cómo diseñar rúbricas o aplicar pruebas estandarizadas. Es, ante todo, una invitación a repensar la evaluación desde sus fundamentos epistemológicos, éticos y políticos. Cada capítulo interpela al lector y el docente, directivo o formador de formadores a preguntarse: ¿para qué evalúo? ¿A quién beneficia mi forma de evaluar? ¿Qué tipo de estudiante estoy formando cuando corrijo, califico o retroalimento de determinada manera? ¿Qué o cuáles saberes valido y cuáles silencio con mis instrumentos?

Esta obra llega en un momento histórico crucial para la educación ecuatoriana. El país avanza en la implementación de un currículo priorizado, en el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y en la búsqueda de mayor equidad educativa. Sin embargo, estos esfuerzos pueden quedar trancos si las

prácticas de evaluación no se transforman en la misma dirección. De poco sirve un currículo diversificado si evaluamos solo en español estándar. De poco sirve hablar de interculturalidad si validamos únicamente el conocimiento escrito y académico, invisibilizando los saberes de la oralidad, la chacra, la minga o el río. De poco sirve proclamar la inclusión si nuestros instrumentos continúan excluyendo a quienes aprenden de manera diferente, en lenguas diferentes, desde cosmovisiones diferentes.

Los cuatro capítulos que componen este compendio recorren un itinerario coherente y progresivo. El primero establece los cimientos conceptuales, desmontando la evaluación como simple medición de conocimientos adquiridos y reconstruyéndose como un proceso integral, continuo y situado en contextos específicos. Muestra cómo la evaluación posee profundas implicaciones éticas, pedagógicas y relacionales que no pueden reducirse a mecanismos técnicos de medición.

El segundo capítulo profundiza en la evaluación como proceso de aprendizaje, evidenciando que evaluar no es auditar llegadas sino acompañar travesías. Descompone los elementos que configuran la evaluación educativa finalidad, sujeto, criterios, instrumentos y uso de la información y los presenta como dispositivos culturales que deben negociarse, contextualizarse y democratizarse. Aquí se hace evidente que la evaluación nunca es neutral: refleja valores, intereses y relaciones de poder que es necesario visibilizar, revisar conscientemente y transformar.

El tercer capítulo aborda la dimensión instrumental sin caer en el instrumentalismo. Cada técnica, cada herramienta es analizada no solo por su eficacia técnica sino por sus implicaciones éticas y culturales. Se muestra cómo la elección de un instrumento no es una cuestión meramente metodológica, sino una decisión política, porque implica valores y consecuencias que determinan qué saberes y capacidades se hacen visibles y cuáles se silencian, quién puede demostrar lo que sabe y quién queda excluido.

El cuarto capítulo cierra el círculo al abordar la retroalimentación y la autoevaluación como actos de devolución de la palabra y del poder al estudiante. Aquí se revela que retroalimentar no es corregir errores sino abrir conversaciones, y que autoevaluar no es ponerse una nota, sino aprender a regularse sin perderse de sí mismo. Se evidencia cómo estas prácticas pueden ser herramientas de emancipación o de control, dependiendo de cómo se conciben y ejecuten.

Lo que distingue a este trabajo de otros textos sobre evaluación es su mirada críticamente situada. Los autores no escriben desde la abstracción teórica, sino desde el conocimiento profundo

de las aulas ecuatorianas: sus potencialidades, sus contradicciones, sus desafíos cotidianos. Cada ejemplo, cada reflexión, cada propuesta está anclada en la realidad de escuelas donde conviven el español y el kichwa, donde se enseña matemáticas en la ciudad, pero también se resuelven problemas en la agricultura familiar, donde la evaluación puede ser una herramienta de exclusión o un puente hacia la inclusión. Esta contextualización no es anecdótica: es el corazón mismo de la propuesta.

Este libro no ofrece recetas mágicas ni soluciones universales. Ofrece algo más valioso y duradero: criterios para tomar decisiones pedagógicas informadas, éticas y contextualizadas. Invita a docentes y formadores a convertirse en intelectuales críticos de su propia práctica, capaces de negociar con sus estudiantes y comunidades los sentidos de la evaluación, en lugar de imponerlos desde una supuesta neutralidad técnica que, como bien argumentan los autores, nunca ha existido. Propone sustituir la lógica de la aplicación mecánica de instrumentos por la lógica de la construcción colaborativa de prácticas situadas.

La apuesta central de esta obra es clara y contundente: transformar la evaluación es transformar la educación, y transformar la educación es contribuir a transformar la sociedad. En un país plurinacional e intercultural como Ecuador, esta transformación no se puede seguir postergando. Cada docente que lea este libro y modifique, aunque sea una de sus prácticas evaluativas, que traduzca una rúbrica al kichwa, que incorpore la oralidad como forma válida de demostrar conocimiento, que coconstruya criterios con sus estudiantes, que retroalimente en audio en lugar de solo con tinta roja, estará contribuyendo a construir un sistema educativo más justo, más pertinente y más humano.

Los profesionales dedicados a la formación docente y a la investigación educativa tienen la responsabilidad ética de poner a disposición del magisterio herramientas conceptuales y prácticas que les permitan ejercer su profesión con mayor autonomía, criticidad y esperanza. Este libro cumple esa función con rigor académico y compromiso ético. No es un texto que se lee y se archiva: es un texto que interpela, incomoda y moviliza. Y eso es precisamente lo que necesitamos en este momento histórico.

Ojalá cada página sea leída no como verdad revelada sino como punto de partida para el diálogo, la reflexión colectiva y la construcción compartida de nuevas formas de evaluar que honren la diversidad de nuestros estudiantes y la riqueza de sus culturas. Este libro tiene como propósito promover su discusión en ecosistemas de estudio para docentes, en consejos académicos y en aulas de formación inicial y actualización continua.

Finalmente, este texto contiene una experiencia que impulsa y genera revisiones y conversaciones incómodas pero necesarias sobre construir caminos de transformación y que el poder que se ejerce al evaluar sirva para contribuir a que la evaluación deje de ser un acto de juicio para convertirse en un acto de justicia.

Contenido

CAPÍTULO I **13**

El significado de la evaluación y ¿Cuál es la evaluación que debemos mejorar?

CAPÍTULO II **33**

La evaluación transformadora va más allá del proceso de aprendizaje

CAPÍTULO III **53**

Técnicas e instrumentos de evaluación para el aprendizaje

CAPÍTULO IV **77**

Retroalimentación y Autoevaluación

CAPÍTULO I

El significado de la evaluación y ¿Cuál es la evaluación que debemos mejorar?

Presentación

Este capítulo presenta una reflexión sobre cómo ha cambiado el concepto de evaluación y qué transformaciones deben incorporarse en las rutinas escolares para que la evaluación potencie el desarrollo de cualidades, capacidades y el potencial humano, así como la intervención consciente de los estudiantes en su realidad contextual. Este enfoque es crucial para superar la visión de la evaluación como simple valoración del conocimiento adquirido y centrarse en la formación integral.

La intención fundamental de esta revisión es clarificar qué patrones o rutinas deben reorientarse para dar un nuevo significado a la evaluación. Buscamos integrar y adaptar los procesos evaluativos a los desafíos actuales del aprendizaje, enriqueciendo las estrategias de evaluación según las necesidades y posibilidades de la comunidad escolar en la que trabajamos. Para

ello, revisaremos experiencias y construcciones conceptuales de especialistas en evaluación, con el propósito de reflexionar sobre sus aportes y proponer alternativas transformadoras que permitan contar con criterios claros y aplicables en la práctica.

La evolución de las concepciones pedagógicas ha modificado los enfoques y rutinas predominantes, concibiendo la evaluación como un elemento integrado y estructural del proceso formativo. Evaluar, de acuerdo con esta perspectiva, es un análisis estructurado y reflexivo que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor, lo cual contribuye a mejorar y ajustar la acción educativa.

La evaluación, como parte esencial del proceso formativo, ha sido definida en términos ampliamente aceptados, se asume la necesidad de problematizarlo para comprender sus implicaciones pedagógicas y sus límites en contextos reales. Ha sido definida como una actividad continua que proporciona información desde el momento en que el alumno ingresa a la escuela hasta la finalización del periodo lectivo. En el contexto de Ecuador, se establece como un proceso constante de observación, valoración y registro de información que evidencia el avance hacia los objetivos de aprendizaje. Esto implica que el docente registre fortalezas, talentos, cualidades y también obstáculos o debilidades, tanto individuales como grupales, con el fin de intervenir oportunamente y decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los estudiantes. Esta información es vital para que el docente reflexione sobre su labor y busque nuevas técnicas y estrategias que fomenten experiencias de aprendizaje significativas e innovadoras.

Esta reflexión lleva a considerar que la evaluación no puede reducirse a un mecanismo técnico de medición, pues posee profundas implicaciones éticas, pedagógicas y relacionales. Es fundamental establecer una cultura de la evaluación que incorpore la participación activa del alumno mediante modalidades como la autoevaluación y la coevaluación. La claridad en los criterios de evaluación se convierte en una condición esencial para el aprendizaje significativo, ya que fortalece la autonomía del estudiante y transforma la relación con el profesorado. De esta manera, se sustenta la intencionalidad de potenciar la cooperación, la participación y la corresponsabilidad en la transformación constante y necesaria del quehacer educativo, adaptando y proponiendo nuevas alternativas según las demandas actuales de la ciencia, la sociedad y el contexto.

En los últimos años, las investigaciones sobre evaluación para el aprendizaje han subrayado que la selección de técnicas e instrumentos debe responder no solo a criterios técnicos, sino

también a la necesidad de construir evidencias auténticas, culturalmente pertinentes y pedagógicamente significativas. Estudios recientes destacan que los instrumentos formativos más efectivos son aquellos que permiten recolectar información continua y situada, articulando procesos de reflexión, diálogo y participación del estudiante (Valdez et al., 2023; Velásquez et al., 2024). De igual manera, enfoques contemporáneos sobre evaluación intercultural y decolonial advierten que los instrumentos deben ser sensibles a las prácticas comunitarias, a la diversidad lingüística y a los modos locales de razonar y representar el conocimiento (Arias-Ortega, 2022; Cusati & Portes dos Santos, 2023). Así, la literatura actual enfatiza que elegir una técnica de evaluación es elegir también una postura ética y epistémica, pues cada instrumento delimita qué saberes se reconocen, qué voces se escuchan y qué procesos se vuelven visibles.

Reflexión sobre conceptos y concepciones de la evaluación

A lo largo de la historia del desarrollo de la teoría y la acción educativa, han surgido diferentes concepciones pedagógicas que han dado lugar a diversas definiciones de evaluación. Según el diccionario Etymology of evaluation (2025), en una cita de Harper (s/f), señala Esta palabra se forma a partir de é-, que significa fuera (como se ve en ex-), y valuer, que a su vez proviene del latín valere, que significa “ser fuerte, estar bien; tener valor, valer la pena”. Este último proviene de la raíz del protoindoeuropeo wal, que significa ser fuerte. El significado de evaluación del desempeño laboral se documentó por primera vez en 1947”.

De acuerdo con esta raíz etimológica, la acción y efecto de evaluar significa determinar el valor de algo; sin embargo, es necesario abordar y reflexionar cómo este concepto se ha venido matizando con las reflexiones que diversas concepciones pedagógicas han aportado a través de su evolución.

En la actualidad surgen enfoques y reflexiones teóricas sobre la evaluación que la conciben como un proceso integrado a todo el proceso formativo, superando la postura reduccionista que concibe como la valoración del conocimiento obtenido por un alumno como resultado del aprendizaje. Así pues, Fernández (2018), expone que la evaluación es concebida como una parte estructural del proceso formativo:

Desde el momento en que el alumno ingresa a la escuela, durante su estancia y al final de la jornada escolar, proporciona información de su propio sistema de enseñanza en la casa, así como el de la escuela, y en conjunto, ambos contribuyen a mejorar el propio proceso evaluativo ya que

brindan oportunidades formativas para que, con la información recabada por diferentes métodos, generen conexiones que contribuyan a fortalecer la calidad de su formación, en este caso, el alumno junto con el maestro, generan de forma explícita métodos de evaluación más congruentes dentro del aula, fortaleciendo así, la educación y las mismas prácticas docentes. (p. 1).

De acuerdo con este enfoque, la evaluación permite hacer un seguimiento a las fortalezas, los talentos, el contexto, las cualidades favorables o no, que intervienen en los procesos de aprendizaje y sus resultados de acuerdo con sus diferencias individuales, las relaciones con el contenido o las competencias que se prevén desarrollar, las experiencias previas y las distintas estrategias para generar aprendizajes.

En el contexto de la realidad de Ecuador, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Ministerio de Educación (2023), en su artículo 18, establece que:

La evaluación estudiantil es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el avance hacia los objetivos de aprendizaje; y, que incluye sistemas de retroalimentación oportuna, pertinente, precisa y detallada, dirigidos a motivar tanto la superación personal como el aprendizaje continuo, y a la toma de decisiones para generar cambios duraderos y progresivos en el desempeño (p. 9).

Según Cohen y Franco (1988, como se citó en Cano, 2005), “evaluar es fijar el valor de una cosa; para hacerlo se requiere efectuar un procedimiento mediante el cual se compara aquello a evaluar respecto de un criterio o patrón determinado” (p. 7). En esta misma línea, Torrico et al. (2007) señalan que “la evaluación es un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa” (p. 16).

En los conceptos expuestos de evaluación se puede apreciar que se concibe la tarea de evaluar como parte estructural del proceso formativo, por lo que deberá tener como cualidad principal, que la tarea de evaluar debe ser sistemática y lógica. Se integra a la experiencia formativa desde el principio hasta su finalización y conduce a tomar decisiones sobre qué aspectos debemos mejorar para alcanzar o superar las metas previstas. Todos los cambios que sucedan pueden ser significativos si se estudian en una red de relaciones que brindan oportunidades de mejorar los procesos evaluativos y a potenciar la calidad de los procesos evaluativos. Es necesario aplicar procesos evaluativos

que sean congruentes con las experiencias de los alumnos, las oportunidades formativas del contexto y la práctica educativa que desarrollan los docentes.

La reflexión permanente entre los distintos actores implicados en el aprendizaje sobre fortalezas, cualidades, potencialidades y obstáculos de las experiencias y procesos desarrollados, conducen a superar debilidades y aprovechar oportunidades para mejorar y adecuar los procesos formativos. Estos son criterios de calidad que orientan la valoración de las experiencias de aprendizajes que promueve la acción formativa y se expresan en la valoración cuantitativa o cualitativa, con intenciones de transformar permanentemente el proceso de enseñanza aprendizaje.

También la evaluación debe cumplir con criterios importantes, desarrollados por Azambuya (2020, p. 260), como sigue:

Es necesario que la evaluación sea transparente, creíble, con coherencia epistemológica y cohesión práctica, pertinente, aplicable y legítima, y para ello, debe estar al servicio de quien enseña y de quien aprende. Esto último constituye un componente fundamental que todos los agentes educativos deberían comprender, ya que conforma la base necesaria para poder cambiar la relación entre alumnado y profesorado, y que la misma pase a sustentarse en la cooperación, participación y corresponsabilidad.

La reflexión de Azambuya (2020) resalta que la evaluación no puede reducirse a un mecanismo técnico de medición, sino que debe entenderse como un proceso con implicaciones éticas, pedagógicas y relacionales. Su planteamiento pone en evidencia que la evaluación adquiere verdadero sentido cuando se convierte en una práctica transparente, coherente y legítima, orientada tanto al aprendizaje del estudiante como a la transformación de la relación educativa. Este enfoque valora la corresponsabilidad y la participación como pilares para construir una cultura de evaluación que promueva la cooperación entre profesorado y alumnado, y su contexto, para de esta manera superar las rutinas escolares que la conciben de manera reduccionista a la simple asignación de calificaciones.

Sobre la aplicación de los criterios de calidad de la evaluación: coherencia, pertinencia, aplicabilidad y consistencia, se aclara a continuación su significado. Se define la coherencia como la relación que claramente debe existir entre lo planeado, lo realizado y los logros que se alcancen; aunque puede suceder que la realidad obtenida supere o se distancie de lo planeado y entonces deben reorientarse las metas previstas. El criterio de pertinencia exige que se adecúen las acciones o procesos evaluativos a las

competencias y potencialidades de los actores del proceso de aprendizaje, a la estructura curricular y a las oportunidades que presenta la realidad institucional y el contexto.

Esto quiere decir que se debe valorar la aplicabilidad de los procesos y hacer permanentemente los cambios necesarios para garantizar que la información que se recoja permita retroalimentar los procesos. La consistencia de la evaluación se refiere a validar permanentemente que los procesos evaluativos sean graduales y se debe verificar que los resultados esperados puedan informar sobre los alcances de los procesos de aprendizaje previstos. Para lograr una mejor recolección de información, se deben contrastar las modalidades de participación de los actores en estrategias de auto, co y hetero evaluación, de tal manera que se involucren los actores en transformar procesos y alcances de la experiencia formativa.

Criterios de evaluación

Como se afirmó anteriormente, lo primero que pensamos al escuchar el término evaluar es dar valor, estimar, apreciar, señalar el valor de algo, calificar lo que se evalúa como excelente, como mejor y peor.

Según Coll (2004, como se citó en Fernández, 2018, p.1), al referirse al valor de los procesos evaluativos, sostiene que “La evaluación implica que el docente registre las fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando para intervenir oportunamente y decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos”. Como se puede apreciar en este planteamiento, se prevé que la evaluación se integre al proceso de aprendizaje, y que las orientaciones metodológicas que se implementen, sirvan al propósito de superar la concepción de que la evaluación sólo arroja información sobre el conocimiento asimilado por el grupo de estudiantes y se orienta a alcanzar su misión de informar sobre la calidad de los procesos y recursos empleados para comprometer a los actores con el aprendizaje y sus resultados y en la reformulación de procesos, si es necesario.

Conocer cuáles son los objetivos que se han logrado en un determinado lapso de tiempo es de suma importancia, estos permitirán tener información de los aprendizajes; lo cual llevará a reflexionar al docente sobre su labor y buscar, en caso de ser necesario, nuevas técnicas y/o estrategias que le permitirán desarrollar experiencias de aprendizaje significativas, innovadoras y pertinentes en la búsqueda de alternativas variadas y adecuadas al desarrollo de los actores.

Es necesario comprender que la evaluación no solo es el seguimiento que se lleva de los estudiantes sino que más bien es un instrumento que va a permitir obtener conocimiento, comprensión, acompañamiento de los procesos realizados junto a los requeridos, y también valoración a los resultados que se obtengan por cada estudiante, esto permitirá determinar qué procedimientos y cuáles metodologías educativas serán las más adecuadas para mejorar la calidad de los procesos formativos, en relación con las necesidades de desarrollo humano en una sociedad en constante transformación.

Por otra parte, cuando se habla de evaluación enseguida se nos viene al pensamiento la realización de exámenes, pero no solo es eso, actualmente las normativas del Ministerio de Educación de Ecuador extienden los procesos evaluativos a los distintos niveles de educación es decir incluye a los docentes, a las unidades educativas, al mismo currículo educativo como también a los diferentes niveles de la administración educativa. Al respecto, queda también el desafío de conseguir estrategias que hagan al alumno, a cualquier edad, hacerse responsable de conocer y comprender sus alcances para ir progresando como actor fundamental de sus procesos de aprendizaje.

En este punto, la evaluación ya no puede seguir siendo un espejo que solo refleja lo que el sistema quiere ver, sino una ventana que se abre al otro, a sus modos de saber, de hablar, de soñar. El desafío ya no es medir mejor, sino mirar de otro modo: desde la escucha, la reciprocidad y la sospecha de que lo que no se evalúa también cuenta. De ahí que la próxima tarea no sea elegir un instrumento, sino negociar un sentido que quepa entre la escuela, la chacra y la vida.

La acción de evaluar basada en criterios

Antes de abordar cualquier tarea, docentes y estudiantes deben acordar los criterios con los que se valorará el desempeño, ya que esto permite que ambas partes puedan juzgar de forma objetiva si se alcanzan los objetivos previstos. Así, en una actividad de resolución de problemas matemáticos, los criterios podrían ser: (a) identificar los datos relevantes del enunciado; (b) representar la situación mediante un gráfico o esquema; (c) aplicar un procedimiento lógico y coherente; (d) obtener la respuesta correcta; (e) explorar otras vías de solución; y (f) contrastar y validar el resultado obtenido (Pérez Hernández et al., 2018).

La claridad en los criterios de evaluación representa una condición fundamental para el aprendizaje significativo, pues permite a los estudiantes comprender no sólo qué se espera de ellos, sino también cómo pueden mejorar sus desempeños. Tal como

sostienen Pérez Hernández et al. (2018), cuando los criterios se establecen de manera explícita y compartida, tanto docentes como alumnos pueden valorar objetivamente si se alcanzan los objetivos previstos. Esto fomenta la transparencia en el proceso evaluativo, disminuye la incertidumbre y fortalece la autonomía del estudiante, quien se convierte en protagonista de su propio aprendizaje al contar con orientaciones claras que le permiten autoevaluarse y proyectar mejoras en su formación académica y personal.

Una vez que el docente realiza la evaluación y obtiene información, debe proceder a compararla con los criterios establecidos. En este punto, no se trata únicamente de asignar una calificación, sino de facilitar un proceso de retroalimentación que lleve tanto al docente como al estudiante a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus debilidades y las posibilidades de superar los alcances de la experiencia.

En muchas ocasiones, los estudiantes tienen incertidumbre sobre qué contenidos serán evaluados y cómo se realizará la evaluación. Para evitar limitaciones e inconvenientes, el docente debe comunicar desde el primer día de clase, y cada vez que vaya a evaluar, la metodología que va a emplear. Esto incluye el número de actividades que se deben realizar, de acuerdo con la carga horaria y la naturaleza de la materia.

Una forma de evitar esta incertidumbre es mediante el uso de rúbricas, que constituyen un recurso eficaz para clarificar los requerimientos del proceso evaluativo. La rúbrica se caracteriza por “presentar una serie de criterios para evaluar las tareas propuestas, utilizar una escala gradual con distintos niveles de ejecución de las tareas (a nivel cualitativo y cuantitativo) y permitir a los estudiantes comparar y graduar su trabajo a lo largo del aprendizaje” (Pegalajar, 2021, p. 70).

Las rúbricas permiten comparar los resultados obtenidos por los estudiantes con los previstos o esperados. En este sentido, se recomienda que sean validadas por otros docentes del área. En caso de no ser posible, la validación podría realizarse con compañeros de la misma institución, incluso de otras asignaturas. Este proceso ayuda a evitar sesgos y a garantizar la equidad, considerando las diferencias existentes entre los estudiantes.

La evaluación como parte de la tarea formativa

Curren (1995), citado por Moreno (2016), “concibe a la evaluación educativa como un conjunto de juicios impuestos por una persona sobre otra.” “La evaluación educativa del rendimiento

de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación” (p. 249). En las definiciones antes mencionadas se puede entender que la evaluación educativa tiene como objetivos el servir como un instrumento que el docente utiliza en el proceso de enseñanza aprendizaje, también permite que el docente valore las potencialidades que tiene cada estudiante tanto de manera individual como grupal. Así mismo brindará información al representante del estudiante sobre el rendimiento académico que tiene. Y por último induce al docente a reflexionar y analizar la función que cumple como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La reflexión llevará al docente a mejorar la calidad de su gestión con el grupo de estudiantes a su cargo.

La evaluación educativa es un tema que va en crecimiento con el transcurso de los años para los diferentes sistemas educativos desde los años noventa. Su desarrollo ha sido amplio y si bien se la ha relacionado normalmente con la evaluación sumativa de los aprendizajes, también se orienta a varias de las actividades educativas, como son exposiciones, trabajos grupales y foros, entre otras estrategias; donde no solo se califica el contenido trabajado en el programa de las asignaturas, sino también apostar al desarrollo de sus habilidades socioemocionales y sus competencias.

Existen diferentes tipos de evaluación que el Ministerio de Educación del Ecuador considera dentro de su reglamento, los mismos están contemplados en el Artículo 21 y que según su propósito son:

1. Diagnóstica: Se aplica al inicio de un período académico para determinar las condiciones previas con las que la o el estudiante ingresa al proceso de aprendizaje;
2. Formativa: Se realiza durante el proceso de aprendizaje para permitirle al docente realizar ajustes en la metodología de enseñanza y mantener informados a los actores del proceso educativo sobre los resultados parciales logrados y el avance en el desarrollo integral del estudiante.
3. Sumativa: Se realiza al finalizar un periodo académico, etapa o ciclo de aprendizaje, para evidenciar el resultado acumulativo de los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023 p.11).

La intención formativa de la evaluación

Estudios realizados demuestran que los docentes atribuyen tanto a la planificación como la programación de la evaluación la finalidad de administrar y organizar el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera es cómo podrá orientar al estudiantado

hacia los objetivos establecidos en el currículo, priorizando las directrices del nivel y subnivel en el cual se encuentra. Aún cuando ha predominado la noción de que “la evaluación educativa pretende como fin la búsqueda del valor del objeto de conocimiento” (Jiménez, 2019, p. 189), también ha predominado la discusión del valor de la evaluación desde un discurso técnico y se ha sesgado la crítica hacia el enriquecimiento de la práctica pedagógica con una gran variedad de instrumentos, rúbricas y técnicas que hacen del acto evaluativo una construcción de estrategias que pretenden objetividad y llegan con frecuencia a la estandarización de procesos evaluativos priorizando su validez metodológica, aún sin la congruencia necesaria con elementos de la realidad en la cual se aplica, es decir, sin la contextualización necesaria.

Rodríguez-Negro y Zulaika-Isasti (2016) señalan que en la Educación Primaria la intención predominante al evaluar es conocer el avance del alumnado, mientras que en Educación Secundaria el profesorado busca fundamentalmente información que les permita regular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes mayoritariamente asumen que la finalidad de la evaluación es sumativa, también de carácter formativa y de autoevaluación del profesor. Pocos asumen la finalidad de tipo formadora que tiene, la misma que adecua al sistema educativo a las necesidades de cada estudiante dentro del contexto en que se desenvuelve. Esta finalidad (formadora) implica que el docente va obteniendo datos durante el proceso de enseñanza aprendizaje los cuales va poder permitir regular las diferentes actuaciones pedagógicas en el momento que sea necesario. El docente con la información obtenida realiza realimentación, tutorías personalizadas o grupales según sea el caso.

En la siguiente tabla se puede apreciar las diferentes tipos de evaluación, según sean los momentos y las intencionalidades que los docentes le atribuyen en su quehacer didáctico:

Tabla 1
Tipos y definiciones de evaluación

Tipo	Definición
Sumativa	El profesor hace referencia a controlar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.
Formativa	El profesor hace referencia a aportar información al alumno sobre su proceso de desarrollo y/o aprendizaje. El profesor es el principal agente regulador de dicho proceso.

Autoevaluación profesor	El profesor hace referencia a obtener información sobre el desarrollo y/o aprendizaje del alumno con el objetivo de ajustar y/o mejorar su propia práctica docente.
Calificar	El profesor hace referencia a asignar notas, calificaciones y/o puntuaciones.
Normativa	El profesor hace referencia a establecer y/o mantener el nivel de las enseñanzas musicales.
Formadora	El profesor hace referencia a desarrollar la capacidad crítica del alumno respecto a su propio proceso de desarrollo y/o aprendizaje. El alumno es el principal agente regulador de dicho proceso.

Nota. Tomado de González & Bautista (2020).

El fin de la evaluación es, simplemente, saber si se han conseguido los objetivos marcados a principios de curso. Y si no los hemos conseguido, en qué hemos fallado y qué es lo que no se ha cumplido del proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso es fundamental, porque lo otro sería sólo llegar a un juicio: bien o mal. Eso lo sabe hacer cualquier persona, no hace falta que sea profesor. Tú escuchas y dices: No me gusta, no me ha llegado, emocionalmente no me ha transmitido nada, y ya está. Eso es un juicio. Una evaluación es algo mucho más complejo: es saber a qué meta tenemos que llegar, qué utensilios y qué herramientas tenemos para conseguir esas metas (Royo & Bautista, 2020, p. 157).

Existen otras finalidades de la educación que se las podría considerar como secundarias porque son producto del proceso de evaluación si que generen una calificación directa al estudiante, entre estas tenemos la comunicación entre profesores porque comparte con los demás docentes la información obtenida de las calificaciones de un grupo de estudiantes, este compartir se lo realiza en las juntas de cursos de forma formal o de manera informal en diálogos que se realizan en horas libre o recesos. De igual manera se da con los representantes de los estudiantes al momento de entregar una boleta de calificaciones o si el representante es llamado a la institución educativa para entablar un diálogo que vaya encaminada a buscar alternativas para que el estudiante logre los objetivos planteados.

Otra de las finalidades que tiene la evaluación es el poder conocer la realidad sociocultural del estudiante donde desarrolla sus actividades diarias, finalmente está la finalidad de orientar

tanto al estudiante como al representante de las posibilidades no solo académicas si no también profesionales en las que se encaminara.

Una visión de la evaluación que especifica que la intención no es sólo valoración del aprendizaje sino para desarrollar el aprendizaje, es propuesta por Moreno (2016), quien argumenta la necesidad de reinventar la evaluación en el aula.

Tal es el caso del uso de la evaluación como una fuente y experiencia de aprendizaje, que ocurre mientras los alumnos trabajan y aprenden de forma individual y con otros; el empleo de la retroalimentación como una herramienta valiosa para motivar a los alumnos e incentivar su deseo de mejorar su trabajo y querer continuar aprendiendo a lo largo de la vida. La generación de una cultura de la evaluación va más allá de los exámenes convencionales, incorpora la participación activa del alumno en el proceso evaluativo, con lo cual el poder en el aula se redistribuye al incorporar modalidades de evaluación participativa como la autoevaluación y la coevaluación. Los métodos, técnicas e instrumentos empleados para la recogida de la información se amplían y diversifican, las actividades de evaluación son mucho más auténticas y contextualizadas, cercanas a los intereses y experiencias de los alumnos (pp. 292-293). Desde esta postura, se establecen importantes desafíos a la formación de los docentes, a las finalidades de las acciones formativas a todos los niveles y al desarrollo de un sentido formativo a todos los niveles para potenciar una evaluación sustentable, holística y sobre todo muy humana, acentuando el cuidado por el componente ético-moral de la tarea evaluativa y promoviendo credibilidad y confianza en los actores y en el clima organizacional donde se desarrolla.

Evaluación en contextos de educación intercultural bilingüe (EIB)

La evaluación escolar en Ecuador opera mayoritariamente en español estándar, lo que convierte a las lenguas originarias en barreras antes que en derechos. El artículo 20 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2008) establece que los pueblos y nacionalidades tienen derecho a recibir educación en su lengua propia y al reconocimiento de sus sistemas de saberes; sin embargo, los instrumentos de evaluación siguen produciendo violencia simbólica cuando miden en una lengua que no es la del corazón del estudiante. Desde una mirada crítica, la justicia evaluativa pasa por traducir sin traicionar: mantener la exigencia

del estándar curricular, pero permitir que la evidencia de aprendizaje circule en la lengua que el estudiante habla en la chacra, en la minga o en el río.

Co-construir rúbricas en kichwa implica más que reemplazar palabras: exige negociar categorías culturales. En la escuela comunitaria intercultural bilingüe Sarayaku, provincia de Pastaza, el docente y los sabios del pueblo tradujeron la escala de desempeño: excelente, muy bien, aprobado, no aprobado; se cambia por: yurak, sumak alli, mana alli. La categoría yurak (blanco) no alude a la pureza colonial, sino a la claridad del pensamiento que se evidencia cuando el estudiante puede explicar un fenómeno natural usando metáforas del entorno (el río, la selva, la luna). La rúbrica valida el uso de la oralidad circular: repetir para afirmar, no para llenar tiempo. El indicador muestra con evidencias que se tradujo como rikuchik killkashkata warmikunawan, literalmente muestra lo escrito junto con las mujeres mayores, reconociendo que el conocimiento legítimo se construye en diálogo intergeneracional.

Evitar la violencia simbólica requiere suspender la idea de que la lengua originaria es un apoyo al español. En la escuela awapít de Alto Bermejo, provincia de Esmeraldas, la evaluación final de ciclo se realiza íntegramente en awa pit. Los estudiantes no escriben: narran frente al grupo, registran sus explicaciones en audio y adjuntan dibujos que luego explican oralmente. El docente no traduce al español para calificar; convoca a un jurado compuesto por abuelos, maestros y estudiantes mayores que validan la coherencia interna del relato. Solo después, y si el estudiante lo desea, se elabora una ficha resumen en español para el archivo institucional. Este procedimiento respeta el artículo 20 de la LOEI y el artículo 5 del Reglamento General (2023), que obligan a garantizar la continuidad de la lengua originaria sin subordinarla al castellano.

El marco legal ecuatoriano ofrece herramientas que, bien utilizadas, convierten la evaluación en un acto de justicia lingüística. El Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00063-A, en su artículo 4, autoriza a los docentes a emplear otras herramientas que, desde su rol investigador, consideren pertinentes. Esta disposición permite que la lengua originaria no sea un recurso pedagógico eventual, sino el canal legítimo de evaluación. Para ello, se recomienda:

- Negociar con la comunidad los criterios antes de diseñar la rúbrica.
- Registrar la evidencia en audio o video en lengua originaria sin traducción forzada.

- Validar el desempeño con jurados interculturales (sabios, estudiantes mayores, docentes).
- Documentar el proceso para los informes de gestión institucional.

Estas acciones no implican crear una evaluación paralela; significan garantizar que la evaluación cumpla su propósito formativo sin traducir la justicia al idioma del colonizador. En contextos ecuatorianos, evaluar en kichwa, awa pit o shuar no es un acto folklórico: es la condición mínima para que la justicia evaluativa deje de ser un discurso y se vuelva una práctica cotidiana.

Tendencias contemporáneas en la evaluación educativa (2022-2025)

En los últimos años, la evaluación educativa ha experimentado un giro profundo hacia modelos más dialógicos, inclusivos y situados, orientados a fortalecer la justicia escolar y el aprendizaje auténtico. La literatura reciente destaca que la evaluación formativa y la retroalimentación son hoy los pilares de los procesos de mejora educativa, especialmente en contextos donde convergen diversidad lingüística, cultural y epistémica (Valdez et al., 2023; Velásquez Delgado et al., 2024). Este enfoque sostiene que evaluar no es medir productos, sino acompañar procesos, generar evidencias continuas y crear puentes pedagógicos que permitan al estudiante comprender y transformar su aprendizaje.

De manera complementaria, las investigaciones actuales subrayan la importancia del feedforward como práctica orientada al futuro, donde la retroalimentación no se limita a señalar errores pasados, sino que guía los próximos pasos del estudiante y promueve su autorregulación (Hernández López, 2024; Luján Feliu, 2024). Este giro conceptual coloca el énfasis en la comprensión profunda, la autonomía y el aprendizaje significativo.

Asimismo, los enfoques interculturales y decoloniales han cobrado fuerza en el debate contemporáneo, cuestionando modelos estandarizados que homogenizan la diversidad y proponiendo prácticas evaluativas respetuosas de los saberes comunitarios, las lenguas originarias y las pedagogías locales (Arias-Ortega, 2022; Cusati & Portes dos Santos, 2023). Estos aportes coinciden en que la evaluación debe ser culturalmente pertinente, ética y políticamente consciente, pues cada instrumento que se utiliza revela qué saberes se legitiman y cuáles se silencian.

Por otro lado, estudios recientes sobre inclusión y neurodiversidad insisten en la necesidad de flexibilizar los instrumentos evaluativos, para garantizar la participación plena de estudiantes con distintas formas de aprender. Se destaca la urgencia de

ajustes razonables, acompañamiento diferenciado y dispositivos de evaluación que reconozcan modos alternativos de expresión y comprensión (López & Vizcaíno, 2025).

Finalmente, los informes de políticas educativas contemporáneas advierten que la evaluación para el aprendizaje debe alinearse con los principios de equidad, participación comunitaria y pertinencia contextual, situando a la evaluación como un dispositivo de transformación pedagógica y no como una herramienta de selección o exclusión (Secretaría de Educación Pública de México, 2024).

En conjunto, estas tendencias permiten actualizar y fortalecer la perspectiva asumida en este capítulo, mostrando que la evaluación educativa contemporánea exige marcos flexibles, éticos y situados, capaces de dialogar con la diversidad epistémica y cultural de los territorios.

Resumen y conclusiones

La evaluación constituye un instrumento esencial para obtener información válida y confiable sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla un docente con sus estudiantes durante un periodo determinado. Su finalidad principal es verificar en qué medida se cumplen las metas y objetivos establecidos en el currículo priorizado, vinculados de manera directa con los aprendizajes esperados en cada etapa formativa.

Más allá de medir resultados, la evaluación proporciona al docente elementos clave para orientar la práctica pedagógica. Con esta información, es posible retroalimentar contenidos, reforzar conocimientos, modificar estrategias o avanzar en nuevas temáticas. De igual forma, permite identificar debilidades y fortalezas en el desarrollo de competencias, lo que contribuye a valorar el impacto de las acciones educativas en la formación integral de los estudiantes.

Además, la evaluación posee una dimensión ética y formativa. Evaluar no debe reducirse a asignar una calificación, sino que implica reconocer al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. A través de prácticas como la autoevaluación y la coevaluación, se fomenta la autonomía, la corresponsabilidad y la participación activa, fortaleciendo la relación entre docente y estudiante, y promoviendo una cultura de cooperación en el aula.

En el contexto ecuatoriano, la normativa educativa vigente subraya que la evaluación debe ser continua, integral y participativa. Este enfoque permite que los procesos de enseñanza-aprendizaje se orienten a la inclusión, la equidad y la pertinencia cultural, respondiendo a la diversidad de la población estudiantil.

La evaluación, en este marco, no solo mide logros individuales, sino que se convierte en un mecanismo para garantizar calidad educativa y atender las necesidades de la sociedad.

El reto actual consiste en transformar las prácticas evaluativas reduccionistas que se limitan a comprobar resultados. Es necesario avanzar hacia modelos innovadores, transparentes y coherentes, capaces de generar aprendizajes significativos y de orientar la toma de decisiones pedagógicas. Solo así la evaluación cumplirá con su verdadero propósito: ser una herramienta para mejorar la educación, fortalecer la práctica docente y potenciar la formación integral de los estudiantes.

A ello se suma la necesidad de que la evaluación respete el derecho a la educación intercultural bilingüe. La LOEI (art. 20) establece que los pueblos y nacionalidades tienen derecho a ser evaluados en su lengua originaria; sin embargo, la mayoría de instrumentos sigue operando solo en español, convirtiendo al kichwa, awa pit o shuar en obstáculo en lugar de recurso. La experiencia de la escuela comunitaria Sarayaku demuestra que co-construir rúbricas en kichwa y validar la evidencia oral ante jurados interculturales no diluye la exigencia: traslada la evaluación al canal legítimo del estudiante. En este sentido, la justicia evaluativa no se cumple mientras la lengua originaria sea traducida después de la calificación; debe ser el medio desde el cual se piensa, se enseña y se evalúa.

En síntesis, las reflexiones desarrolladas en este capítulo permiten comprender que resignificar la evaluación exige ampliar su sentido ético, cultural y pedagógico, al tiempo que integrar los avances más recientes del campo. Las tendencias contemporáneas como la evaluación formativa basada en evidencias continuas, el feedforward orientado al futuro, la mirada intercultural y decolonial que reconoce los saberes comunitarios, y las perspectivas inclusivas que atienden la neurodiversidad, coinciden en que evaluar no es calificar, sino acompañar procesos de aprendizaje situados y profundamente humanos.

La incorporación de estos enfoques implica asumir que toda evaluación es una práctica interpretativa que debe dialogar con las trayectorias, lenguas, culturas y modos de aprender de cada estudiante. De este modo, la actualización teórica presentada fortalece el propósito central del capítulo: comprender la evaluación como un proceso relacional, dinámico y transformador, capaz de promover justicia educativa y potenciar el desarrollo integral en contextos diversos como los del Ecuador.

Referencias

- Arias-Ortega, K., Andrade, R., & Catrileo, M. (2022). Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural. *Perfiles Educativos*, 44(177), 168-182. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.177.60497>
- Azambuya, E. (2020). La evaluación educativa: Aproximación a un caso de 1º de la ESO. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, (1). <https://n9.cl/entn0>
- Cano Ramírez, A. (2005). Tema 5: Elementos para una definición de evaluación. Curso 2005/06. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). <https://n9.cl/egyh6>
- Cusati, I. C., Portes dos Santos, N. E., Da Silva, M., & Gomes, R. (2023). Pensar a interculturalidade na educação e a didática crítica intercultural na contemporaneidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i1.10984>
- Fernández Canul, F. (2018, 23 de febrero). *La evaluación y su importancia en la educación*. Revista Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/la-evaluacion-y-su-importancia-en-la-educacion/>
- González Royo, A. G., & Bautista, A. (2020). Ideas de los profesores de instrumento de conservatorio sobre las funciones y finalidades de la evaluación. *Foro de Educación*, 18(1), 147-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7193037>
- González-Gil, F. (2021). Evaluación inclusiva en contextos de diversidad neurológica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 45-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=745469>
- Harper, D. (s. f.). *Etymology of evaluation*. Online Etymology Dictionary. Recuperado el 26 de septiembre de 2025 de <https://www.etymonline.com/word/evaluation>
- Hernández López, Y. C. (2024). El feedforward en la evaluación para el aprendizaje: una revisión de la bibliografía. *Revista Neuronum*, 10(2), 45-59. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/531>
- Jiménez, J. (2019). *Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: Entre el deber ser y lo relativo*. Foro de Educación, 17(27), 185-202. <https://n9.cl/m0pv1>
- López, V., & Vizcaíno, P. (2025). Modelos de educación inclusiva para estudiantes neurodivergentes: avances y desafíos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1), 45-67. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000300148

- Luján Feliu, O. (2024). Activar el aprendizaje significativo y competencial: el feedforward y su impacto en la consolidación de saberes procedimentales. En J. C. Fernández (Ed.), *Innovación en el aula: Nuevas estrategias didácticas en humanidades* (pp. 424-440). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v76q21>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2008). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial, 449, 1-38. <https://share.google/stg7RqGlulrB3s2Xn>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Decreto Ejecutivo No. 675). <https://n9.cl/slx4a0>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. (Vol. 1, 1.ª ed.). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://n9.cl/w67rq>
- Pegalajar, M. del C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>
- Pérez Hernández, A. F., Méndez Sánchez, C. J., Pérez Arellano, P., & Yris Whizar, H. M. (2018). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Perspectivas Docentes*, 28(63). <https://share.google/GHcOYyKKR5qqqLC2v>
- Rodríguez-Negro, J., & Zulaika-Isasti, D. L. M. (2016). Evaluación en educación física: Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis: Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 421-438. <https://n9.cl/7a3ui>
- Ríos, D., & Molina, C. (2022). Ajustes razonables en la evaluación de estudiantes con TEA en escuelas rurales de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 1-18. <https://n9.cl/fmsr1>
- Royo, A. G., & Bautista, A. (2020). Ideas de los profesores de instrumento de conservatorio sobre las funciones y finalidades de la evaluación. *Foro de Educación*, 18(1), 147-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7193037>
- Secretaría de Educación Pública de México (SEP). (2024). *La evaluación formativa: reto pedagógico-didáctico. Orientaciones para el ciclo escolar 2023-2024*. Subsecretaría de Educación Básica. <https://www.sep.gob.mx>
- Torrico, F.; José, M.; Foronda, Z., & Claudia, L. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, 19, 15-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>
- Valdez Valdez, L. S., Sánchez Uscamayta, J. O., & Lescano López, G. S. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Educación*, 47(2), 794-812. <https://www.redalyc.org/journal/440/44074795037/html/>

- Valdez, D., Kiewra, K., & Miller, S. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on students' learning outcomes. *Sustainability*, 16(17), 7826. <https://doi.org/10.3390/su16177826>
- Velásquez Delgado, W., Alvarado, V., & Contreras, J. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los procesos educativos. *Revista Venezolana de Investigación*, 41(1), 55-70. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202010

CAPÍTULO II

La evaluación transformadora va más allá del proceso de aprendizaje

Presentación

En la cultura escolar ecuatoriana, la evaluación ha sido históricamente entendida como un acto final de medición, cuyo propósito es clasificar al estudiante en función de su desempeño académico. Esta visión, arraigada en prácticas tradicionales de enseñanza, ha limitado el potencial transformador del acto evaluativo, reduciéndolo a una calificación numérica que rara vez deviene en acciones formativas.

Sin embargo, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2023) establece que la evaluación es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información, orientado a evidenciar el avance hacia los objetivos de aprendizaje. Esta definición normativa invita a repensar la evaluación como una práctica pedagógica integral, centrada en el desarrollo de competencias comunicativas, lógico-matemáticas y socioemocionales, y no solo en la acumulación de contenidos.

Desde una perspectiva epistemológica, entender la evaluación como un proceso implica reconocerla como una construcción dinámica, situada y relacional, que no puede desvincularse del contexto sociocultural en el que se desarrolla. Como señala Pérez Gómez (2010), el conocimiento educativo y por tanto, el acto de evaluar no puede entenderse como una verdad objetiva y neutral, sino como una interpretación situada de la realidad escolar.

En este sentido, evaluar no es solo medir un aprendizaje, sino interpretar significados, valorar procesos y tomar decisiones éticas sobre cómo acompañar a las estudiantes en su desarrollo. Esta visión hermenéutica y crítica contrasta con la lógica positivista que aún permea muchas prácticas evaluativas en el sistema educativo ecuatoriano, donde prevalece la idea de que los aprendizajes pueden observarse, cuantificarse y clasificarse con neutralidad.

Como advierte Stobart (2008), esta visión encubre ideologías, ya que termina por legitimar ciertos tipos de conocimientos y desvalorar otros, especialmente aquellos que provienen de culturas no hegemónicas, como las de pueblos indígenas, afroecuatorianos o rurales, presentes en la realidad educativa del país.

Así, entender la evaluación como un proceso implica asumir que:

- No es lineal ni acabado, sino que se construye en la interacción entre docentes, estudiantes y contextos.
- No es neutral, porque refleja valores, intereses y poderes.
- No es solo cognitivo, sino también afectivo, ético y político.

Desde esta mirada, la evaluación formativa aquella que se realiza durante el proceso con el fin de mejorarlo se convierte en una herramienta de inclusión y equidad, especialmente relevante en contextos diversos como los del Ecuador, donde las realidades socioculturales, lingüísticas y económicas de las estudiantes influyen directamente en sus trayectorias escolares. En este marco, la evaluación por competencias emerge como una alternativa coherente con los principios de la educación intercultural y con los derechos de las y los estudiantes a recibir una educación pertinente, significativa y transformadora.

Este capítulo ha recorrido tres ejes fundamentales para reconstruir la evaluación como proceso de aprendizaje. En primer lugar, se amplió la visión del proceso evaluativo, desplazando la mirada de la calificación hacia la comprensión del aprendizaje como construcción situada, ética y culturalmente mediada. En segundo lugar, se desarmaron y re-significaron los elementos que configuran la evaluación educativa: finalidad, sujeto, criterios,

instrumentos y uso de la información. Estos cinco ejes permiten negociar, contextualizar y democratizar la evaluación, haciendo visible el poder que siempre opera cuando se evalúa, y ampliando la participación de estudiantes, familias y comunidades. En tercer lugar, se presentaron las fases para diseñar una evaluación formativa: conceptual, anticipativa, organizativa y ejecutiva, que permiten planificar con intención, actuar con flexibilidad y reflexionar con responsabilidad, garantizando que la evaluación sea un proceso de mejora continua y no una simple secuencia de técnicas.

Finalmente, se abordó la evaluación del proceso de aprendizaje en sus tres dimensiones clave: conceptual, procedimental y actitudinal. Esta mirada integral y contextualizada permite acompañar la travesía más que auditar la llegada, registrando cómo se construyen conceptos, cómo se automatizan procedimientos y cómo se cultivan actitudes éticas. En contextos interculturales y plurinacionales como el ecuatoriano, esta forma de evaluar se vuelve imprescindible para garantizar que nadie se quede fuera por diferencias de lengua, ritmo o estilo de aprender. Porque evaluar no es solo calificar lo que se aprendió, sino crear las condiciones para que cada persona pueda aprender más y mejor. En este sentido, transformar la evaluación es transformar la educación y, con ella, transformar la sociedad.

Más allá de la calificación: una visión amplia del proceso evaluativo

Aunque este concepto suele presentarse con una definición ampliamente consensuada, es fundamental examinarlo de manera crítica desde el inicio para comprender sus implicaciones educativas y los límites que puede presentar en contextos reales.

En la cultura escolar, la evaluación ha sido históricamente entendida como un acto de medición final, cuyo propósito es clasificar al estudiante en función de su desempeño académico. Esta concepción, arraigada en prácticas tradicionales de enseñanza, ha limitado el potencial transformador del acto evaluativo, reduciéndolo a una calificación numérica que rara vez deviene en acciones formativas. Sin embargo, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador (Ministerio de Educación, 2023) establece que la evaluación es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información, orientado a evidenciar el avance de las y los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje. Esta definición normativa invita a repensar la evaluación como una práctica pedagógica integral,

centrada en el desarrollo de competencias comunicativas, lógico-matemáticas y socioemocionales, y no solo en la acumulación de contenidos.

Desde una perspectiva epistemológica, entender la evaluación como un proceso implica reconocerla como una construcción dinámica, situada y relacional, que no puede desvincularse del contexto sociocultural en el que se desarrolla. Como señala Pérez Gómez (2010), el conocimiento educativo y por tanto, el acto de evaluar no puede entenderse como una verdad objetiva y neutral, sino como una interpretación situada de la realidad escolar. En este sentido, evaluar es interpretar significados, valorar procesos y tomar decisiones éticas sobre cómo acompañar a las estudiantes en su desarrollo.

Es necesario que se comience por reconocer desde cuál enfoque partimos, si es crítico de lo que hemos tenido como rutinas evaluativas apoyadas en la objetividad, es un enfoque hermenéutico, que contrasta con la lógica positivista que aún permea muchas prácticas evaluativas en el sistema educativo ecuatoriano, donde prevalece la idea de que los aprendizajes pueden observarse, cuantificarse y clasificarse con neutralidad. Como advierte Stobart (2008), esta visión encubre ideologías, ya que termina por legitimar ciertos tipos de conocimientos y desvalorar otros, especialmente aquellos que provienen de culturas no hegemónicas, como las de pueblos indígenas, afroecuatorianos o rurales, presentes en la realidad educativa del país.

Es así como en este texto se asume el reto de entender la evaluación como un proceso que concibe que el aprendizaje y su evaluación no es lineal ni acabado, sino que se construye en la interacción entre docentes, estudiantes y contextos. El aprendizaje y su evaluación no es neutral, porque refleja valores, intereses y poderes. Y finalmente, no es únicamente enfocado en los conocimientos, es decir en medir lo que sabe el alumno, sino también es un registro de situaciones afectivas, acciones, capacidades y habilidades que involucran decisiones integrales, principios éticos y directrices políticas de carácter institucional. En suma, es un proceso que respeta las relaciones complejas que constituyen la vinculación de los actores involucrados consigo mismo y con el contexto.

Desde esta mirada, la evaluación formativa que se realiza durante el proceso, con el fin de mejorarlo se convierte en una herramienta de inclusión y equidad, especialmente relevante en contextos diversos, donde las realidades socioculturales, lingüísticas y económicas de las estudiantes influyen directamente en sus trayectorias escolares. En este marco, la evaluación por

competencias emerge como una alternativa coherente con los principios de la educación intercultural y con los derechos de las y los estudiantes a recibir una educación pertinente, significativa y transformadora.

Asumir esta visión amplia del proceso evaluativo implica, además, desnaturalizar la idea de que evaluar es sinónimo de calificar. La calificación, entendida como una representación numérica del aprendizaje, puede tener sentido dentro de un sistema escolar, pero no debe ser el fin último de la evaluación. Por el contrario, la evaluación formativa aquella que se realiza durante el proceso con el fin de mejorarlo se convierte en una herramienta de inclusión y equidad, especialmente relevante en contextos diversos como los del Ecuador, donde las realidades socioculturales, lingüísticas y económicas de las estudiantes influyen directamente en sus trayectorias escolares.

En este marco, la evaluación por competencias emerge como una alternativa coherente con los principios de la educación intercultural y con los derechos de los estudiantes a recibir una educación pertinente, significativa y transformadora. Esta modalidad evaluativa implica observar desempeños reales, valorar capacidades integradas y promover el desarrollo personal y colectivo, lejos de la estandarización de respuestas y del uso mecánico de pruebas que reproducen desigualdades.

Es fundamental reconocer que la evaluación, lejos de ser una técnica neutral, posee una dimensión ética y política. Decidir qué se evalúa, cómo se evalúa y con qué propósito, es una elección pedagógica que impacta directamente en la subjetividad de las estudiantes y en sus posibilidades de aprender. Por ello, construir una cultura de la evaluación que priorice el aprendizaje significativo, la participación activa y la corresponsabilidad entre docentes y estudiantes, se convierte en una tarea urgente para garantizar la calidad educativa.

Elementos que configuran la evaluación educativa

Con toda la evolución que ha tenido el desarrollo de la evaluación, junto a los desafíos que ha tenido el quehacer didáctico para responder y adaptarse a los cambios de la ciencia, la tecnología y la sociedad en general, se presenta un reto significativo para las percepciones de la evaluación que se han hecho rutin entre los actores y las instituciones educativas. Este reto es desarmar la evaluación para volverla a ensamblar con otros actores, otros saberes y otros poderes; es decir, resignificar la responsabilidad de los actores, especialmente los estudiantes que se hacen cargo de sus procesos de aprendizaje, los docentes que actúan integrando

más aún el contexto de aprendizaje, el clima organizacional, las familias y las organizaciones que coadyuvan a la formación de los alumnos. En suma, el reto conduce a unos cambios importantes de su actuación, percepción e integración al proceso.

Con esta visión transformadora, se considera que la evaluación no es un artefacto neutral que se aplica; es un dispositivo cultural que se negocia, se disputa y se resignifica cada vez que un docente, una estudiante o una comunidad decide qué vale la pena enseñar y cómo se reconocerá que algo fue aprendido. Esto quiere decir, se contextualiza y deja de ser un instrumento estandarizado al que hay que responder.

En Ecuador, donde la interculturalidad es un mandato legal y una urgencia social, descomponer los elementos que configuran la evaluación permite visibilizar relaciones de poder que, de otra manera, permanecerán invisibles. A continuación se revisan cinco ejes articuladores de finalidad, sujeto, criterio, instrumento y uso de la información que funcionan como llaves de acceso para una práctica evaluativa más justa, contextualizada y transformadora.

La evaluación educativa es una actividad que al momento de realizarla se torna compleja y cuenta con diversos elementos que el docente valorará para su correcta elaboración. Entre estos elementos se encuentra la finalidad que persigue la evaluación educativa, quién la realiza, quién es el responsable directo de su aplicación y el uso que se le dará a sus resultados.

- **Finalidad: ¿para qué evaluamos?**

La finalidad responde a la pregunta ética por el sentido del acto evaluativo. En la normativa ecuatoriana coexisten tres intenciones diagnóstica, formativa y sumativa, pero su peso relativo varía según la cultura institucional. En muchas escuelas, la evaluación sumativa absorbe las otras dos: la diagnóstica se convierte en un test de entrada que filtra y la formativa en una nota parcial que acumula. Para romper esa lógica es clave explicitar la finalidad ante la comunidad y destinar tiempo y espacios para cada una. Por ejemplo: en una escuela donde se incluya en su Proyecto de Mejoramiento Institucional un mes de diagnóstico cultural sin calificaciones, y se agreguen estrategias donde las familias enseñan tejido, agricultura o medicina ancestral y los docentes mapean competencias vinculadas al currículo. En este ejemplo, se observa la integración del contexto en la tarea de diagnóstico evaluativo.

- **Sujeto evaluador: ¿quién evalúa?**

El modelo tradicional coloca al docente como único juez legítimo. Una visión intercultural y democrática expande el rol a múltiples sujetos:

- Estudiantes (autoevaluación y coevaluación).
- Pares (evaluación cruzada entre docentes).
- Comunidad (miembros que aportan criterios de pertinencia).
- Técnicos especializados (por ejemplo, un ingeniero agrónomo en un proyecto de huertos escolares).

Instrumentar esta pluralidad exige negociar criterios y capacitar a los nuevos evaluadores. Como ejemplo de una experiencia concreta: los estudiantes de 3.º presentan sus proyectos de emprendimiento ante un jurado compuesto por un docente, un representante de la Cámara de Comercio y un abuelo conocedor de trueque y economía solidaria; la rúbrica incluye sostenibilidad cultural y impacto comunitario, categorías que el estudiante ayudó a definir.

- **Criterios e indicadores: ¿con qué reglas jugamos?**

Los criterios son declaraciones de valor que revelan qué se considera saber importante. Para evitar confusiones, es útil desglosar criterios en indicadores negociados y niveles de desempeño que sean comprensibles para estudiantes y familias. Ejemplo de transparencia: en una escuela se traducen sus rúbricas a kichwa y español, y se utilizan metáforas culturales (camino del chacra, semilla, cosecha) para describir niveles de logro. Además, se incorporan criterios transversales interculturales: respeto al buen vivir, solidaridad comunitaria y cuidado de la Pachamama.

Instrumentos y situaciones de evaluación: ¿Cómo se recogen las evidencias?

Elegir un instrumento no es una cuestión técnica menor; implica decidir qué tipo de saber se hace visible. La prueba escrita individualiza y abstrae, mientras que el proyecto colaborativo, la entrevista en casa o la observación en la realidad comunitaria, contextualizan y socializan el conocimiento. Cuadro comparativo sobre áreas que son privilegiadas con la aplicación de diversos instrumentos:

Tabla 1

Tabla comparativa sobre áreas que son privilegiadas

Instrumento	Saber que privilegia	Riesgo si se usa solo
Prueba objetiva.	Memorización, velocidad de respuesta.	Excluye formas de pensar lentas o dialógicas.

Rúbrica de razonamiento.	Argumentación lógica.	Puede desvalorar saberes narrativos orales.
Portafolio comunitario	Proceso, reflexión, co-construcción	Requiere tiempo y validación de pares

Nota. Elaboración propia (2025).

Aun cuando existen otra gran variedad de experiencias, procesos y estrategias que actúan como medios o más bien como instrumentos para obtener información y registrar alcances o progresividad de los mismos, se recomienda combinar al menos tres fuentes de evidencias y diferenciar la situación evaluada en tiempo, espacio, apoyo; según las necesidades y posibilidades de contextos y actores que intervienen, a fin de potenciar la aplicación de la evaluación con equidad de oportunidades.

Uso y circulación de la información: ¿para qué se usa y quién se entera?

La evaluación se desactiva cuando sus resultados quedan archivados en la libreta o el medio de registro escolar. Para que transforme la práctica, es necesario:

- Retroalimentación inmediata al estudiante (conversación cara a cara, audio por WhatsApp, videollamada con la familia).
- Reunión de análisis de resultados docentes: espacio institucional para revisar indicadores comunes y planificar refuerzos.
- Boletín ampliado: además de la calificación numérica, incluye fortalezas, próximos pasos y recursos (videos, tutoriales, talleres comunitarios).

Un ejemplo de aplicación de experiencias como éstas, es la siguiente: En un distrito se implementan los sábados de recuperación donde los datos de la evaluación sumativa se convierten en talleres optativos con docentes especialistas; la asistencia es voluntaria, pero las familias reciben un plan personalizado de apoyo en casa.

En suma, en la integración de los actores a la evaluación es posible diferenciar nuevos ejes alrededor de los cuales se debe concentrar la reflexión y discusión sobre las características y alcances del sistema de evaluación. Esos ejes aumentan los espacios institucionales en los que se desarrolla, se integran componentes al sistema, varían los dispositivos técnicos y el uso y aprovechamiento de la información que se produce (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2020).

Con toda esta reconstrucción y resignificación de la evaluación, es posible desarrollar una estrategia de empoderamiento que permite a docentes y comunidades renegociar el contrato pedagógico, ampliando los vínculos entre los actores del proceso formativo. Cuando la finalidad se explicita, el sujeto se amplía, los criterios se traducen culturalmente, los instrumentos se diversifican y los datos vuelven a la comunidad, la evaluación deja de ser un filtro selectivo para convertirse en un puente de aprendizaje.

Fases para diseñar una evaluación formativa

El diseño de la evaluación como parte de la tarea formativa requiere ser planificado, sin pretender predecir el futuro del aprendizaje en su totalidad, más bien implica el acto de construir para avizorar caminos desde el presente, para contribuir a transformarlo.

Diseñar una evaluación formativa no consiste en elegir una rúbrica o un portafolio y aplicarlo. Implica tejer una red de decisiones que articulen objetivos, contenidos, criterios, instrumentos, tiempos y personas. En el contexto ecuatoriano, donde la interculturalidad y la equidad son mandatos legales y éticos, esas decisiones deben hacerse visibles, negociarse y ajustarse permanentemente. A continuación se presentan cuatro fases: conceptual, anticipativa, organizativa y ejecutiva que ayudan a convertir la evaluación en un proceso de mejora continua y no en una simple secuencia de técnicas.

Según Castillo y Cabrerizo (2010) el diseño del proceso de evaluación de los aprendizajes comprende las siguientes fases:

Fase concepto/constructiva: ¿qué entendemos por evaluar en nuestra práctica?

Esta etapa inicial crea un marco conceptual para apoyar el diseño de los procesos evaluativos. Conviene considerar las referencias o 'antecedentes' antes de pensar o actuar en etapas posteriores. Ahora es necesario aclarar que se tiene como referencia la concepción de evaluación que hemos enunciado y cuál es el significado de la evaluación que compromete la interacción de actores implicados en los procesos formativos.

Antes de pensar en instrumentos, el docente y preferentemente el equipo de área debe explicitar su marco de referencia. Esto incluye:

- Definición de evaluación que se comparte (¿proceso de mejora? ¿medición? ¿diagnóstico?).
- Principios que la orientan (interculturalidad, equidad, corresponsabilidad, transparencia).

- Relación con el currículo nacional en vigor (¿qué competencias se priorizan y por qué?).

Fase anticipativa-previsora: prever para no improvisar

Es lógico suponer que el proceso de evaluación tiene lugar dentro de un cierto período de tiempo. Por ello, especialmente en la fase de ejecución, es necesario prever las acciones, procedimientos y medios que se implementarán. Esto evita la improvisación y la falta de disponibilidad oportuna de estos fondos hace que el proceso esté plagado de descoordinaciones. En esta etapa es importante no pasar por alto lo establecido previamente. Si hay que adaptarlo, hay que hacerlo. De manera consistente con el significado y características de la evaluación, definida en la Fase 1.

Una vez aclarado el marco conceptual, se anticipan contenidos, posibles errores, recursos y tiempos. Herramientas útiles:

- Mapa de preconceptos (basado en la diagnóstica) → lista de errores probables.
- Calendario de evaluación → distribuye momentos formativos (semana 3, 6, 9) y deja espacios para re-toma.
- Banco de instrumentos → decide cuáles se usarán (rúbrica, lista de cotejo, entrevista, observación en campo) y quién los validará (pares, comunidad, estudiantes).

Fase organizativa/procedimental.: socializar criterios y negociar indicadores

De hecho, anticipar esta fase proporcionará información valiosa para organizar este proceso tanto en la comunidad educativa como en los estudiantes. En el primer caso, las aportaciones realizadas deben provenir de forma incremental de la documentación del centro de formación, sobre todo de la planificación experta.

La transparencia es condición de equidad. En esta fase se caracteriza por:

- Se traduce la rúbrica a lenguas o formatos comprensibles para estudiantes y familias (infografías, audios, ejemplos de desempeño).
- Modela el nivel esperado: se muestra un trabajo “emergente” y otro “logrado” y se analiza en conjunto.
- Negocia ponderaciones o indicadores opcionales (p. ej., el estudiante puede elegir entre presentación oral, video o póster para demostrar la misma competencia).

Tratándose de estudiantes, es precisamente el momento de socializar los criterios y/o indicadores para evaluar los aprendizajes. Si necesita aclarar o afirmar un parámetro y cómo afecta su evaluación o puntaje general para las tareas laborales o

escolares, debe hacerlo. Es importante que los estudiantes sean conscientes del alcance y el valor de estos altavoces y que tengan suficiente las cualificaciones se asignan a los parámetros especificados. Es más que la imposición por parte del docente, es el momento que abre el espacio para el diálogo y el debate, incluso para la negociación de su significado y, en última instancia, para la evaluación.

Fase ejecutiva/operativa: aplicar con flexibilidad y reflexión en acción

Es realizar la práctica. Es importante hacer todo esto con la flexibilidad que proporciona esta dinámica. Incluso si este proceso debe dirigirse, no hay necesidad de pensar dos veces si, por ejemplo, existe algún evento aleatorio o posibilidad. En este punto, se debe enfatizar que este proceso no pretende ser mecánico o lineal. También se debe enfatizar que durante la acción es necesario vincular los aportes del maestro para lograr el objetivo deseado.

Durante la implementación se recogen evidencias, se ajustan tiempos, se dan feedbacks y se documentan las decisiones. Las claves más importantes para lograrlo son:

- Registro de ajustes → cuaderno de campo o bitácora digital donde se anota: ¿Qué indicador fue difícil?, ¿Qué grupo necesitó refuerzo?, ¿Qué se modificó de la planificación?
- Feedback inmediato → usar pizarrón de “próximos pasos”, audios de WhatsApp o rúbricas pegadas en el cuaderno con post-its.
- Autoevaluación del docente → al finalizar la unidad, responde: ¿Los criterios evaluaron lo que realmente importaba? ¿La información me permitió cambiar mi práctica?

Las cuatro fases no constituyen una receta lineal; son espirales que se repiten cada vez que el docente, la estudiante o la comunidad redefinen lo que significa aprender. Convertir estas fases en ritmo institucional revisar el marco conceptual cada semestre, anticipar errores con base en evidencias del año anterior, socializar criterios cada unidad y documentar ajustes cada semana es la diferencia entre una evaluación que mide y una que transforma.

El reflejo de la concepción integral en la evaluación del proceso de aprendizaje

Partimos de la noción fundamental: la tarea central no es evaluar lo que se enseña, sino que se evalúa lo que se aprende y eso siempre es una co-creación, un proceso de construcción permanente.

En la cultura escolar dominante el foco suele ponerse en el resultado final: la nota, el informe, el porcentaje de aprobados. Sin embargo, en el caso de la normativa del Ministerio de Educación de Ecuador (2023), en el Art. 18, se establece que la evaluación es un proceso continuo que debe evidenciar el avance hacia los objetivos de aprendizaje. Trasladar ese mandato a la práctica implica desplazar la mirada del producto al proceso: observar cómo se construye el conocimiento, qué trayectorias sigue cada estudiante, qué saberes previos activa, qué obstáculos aparece y qué apoyos hacen falta.

La evaluación del proceso de aprendizaje es totalmente útil para los docentes porque les permite comprobar cuán eficaz han sido los métodos y estrategias que ha utilizado el estudiante y el grupo a su cargo. En cambio, para los estudiantes la evaluación servirá para motivarlos positivamente en el logro del conocimiento que se verá reflejado en sus calificaciones. Se abordan tres dimensiones clave del proceso de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal que deben ser evaluadas de forma integrada, contextualizada y continua, evitando la fragmentación que reduce la educación a simple acumulación de datos.

Evaluación de contenidos conceptuales: del dato al conocimiento significativo

Cuando se trate de contenidos conceptuales o conocimientos teóricos, se incluyen, en este orden, hechos, datos, conceptos, leyes, teorías y principios. Cuando se trata de hechos y datos, se asocian con información que los estudiantes generalmente necesitan memorizar a través de la repetición mecánica; sin embargo, las acciones a realizar con esos contenidos también tocan la comprensión, el análisis y la comparación, la capacidad de aplicar y sintetizar, hasta llegar a procesos complejos de valoración, anticipación y proyección de los contenidos y hechos estudiados. Aún cuando los contenidos conceptuales suelen evaluarse mediante pruebas de selección múltiple que premian la memoria de corto plazo, es bueno aclarar que para evaluar el proceso de construcción conceptual se propone:

Tabla 2*Evaluar el proceso de construcción conceptual*

Fase del proceso	Indicador posible	Técnica evaluativa
Acceso a saberes previos	Relaciona el concepto nuevo con una experiencia propia	Lluvia de ideas + entrevista
Contraste de ideas	Identifica diferencias entre su idea inicial y la información externa	Diario de aprendizaje con columna “antes/ahora”
Reorganización mental	Explica con sus propias palabras y un ejemplo cotidiano	Grabación de audio de 1 min (WhatsApp)
Transferencia	Aplica el concepto en una situación nueva	Resolución de problema abierto + rúbrica

Nota. Elaboración propia (2025).

El docente debe tener muy presente que los contenidos conceptuales son aquellos datos o hechos que él o la estudiante deberá entender y comprender, además de incorporarlo al conocimiento de manera significativa, estos saberes que el estudiante aprende son considerados valiosos por la sociedad y que deben ser conocidos por sus miembros. Para que los datos que al estudiante se le da en las aulas se conviertan en conceptos, estos deben tener un aprendizaje significativo; es decir, se debe insistir en la relación con realidades contextuales que le sean significativas. De esta manera, el aprendizaje permitirá que la memoria de largo plazo los traiga cuando sea necesario o incluso puedan ser actualizados.

La situación es diferente para los conceptos. Como entidades que implican mayores niveles de abstracción sobre un tema en particular, su aprendizaje ya no se repite por simple repetición, sino necesariamente a través del desarrollo de un proceso caracterizado por una amplia asimilación.

Las leyes, teorías y principios se caracterizan por un mayor grado de generalización, por lo que ya no se relacionan con temas específicos. En cuanto al contenido procedimental, se trata de una serie de problemas mentales conductuales en los que mediante la ejecución y la repetición se consigue un objetivo determinado.

Además, estos comportamientos mentales pueden ser de naturaleza concreta en el sentido de que se aplican a áreas específicas, como los procedimientos utilizados en los laboratorios. Por otro lado, también hay personas que van más allá de los

límites académicos y están activas en otros campos. Un ejemplo de este tipo de contenido procedimental genérico implica tareas de lectura y escritura.

Cabe señalar que el contenido de estos procedimientos se expresa como una habilidad siempre que el procedimiento específico esté asociado con su desempeño o práctica y se realice con habilidad y facilidad.

Evaluación de contenidos procedimentales: el saber-hacer en acción

Los contenidos procedimentales abarcan todos aquellos saberes que se manifiestan a través de la acción: resolver un problema matemático, diseñar un experimento, argumentar un punto de vista, construir un mapa conceptual, aplicar una técnica de cocina tradicional o ejecutar una danza ritual. A diferencia de los conceptos, no se aprenden memorizando, sino practicando, ajustando y automatizando secuencias de pasos que se vuelven cada vez más fluidas, flexibles y conscientes.

Evaluar los pasos desarrollados de un procedimiento desde la perspectiva de la psicología cognitiva (Pozo, 2017), se adquiere en cuatro niveles:

1. Demostración guiada → docente modela, estudiante replica.
2. Práctica con apoyo → usa guía, plantillas, pares más expertos.
3. Aplicación independiente → resuelve tarea sin ayudas.
4. Transferencia → adapta el procedimiento a una nueva situación.

Los procedimientos (cómo hacer análisis, síntesis, hipótesis, mapas, experimentos) se aprenden haciéndolos y reflexionando sobre la acción. La evaluación debe captar el grado de automatización, flexibilidad y creatividad.

Evaluación de contenidos actitudinales: la dimensión ética y emocional

Las actitudes son estimaciones afectivas, que pertenecen principalmente al ámbito de los sentimientos, son valoraciones de la realidad que pueden ser perjudiciales o favorables para la vida de las personas, por medio de ellas las personas manifiestan su modo de proceder y definen su manera de ser frente a las personas, las instituciones, las situaciones y todo con lo que se relaciona en día a día.

Las actitudes (respeto, curiosidad, perseverancia, solidaridad) son estables pero no estáticas; dependen del contexto y se manifiestan en conductas observables a lo largo del tiempo.

Claves para evaluarlas:

- Observación sistemática con listas de cotejo contextualizadas.
- Registro multiperspectiva: docente, pares, familia y el propio estudiante.
- Períodos prolongados: una actitud no se evalúa en una clase, sino en una unidad completa o en un proyecto trimestral.

Por otra parte tenemos los valores que, según Chaverra (2021), son ideales abstractos, que revelan las creencias de una persona sobre los modelos ideales de conducta y sobre los fines últimos. Son autoconcepciones que una persona tiene de sí mismo, de los demás y del mundo, y por estos motivos actúa y elige de forma autónoma (p. 69).

También tenemos las normas o reglas que van a determinar la manera como las personas se deben conducir dentro de la sociedad. Estos componentes, es decir, las actitudes, los valores y las normas suelen ir cogidos de la mano, por lo que se los considera dentro de la denominación contenidos actitudinales.

Para Sarabia (citado en Pulgar, 2016, p. 92) una actitud es una “tendencia o disposición adquirida, relativamente duradera, a valorar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha valoración”. Esta definición enfatiza cualidades que son relativamente estables en el tiempo y, naturalmente, insinúan una determinada realidad.

El aprendizaje es genuino cuando se piensa (conceptual), se hace (procedimental) y se vive (actitudinal). La evaluación del proceso debe articular evidencias de las tres dimensiones en tareas auténticas.

Las actitudes son conjuntos de conocimientos y creencias, sentimientos y preferencias, y comportamientos que tienen significados específicos: siguen lo que son. con el enfoque correcto. Los contenidos actitudinales al igual que los procedimental, también tienen una tipología o clasificación:

El poder evaluar este tipo de contenido se torna una función compleja, la manera como se expresa un estudiante, junto con sus gestos y comportamiento, no van a ser siempre el reflejo de las actitudes que él tenga o no, también pueden deberse a otros y variados factores, se debe tener presente que las actitudes son variantes, dinámicas que no permanecen estáticas, por lo tanto para poderlas evaluar en su totalidad no lo podrá realizar de una manera tan solo en un momento dado del proceso de enseñanza aprendizaje, más bien requiere de un amplio periodo de observación y registro, además de la utilización de varios procedimientos e instrumentos que logren dar un resultado confiable.

Tabla 3*Tabla de observación y registro*

Actitudes	Ejemplo
Actitudes positivas hacia sí mismo.	Cuidado de la salud, aceptación, autoconfianza,
Valoración positiva de la diversidad.	De respeto, apertura y tolerancia.
Interés y curiosidad.	Hacia el incremento de la propia
competencia, hacia las características de su medio natural y social.	
Actitudes de precisión y rigor.	En la observación del medio, en la interpretación de información.
Actitudes creativas.	En la búsqueda de cauces comunicativos, en la elaboración y uso de estrategias personales.
Actitudes de participación y disfrute.	En grupos sociales, en tiempos de ocio.
Actitudes de solidaridad.	Rechazo de la discriminación, integración social.
Actitudes de valoración.	De los bienes personales, grupales.

Nota. Datos tomados de Pulgar Burgos (2016, p. 91).

Evaluar el proceso de aprendizaje implica acompañar la travesía más que auditar la llegada. En contextos interculturales y plurinacionales como el ecuatoriano, esta mirada se vuelve imprescindible para garantizar que nadie se quede fuera por diferencias de lengua, ritmo o estilo de aprender. Registrar cómo se construyen conceptos, cómo se automatizan procedimientos y cómo se cultivan actitudes éticas es, en última instancia, valorar la vida en el aula y hacer visible el derecho a aprender de todos y construir tomando decisiones que se van evaluando en sinergia con las condiciones, oportunidades, posibilidades y desafíos que se presenten.

Resumen y conclusiones

Asumimos el desafío de concebir la evaluación como un camino para transformar la misma tarea educativa, tal misión impulsa a repensar cómo apostamos a una apuesta ética por la educación. Con este reto es posible afirmar que la evaluación educativa ya no puede entenderse sólo como un mero instrumento de

medición al servicio de obtener una calificación. Este capítulo ha mostrado que su verdadero sentido radica en acompañar, comprender y mejorar los procesos de aprendizaje de cada estudiante, especialmente en contextos interculturales y plurinacionales como el ecuatoriano. Lejos de ser una técnica neutral, la evaluación es una práctica cultural, política y ética que revela qué saberes se valoran, qué sujetos se legitiman y qué futuros se posibilitan. Por ello, transformar la evaluación es transformar la educación misma.

Se ha problematizado la visión reduccionista que enfoca a la evaluación a un acto final y clasificatorio. Desde una perspectiva crítica y epistemológica, se ha argumentado que evaluar es interpretar significados, valorar procesos y tomar decisiones pedagógicas que impactan directamente en la vida de las personas. Esta mirada hermenéutica y situada contrasta con la lógica positivista que aún permea muchas prácticas escolares, y que termina por invisibilizar saberes no hegemónicos, especialmente aquellos provenientes de pueblos indígenas, afroecuatorianos y comunidades rurales.

Se han desarmado y resignificado los elementos que configuran la evaluación educativa: finalidad, sujeto, criterios, instrumentos y uso de la información. Estos cinco ejes no son simples componentes técnicos, sino dispositivos de poder que pueden ser democratizados si se negocian con la comunidad, se traducen culturalmente y se utilizan para empoderar a los estudiantes como sujetos activos de su propio aprendizaje. Cuando la evaluación deja de ser un filtro selectivo para convertirse en un puente de aprendizaje, se abren posibilidades reales de inclusión, equidad y justicia epistémica; además de crear las condiciones propicias para un desarrollo humano, responsable y transformador.

Se han presentado las fases para diseñar una evaluación formativa: conceptual, anticipativa, organizativa y ejecutiva. Estas fases no constituyen una receta lineal, sino una espiral reflexiva que se repite cada vez que docentes, estudiantes y comunidades redefinen lo que significa aprender. Convertir estas fases en ritmo institucional revisar el marco conceptual cada semestre, anticipar errores con base en evidencias, socializar criterios cada unidad y documentar ajustes cada semana es la diferencia entre una evaluación que mide y una que transforma.

En este sentido, se ha abordado la evaluación del proceso de aprendizaje en sus tres dimensiones clave: conceptual, procedimental y actitudinal. Esta mirada integral permite acompañar la construcción de conceptos, la automatización de procedimientos y el cultivo de actitudes éticas, en tareas auténticas y contextualizadas. En contextos interculturales como el ecuatoriano, esta

forma de evaluar se vuelve imprescindible para garantizar que nadie se quede fuera por diferencias de lengua, ritmo o estilo de aprender. En síntesis, evaluar el proceso es valorar la vida en el aula y hacer visible el derecho a aprender de todos.

De esta manera, la evaluación educativa se distingue por su carácter sistémico, sistemático, continuo y operativo, pero también por su potencial transformador. Su diseño no puede limitarse a articular elementos técnicos; debe ser una práctica ética y política que articule objetivos, contenidos, criterios, instrumentos y personas con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje y ampliar las oportunidades de desarrollo humano. En este accionar, la participación del docente es esencial, pero lo es aún más la conversión del estudiante en actor principal de su propio aprendizaje. Este logro trascendental demanda un nuevo rol docente: el de acompañante, mediador y co-constructor de saberes, capaz de crear condiciones para que cada persona pueda aprender más y mejor.

Se concluye que la afirmación: la evaluación es transformadora no es un eslogan; es una apuesta ética por una educación que no excluye, que no selecciona, que no castiga, sino que acompaña, potencia y dignifica. Porque transformar la evaluación es transformar la educación y, con ella, transformar la sociedad.

Al enfocar la evaluación como un proceso continuo, situado e interculturalmente mediado, se desplaza la mirada de la calificación hacia la comprensión de cómo se articulan saberes previos, contextos culturales y experiencias de vida para configurar aprendizajes significativos. Esta reconceptualización no es un ejercicio teórico: es una respuesta ética a la diversidad de lenguas, ritmos y modos de pensar que conviven en el aula ecuatoriana.

Descomponer los elementos que configuran la evaluación finalidad, sujeto, criterios, instrumentos y uso de la información, ha permitido visibilizar relaciones de poder que, de otro modo, permanecerán ocultas. Cuando la finalidad se explicita ante la comunidad, cuando el estudiante se convierte en co-evaluador, cuando los criterios se traducen a lenguas y metáforas culturales, cuando los instrumentos se diversifican y cuando los resultados vuelven a la comunidad en forma de retroalimentación útil, la evaluación deja de ser un filtro selectivo para convertirse en un puente de aprendizaje. Esta resignificación exige nuevas competencias docentes: negociar significados, validar saberes locales, crear espacios de diálogo y documentar ajustes con rigor y sensibilidad; lo cual establece el reto de actualizar la formación de los docentes y administradores de la educación hacia caminos más humanos y transformadores.

Las fases de diseño conceptual: anticipativa, organizativa y ejecutiva constituyen una espiral reflexiva que se repite cada vez que docentes, estudiantes y comunidades redefinen qué significa aprender. Planificar con intención, actuar con flexibilidad y reflexionar con responsabilidad convierten la evaluación en un proceso vivo que mejora la práctica pedagógica y fortalece la autonomía del estudiante. La sistematicidad no implica rigidez: implica dejar rastros de cada decisión, cada cambio y cada aprendizaje, de modo que las próximas acciones educativas parten de una base más rica y compartida.

La articulación de las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal ha mostrado que el aprendizaje genuino surge cuando se piensa, se hace y se vive. Evaluar el proceso de construcción de conceptos, la automatización de procedimientos y el cultivo de actitudes éticas en tareas auténticas como los proyectos matemáticos en diversas realidades contextuales, guiados por los alumnos; experimentos comunitarios o una defensa oral ante un jurado intercultural permite que la evaluación sea pertinente, significativa y transformadora. En contextos donde la lengua, la cultura y la historia moldean formas distintas de relacionarse con el conocimiento, esta mirada integral se vuelve imprescindible para garantizar que nadie se quede fuera por aprender de otro modo.

En última instancia, este capítulo ha buscado desnaturalizar la idea de que evaluar es sinónimo de calificar. La calificación puede conservar su función comunicativa dentro del sistema escolar, pero no debe ser el fin último del acto evaluativo. Transformar la evaluación es transformar la relación entre docente y estudiante, entre escuela y comunidad, entre saber escolar y saber vital. Es una apuesta ética por una educación que no excluye, que no selecciona, que no castiga, sino que acompaña, potencia y dignifica. Porque cuando la evaluación se vive como proceso, el aula deja de ser un espacio de juicio para convertirse en un espacio de crecimiento compartido y esa es, quizás, la transformación más profunda que la escuela puede ofrecer a la sociedad.

Referencias

- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación. https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24689w/Evaluacion_educativa.pdf
- Chaverra Fernández, B. (2021). El papel de los contenidos en la evaluación en Educación Física. Universidad de Antioquia. Dialnet. *Viref Revista de Educación Física*, 10(3), 66-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8266109>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Decreto Ejecutivo No. 675). <https://n9.cl/slx4a0>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2020). *Evaluación educativa: notas para la construcción del espacio común* <https://n9.cl/4m5u2l>
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Dialnet*, 33(2), 171-177.. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3202503>
- Pozo, J. I. (2017). *Aprender y enseñar procedimientos*. Graó. Capítulo 4. <https://n9.cl/1wai80>
- Pulgar Burgos, J. (2016). *Evaluación del aprendizaje en educación no formal: Recursos prácticos*. Narcea Ediciones. <https://n9.cl/5ikdn>
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge. <https://n9.cl/eeqpb6>

Técnicas e instrumentos de evaluación para el aprendizaje

Presentación

En los sistemas educativos, la evaluación suele presentarse como un acto técnico, neutral, casi quirúrgico: se mide, se califica, se decide. Pero detrás de cada prueba, rúbrica o lista de control hay una decisión política, vale decir una directriz que indica a dónde conduce la acción educativa: qué saberes valen, cuáles se invisibilizan, quién tiene derecho a mostrar lo que sabe y quién no. La intención central de este capítulo es abordar una inquietud que es fundamental para el quehacer formativo: ¿Cómo elegir técnicas e instrumentos de evaluación sin traicionar al estudiante, su cultura, su lengua, su forma de aprender? Esta pregunta atraviesa todo este capítulo como un hilo conductor, porque no se trata sólo de técnicas: se trata de justicia y de recorrer un camino que vamos a construir para mejorar la tarea formativa que compromete el desarrollo humano con intenciones transformadoras.

En el Ecuador, donde la interculturalidad no es un adorno sino una realidad viva donde se habla kichwa, shuar, awapit, donde se aprende en la minga, en la chacra, en el río; elegir un instrumento

de evaluación sin preguntarse para qué y para quién es una forma de violencia simbólica. Porque evaluar no es solo medir: es interpretar, es nombrar, es decidir qué tipo de ser humano estamos formando. Y eso no se puede dejar solo en manos de la técnica.

Este capítulo invita a desandar ese camino. A mirar la evaluación como un acto político, ético y culturalmente situado. A preguntarnos: ¿con qué derecho evaluamos? ¿Qué saberes hacemos visibles y cuáles silenciamos? ¿Cómo co-construir instrumentos que no solo midan, sino que acompañen, que reconozcan, que empoderen?

Aquí no encontrarán recetas mágicas ni listas de instrumentos universales. Encontrarán tensiones, preguntas, ejemplos desde escuelas rurales donde una rúbrica co-construida en kichwa reemplaza a un examen escrito. Encontrarán voces de docentes que usan audios de WhatsApp para evaluar comprensión lectora, o que organizan mingas escolares para evaluar actitudes y valores. Encontrarán, sobre todo, una invitación a repensar la evaluación como una práctica situada, dialogante y transformadora.

En suma, se parte de la premisa: elegir un instrumento no es solo elegir cómo evaluar: es elegir qué futuro queremos para nuestros estudiantes. Y ese futuro no puede construirse sin ellos, sin sus comunidades, sin sus saberes. Con esta experiencia, no se buscan certezas, sino posibilidades y responsabilidades.

En los últimos años, la investigación educativa ha demostrado que la elección de técnicas e instrumentos de evaluación no puede limitarse a criterios técnicos o administrativos, sino que debe integrar principios éticos, interculturales y formativos. La literatura reciente enfatiza que los instrumentos más relevantes son aquellos que permiten recoger evidencias auténticas, contextualizadas y culturalmente pertinentes, favoreciendo la participación activa del estudiante y la comprensión profunda de sus procesos de aprendizaje (Valdez Valdez et al., 2023; Velásquez Delgado et al., 2024). Asimismo, los enfoques contemporáneos sobre evaluación situada y decolonial advierten que seleccionar un instrumento es también seleccionar una forma de mirar el conocimiento: cada técnica legitima ciertos saberes y deja otros en silencio, lo que exige considerar la diversidad lingüística, epistémica y cultural del estudiantado (Arias-Ortega, 2022; Cusati & Portes dos Santos, 2023). Desde esta perspectiva, elegir una técnica de evaluación implica asumir una postura pedagógica y política, donde el objetivo es comprender al estudiante en su contexto y acompañar su aprendizaje de manera justa, dialógica y transformadora.

¿Cómo elegir técnicas e instrumentos de evaluación?

Aunque la selección de técnicas suele explicarse de manera estable en la literatura académica, es pertinente iniciar su análisis desde una mirada crítica que permita evidenciar sus alcances, tensiones y efectos pedagógicos en situaciones reales de evaluación.

Cuando se habla de las diferentes técnicas que se utilizan al realizar la evaluación, se enuncian los procedimientos y las diferentes acciones que se prevén desarrollar, tanto por los estudiantes como por el docente. No se pueden dejar a un lado los instrumentos que van a ser los medios en los cuáles se registran los alcances del aprendizaje y si se ha logrado el o los objetivos planteados. También se les denomina dispositivos de evaluación porque configuran los medios utilizados para registrar y organizar la información sobre los aprendizajes que se logran.

La relación estrecha que existe entre las técnicas y los instrumentos que se utilizan en la evaluación educativa, se debe a que toda técnica necesita de los instrumentos, éstos deben ser seleccionados correctamente para lo cual el docente debe tener pleno conocimiento de ellos y así poder lograr una medición más exacta del aprendizaje que hayan adquirido durante un tiempo determinado. Todas estas afirmaciones corresponden a rutinas establecidas del quehacer evaluativo, por lo cual seguidamente se estudiarán planteamientos de una propuesta teórica que rompe esas rutinas y las confrontan para ampliar la visión de la evaluación que se enfoca en una apuesta hacia procesos de formación integral.

En los sistemas educativos, la evaluación suele responder a una lógica aparentemente neutral: medir si el estudiante aprendió. Sin embargo, esta respuesta, que parece obvia, encubre una trampa epistemológica: esto quiere decir que se reduce el aprendizaje a un resultado medible, y al estudiante a un sujeto que debe probar su valía. En esta lógica, la evaluación deja de ser un proceso de comprensión para convertirse en un acto de juicio, donde el docente juzga y el estudiante se somete. Se hace esta confrontación para insistir en un enfoque del aprendizaje que va más allá del conocimiento y más bien abarca un conjunto complejo de interrelaciones y componentes que no son fácilmente medibles; por lo que estarían quedando elementos relegados.

Desde una mirada crítica, evaluar no es solo medir lo que se aprendió, sino interpretar cómo se aprendió, en qué condiciones, con qué sentido y para qué fin. La finalidad de la evaluación no puede ser un dato técnico, sino una decisión ética que se

toma antes de elegir cualquier instrumento. Porque elegir para qué evaluamos es elegir qué tipo de sujeto educativo queremos formar: uno que reproduce, uno que responde, o uno que piensa, cuestiona, indaga y transforma. En suma, elegir los procedimientos para evaluar implica la concepción del aprendizaje que planeamos generar en el estudiante, esto es cuál ser humano queremos formar y para qué?.

¿Para qué evaluamos? Finalidad como norte ético

Para escoger un instrumento de evaluación de aprendizaje se debe tener en cuenta que sea adecuado para el propósito con el cual se va a evaluar. En este tema se procederá a describir algunos objetivos sobre por qué evaluar, para continuar con la revisión de varios instrumentos y su coherencia con el objetivo de la evaluación.

Desde la óptica del Ministerio de Educación del Ecuador, la coherencia entre objetivo e instrumento se establece de manera clara y taxativa:

Cuando se va a realizar una evaluación se debe tener presente los objetivos que fueron planteados dentro de la unidad didáctica y que dan fundamento a los saberes que se pretenden evaluar, estos saberes están en el currículo priorizado que el Ministerio de Educación del Ecuador ha dispuesto que se lo use a partir del periodo lectivo 2023-2024 (Ministerio de Educación, 2023).

Esta postura institucionalmente legítima asegura que la evaluación responda a los fines del currículo nacional, garantizando así alineamiento técnico y cobertura de contenidos. Sin embargo, la coherencia técnica no puede ser el único criterio válido. Los objetivos curriculares, aunque oficialmente priorizados, no siempre dialogan con los saberes previos, las lenguas maternas, ni las formas de aprender de cada comunidad. Por ello, la pertinencia cultural, la justicia evaluativa y la participación de la comunidad deben actuar como filtros críticos que complementen y, cuando sea necesario, re-signifiquen esa coherencia oficial.

Por eso, la finalidad debe ser el primer acuerdo pedagógico que se construya con los estudiantes, para los estudiantes, y desde los estudiantes. Antes de elegir una prueba, una rúbrica o un portafolio, el docente debe preguntarse:

- ¿Qué tipo de aprendizaje quiero promover? (memoria, comprensión, creatividad, solidaridad).
- ¿Qué formas de expresión reconocer como válidas? (escrita, oral, gráfica, corporal, digital).
- ¿Qué uso social tendrá el resultado de esta evaluación? (mejorar la enseñanza, calificar, excluir, empoderar).

Cuando la finalidad es clara, la elección del instrumento deja de ser una cuestión de gusto o tradición, y se convierte en una decisión política. Una prueba objetiva puede ser útil si el objetivo es verificar conocimientos básicos; pero será injusta si el objetivo es evaluar creatividad, pensamiento crítico o compromiso comunitario. En cambio, una rúbrica co-construida, un diario de aula, una entrevista en casa o un proyecto comunitario pueden ser más válidos, más justos y más pertinentes no porque sean más blandos, sino porque responden a una finalidad distinta: comprender para acompañar, no juzgar para clasificar. Es importante resaltar que la aplicación de dispositivos como éstos, con frecuencia permite hacer seguimiento a rasgos personales, capacidades, cualidades y talentos que no se observan en los instrumentos objetivos.

El diseño de los instrumentos, según sea la fase de la evaluación

Los instrumentos se diseñan de acuerdo al tipo de evaluación, según sea la fase o la intención que persiguen, si van a ser usados como evaluación diagnóstica, formativa o de carácter sumativo.

Evaluación diagnóstica

En la lógica escolar tradicional, la evaluación diagnóstica se presenta como un test de entrada que permite ver qué saben los estudiantes antes de enseñar. Sin embargo, esta visión reduce con frecuencia el diagnóstico a una medición de ausencias, debilidades o carencias, y el estudiante es visto como un sujeto que debe llenar esos huecos o vacíos. En contextos interculturales y socioeconómicamente diversos como los del Ecuador, esta mirada no solo es limitante: es injusta.

Desde una perspectiva crítica y contextualizada, la evaluación diagnóstica no debe buscar lo que falta, sino leer la huella cultural que ya está ahí: saberes previos, lenguas maternas, formas de resolver problemas, relaciones comunitarias, modos de narrar el mundo. Diagnosticar no es medir, es interpretar con respeto.

El Ministerio de Educación (2022a) establece que la evaluación diagnóstica debe: “tener presente los objetivos de la unidad didáctica y los saberes del currículo priorizado [...] para identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes” (p. 6). Esta postura, técnicamente coherente, asume que el currículo es el único marco válido para definir qué vale la pena saber. No pregunta si esos saberes dialogan con la cultura del estudiante, si respetan sus lenguas o si reconocen sus formas de aprender. Por eso, la

coherencia técnica no puede ser el único criterio: debe ser complementada con la pertinencia cultural y la justicia evaluativa.

Cuando se da inicio a un nuevo periodo lectivo, la evaluación diagnóstica es aplicada como una de las estrategias que permitirá al docente identificar las falencias que los estudiantes tengan en conocimientos que se consideran como fundamentales y que se tiene que tener pleno dominio de ellos. Actualmente esta estrategia en muchos de los casos es solo aplicada para cumplir con un lineamiento que lo estipula. (Reglamento General de Educación, Artículo 2,1 Numeral 1). Este dictamen del Reglamento pierde todo su valor intrínseco cuando se aplica de manera incorrecta o no se inserta en el plan formativo para cumplir su propósito.

La prueba diagnóstica no está bien estructurada cuando al evaluar los contenidos anteriores el docente no se compromete verdaderamente en realizar dicha prueba, parte del hecho que el alumno aprendió perfectamente el contenido que fue enseñado anteriormente y considera que esta evaluación solo quita recursos y tiempo.

Desde la óptica oficial, la evaluación diagnóstica es presentada como una herramienta esencial para planificar la enseñanza. El Ministerio de Educación (2022a) señala que “es importante tomar en cuenta ciertas precauciones como las que se exponen a continuación: [no debe llevar nota, puede ser una actividad programada, debe tener pautas claras, puede ser individual o grupal] (Artículo 8)”.

Esta postura institucionalmente válida busca garantizar que el diagnóstico no se convierta en una prueba clasificatoria, sino en una estrategia de planificación. Sin embargo, la realidad escolar revela una brecha entre lo normado y lo vivido.

Para visibilizar algunos problemas detectados en la práctica, Cobeña & Yáñez (2022) advierten que:

Actualmente esta estrategia en muchos de los casos es solo aplicada para cumplir con un lineamiento que lo estipula el Reglamento General de Educación en el artículo 21 numeral 1, perdiendo todo su valor intrínseco cuando se la aplica de manera incorrecta (p. 1501).

Es decir, el diagnóstico se convierte en un trámite burocrático: se aplica sin compromiso, sin análisis, y sin retroalimentación. El docente asume que el estudiante ya aprendió lo anterior, y descarta el diagnóstico como pérdida de tiempo. Y el resultado es que se recopila información sin usarla, y se pierde la oportunidad de ajustar la enseñanza.

Por el contrario, cuando el diagnóstico cumple su función, se aplica con intención formativa, el diagnóstico deja de ser

una prueba para convertirse en una lectura cultural. Cobeña & Yáñez (2022) lo sintetizan así: “Al aplicarla de manera correcta se recopila la información para identificar los puntos fuertes en el estudiante, consolidar su aprendizaje y vincular lo nuevo con lo que ya sabe... contribuye a que la educación sea de calidad” (p. 1501). De este modo, los resultados y apreciaciones sobre talentos, capacidades, percepciones y habilidades generan insumos necesarios para organizar proyectos, aprovechar fortalezas de manera cooperativa en el aula. En síntesis, se genera conciencia de las posibilidades y necesidades de la comunidad de aprendizaje y se toman decisiones en la gestión de planes y programas de experiencias de aprendizaje.

Sesento (2018, citado por Cobeña & Yáñez, 2022) corrobora estos criterios cuando señala: “Este tipo de evaluación forma parte de una educación planificada... al no aplicarla se corre el riesgo de no obtener la información necesaria para la toma de decisiones” (p. 1501).

Desde el Ministerio de Educación (2022a), se reconoce que la evaluación diagnóstica no debe ser una prueba clasificatoria, sino una lectura inicial del estado del estudiante. Para ello, sugiere cuatro precauciones esenciales:

1. No debe llevar nota, porque se pierde su función formativa: si se califica, se penaliza lo que aún no se ha enseñado.
2. No tiene que ser una prueba escrita: puede ser una actividad, una conversación, una observación, o incluso una minga matemática.
3. Debe tener una pauta clara: sin criterios compartidos, la información no se puede interpretar ni usar.
4. Puede ser individual o grupal, según se quiera una visión particular o colectiva del grupo.

Estas indicaciones técnicamente correctas son un buen punto de partida, pero no garantizan por sí solas una evaluación justa; porque una pauta clara puede ser culturalmente sesgada, una actividad puede ser irrelevante, y una visión grupal puede invisibilizar las diferencias. Por esta razón, la clave no está en seguir al pie de la letra las precauciones, sino en negociarlas con la comunidad, adaptarlas al contexto, y usarlas para planificar, no para clasificar.

Como señala el mismo documento: “El proceso de evaluación tiene su propia organización que va siempre articulada al proceso educativo” (Ministerio de Educación, 2022a, p. 7). Es necesario puntualizar que sí debe ser articulada, pero no subordinada; porque el proceso educativo también debe articularse con la cultura del estudiante, con sus lenguas, con sus saberes, con sus modos de aprender.

Figura 1
Fases de la Evaluación Diagnóstica



Nota. Elaboración de la Dirección Nacional de Estándares Educativos (2022).
Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador, 2022, p. 12.

Evaluación formativa

La evaluación formativa ha sido presentada, una y otra vez, como la buena del trío de modalidades o tipos: diagnóstica-formativa-sumativa. La razón es porque no califica, no selecciona, no asusta. Sin embargo, esa bondad no es intrínseca: depende de cómo se use, para qué se use y quienes participan en su aplicación. En contextos ecuatorianos, donde la oralidad, la interculturalidad y la desigualdad de oportunidades son realidades cotidianas, la evaluación formativa puede ser tan injusta como la sumativa si se aplica sin pertinencia cultural y sin el aspirado proceso de coconstrucción o coelaboración con los actores.

Desde la óptica oficial, Covacevich (2014) la define como “el proceso que monitorea progresos, mide logros parciales y el diagnóstico de fortalezas y debilidades” (p. 6). Cruzado (2022) añade que la evaluación formativa “desarrolla un aprendizaje responsable y consciente” (p. 150), y Black & Wiliam (2019, citado en Martínez et al., 2016) sintetizan la definición de la evaluación formativa así: “son todas las actividades que proveen información para modificar la enseñanza y el aprendizaje” (p. 9). Todas estas definiciones coinciden en este planteamiento: la evaluación formativa informa, retroalimenta y reorienta. Pero todas asumen que el docente sabe interpretar esa información, que el estudiante puede responder, y que el contexto permite modificar la enseñanza. En la práctica, esas condiciones no siempre existen, ni se gestionan por parte de las instituciones responsables. citado

Cuando el feedback es solo una calificación, cuando la retroalimentación llega en español estándar, a quien piensa en kichwa, cuando el error se expone públicamente en una cultura que evita la confrontación, la formativa deja de ser formativa y se convierte

en una forma sutil de exclusión. Por eso, usarla bien implica leer la cultura del estudiante, traducir sin traicionar, y modificar la enseñanza sin agredir o irrespetar su identidad.

Un ejemplo claro es en la escuela, donde la docente no corrige exámenes: devuelve audios. Los estudiantes graban en WhatsApp explicando por qué el río cambia de color tras la lluvia; la docente responde con otro audio: ¿Qué pasaría si plantamos más árboles en la rivera?. Los estudiantes re-graban, revisan, mejoran. No hay nota, hay diálogo; no hay calificación, hay crecimiento y se genera indagación y construcciones mentales que van más allá de repetir son comprensión lo que dicen los libros. En la evaluación formativa no hay castigo, hay acompañamiento cultural, con respeto a la diferenciación individual y colectiva.

Para que la evaluación formativa cumpla su potencial, debe responder a principios básicos como estos: feedback comprensible, co-construcción de criterios (estudiantes y comunidad participan en la rúbrica), múltiples formatos de respuesta (video, dibujo, oral, escrito, interpretación de sueños), uso inmediato de la información (el docente ajusta la clase siguiente), y sin exposición pública del error (el feedback es individual o grupal confidencial).

La evaluación formativa no es buena por naturaleza: es buena cuando se usa bien. Y usarla mal no solo no mejora el aprendizaje: lo desorienta, lo avergüenza, lo excluye. En contextos interculturales como el ecuatoriano, la formativa solo es formativa cuando es también justa. Porque el carácter formativo no está en la actividad, sino en el uso que se hace de la información.

La evaluación formativa se enfoca en el desarrollo de un aprendizaje consciente y responsable. Cruzado (2022) sostiene que la evaluación formativa debe implementarse de manera obligatoria en todos los niveles educativos, ya que permite alcanzar la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, beneficiando directamente a los educandos (p. 152). Este autor define su objetivo como la estructuración sistemática del aprendizaje a través del acompañamiento docente (Cruzado, 2022, p. 150).

Asimismo, Cruzado (2022) ilustra la función de esta evaluación con la metáfora de un semáforo: indica si el maestro, el plan de estudios y el estudiante se encuentran alineados. Si no es así, es necesario revisar y reajustar el proceso educativo para conseguir mejores resultados. En este contexto, la evaluación sumativa es un elemento de gran necesidad, puesto que permite evaluar los procesos de aprendizaje de manera compleja, generando resultados y apreciaciones tanto cuantitativas como cualitativas que facilitan la mejora de la práctica del aula.

El enfoque de evaluación formativa requiere transformar el paradigma, pues involucra cambios en la forma en que se gestiona la sala de clases y las oportunidades de aprendizaje que tienen lugar ahí. Implica dejar de pensar que el profesor es quien entrega un conocimiento y el estudiante es quien lo recibe. Se trata de un proceso de aprendizaje que considera un involucramiento continuo y reflexión sobre la propia práctica (Cruzado, 2022, p. 9).

Black y Wiliam (2019, citados por Martínez et al., 2016) sintetizan la evaluación formativa como “todas las actividades que proveen información para modificar la enseñanza y el aprendizaje... El carácter formativo no está en la actividad, sino en el uso que se hace de la información” (p. 9). Esta definición desplaza la mirada del instrumento al uso: no es formativa por ser una rúbrica, un diario o una entrevista; es formativa si la información que genera se usa para mejorar el aprendizaje. En contextos ecuatorianos, esto implica traducir el feedback, negociar los criterios con la comunidad, y ajustar la enseñanza sin traicionar la cultura del estudiante.

Por su parte, Moreno y Ramírez (2022) enumeran los propósitos clave de la evaluación formativa:

- Evalúa las dificultades de aprendizaje.
- Retroalimenta a los actores del proceso.
- Reformula y reajusta las acciones del estudiante y docente.
- Contribuye al desarrollo de los objetivos.
- Motiva la participación activa.
- Informa y orienta sobre el progreso.

Pero esta lista no se activa automáticamente. Solo se vuelve realidad si el instrumento es comprensible, si el feedback es accesible, y si el sistema permite cambiar rumbo. En la práctica, una rúbrica en español estándar puede ser inútil para quien piensa en kichwa, y un feedback escrito puede ser inaccesible para quien aprendió oralmente. Por eso, usar bien la evaluación formativa implica considerar la particularidad de la cultura del estudiante, traducir sin traicionar, y modificar la enseñanza sin modificar la identidad.

La evaluación sumativa

La evaluación sumativa suele presentarse como el acto final que certifica lo aprendido: mide, califica, clasifica. Su función oficial es recoger información confiable al cierre de una unidad o proyecto, comparar los logros con un estándar previamente fijado por el docente o por el Ministerio de Educación y derivar conclusiones sobre la eficacia de la experiencia educativa. Pero esa aparente neutralidad encubre una fuerte carga para quien decide quién aprueba, quién reprueba, quién avanza, y con qué derecho.

Desde la óptica tradicional, la sumativa es la más utilizada a nivel académico, orientada hacia un modelo pedagógico conductista donde “el estudiante reproduce los contenidos y teorías orientados por el docente” (González, 2020, p. 8). Por su parte, Santos & Villao Elían (2022) la describen como la función social por excelencia: asigna una calificación que certifica competencias, normaliza resultados, fomenta la competencia entre estudiantes y entre instituciones, y asegura que los perfiles respondan a las demandas del sistema (p. 15).

Es la evaluación sumativa la que permite establecer resultados confiables al final de un proyecto, de una unidad didáctica. Su principal función es la de recoger información mediante instrumentos confiables que permitan medir el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes. Esta medición se realiza contra algún punto de referencia o estándar previamente seleccionado por el docente o establecido por el Ministerio de Educación.

Por su parte, la postura oficial presenta la evaluación sumativa como un espejo neutral: mide contra un estándar, asigna una calificación, certifica competencias y fomenta la competencia. Sin embargo, ese espejo puede estar empañado por sesgos culturales, por ejemplo, el estándar suele estar escrito en español, con contenidos urbanos, en formatos escritos, y sin segunda oportunidad; siendo así, la calificación deja de ser certificación y puede ocurrir el proceso de exclusión: porque segrega a quien piensa en kichwa, a quien aprendió oralmente, a quien no tuvo luz para estudiar, a quien vive lejos de la ciudad donde se inventó el estándar.

Se presenta a continuación un ejemplo de cómo romper esa posibilidad de segregación: En la escuela Kinti Toacazo (Cotopaxi) la docente co-construye la rúbrica final con la comunidad: no evalúa fracciones en pizzas, sino fracciones en la chacra; permite explicación oral en kichwa, demostración con semillas, o maqueta visual; incluye segunda oportunidad, tutoría posterior y validación comunitaria. Resultado: no hay exclusión, hay inclusión cultural; no hay calificación única, hay evaluación múltiple; no hay estándar impuesto, hay estándar negociado. Porque certificar no debe ser clasificar: debe ser reconocer lo que cada persona sabe, puede hacer y puede ser en su lengua, en su cultura, en su tiempo.

La evaluación sumativa no es mala por naturaleza: es necesaria para certificar, para cerrar ciclos, para tomar decisiones. Pero cuando se usa sin pertinencia cultural, sin segunda oportunidad, sin co-construcción, deja de ser espejo y se convierte en muro: refleja solo a quien ya encaja, y excluye al que piensa distinto, habla distinto, aprende distinto.

Hay que indicar que cuando se seleccionan instrumentos orientados a una población de escolares, se debe verificar el objetivo para el cual fue diseñado. Es imposible que el objetivo de propósito no se relacione o por lo menos se aproxime al designio del evaluador. En tercer lugar, se deben revisar de manera minuciosa el argumento de los ítems o las preguntas que se van a aplicar en el instrumento y se van a elegir.

En contextos interculturales como el ecuatoriano, la sumativa solo es justa cuando es también negociada, múltiple, contextualizada y transparente; porque certificar no debe ser clasificar: debe ser reconocer lo que cada persona sabe, puede hacer, y puede ser en su lengua, en su cultura, en su tiempo.

Calidad de los instrumentos: validez, confiabilidad y pertinencia cultural

La validez y la confiabilidad no son etiquetas técnicas que se pegan al final del diseño de un instrumento: son decisiones éticas que se toman antes, durante y después de cada evaluación. Validar no es aprobar un test: es argumentar con evidencias que lo que medimos vale para algo, vale para alguien, y vale en este contexto. En la práctica ecuatoriana, donde la diversidad lingüística, cultural y socioeconómica es vasta, una prueba válida técnicamente puede ser injusta culturalmente. Por eso, la pertinencia cultural es la nueva validez.

Toda medición va a responder a una intención específica, sea esta de tipo diagnóstica, formativa o sumativa. Cuando se usa el término medición se refiere a una herramienta que se seleccione previamente para esta intención. Se llama validez de una medición al resultado obtenido y el empleo que se le dé, basado en evidencias tanto empíricas como teóricas.

Desde la óptica clásica, Abarzúa (2021) sostiene que la validez es “la evidencia empírica y teórica que avala el uso de los puntajes” (p. 4), y que “el carácter válido no está en el test, sino en la interpretación de los puntajes” (p. 11). Esto implica someter a la experiencia evaluativa a las siguientes preguntas:

- ¿Mide lo que dice medir? (validez de contenido).
- ¿Mide lo que debe medir? (validez de constructo).
- ¿Es justo para todos? (ausencia de sesgo).

Las instrucciones, las circunstancias en las que se utilizan los instrumentos y los procedimientos de evaluación deben ser similares para todos los estudiantes evaluados si desea que la validez y confiabilidad del instrumento cumpla con las expectativas. Lo que muchas personas pueden dar por sentado no puede omitirse en las evaluaciones sólo por razones básicas de equidad: si las preferencias conocidas son aparentes o discriminatorias, las diferencias en los resultados no durarán mucho, incluso si los instrumentos están técnicamente bien diseñados.

La estandarización, aunque técnicamente correcta, puede ser culturalmente excluyente: mismos ítems, mismos tiempos, mismas instrucciones suena a equidad, pero no es justicia si no todos parten desde el mismo lugar. Aquí interviene el criterio de contextualización que debe privar en la gestión del docente en colaboración con los actores involucrados.

Principios para una validez justa y contextualizada:

1. Co-construcción del estándar: la comunidad valida qué se evalúa y cómo se evalúa.
2. Segunda oportunidad sistemática: re-toma, re-tutoría, re-evaluación para quienes no alcanzan el nivel.
3. Formatos múltiples: oral, visual, práctico, en lengua materna, además de escrito.
4. Contenido contextualizado: ejemplos de la chacra, del río, de la minga, no solo de la ciudad o del libro.
5. Función social transparente: la calificación no es un juicio final, sino un punto de partida para el siguiente ciclo de aprendizaje.

La validez no es una propiedad del instrumento: es una argumentación culturalmente sostenible sobre qué significa un puntaje y qué se hace con él. En contextos interculturales como el ecuatoriano, validar no es demostrar que el test funciona, sino demostrar que el test no excluye. Porque una prueba técnicamente perfecta puede ser culturalmente injusta, y una prueba culturalmente justa puede ser técnicamente imperfecta, pero éticamente superior, por eso, la pertinencia cultural es la nueva validez, y confiabilidad sin justicia es solo precisión sin sentido. Todos estos criterios deben hacerse comprensibles a los miembros de la familia y de la comunidad de aprendizaje porque son los que inspiran los valores de confianza y compromiso con la ejecución de tareas necesarias para desarrollar deseos de aprender.

La estandarización y su importancia para la validez y confiabilidad

La estandarización de las mismas instrucciones, tiempos y condiciones para todos asegura que los puntajes sean comparables y que la confiabilidad del instrumento no quede comprometida por variaciones externas. Sin embargo, igualar condiciones no siempre es igualar oportunidades. Así por ejemplo, si el estándar está escrito en español estándar sobre compras en supermercados, puede ser válido para Quito, pero culturalmente sesgado para Zuleta, donde se piensa en kichwa y se compra en la plaza.

Por eso, la estandarización técnica debe convivir con la contextualización pedagógica: instrucciones claras, sí, pero también formatos múltiples, contenidos del entorno, y tiempos flexibles para quienes procesan en segunda lengua o sin luz eléctrica. Lo que se da por sentado no puede omitirse: si la preferencia urbana es aparente, la diferencia en resultados no durará mucho, aunque el instrumento esté técnicamente bien diseñado.

Entonces, estandarizar no es uniformar: es garantizar equidad sin reproducir desigualdad. Porque la confiabilidad sin justicia es solo precisión sin sentido, y la validez sin pertinencia es solo técnica sin ética.

La elaboración de instrumentos de evaluación

“El desarrollo de una prueba implica el proceso de medir algún aspecto del conocimiento, habilidades, capacidades, intereses, actitudes u otras características de un individuo, mediante preguntas, tareas o la combinación de estas”(Mahias & Polloni, 2019, p. 3). Una buena evaluación está constituida por un buen número de ítems, que va a cubrir satisfactoriamente el objeto y también el interés de la evaluación.

Consideraciones éticas y justicia de los instrumentos

Mahias & Polloni (2019) reducen la elaboración de instrumentos a un proceso técnico: “medir conocimientos, habilidades o actividades mediante preguntas o tareas” (p. 3). Sin embargo, cada ítem que se redacta es también una decisión política: decide qué se considera saber, cómo se puede demostrar ese saber, y quién tiene derecho a hacerlo. Por eso, una “buena prueba” no es la que tiene más ítems, sino la que no excluye.

Olivos (2011) advierte que la evaluación no es neutral: ejerce poder, desnivela fuerzas, valida o silencia identidades. El docente que evalúa sin reflexionar puede naturalizar prejuicios, premiar estilos culturales ajenos, o castigar formas de aprender distintas. Por eso, ser imparcial no es “no tener sesgos”: es reconocerlos, nombrarlos y compensarlos.

La evaluación como la enseñanza no son neutrales, es un proceso que va a afectar la vida de todas las personas que están implicadas. Los docentes toman una actitud respecto a la evaluación y con el objetivo de ser imparcial debe estar siempre atento a los prejuicios y los juicios prematuros que puedan producir una evaluación sesgada.

La justicia evaluativa, entonces, no es dar la misma nota a todos: es dar la misma oportunidad a todos, reconociendo las diferencias. Misma oportunidad significa: segunda oportunidad, formatos múltiples, contenidos contextualizados, y calificación que abre puertas, no que cierra ciclos. Porque evaluar bien no es medir bien: es no excluir. Y no excluir implica co-construir con la comunidad, traducir sin traicionar, y certificar sin clasificar.

También está la justicia que no es otra cosa de dar la calificación que merece cada estudiante, dando las mismas oportunidades a todos por igual, tan solo haciendo la diferencia necesaria cuando se tiene estudiantes con necesidades educativas especiales

Tipos de instrumentos de evaluación

Al abordar el estudio de los instrumentos de evaluación, vienen enseguida a la mente los exámenes, sean orales, escritos, abiertos para indagar en textos en bibliotecas, pruebas objetivas, test, etc. Todos ellos se basaban en el contenido enseñado y era responsabilidad del profesor o los jurados informar sobre la apropiación de las respuestas. Sin embargo, las características de los exámenes como instrumentos se someten a crítica por el uso que se le da a sus resultados (fundamentalmente etiquetar), y por la naturaleza de las preguntas, basadas casi siempre en la memorización.

El perfeccionamiento de los planes de evaluación del aprendizaje requiere el uso de técnicas y herramientas que permitan la recopilación de información pertinente y relevante. Es importante utilizar técnicas cuantitativas y, por supuesto, cualitativas para satisfacer esta necesidad.

Mahias & Polloni (2019) reducen la elaboración a un proceso técnico: “medir conocimientos, habilidades o actitudes mediante preguntas o tareas” (p. 3). Sin embargo, cada técnica que se elige visibiliza un tipo de saber y silencia otro. Por eso, elegir una técnica es elegir qué mundo hacemos visible.

Sobre las técnicas e instrumentos de evaluación

La observación es una técnica que consiste en examinar hechos, realidades o problemas en una situación específica, como un salón de clases. Esto en sí mismo es un proceso deliberado y

premeditado que posibilita un mejor conocimiento y comprensión de la realidad objeto de estudio.

Los docentes anotan incidentes y ocurrencias que son útiles para el análisis e interpretación antes de crear fichas de observación para identificar categorías (aspectos, acciones, comportamiento de los estudiantes) que sirven de contrapunto a la realidad. En esta parte, es importante no perder de vista el propósito de sus observaciones para no atrapar cuestiones irrelevantes y oscuras.

En contraposición a este propósito, Moreno (2016) presenta como posible instrumento un anecdotario que puede funcionar como un portafolio donde el alumno registra sus dudas, errores, procesos, hallazgos y percepciones que enriquecerán su posibilidad de aprender a aprender hoy y para toda la vida, de manera profunda y como actor fundamental de su propio proceso.

Entre la variedad de modalidades, instrumentos y técnicas se recogen en el siguiente gráfico un cuadro síntesis:

Tabla 1

Modalidades, instrumentos y técnicas se recogen en el siguiente gráfico un cuadro síntesis

Técnicas	Instrumentos	Significado
De observación	Sistema de categorías	2 o más categorías previamente seleccionadas y definidas, para recoger información de un mismo fenómeno
	Listas de control	Registan la presencia o no de una conducta en un lapso, sin importar su frecuencia o duración.
	Registro anecdótico	Son registros que surgen en el aula de un suceso de manera fortuita, pero tienen un gran valor para el docente.
	Diario de aula	Es un registro reiterativo y por supuesto retrospectivo sobre un evento o un sujeto en particular.

De interrogación	Cuestionario	Contiene preguntas o cuestiones que se derivan o han sido traducidas del objetivo específico. Su redacción es prolija, hay una secuencia de por medio y está en dependencia de la forma cómo será aplicado (en presencia física o correo electrónico).
	Exámenes	Pueden ser orales o escritos y su finalidad es valorar, el desempeño que es una destreza. Comúnmente se asocia con examinar los conocimientos aprendidos por el estudiante.
	Pruebas objetivas	También conocidos como test, permite verificar el grado de consecución que ha tenido un criterio de evaluación. Generalmente se escoge la respuesta de un listado de alternativas que se relacionan con el enunciado principal o la pregunta.
Otras técnicas	Registros	Se parece al portafolio y consiste en documentar el recorrido estudiantil en el año lectivo con la intención de contar con una visión global de su proceso formativo.
	Rúbricas	Es una guía o matriz que evalúa actividades específicas, sobre la base de una gama de criterios.

Nota. Desarrollo de instrumentos y técnicas de evaluación. Mahias, P., & Polloni, M. (2019).

Seleccionar un instrumento no es una cuestión técnica: es una decisión ética, cultural y política. Porque cada instrumento que elegimos no solo registra un aprendizaje: privilegia un tipo de saber y silencia otro. De este modo, elegir bien implica co-construir con la comunidad, traducir sin traicionar, y certificar sin clasificar.

Porque evaluar bien no es medir bien: es no excluir. Y no excluir implica reconocer que la chacra, la minga y el río también son contenidos curriculares, y que la oralidad, la lengua materna y la práctica comunitaria también son formas válidas de demostrar aprendizaje.

Evaluar a quienes aprenden distinto: niñez TDAH, autista o con discapacidad

La evaluación educativa en Ecuador ha sido diseñada sobre la base de estándares homogéneos que presuponen un estudiante neurotípico, sin considerar las formas alternativas de procesar información que caracterizan a quienes presentan condiciones como trastorno del espectro autista (TEA), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), discapacidad intelectual o trastornos específicos del aprendizaje. Esta omisión no solo afecta la validez de los resultados, sino que vulnera el derecho a una educación inclusiva consagrado en la Constitución de la República del Ecuador (2008, art. 347) y en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023, art. 24), que establece la obligatoriedad de realizar ajustes razonables en los procesos de enseñanza y evaluación para garantizar la equidad.

Desde una perspectiva crítica, la validez de un instrumento de evaluación no depende únicamente de su coherencia técnica con el currículo, sino de su capacidad para hacer visible el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus formas de comunicación, atención o interacción social. En este sentido, la evaluación neuroinclusiva requiere transformar tres dimensiones clave: tiempo, formato y soporte.

El tiempo, en la lógica escolar tradicional, es fijo para todos: 45 minutos por clase, 60 minutos por prueba. Sin embargo, para un estudiante con TDAH, el procesamiento ejecutivo puede ser más lento o desigual; para un estudiante autista, la presión temporal puede desencadenar estrés sensorial que invalide la evidencia de aprendizaje. Por tanto, el ajuste razonable no consiste en otorgar más tiempo como favor, sino en reconocer que el tiempo es una variable pedagógica que debe adaptarse a las formas de procesamiento cognitivo del estudiante, sin que esto implique reducir la exigencia del estándar evaluado (Ministerio de Educación, 2023, art. 24, numeral 4).

El formato también debe ser flexible. La prueba escrita individual, por ejemplo, privilegia la producción textual y la memoria operativa, habilidades que pueden estar afectadas en estudiantes con dislexia o autismo. En cambio, permitir que un estudiante

autista presente su comprensión del ciclo del agua a través de un video grabado sin cámara, donde solo se escucha su voz mientras manipula objetos reales (botellas, piedras, plantas), puede evidenciar con mayor fidelidad su comprensión causal y su capacidad de secuenciación. En la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Kinti Toacazo, provincia de Cotopaxi, esta modalidad fue validada por el equipo docente tras negociar con la estudiante y su familia los criterios de evaluación: claridad explicativa, uso de evidencias locales y coherencia lógica. El resultado fue comparado con el de sus compañeros usando la misma rúbrica, demostrando que el ajuste no alteró la validez del juicio, solo el canal de entrada.

Diseñar rúbricas flexibles sin bajar la exigencia implica descomponer el constructo evaluado en indicadores esenciales y accesorios. Por ejemplo, en una rúbrica de argumentación científica, el indicador organización lógica puede ser esencial, mientras que extensión mínima de 200 palabras puede ser accesorio. Así, un estudiante con discapacidad intelectual puede cumplir el indicador esencial mediante una secuencia pictórica numerada, sin necesidad de producir texto. Esta descomposición debe hacerse visible en la rúbrica compartida, para que el estudiante comprenda que es evaluado por la calidad del argumento, no por el formato.

Para apoyar la implementación de estos ajustes, se propone una lista de verificación que el docente puede usar antes, durante y después de la evaluación. Esta lista fue adaptada de los lineamientos del Ministerio de Educación (2023) y de estudios de evaluación inclusiva en contextos latinoamericanos (González-Gil, 2021; Ríos & Molina, 2022):

Lista de verificación para evaluación neuroinclusiva

- ¿Se identificaron en el PEI o en el aula los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas?
- ¿Se ajustó el tiempo de evaluación sin modificar el estándar?
- ¿Se ofrecieron al menos dos formatos alternativos para demostrar el aprendizaje?
- ¿Se negoció con el estudiante y su familia el formato de evidencia?
- ¿La rúbrica distingue entre indicadores esenciales y accesorios?
- ¿Se evitó penalizar conductas asociadas a la condición (evitación visual, estereotipia, hiperactividad)?
- ¿Se garantizó la privacidad y el respeto durante la entrega de resultados?
- ¿Se documentó el ajuste para su replicabilidad en el siguiente ciclo?

Esta lista no tiene carácter burocrático, sino formativo: permite al docente convertir el ajuste en una práctica sistemática, visible y transferible. Además, al ser registrada, constituye evidencia para los procesos de rendición de cuentas que exige el Ministerio en los informes de gestión institucional.

Es clave comprender que la evaluación neuroinclusiva no es una versión suave de la evaluación tradicional, sino una reconfiguración de sus fundamentos: tiempo, formato y criterios se negocian para hacer visible lo que el estudiante sabe y puede hacer, no para condescender. En contextos ecuatorianos, donde la inclusión es un mandato legal y una urgencia pedagógica, evaluar a quienes aprenden distinto no es solo una cuestión de justicia: es una forma de garantizar que la evaluación cumpla su propósito formativo sin traicionar la diversidad neurológica que habita en las aulas.

Resumen y conclusiones

Este capítulo ha recorrido un trayecto cuyo propósito no ha sido ofrecer técnicas perfectas, sino evidenciar que detrás de cada decisión evaluativa existe una opción ética. No se trata de un catálogo de instrumentos, sino de una invitación a desconfiar de aquellos que se presentan como neutrales. Elegir un instrumento de evaluación equivale a elegir el tipo de sujeto educativo que se desea formar: uno que reproduce, uno que responde o uno que piensa, cuestiona y transforma.

Se ha comprobado que la coherencia técnica no basta. Un examen bien diseñado puede ser culturalmente violento; una rúbrica sin traducción al kichwa puede sesgar más que una prueba objetiva. Aplicar una misma prueba en una zona sin electricidad no es equidad: es uniformidad que borra diferencias. Por ello, la pertinencia cultural se convierte en la nueva validez y la justicia evaluativa en el criterio que atraviesa todas las decisiones.

Evaluar no significa medir lo que falta, sino leer la huella cultural que ya existe. Diagnosticar no implica detectar carencias, sino interpretar con respeto. La evaluación formativa no se reduce a corregir, sino que acompaña; la evaluación sumativa no solo clasifica, sino que reconoce lo que cada persona sabe, puede hacer y puede ser en su lengua, en su cultura y en su tiempo.

Ningún instrumento es justo por sí solo. Lo es cuando se co-construye con la comunidad, cuando se traduce sin traicionar, cuando se emplea para abrir puertas y no para cerrar ciclos. Cuando permite segundas oportunidades, formatos múltiples, contenidos del entorno. Cuando evalúa la chacra, la minga, el río. Cuando no castiga la oralidad ni el pensamiento colectivo.

La evaluación no es neutra, nunca lo fue. Decide qué saberes

cuentan y cuáles no. Decide quién puede mostrar lo que sabe y quién queda afuera. Decide, en última instancia, qué futuro es posible para cada estudiante. Por tanto, evaluar integralmente implica asumir una responsabilidad compartida: elegir un instrumento es elegir un futuro. Ese futuro no puede construirse sin los estudiantes, sin sus comunidades, sin sus lenguas, sin sus saberes. En contextos interculturales como el ecuatoriano, la justicia epistémica no es un ideal: es una urgencia. La evaluación, lejos de ser un simple acto técnico, puede constituirse en una forma de justicia que potencia el desarrollo humano y el contexto en el cual se vive.

A ello se añade una dimensión hasta ahora ausente en muchos análisis: la evaluación debe responder también a quienes aprenden distinto. La escuela ecuatoriana continúa diseñando instrumentos pensados para cuerpos y mentes neurotípicos, convirtiendo la evaluación en una barrera adicional para la niñez con trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención con hiperactividad o discapacidad intelectual. El Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023, art. 24) impone ajustes razonables, pero la práctica confunde frecuentemente equidad con igualdad. Tiempo fijo, formato único y lenguaje estandarizado homogeneizan la evaluación y excluyen formas legítimas de procesar y comunicar el aprendizaje.

La experiencia de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Kinti Toacazo demuestra que permitir a una estudiante autista explicar el ciclo del agua mediante un audio sin cámara, mientras manipula semillas y botellas, no reduce la exigencia: desplaza el canal, no el estándar. La rúbrica que distingue indicadores esenciales de accesorios hace visible su comprensión causal sin forzar la producción escrita. La lista de verificación neuroinclusiva de tiempo flexible, formatos alternativos, negociación previa, registro del ajuste se convierte el derecho en rutina docente. Evaluar a quienes aprenden distinto no es una versión suave de la evaluación: es la prueba de que la justicia evaluativa no se cumple hasta que todos los cuerpos y mentes puedan mostrar lo que saben sin traicionar su forma de ser.

Las reflexiones actuales sobre evaluación formativa y situada reafirman que la elección de instrumentos no es un acto técnico, sino ético y pedagógico, coherente con el enfoque intercultural que sustenta este capítulo.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* [Registro Oficial No. 449]. <https://n9.cl/wbox>
- Arias-Ortega, K., Andrade, R., & Catrileo, M. (2022). Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural. *Perfiles Educativos*, 44(177), 168-182. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.177.60497>
- Abarzúa, A. (2021). *Confiabilidad, validez e imparcialidad en evaluación educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. <https://n9.cl/lq8bpt>
- Cobeña & Yáñez (2022). La evaluación diagnóstica y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de educación general básica. Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Manabí, *Revista científico - profesional*, 7(6), 1498-1513. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042512>
- Covacevich, C. (2014). *Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles* (Nota técnica No. IDB-TN-738). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://n9.cl/4ngh>
- Cruzado, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. Comunicación: *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 150-165. <https://n9.cl/z4hhl>
- Cusati, I. C., & Portes dos Santos, N. E. (2023). Pensar a interculturalidade na educação e a didática crítica intercultural na contemporaneidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i1.10984>
- González, H. (2020). *Evaluación en Informática Educativa*. Texto 1. Editorial TO BE English ISBN- 978-958-48-9920-0
- González-Gil, F. (2021). Evaluación inclusiva en contextos de diversidad neurológica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 45-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=745469>
- Mahias, P., & Polloni, M. (2019). *Desarrollo de instrumentos de evaluación: pruebas*. Centro de Medición MIDE Universidad de Playa Ancha. Ciencias de la Educación. Asignatura: Evaluación de los Aprendizajes para Educación Básica. <https://n9.cl/uvb5y>
- Martínez, M., María, V., Moreno, L., Arrieta, D., E. & Díaz, A. (2016). *Evaluación formativa: prácticas, medios e instrumentos para mejorar los resultados educativos*. Red Durango de Investigadores Educativos A.C. <https://upd.edu.mx/Piloto/PDF/Libros/Libro5.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Decreto Ejecutivo No. 675). <https://n9.cl/bechwo>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Guía de evaluación diagnóstica FDA-EGB para educación general básica*. Dirección Nacional de Estándares Educativos. <https://n9.cl/38lsb>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI). Publicación oficial. <https://n9.cl/slx4a0>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. (Vol. 1, 1.ª ed.). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://n9.cl/w67rq>
- Moreno, T., & Ramírez, A. (2022). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 65-79. <https://n9.cl/svtoji>
- Olivos, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 131-145. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119127010.pdf>
- Ríos, D., & Molina, C. (2022). Ajustes razonables en la evaluación de estudiantes con TEA en escuelas rurales de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 1-18.
- Santos, M., & Villao Elían, A. (2022). *La evaluación sumativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas en el noveno grado de la Unidad Educativa Santa Elena*. [Trabajo de titulación, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio institucional UPSE. <https://n9.cl/0t3g5>
- Valdez Valdez, L. S., Sánchez Uscamayta, J. O., & Lescano López, G. S. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Educación*, 47(2), 794-812. <https://www.redalyc.org/journal/440/44074795037/html/>
- Velásquez Delgado, W., Alvarado, V., & Contreras, J. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los procesos educativos. *Revista Venezolana de Investigación*, 41(1), 55-70. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202010

Retroalimentación y Autoevaluación

Presentación

En la escuela, la palabra retroalimentación suele aparecer como sinónimo de corrección rápida y la autoevaluación como ponerse la nota uno mismo. Ambas prácticas bien intencionadas corren el riesgo de convertirse en un gesto vacío, si no se preguntan antes de actuar: ¿para qué hablo?, ¿en qué lengua lo hago?, ¿qué tipo de estudiante estoy formando cuando hablo así?

Este capítulo no propone técnicas para dar feedback o retroalimentar con procedimientos-tipo ni listas de rúbricas autoaplicables. Invita, primero, a sospechar de la neutralidad de cualquier instrumento que decida qué vale la pena ser dicho y quién tiene derecho a decirlo. Después, invita a reconstruir la palabra y las relaciones entre docentes y estudiantes, desde la reciprocidad, la interculturalidad y la justicia epistémica.

Aquí se discuten cinco formas de retroalimentación que circulan en las aulas ecuatorianas: algunas acompañan, otras controlan, otras desorientan. Se muestran ejemplos de experiencias

donde la retroalimentación se da en kichwa y en awa pit, donde la auto-rúbrica se co-construye con metáforas de la chacra y donde la minga se convierte en espacio de autorreflexión colectiva. El objetivo es evidenciar que retroalimentar no es corregir errores: es abrir una conversación; y que autoevaluar no es calificarse: es aprender a regularse sin perderse de sí mismo.

El capítulo termina donde debe empezar la práctica, en el reto de elegir y diseñar instrumentos orientados por el futuro que avizoramos para la comunidad en el contexto donde interactuamos. La premisa que orienta este capítulo es que el futuro no puede construirse sin la comunidad, sin la lengua, sin el estudiante, a quien por fin también se escucha.

El por qué y el para qué de la retroalimentación en el aprendizaje

Aunque la retroalimentación suele definirse de manera general en la literatura, resulta necesario abordarla desde una mirada crítica para comprender cómo se transforma según los contextos, las necesidades del estudiantado y los desafíos pedagógicos actuales. En los últimos años, la investigación educativa ha destacado que la retroalimentación efectiva no consiste únicamente en informar sobre errores o aciertos, sino en abrir posibilidades para que el estudiante comprenda, regule y proyecte su propio aprendizaje. La literatura reciente enfatiza el papel del feed-forward como una orientación pedagógica hacia el futuro, donde la retroalimentación ayuda a identificar próximos pasos, tomar decisiones y fortalecer la autonomía del estudiante (Hernández López, 2024; Luján Feliu, 2024). Asimismo, diversos estudios subrayan que la retroalimentación debe ser culturalmente pertinente y situada, incorporando las experiencias, lenguas y prácticas de los estudiantes para asegurar procesos más justos y significativos (Arias-Ortega et al., 2022).

En paralelo, los enfoques de educación inclusiva advierten que retroalimentar implica adaptar las formas de comunicar, acompañar y evaluar de acuerdo con los modos diversos de aprender, especialmente en estudiantes neurodivergentes (López & Vizcaíno, 2025). En conjunto, estas perspectivas contemporáneas reafirman que retroalimentar y promover la autoevaluación no es un acto técnico, sino un compromiso ético, dialógico y transformador con el aprendizaje.

En la realidad actual y desde hace ya mucho tiempo, se ha reconocido en la cultura escolar la necesidad de la retroalimentación; sin embargo, suele entenderse como un acto unidireccional: el docente habla, el estudiante escucha. El docente corrige, el

estudiante corrige. Pero en contextos interculturales como los del Ecuador, donde el aprendizaje muchas veces ocurre en la chacra, la minga o la conversación comunitaria, esta lógica se vuelve insuficiente. Surge entonces la pregunta: ¿Cómo retroalimentar a un estudiante que aprendió a contar ayudando a su abuela a contar semillas? ¿Cómo corregir sin desconocer que en su cultura el error no es una falta, sino una oportunidad de aprender en colectivo?

La retroalimentación, entonces, no puede ser solo una técnica para mejorar el desempeño académico. Es una relación pedagógica que, cuando se ejerce con respeto y pertinencia cultural, puede transformar la subjetividad del estudiante, fortalecer su autonomía y reafirmar su identidad. No se trata solo de decirle qué hizo bien o mal, sino de abrir un espacio de diálogo donde el estudiante pueda reconocerse como sujeto de su aprendizaje, no como objeto de la evaluación.

Desde esta mirada, retroalimentar no es dar información sobre el error, sino construir juntos una comprensión del proceso. Por ejemplo, en una escuela de Zuleta (Imbabura), una docente no corrige los errores de escritura con tinta roja, sino que graba un audio en kichwa y español explicando: Aquí escribiste chaki, pero se entiende que quisiste decir chaki como pie. ¿Qué te parece si lo escribimos así para que otros también lo entiendan?. El estudiante escucha, reflexiona, y luego decide si cambiarlo o no. No hay imposición, hay negociación de sentidos.

En este sentido, la retroalimentación se vuelve una herramienta de justicia epistémica: permite que los saberes previos del estudiante, sus lenguas, sus modos de aprender, sus formas de explicar el mundo entren al aula y sean visibilizados y no sólo corregidos. Las distintas formas de interactuar, un gesto, una mirada, una palabra es un indicio importante de apoyo, de compartir una idea o de estimular a que continúe participando. Desde la práctica misma de la retroalimentación surgen las preguntas: ¿Se trata de hablar para corregir o escuchar para acompañar?; ¿qué significa mejorar si no se parte de lo que el estudiante ya es y sabe?

¿Qué implica la retroalimentación en el proceso de evaluación de aprendizaje?

La evaluación sin retroalimentación es como sembrar y no volver a mirar lo que nace, sembrar: se cumple el proceso, pero no se acompaña la vida. En la lógica escolar dominante, la retroalimentación suele reducirse a una calificación, un comentario breve o una marca en el cuaderno. Sin embargo, si la evaluación

pretende ser formativa, la retroalimentación debe ser un diálogo vivo, una invitación a repensar, rehacer y reconstruir saberes. Castro (2020) lo sintetiza con claridad: sin retroalimentación efectiva, la evaluación pierde su alma transformadora.

El Reglamento de la Ley Orgánica de la Educación Intercultural (LOEI. Art. 22) establece que los docentes deben entregar retroalimentación de forma permanente a estudiantes y representantes legales, con el fin de informar sobre el desarrollo integral y diseñar estrategias conjuntas (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023). Esta norma, si se lee con una mirada crítica, no solo exige una acción técnica, sino una relación ética: implica escuchar al estudiante, reconocer su contexto, su lengua, su forma de aprender, y a partir de ahí co-construir caminos. No se trata de dar información, sino de compartir poder: ¿quién decide qué es un error? ¿Quién define qué se mejora?

En muchas escuelas del Ecuador, la retroalimentación sigue siendo un monólogo: el docente habla, el estudiante escucha. Pero ¿qué sentido tiene retroalimentar en español estándar a un niño que piensa en kichwa y aprendió en la minga que el conocimiento se construye en colectivo? Anijovich (2019) advierte que las retroalimentaciones grupales no siempre ayudan, porque los estudiantes no logran reconocer sus propios errores. En cambio, propone retroalimentaciones entre pares, donde el estudiante pueda explicar, cuestionar y reconstruir junto a otro. Esta práctica, lejos de ser una técnica más, es una forma de justicia epistémica, que quiere decir en congruencia con la manera que el estudiante ecuatoriano se comunica y comprende el conocimiento. Cuando se respeta y se valoran aspectos culturales propios de los estudiantes, se asume que el saber del estudiante es válido, visible y negociable.

Retroalimentar no es solo señalar errores. También es nombrar lo que funciona, y hacerlo con intención pedagógica. Anijovich (2019) alerta sobre el peligro del elogio mecánico: cuando se felicita a todos por todo, el reconocimiento se vacía. En cambio, una retroalimentación positiva bien orientada fortalece la autoestima, pero también la conciencia metacognitiva, que significa el reconocer cuál es su proceso de aprendizaje, los pensamientos que le genera lo estudiado, asociación con experiencias previas y formas de controlar lo que aprende. Un ejemplo de formas de retroalimentación positiva es: Veo que pudiste explicar por qué el río cambia de color tras la lluvia, usando tus propias palabras. ¿Qué te ayudó a entenderlo? ¿Qué harías diferente la próxima vez?.

En contextos interculturales, retroalimentar implica traducir sin traicionar: no solo cambiar el idioma, sino adaptar el sentido.

Por ejemplo, en una escuela de la Amazonía, una docente no dice que está mal, sino que tu respuesta me hace pensar que estás viendo el problema desde el río. ¿Qué te parece si lo miramos desde la chacra?. El estudiante no se siente corregido, se siente invitado a ampliar su mirada.

En síntesis, la retroalimentación en el proceso de evaluación no es un paso más, es el corazón de la evaluación formativa. Si no permite al estudiante repensar su aprendizaje, si no lo coloca como sujeto activo, si no dialoga con su cultura y su contexto, entonces no es retroalimentación: es control disfrazado de ayuda. La retroalimentación permite potenciar en el estudiante su capacidad de informar, transformar o controlar sus propios procesos de aprendizaje.

Importancia de la retroalimentación en los estudiantes

En la práctica escolar ecuatoriana hay una paradoja: todos hablan de retroalimentación, pocos la hacen con intención y menos aún con efecto. Esta aseveración que contiene una postura crítica, es enunciada por Vera (2022), quien resume con crudeza: la mayoría de docentes sabe que es importante, pero desconoce estrategias concretas para aplicarla en clase. Entonces, al final del taller o la prueba, se limitan a un “muy bien”, un “sigue así” o un “revise la guía” que no abre puertas, solo cierra el ejercicio.

Este vacío no es sólo técnico: es cultural y formativo. Cuando la retroalimentación se reduce a un comentario final, sin diálogo, sin mirada al contexto, sin tiempo para el reencuentro, se convierte en una rutina más del control escolar. Y en contextos interculturales, donde muchos estudiantes aprenden en la oralidad, en la práctica comunitaria, en la lengua materna, ese modelo los silencia una vez más.

El desconocimiento de las estrategias, junto a la poca valoración de la retroalimentación, constituye una de las principales razones por las que no alcanzan a aprovechar todo el potencial de esta actividad dentro de proceso evaluativo, por estos motivos se dan muchos obstáculos para implementar de manera exitosa la retroalimentación por parte de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Otros de los elementos que no permite una buena aplicación de la retroalimentación es el desconocimiento tanto de la teoría como de la práctica, en lo relacionado a las evaluaciones formativas y la retroalimentación, lo cual obliga que el docente domine habilidades superiores.

Freire (2021) nos recuerda que aprender significativamente exige conocer los saberes previos del estudiante, esas ideas-ancla, le permitirán amarrar los nuevos conocimientos.

La retroalimentación, entonces, es el puente que une lo que el estudiante ya es con lo que puede llegar a ser. Pero si el docente no sabe cómo explorar ese puente, si no tiene herramientas para mirar la estructura cognitiva que el niño ha construido en su experiencia, el aprendizaje se queda en el aire, sin anclaje, sin sentido, porque pierde significado.

Retroalimentar no es corregir errores, es leer el proceso. Es mirar cómo el estudiante resuelve, qué le cuesta, qué le sobra, qué le falta, y desde ahí acompañar. Un ejemplo sería decirle: Veo que usaste dibujos para explicar el ciclo del agua, eso me dice que piensas con imágenes. ¿Qué pasaría si ahora lo cuentas con palabras o con una historia?. Eso no es un comentario, es una estrategia pedagógica. Y para eso hacen falta habilidades superiores: saber observar, saber preguntar, saber esperar, saber negociar sentidos.

En síntesis, la retroalimentación cobra importancia cuando devuelve la palabra al estudiante, cuando lo hace dueño de su proceso y le promueve la observación del mismo.

¿A dónde conducen las distintas formas de retroalimentación?
A ¿Acompañar, describir, corregir o confundir?

Las formas de retroalimentación no son técnicas neutras: cada una construye un tipo de estudiante. Algunas lo invitan a pensar, otras lo empujan a repetir, y otras, simplemente, lo desorientan. A continuación, desarmamos cinco modalidades que circulan en las aulas ecuatorianas, para preguntarnos: ¿qué sujeto educativo estamos formando con cada una de ellas?

Retroalimentación por descubrimiento o reflexión

Esta modalidad no da la respuesta, sino que prepara el camino para que el estudiante la construya. El docente pregunta, indaga, plantea dilemas, y el estudiante descubre, ajusta, reelabora preguntas y respuestas, reorienta sus procesos de aprendizaje. En contextos interculturales, esta forma respeta los tiempos y modos de pensar de cada cultura.

Según señala Mamani et al. (2022, p. 242), la retroalimentación busca guiar al estudiante o estudiantes al descubrimiento de la mejora de su desempeño, a través de la reflexión bajo su razonamiento, para que construyan sus propias acepciones o den cuenta de sus errores. En este tipo de retroalimentación se van a considerar los errores como oportunidades, y el estudiante se hace cargo de su aprendizaje sin traicionar su cosmovisión, van a partir de las necesidades que tiene cada estudiante de aprendizaje, a propiciar la autonomía del estudiante, para convertirlo en protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje y también de la evaluación. En suma, la intención básica es resaltar

que el docente brinda permanentemente acompañamiento y ofrece preguntas que van a potenciar la capacidad de análisis y la metacognición.

Retroalimentación descriptiva

Es útil para guiar paso a paso, pero no profundiza en el cómo ni el porqué del pensamiento del estudiante. Este tipo de retroalimentación va a brindar información oportuna y de forma detallada de los elementos suficientes que le van a permitir mejorar su desempeño, dando un efecto inmediato porque busca cambiar el comportamiento. A este respecto, Peña (2020) sostiene que este tipo de retroalimentación “corresponde a una evaluación formativa, orientada a niveles de logro y mejoramiento, donde docentes y estudiantes pueden ser fuente de retroalimentación” (p. 2).

Esta retroalimentación no gestiona un análisis profundo sobre cómo actúa el estudiante, siendo esta una de las principales desventajas, porque no procura el cambio en el aprendizaje directamente. Si no se acompaña de preguntas metacognitivas, corre el riesgo de quedarse en la superficie; vale decir que el estudiante sabe qué falta, pero no cómo llegar a alcanzar el aprendizaje.

Retroalimentación elemental

Este tipo de retroalimentación es rápida, cómoda para el docente, pero no deja rastro en el aprendizaje. Consiste en indicar si la respuesta o lo que esté desarrollando el estudiante sea correcta o no, inquiriendo si está seguro o no de la respuesta que él está dando, sin darle ninguna opción diferente ni tampoco argumento alguno. Al respecto, Gines, (2021) afirma que “consiste en exteriorizar al alumno seguridad en su respuesta, indicando lo incorrecto o correcto, sin manifestarle explicación alguna, situación en la cual el docente pregunta al estudiante si verdaderamente está seguro de su respuesta” (p. 15). Señala también que reduce la evaluación a adivinanzas: el estudiante no aprende, solo ajusta para la próxima vez. En contextos interculturales, además, puede sonar autoritaria, porque no dialoga con la lógica del estudiante, solo la corrige desde afuera.

Retroalimentación incorrecta

Funciona solo si el estudiante ya tiene herramientas para dudar. Si no, se consolida el error. Por eso, esta forma solo es válida cuando hay confianza, tiempo y acompañamiento. De lo contrario, no es estrategia: es desorientación pura (Altez, 2020). La retroalimentación incorrecta, consiste en proponer al educando una retroalimentación cuya objeción es errada para notar si

este se percata y le insta a desarrollar argumentos. Así mismo, puede ofrecerle una cuestión como correcta, cuando en realidad no lo es, con la intención de “buscar la respuesta contraria del estudiante; los indicadores de esta dimensión son señalar lo incorrecto como correcto o viceversa, afirmar cuestiones como verdaderas siendo falsas y responder incorrectamente, por falta de conocimiento temático” (p. 15).

Solo se considerará como retroalimentación incorrecta cuando el docente brinda o proporciona una información que es equivocada por falta de conocimiento, ya sea de tipo pedagógico o disciplinar, lo que conlleva a una elaboración errónea en el aprendizaje de los estudiantes. Este es un riesgo importante del que el docente debe cuidarse.

En síntesis, es necesario destacar que el Ministerio de Educación de Ecuador (2023) se le llama refuerzo pedagógico a una retroalimentación oportuna, detallada y precisa que se ofrece cuando un estudiante no alcanza los aprendizajes esperados. En la práctica, es retroalimentación descriptiva + tiempo + acompañamiento. No es repetir la clase, es reconstruir el puente entre lo que el estudiante sabe y lo que necesita saber. Es retroalimentación en acción, con justicia y paciencia.

Para que los cinco tipos de retroalimentación dejen de ser anécdotas aisladas y se articulen en un sistema coherente, el docente debe convertir cada interacción en una mini-reunión de co-construcción: anunciar el criterio antes de la tarea, mostrar un ejemplo de desempeño emergente y logrado, y reservar un espacio para la réplica estudiantil (audio, dibujo o par de preguntas). Solo así la retroalimentación atraviesa la clase completa y no queda atrapada en el cuaderno del docente.

Retroalimentar no es un recurso más del aula, es el momento donde la escuela revela quién tiene voz y quién solo voto. Cuando el estudiante puede cuestionar la rúbrica, rebatir la corrección o proponer otra evidencia sin que su calificación se resienta, estamos delante de una comunidad que aprende más que de una clase que acumula puntos. La evaluación formativa empieza o muere en ese instante.

Valor formativo y didáctico de la autoevaluación

Autoevaluar no es ponerse la nota uno mismo. Es reconocerse como sujeto de aprendizaje, es mirar el propio proceso y tomar decisiones al respecto. En contextos escolares y más aún en contextos interculturales esta práctica no es un lujo: es una necesidad. Porque si la evaluación siempre viene desde afuera, el estudiante nunca aprende a regularse, solo a obedecer.

Con el objetivo de incentivar en el estudiantado el aprendizaje autónomo, se busca fomentar en los estudiantes la autoevaluación, que es una forma de evaluación de manera autónoma y va a estar presente en lo largo de la su vida, esto es porque quien la realiza es el propio estudiante y el mismo comprobará cuál es el nivel de conocimiento que tiene. En otras palabras, el autoevaluar va a generar actividades de tipo autocorrectiva, que van a estar acompañadas de soluciones que van a permitir comprobar cuál es el grado de aprendizaje que tiene el estudiante frente a los objetivos planteados. Este tipo de autoevaluación tiene carácter formativo, pero también se la puede considerar como sumativa, porque sus actividades promueven la autorregulación del aprendizaje.

Autoevaluar no es regalar la nota. Es devolverle la palabra al estudiante, para que se reconozca como alguien que puede aprender, fallar, ajustar y volver a intentar. En contextos interculturales, es también una forma de justicia epistémica: valida sus formas de saber, su lengua, su ritmo, su voz. Porque aprender a autoevaluar es aprender a no depender siempre del criterio del docente: es aprender para la vida, no para el examen.

La autorregulación del aprendizaje

La autorregulación no surge de un día al otro ni se enseña como un contenido más: se cultiva cuando la tarea escolar permite equivocarse sin penalización y repensarse sin vergüenza. En las aulas ecuatorianas, donde la oralidad, la colaboración comunitaria y el conocimiento situado son fuentes legítimas de aprendizaje, autorregularse significa traducir la experiencia cotidiana (la minga, la chacra, el canto), en metas personales, y traducir esas metas en acciones concretas que puedan ser observadas, ajustadas y compartidas.

El término autorregulación ha tomado un gran auge en las últimas décadas, aplicándose en diversos ámbitos, este término se refiere a cómo las personas gestionan o controlan sus pensamientos y emociones; cómo las acciones y los impulsos lo llevan a conseguir lo que desean. En educación, los primeros estudios sobre la autorregulación del aprendizaje se centraron en las personas y las estrategias que utilizaban para el proceso educativo, independientemente del escenario en el cual las utilizaban.

Al considerar el contexto educativo, uno de los factores relevantes es la interacción social. Al aproximarse a las aulas, los estudios sobre autorregulación han ido dando cada vez más atención a los procesos de colaboración social y al andamiaje para usar esas estrategias (Trías & Huertas, 2020).

Cuando se habla de aprendizaje autorregulado, se entiende como una autonomía que conlleva una posición activa de parte de los estudiantes hacia el aprendizaje de conocimientos, esto lo hará con la ayuda de una serie de habilidades que van a permitir dicha adquisición. Cuando el estudiante se involucra en el observar, controlar y vigilar los propios comportamientos, se propician experiencias que van a permitir un aprendizaje más efectivo.

Dentro de la autorregulación se consideran cuatro supuestos que van a ser fundamentales:

1. Construyen sus propios significados, metas y estrategias de acuerdo a la disponibilidad de información externa (ambiental) o interna (cogniciones, motivaciones, capacidades y habilidades personales, etc.).
2. Desarrollan la capacidad de monitorear, controlar y regular las propias cogniciones, motivaciones y comportamientos, además de las condiciones ambientales.
3. Se fijan metas o estándares para alcanzar en sus procesos de aprendizaje y monitorean su progreso, regulando las condiciones externas e internas.
4. Las actividades autorregulatorias son mediadores entre las características personales y contextuales, por una parte, y el real logro o ejecución de la tarea de aprendizaje, por otra (Díaz et al., 2010, p. 790).

La autorregulación no es un logro individual que el estudiante alcanza de forma aislada al final de un curso; es, más bien, una construcción social. Esta se fomenta cada vez que el docente facilita el diálogo, cuando los compañeros corrigen errores de manera constructiva, o cuando la comunidad valora los productos creados en su idioma nativo. La contribución esencial del docente ha evolucionado: ya no se trata de entregar una estrategia, sino de generar ambientes donde el estudiante pueda experimentar, cometer errores, ajustar su enfoque y volver a intentar, todo ello sin perder el reconocimiento de su esfuerzo.

En síntesis, autorregularse es aprender a gobernarse sin perderse de sí mismo; es aceptar que el conocimiento es negociable, que la meta puede cambiar y que la lengua del aula no siempre es la del corazón. Cuando la escuela normaliza la duda, celebra la autorrevisión y premia la co-regulación, deja de formar alumnos obedientes y empieza a formar ciudadanos capaces de evaluar sus propias decisiones mucho después de que termine la clase.

Técnicas e instrumentos para la evaluación estudiantil

Cuando se habla de técnicas se alude a los modos de proceder que el docente y los estudiantes acuerdan para hacer visible el aprendizaje: observar sistemáticamente, preguntar sin interrogar, dialogar sin corregir de entrada, comparar sin juzgar. En contextos interculturales como el ecuatoriano, una técnica válida puede ser la minga de preguntas: estudiantes, abuelos y docente caminan por la chacra y, mientras trabajan, formulan preguntas abiertas sobre el ciclo del agua, la biodiversidad o la historia del territorio. La técnica no es la observación clásica del aula, sino la observación situada que respeta tiempos, lenguas y relaciones sociales.

Los instrumentos, por su parte, no son neutrales: elegir uno es elegir qué tipo de saber se hace oficial. Una lista de cotejo que solo registra presencia/ausencia de conductas puede invisibilizar el aprendizaje de quien demuestra con imágenes o con silencios significativos. Por eso, en la práctica intercultural se recomienda combinar al menos tres soportes:

- Audio grabado en lengua materna para conservar matices culturales.
- Dibujo o mapa hablado que el estudiante explica oralmente.
- Registro fotográfico con breve pie de voz que el docente sube al portafolio digital compartido.

Así, el instrumento deja de ser formato y se convierte en contrato de reconocimiento mutuo: el estudiante sabe que su manera de mostrar lo aprendido contará igual que la del compañero que prefiere la prueba escrita.

Finalmente, la técnica y el instrumento deben negociarse antes y después de usarse. Antes: el docente presenta el dispositivo, lo traduce si es necesario, permite que los estudiantes modifiquen categorías o niveles. Después: se devuelve la evidencia con preguntas de metacognición, se archiva en formato abierto (WhatsApp, carpeta comunitaria) y se revisa en la próxima unidad para ver si el estudiante autoreguló lo sugerido. De esta manera, técnica + instrumento + negociación cultural es la única ecuación que garantiza que la evaluación no mida lo que no valora ni silencie lo que no entiende.

Las técnicas de evaluación

Más allá de la dinámica lúdica, las técnicas grupales constituyen una forma pública y compartida de evaluar, porque el saber se piensa en voz alta y el error se vuelve visible para todos, no solo para el docente. En contextos interculturales, este formato multiplica las lenguas y las formas de razón: un estudiante puede

explicar con semillas, otro con una metáfora en kichwa y otro con un dibujo en la tierra. La técnica grupal, entonces, no es un recurso para animar la clase, sino un dispositivo de evaluación situada que permite registrar aprendizajes mientras se co-construyen

“El criterio esencial que define la categoría de la técnica es la particular estrategia metódica en la recogida de información: cómo se recoge la información, esto es, cómo se planifica y cómo es el proceso de obtención de los datos o las observaciones.” (Torres et al., 2021, p. 778). Las técnicas de evaluación son aquellos medios o situaciones que deciden los docentes para poder obtener información relevante sobre el proceso o alcance del aprendizaje del grupo o del estudiante que tiene a su cargo. La selección de las técnicas debe estar de acuerdo a los contenidos, criterios y evidencia que se desea obtener en la evaluación.

Una técnica útil y adaptable es la rueda de saberes: en círculo, el grupo debe resolver un problema real. Cada participante aporta una idea, reformula la del otro o genera una nueva. El docente registra en una tabla triple: aporte individual, aporte que reformula otro, aporte nuevo surgido de la interacción. Esa tabla funciona como evidencia de comprensión conceptual, habilidades de negociación y uso de lenguas maternas, sin necesidad de prueba escrita individual. Se asignan roles rotativos (facilitador, secretario, observador) y se negocian criterios antes de empezar: ¿qué hará que este grupo haya aprendido? Así, la técnica grupal evalúa y forma al mismo tiempo, porque el proceso es la evidencia.

En síntesis, evaluar en grupo no es sinónimo de bajar la carga al docente, sino de compartir la responsabilidad del juicio. Cuando el estudiante debe defender su idea ante sus pares, reformular sin perder identidad y aceptar que su saber mejora con el del otro, la evaluación deja de ser un filtro y se convierte en espejo colectivo. La tarea siguiente del docente ya no será calificar, sino traducir esa trama de voces en decisiones pedagógicas que honren lo que el grupo descubrió que vale la pena conservar, enseñar y transformar.

Las técnicas de observación

Observar no es un acto pasivo de mirar y anotar; es una intervención planificada que decide qué parte del aprendizaje será visible y qué parte quedará en la sombra. En contextos interculturales, la técnica de observación debe negociar antes el foco: qué comportamientos son legítimos para mostrar comprensión, cuánto tiempo se necesita cuando el estudiante piensa en kichwa o resuelve en la chacra, quién más puede ser testigo válido de ese

aprendizaje. Así, la observación se convierte en diálogo previo y no en examen silencioso.

En este sentido, los procedimientos para obtener información a partir de observar intencionalmente las conductas o las interacciones humanas, manifestadas más o menos espontáneamente por la persona o conjunto de personas, con un nivel determinado de estructuración y sistematización de la situación (Torres et al., 2021, p. 778). Existe una amplia gama de tipos de procedimientos de observación que permiten evaluar diferentes dimensiones del quehacer educativo.

Una forma útil es la observación itinerante: el docente acompaña durante quince minutos a un grupo que resuelve un problema real, por ejemplo, cómo repartir equitativamente el agua de una quebrada, y registra tres capas de información: interacción lingüística, estrategias de resolución y actitudes. La herramienta puede ser una lista de cotejo bilingüe con descriptores cortos y una escala de frecuencia. Al final, el docente devuelve el registro en audio al estudiante y le pregunta si esa descripción refleja cómo se sintió resolviendo y qué cambiaría; de esa devolución surge el plan de mejora conjunto y no la calificación final.

Observar bien es renunciar al secreto profesoral: anticipar qué se va a mirar, compartir la mirada con el observado y aceptar que el estudiante puede reformar el registro. Cuando la observación deja de ser un acto de poder para convertirse en un pacto de comprensión, la escuela ya no acumula datos sobre el niño, sino evidencias compartidas que él mismo puede revisar, desmentir o enriquecer. Ese es el punto donde la evaluación empieza a educar para la autonomía y deja de fiscalizar para clasificar.

Técnica de encuesta

La encuesta escolar no debe copiar el modelo electoral de preguntas cerradas más predicción. En la evaluación formativa su valor no radica en la representatividad estadística sino en la capacidad de devolverle la voz al estudiante sobre aspectos que la prueba escrita no alcanza a captar: percepciones, estrategias de estudio, uso de la lengua materna, valoración de sus propios logros. Por eso, antes de redactar items, el docente se pregunta: ¿qué necesito saber que solo el estudiante puede contarme y que me servirá para ajustar mi próxima clase?

La encuesta es la técnica e investigación mediante que recolecta información sobre las personas, para describir, comparar como también explicar aspectos como son los conocimientos, comportamientos y actitudes. Unos de los aspectos de esta técnica es que mediante una muestra que se obtiene de un grupo de personas se dará una representación global de la población,

“Un caso típico es el de las encuestas en períodos de elecciones presidenciales, en las que se consulta a una muestra representativa de individuos del país y se busca predecir (con mayor o menor acierto) los resultados de la votación (Bravo & Valenzuela, 2019, p. 4).

Un formato práctico es la encuesta-audio de tres preguntas abiertas enviada por WhatsApp:

- ¿Qué parte del tema de hoy te gustaría cambiar en tu comunidad?
- ¿Qué sabes hacer tú para lograrlo?
- ¿En qué lengua te sientes más fuerte para explicarlo?

Las respuestas se graban en kichwa o español y se suben al portafolio comunitario. El docente transcribe fragmentos clave, categoriza las ideas (comprensión conceptual, actitud, autonomía) y devuelve un breve audio a cada estudiante: Escuché que quieres limpiar la quebrada; tu idea de medir el pH con hojas de mango me parece original, ¿qué información te falta?. Así, la encuesta deja de ser recolección de datos y se convierte en diagnóstico participativo que alimenta la planificación siguiente.

Cuando la encuesta se convierte en conversación bidireccional, el estudiante descubre que su opinión modifica el rumbo de la enseñanza; entonces la evaluación deja de ser un acto de extracción y se transforma en negociación pedagógica. En contextos interculturales, este formato valida la oralidad, la lengua materna y el saber situado, y permite que hasta el más callado acuse recibo de su propia voz.

Técnicas grupales

Las técnicas grupales permiten evaluar mientras se aprende en colectivo; no son simples dinámicas para romper el hielo, sino dispositivos que hacen visible el saber que surge de la interacción. En contextos interculturales, estas técnicas multiplican las lenguas, los ritmos y las formas de razón: un estudiante puede explicar con semillas, otro con una metáfora en kichwa y otro con un dibujo en la tierra. La clave es que el docente planifique el rol que cada uno desempeñará y negocie con el grupo los criterios que se usarán para decidir cuándo el aprendizaje ha ocurrido.

Estas técnicas grupales se proponen para observar, explorar, reconocer, comparar, describir, identificar y conocer aspectos referidos a las personas (sus características, habilidades, recursos, posibilidades), en relación con otras, en situación de interacción. Se interesan por el cómo resuelve, cómo afronta, cómo compete, cómo expresa sus ideas y también considera el resultado que obtiene, que provoca, que genera; haciendo seguimiento al proceso y el resultado (Bravo & Valenzuela, 2019).

Las técnicas de grupo están constituidas por procedimientos que tienen la finalidad de organizar y desarrollar la actividad de un grupo. Éstas no deben ser consideradas fines en sí mismas, sino medios para lograr el verdadero objetivo grupal. Como el grupo va madurando gradualmente, es necesario considerar que las técnicas grupales van a causar un impacto emocional en cada una de las personas que lo conforman, provocando emociones intensas.

El Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00063-A (Art. 4), indica que los docentes pueden emplear las herramientas de evaluación allí señaladas y otras que, desde su rol investigador, considere pertinentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Transformar la evaluación es transformar la relación entre docente y estudiante, entre escuela y comunidad, entre saber escolar y saber vital.

Elegir cómo retroalimentar y cómo autoevaluar es elegir qué futuro queremos para nuestros estudiantes. Y ese futuro no puede construirse sin ellos, sin sus lenguas, sin sus saberes, sin sus voces; porque evaluar no es cerrar un capítulo: es abrir una conversación que continúa más allá del aula.

El estudio de las diversas técnicas de evaluación, enfocado en su integración cultural, revela que la justificación de la escasez de herramientas ya no es válida. Actualmente, contamos con diversas metodologías comprobadas e instrumentos que consideran la oralidad, la imagen y la lengua materna. Por lo tanto, el siguiente paso es de índole institucional: los planes de mejora escolar deben incluir, con plazos definidos y responsables asignados, los siguientes compromisos esenciales:

- Tiempo docente pagado para co-construir y traducir rúbricas con sabios del territorio.
- Capacitación continua en manejo bilingüe de criterios y en devolución de evidencias en formato abierto.
- Espacios físicos o digitales (carpeta comunitaria, WhatsApp escolar, radio local) donde las pruebas regresen a los estudiantes y sus familias en menos de una semana.

Mientras estos puntos no figuren por escrito en la planificación anual, la evaluación pensada en lo intercultural seguirá siendo una declaración de buenas intenciones. El desafío ya no es inventar más técnicas; es garantizar que las existentes se apliquen con derecho, con tiempo y con rendición de cuentas.

Resumen y conclusiones

Este capítulo ha transitado por senderos que no buscaban recetas, sino interpelar la conciencia docente. A lo largo de sus páginas se ha problematizado que retroalimentar no es un acto técnico: es una decisión política que legitima ciertos saberes y silencia otros. Se ha mostrado también, que autoevaluar no puede reducirse a ponerse una nota: es aprender a mirarse con ojos propios, sin perderse de sí mismo en el espejo escolar.

Desde una mirada intercultural y crítica, se ha precisado cómo retroalimentar en español estándar a un estudiante que piensa en kichwa o awa pit, no solo es ineficaz: es una forma de violencia simbólica que reproduce la idea de que el conocimiento válido sólo llega desde fuera. Autoevaluar sin autorregular es mirarse sin transformarse: se enfoca únicamente en el gesto, no en el aprendizaje. Las técnicas como la observación auto-dirigida, la encuesta-autoencuesta o la rueda de aprendizaje no son instrumentos neutrales: son puertas para que el estudiante entre en diálogo consigo mismo y con su comunidad, reconociendo que su voz también cuenta.

A partir de lo desarrollado en este capítulo se infiere que cualquier técnica de retroalimentación o auto-evaluación ejerce poder. Conocerlo es el primer paso para no reproducir desigualdades. Por eso, es necesario invitar a los actores de los procesos formativos a co-construir la rúbrica, la pregunta, el audio o la minga, porque pueden ser diseñados con estudiantes y comunidades, no impuestos desde fuera. Y se afirma una certeza, que cuando el estudiante se escucha a sí mismo, cuando su lengua y su cultura entran en la evaluación, la escuela deja de ser un filtro selectivo y se convierte en un puente de aprendizaje.

El desafío entonces es transformar la evaluación, transformar la relación entre docente y estudiante, entre escuela y comunidad, entre saber escolar y saber vital. Elegir cómo retroalimentar y cómo autoevaluar es elegir qué futuro queremos para nuestros estudiantes. Y ese futuro no puede construirse sin ellos, sin sus lenguas, sin sus saberes, sin sus voces; porque evaluar no es cerrar un capítulo: es abrir una conversación que continúa más allá del aula.

Referencias

- Arias-Ortega, K., Andrade, R., & Catrileo, M. (2022). Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural. *Perfiles Educativos*, 44(177), 168-182. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.177.60497>
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula* (2.ª ed.). Fundación Bancaria “La Caixa”.
- Altez, E.R. (2020). *Estrategias de enseñanza para el pensamiento crítico. Programa de gestión pedagógica para el proceso de retroalimentación en la institución educativa N° 10058-Ferreñafe* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Bravo, T., & Valenzuela, S. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa*. Secretaría de Educación de Tamaulipas / Colegio de Administración Pública del Estado de Tamaulipas. <https://camtamaulipas.edu.mx/libreria/items/show/160>
- Castro Larroulet, C., & Moraga Tononi, A. (2020). *Modelo de evaluación y retroalimentación para los aprendizajes* (Documento técnico). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación de Chile. <https://n9.cl/9tq8z>
- Díaz, A.; Pérez, Mª V.; Valenzuela, M. Muñoz, P.; Rivas, S. & Salas, C. (2010) Procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 789-800. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327082.pdf>
- Freire, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 389-398. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400389
- Gines, S. (2021). *Programa de gestión pedagógica para el proceso de retroalimentación en la institución educativa N° 10058-Ferreñafe* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/21j0ff>
- Hernández López, Y. C. (2024). El feedforward en la evaluación para el aprendizaje: una revisión de la bibliografía. *Revista Neuronum*, 10(2), 45-59. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/531>
- Peña C. (2020). *Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje: ¿Cómo orientar a mis docentes para su implementación?* *Líderes Educativos*. <https://n9.cl/u85n8>

- López, V., & Vizcaíno, P. (2025). Modelos de educación inclusiva para estudiantes neurodivergentes: avances y desafíos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19 (1), 45-67. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000300148
- Luján Feliu, O. (2024). *Activar el aprendizaje significativo y competencial: el feedforward y su impacto en la consolidación de saberes procedimentales y en la mejora del rendimiento académico*. En J. C. Fernández (Ed.), *Innovación en el aula: Nuevas estrategias didácticas en humanidades* (pp. 424-440). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9921190>
- Mamani, C., Gutiérrez, K., Ardiles, N., García, N., & Ticona, M. (2022). Retroalimentación según los efectos en el aprendizaje en la educación virtual. *Educatconciencia*, 30(34), 248-260. <https://educateconciencia.com/index.php/revistaeducate/article/view/102>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo No. MINEDUC-MINEDUC-2023-00063-A: *Reglamento de evaluación para educación general básica*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI). <https://n9.cl/bechwo>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Decreto Ejecutivo No. 675). <https://n9.cl/bechwo>
- Torres, K., Montes, J., González, V., & Peñaherrera, M. (2021). Técnicas e instrumentos de evaluación como herramienta para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 776-785. <https://n9.cl/acetg>
- Trías, D. & Huertas, J-A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. <https://n9.cl/2umti>
- Vera, M. (2022). Retroalimentación como herramienta efectiva para el aprendizaje. *Tzhoecoen*, 14(2), 21-33. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/2281/2794>

