

# Concepciones de maestros alrededor de la práctica evaluativa mediada por TIC desde la diversidad\*

[Versión en español]

Teachers' Conceptions of ICT-Mediated Assessment Practices from a Learning Diversity Perspective

Concepções de professores sobre práticas avaliativas mediadas por TIC a partir da diversidade de aprendizagem

Recibido el 29/11/2024. Aceptado el 24/10/2025

› Cómo citar:

Maya, C. A. y Calle, G. Y. (2026).  
Concepciones de maestros  
alrededor de la práctica evaluativa  
mediada por TIC desde la  
diversidad. *Ánfora*, 33(61), 185-211.  
<https://doi.org/10.30854/anf.1213>  
Universidad Autónoma de  
Manizales. L-ISSN 0121-6538.  
E-ISSN 2248-6941.  
CC BY-NC-SA 4.0

Cristian Andrés Maya Poveda\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-4303-5425>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/  
visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_  
rh=0001709558](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001709558)  
Colombia

Gerzon Yair Calle Álvarez\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-4083-6051>  
CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/  
visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_  
rh=0001541891](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001541891)  
Colombia

## Resumen

La evaluación de los aprendizajes implica el reconocimiento de los métodos y las herramientas, así como la comprensión del proceso de desempeño de las competencias de los estudiantes. **Objetivo:** explorar las concepciones de los maestros de básica

---

\* Resultados de investigación científica y tecnológica derivada de la tesis doctoral titulada *Prácticas evaluativas mediadas por las TIC desde el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes*. Doctorado de Educación de la Universidad de Antioquia, línea Educación y TIC. Financiación: propia. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos se encuentran en el artículo.

\*\* Doctor en Educación. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [candres.maya@udea.edu.co](mailto:candres.maya@udea.edu.co)

\*\*\* Doctor en Educación. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [gerzon.calle@udea.edu.co](mailto:gerzon.calle@udea.edu.co)

primaria sobre las prácticas evaluativas mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su influencia en el reconocimiento de la diversidad de aprendizaje. **Metodología:** se realizó un estudio cualitativo con un diseño etnográfico acompañado por 11 maestros de básica primaria de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín- Antioquia. **Resultados:** los resultados permiten evidenciar algunas posibilidades, retos y tensiones educativas al introducir las TIC en el aula de clases. **Conclusiones:** se concluye que los maestros de primaria consideran que el uso de estas herramientas tecnológicas aporta a la cualificación de su rol según las demandas educativas actuales y posibilita la diversificación de estrategias evaluativas.

**Palabras clave:** evaluación; tecnología educacional; aprendizaje; maestro (obtenidos del tesaurus UNESCO).

## Abstract

Learning assessment involves recognizing methods and tools, as well as understanding the process through which students demonstrate their competencies. **Objective:** To explore primary school teachers' conceptions of assessment practices mediated by Information and Communication Technologies (ICT) and their influence on the recognition of learning diversity. **Methodology:** A qualitative study with an ethnographic design was conducted with 11 primary school teachers from a public educational institution in Medellín, Antioquia. **Results:** The findings reveal various possibilities, challenges, and educational tensions arising from the integration of ICT into the classroom. **Conclusions:** It is concluded that primary school teachers consider the use of these technological tools to enhance their professional role in response to current educational demands and to enable the diversification of assessment strategies.

**Keywords:** assessment; educational technology; learning; teacher (obtained from the UNESCO thesaurus).

## Resumo

A avaliação da aprendizagem envolve o reconhecimento de métodos e ferramentas, bem como a compreensão do processo de desenvolvimento das competências dos estudantes. **Objetivo:** explorar as concepções de professores do ensino fundamental sobre práticas avaliativas mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua influência no reconhecimento da diversidade de aprendizagem. **Metodologia:** realizou-se um estudo qualitativo com desenho etnográfico, com a participação de 11

professores do ensino fundamental de uma instituição pública da cidade de Medellín, Antioquia. **Resultados:** os resultados evidenciam possibilidades, desafios e tensões educacionais decorrentes da introdução das TIC na sala de aula. **Conclusões:** conclui-se que os professores consideram que o uso dessas ferramentas tecnológicas contribui para a qualificação de seu papel profissional diante das demandas educacionais atuais e possibilita a diversificação das estratégias avaliativas.

**Palavras-chave:** avaliação; tecnologia educacional; aprendizagem; professor (obtidos do tesouro da UNESCO).

## Introducción

Los constructos pedagógicos y didácticos que tejen el ejercicio de la práctica evaluativa desarrollada por los maestros son determinantes para comprender el propósito y la función social que cumple la evaluación dentro de la praxis educativa. Por ello, Gimeno (2013) y Salinas (2016) plantean que la práctica evaluativa se encuentra determinada por las concepciones epistemológicas y pedagógicas del maestro en el marco del currículo, la lectura de sus estudiantes y la perspectiva sobre el aprendizaje y la reflexión de su accionar educativo. De esta manera, la evaluación no solo mide los logros académicos, sino que también se convierte en un proceso dinámico que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una mayor coherencia entre los objetivos educativos, las estrategias didácticas y las necesidades individuales de los estudiantes.

En ese sentido, Quintana (2022) plantea que «[...] la complejidad de las prácticas evaluativas apuntan a la evaluación formativa y a la regulación de los aprendizajes y la enseñanza, para orientar las prácticas de aula» (p. 84), las cuales, desde una perspectiva dialógica y reflexiva, promueven la formación de estudiantes activos y conscientes de su protagonismo en la mediación pedagógica (Ríos y Herrera, 2020) y contemplan, a la vez, el ejercicio de la evaluación como un factor que permite darle significado a los procesos educativos a la luz de la integralidad y la calidad en la educación según la normatividad curricular vigente, y las realidades sociales que permean la escuela. Por ende, el Ministerio Nacional de Colombia (MEN) (2009) menciona que

[...] la evaluación que se realiza de los educandos en el aula debe concentrarse en los sucesos del día a día, en observar y buscar información para establecer cómo están aprendiendo los estudiantes; qué necesitan aprender; dónde es necesario aclarar, reforzar o consolidar conceptos y procesos, entre otros, para contribuir a formarlos como seres competentes. (p. 17).

En efecto, Litwin (1998) asume la evaluación como «[...] parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes» (p. 16). Esta postura concuerda con el propósito formativo establecido desde el MEN (2009) en el Decreto 1290 de 2009, al entender la práctica evaluativa como un recurso que, entre otras cosas, permite la valoración de los estudiantes según sus propias características, capacidades e intereses; y ofrece información determinante al maestro para consolidar y orientar los procesos educativos desde la mirada del desarrollo integral de los sujetos. Desde esta perspectiva, la efectividad de la evaluación radica en su capacidad para

ofrecer una retroalimentación constructiva, ajustar las prácticas pedagógicas y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes dentro de un contexto educativo inclusivo y equitativo.

En palabras de Asprilla *et al.* (2019), la apuesta evaluativa de la escuela contemporánea y del maestro de básica primaria se enmarca en dar respuesta a la necesidad de diversificar sus estrategias evaluativas en el marco de la formación significativa e integral. De esta manera, investigaciones como las realizadas por Cano *et al.* (2021), Fernández-Menor (2021), Garmen *et al.* (2019), López *et al.* (2021) y Parra *et al.* (2015) evidencian la pertinencia de una práctica evaluativa fundamentada en el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes y la mediación de las prácticas evaluativas a través de tecnologías digitales. En los estudios se afirma que este enfoque promueve la integración de herramientas digitales, potenciando el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo y en una evaluación adaptativa.

En consecuencia, Arnaiz (2000) plantea que el paradigma tradicional de la educación se aleja cada vez más del enfoque de derechos, el cual pretende garantizar una educación de calidad, partiendo de la premisa de la flexibilización y personalización de la educación en coherencia con las diferencias que habitan y contribuyen a la construcción de una escuela equitativa. Este distanciamiento refuerza la necesidad de promover prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad de los estudiantes, asegurando que tengan acceso a oportunidades de aprendizaje que respondan a sus necesidades individuales. Así, la integración de enfoques centrados en el estudiante se convierte en una posibilidad para la transformación educativa, promoviendo ambientes de aprendizaje inclusivos que favorezcan el desarrollo integral de cada estudiante.

Por tal razón, el MEN (2017) apuesta por la consolidación de un sistema educativo que promueva la transformación hacia el reconocimiento de las capacidades y posibilidades de todos los estudiantes según sus diferencias, cuestión que sería fundamental para la creación de un país y una sociedad justa y equitativa. Para ello, se busca que la escuela centre su mirada en cada uno de sus estudiantes, partiendo de la premisa del respeto y valoración de su particularidad y resaltando así sus fortalezas, sus habilidades y sus potencialidades al margen de la carencia y déficit que históricamente ha despojado a la diversidad del sentido humano. Entender y adaptarse a la diversidad es cada vez más importante en un mundo en constante cambio, por ello, las escuelas que valoran la diversidad preparan a los estudiantes para enfrentar y contribuir positivamente a una sociedad en evolución.

De hecho, en ese discurso y puesta en marcha de una escuela inclusiva y una práctica evaluativa que reconozca, pero sobre todo, respete la diversidad de los aprendizajes, aparecen los recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un asunto que, en perspectiva de su uso ético y, a la

vez, articulado con los objetivos principales de la formación humana, permite la trazabilidad de un camino que conduce a una escuela que, de cara a las tensiones del momento, responde con certeza a los retos y demandas de la sociedad del conocimiento (Begoña y Valdivielso, 2012). Asimismo, identifica en la constante pregunta por la cualificación del maestro, una forma coherente de entender en el campo de lo pedagógico y didáctico las maneras contemporáneas en que los estudiantes comprenden, dan significado y habitan el mundo que los rodea.

Por consiguiente, en este artículo se tiene como propósito contribuir a la comprensión de los diferentes constructos pedagógicos y didácticos que se tejen alrededor de la práctica evaluativa del maestro de básica primaria en el marco de la diversidad de aprendizajes y el uso de las TIC.

## Metodología

La investigación se circunscribió a un diseño etnográfico el cuál, en términos de Galeano (2012), facilitó el acercamiento natural y directo al contexto, a los actores y a las situaciones en relación con los intereses investigativos. Además, la etnografía permitió la interpretación de las dinámicas sociales y culturales identificadas en los patrones de comportamiento observados en los maestros que acompañaron el ejercicio (Creswell, 2007).

La población seleccionada fue 11 maestros de primaria de una institución educativa pública en Medellín, establecimiento que fundamenta su quehacer educativo en los documentos institucionales que asimilan la diversidad de los aprendizajes, las TIC y la práctica evaluativa como asuntos de relevante interés para la transformación institucional hacia una educación contextualizada según las realidades y demandas de la sociedad actual. Además, los maestros que acompañaron el estudio contaban con mínimo dos años de experiencia en el campo. Asimismo, se tuvieron en cuenta las autorizaciones por parte de los directivos docentes y docentes, y se firmaron los consentimientos para el manejo estricto de la información con intereses investigativos y académicos. De igual modo, se informó previamente sobre la intencionalidad, el foco de interés del estudio, la finalidad del manejo de la información y el compromiso por parte del investigador para hacer devolución y cierre del proceso, dejando como insumo un informe de análisis institucional al Consejo Académico alrededor del objeto de estudio.

Con relación a los principios éticos, para manejo de la información, se conservó el anonimato de las personas que acompañaron el desarrollo de la investigación y se tuvo especial cuidado en el respeto a la originalidad de las diferentes fuentes teóricas y experienciales. Además, previamente se socializó con la población la interpretación de los datos por parte de los investigadores con la intención de recibir el aval y continuar con las fases del estudio.

En la lógica del diseño etnográfico, los instrumentos de investigación utilizados fueron la entrevista semiestructurada y la bitácora de la observación de la práctica evaluativa. La entrevista está constituida por un encabezado inicial que indaga en los datos generales del entrevistado, y también cuenta con 11 preguntas abiertas que convocan al diálogo alrededor de la problemática planteada. La bitácora consta de un encabezado general del estudio, unos datos específicos de los maestros que aportan la información para su diligenciamiento y una matriz de análisis que facilita el registro descriptivo por parte del investigador del fenómeno estudiado.

Los instrumentos se construyeron bajo las orientaciones de los objetivos específicos de la investigación, fueron analizados y validados por tres expertos en el área de TIC, Diversidad y Práctica Evaluativa; docentes universitarios con formación doctoral y amplia experiencia en el campo educativo e investigativo, quienes consideraron pertinente fortalecer el componente de diversidad de aprendizajes. De este modo, los investigadores integraron una pregunta para lograr profundidad sobre las relaciones entre diversidad de aprendizajes y uso de las TIC. Antes de la inmersión al campo, se realizó previamente una prueba piloto con tres maestros de básica primaria de diferentes instituciones públicas para verificar el alcance y pertinencia del diseño de los instrumentos.

Para el análisis de la información, inicialmente se realizó un ejercicio de codificación temática con base en el análisis inductivo de los datos recolectados, con la intención de identificar unidades de significado. Luego, emergieron categorías principales que direccionaron el análisis interpretativo de la información. Finalmente, la recolección de información culminó con la saturación de los datos en el momento en que la información recopilada no aportaba a la creación de nuevas categorías o a la profundización analítica de las ya existentes.

Ahora, en el marco de la credibilidad de la etnografía educativa y su rigurosidad a la luz del método científico, se empleó la triangulación como una estrategia que permitió la puesta en discusión de las voces y experiencias de los actores y la perspectiva del investigador en contraste con los referentes legales y teóricos que acompañaron el estudio, y así garantizar de manera objetiva los aspectos de credibilidad y viabilidad científica (Denzin, 1970). Con la intención de garantizar la veracidad y confiabilidad de la investigación, se utilizó el software especializado

Atlas.Ti para apoyar el análisis objetivo de la investigación cualitativa dentro de los parámetros de la calidad científica.

En este estudio se reconoce que la investigación en educación se encuentra atravesada por el posicionamiento y las experiencias de quienes participan. Esta postura permitió establecer una relación de confianza con los docentes participantes, que facilitó el diálogo y la interpretación de sus concepciones sobre las prácticas evaluativas mediadas por TIC. Los investigadores asumen que sus trayectorias académicas y profesionales en el campo de la educación influyeron en la selección del problema de investigación, la formulación de las preguntas y la interpretación de los hallazgos. Se adoptó una postura situada, buscando mantener una coherencia entre las realidades observadas, el marco teórico, la metodología y la recolección de la información. Asimismo, el trabajo colaborativo permitió la revisión cruzada, que fortaleció la validez interpretativa y redujo los sesgos individuales.

## Resultados

Desde la mirada de la «sociedad del conocimiento» se ha planteado que la escuela actual se encuentra en el centro de múltiples realidades y demandas sociales que exigen de ella transformaciones y apuestas en el campo de la construcción del conocimiento, el manejo de la información y las dinámicas de formación escolar que se logren alinear a las realidades que viven los educandos del siglo XXI (García, 2012). Estas cuestiones develan lo imperativo de reflexionar sobre la influencia de estas problemáticas en la praxis educativa y evaluativa.

Con la intención de evidenciar algunas tensiones, retos y posibilidades que surgen en una escuela y que, en palabras de Benavides *et al.* (2023), requiere movilizarse y conversar desde su estructura curricular y su práctica pedagógica con las otras formas de entender y llevar a cabo los procesos formativos en la época contemporánea. Del análisis de la información mediante Atlas.ti emergieron como resultados las categorías de las TIC en la cualificación y mediación de la praxis del maestro; la apuesta pedagógica y didáctica por la atención a la diversidad de aprendizajes; y la consolidación de prácticas evaluativas orientadas a la calidad educativa, entendida en términos de una educación formativa e integral.



estudiantes de básica primaria requieren estar inmersos en procesos de enseñanza enriquecidos con recursos TIC, con el objetivo de que sean competentes en su uso para el aprovechamiento cotidiano y la transformación de los espacios académicos. Asimismo, la inclusión de las TIC en el currículo apoya la personalización del aprendizaje, lo cual proporciona oportunidades para que cada estudiante avance a su propio ritmo y según sus intereses, lo que a su vez enriquece su experiencia de aprendizaje.

Lo anterior se evidenciaba en el relato de un docente, quien mencionó las ventajas visuales y didácticas que tiene la implementación de videos explicativos a sus estudiantes con trastornos de aprendizaje y/o estilo de aprendizaje visual, para propender el desarrollo de competencias textuales en las diferentes áreas.

De esta manera, la mediación pedagógica con TIC responde a la facultad de diversificar las estrategias evaluativas del maestro más allá de la estandarización de una evaluación punitiva y segregadora, para darle paso a una evaluación que, en términos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2019), tiene como premisa el uso ético alineado con las orientaciones curriculares, el interés natural y motivación constante de los estudiantes para su utilización dentro y fuera del aula, siendo esta última un factor determinante para garantizar la participación constante de los educandos en la construcción de su propio conocimiento y desarrollo de competencias.

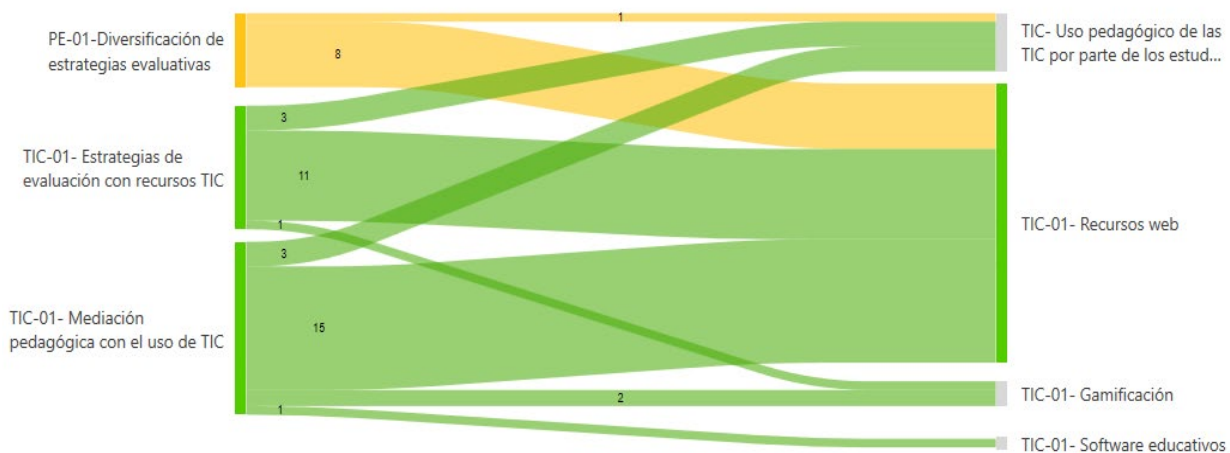
Otro aspecto que emerge de las relaciones que se establecen en la figura 1 está dado por las relaciones entre uso pedagógico de las TIC, orientaciones curriculares y formación docente. Esto demuestra que, aunque se viene promoviendo el uso de las TIC en las escuelas a partir de la pandemia del COVID-19, sigue pendiente el desarrollo de competencias digitales en los docentes. Lo anterior se explica debido a que el uso pedagógico de las TIC supera el dominio técnico de las herramientas, y requiere una lectura de las realidades de los territorios para generar objetivos didácticos contextualizados.

A raíz de ello, las narrativas de los docentes aseguran que el uso de estrategias evaluativas con herramientas tecnológicas no exime al maestro de continuar implementando métodos estandarizados y segregadores que desconocen la particularidad de quién aprende, tal como lo menciona una docente:

[...] yo podría usar el computador para hacer una evaluación de lecto-escritura, pero me limito solo a colocar preguntas de selección múltiple sin ningún tipo de apoyo multimodal, y de manera directa sigo implementando estrategias tradicionales de aprendizaje que no reconocen la diversidad, así esté usando TIC. (Comunicación personal, 16 septiembre de 2024).

En esa línea, estudios realizados por Damasio *et al.* (2017), Granda *et al.* (2019), López (2022), Montalvo-Castro y Martos-Castañeda (2019) y Montoya y Campbell (2022) destacan el interés didáctico por la utilización de herramientas TIC: softwares educativos, formularios digitales, gamificación, inteligencia artificial, TBL (*Thinking Based Learning*) y recursos web. Estos medios tecnológicos, entre otros asuntos, aportan a la consolidación y diversificación de las prácticas evaluativas, permitiendo transformar la mediación pedagógica en respuesta a los desafíos y tensiones escolares, para favorecer una evaluación formativa y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes.

Igualmente, como se observa en la figura 2, se establece una relación entre mediación pedagógica, estrategias de evaluación y recursos web. Esta situación es comprensible por la reciprocidad que existe entre estos conceptos al interior de las aulas de clases, donde la web se ha convertido en un recurso didáctico que aporta al proceso formativo; por ejemplo, los docentes pueden guiar a los estudiantes en el uso de recursos web, enseñándoles a buscar información relevante, evaluar fuentes y utilizar herramientas digitales para resolver problemas. Por lo tanto, en línea con la evaluación de los aprendizajes, el ejercicio docente desde este campo comienza a exponer otras formas más allá del ejercicio tradicional, punitivo y estandarizado que ha sido perpetuado en el tiempo, para explorar campos que pueden ser leídos en clave de innovación, participación, dinamización y aprendizaje significativo en el ejercicio de enseñanza.



**Figura 2.** Esquema representativo de mediación pedagógica y diversificación de estrategias evaluativas.

Por ello, Etchegaray *et al.* (2018) y Lucas y Arana-Cuenca (2022) resaltan en el uso de las metodologías de evaluación apoyadas en TIC una motivación particular e intensa por parte de los estudiantes, debido a que su utilización los acerca de manera interactiva a un proceso formativo, lúdico, multimodal y retador para la consolidación del conocimiento y desarrollo de competencias. Este enfoque no solo fomenta el compromiso y la participación, sino que facilita la personalización del aprendizaje, que permite el avance a su propio ritmo y la retroalimentación inmediata y específica. Esto, en última instancia, mejora los resultados académicos y prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI, asunto que, según Redondo-Trujillo *et al.* (2025), se da gracias al impacto pedagógico que tiene el DUA y las TIC en la inclusión y el aprendizaje de estudiantes en la básica primaria.

Ahora bien, las limitaciones en el acceso y uso de este tipo de herramientas es una problemática que no solo se debe analizar y abordar desde las diferentes políticas públicas, sino que además requiere de una constante reflexión y apropiación del accionar del maestro para afianzar las posibilidades que allí emergen; así como develar esos desafíos y tensiones que aparecen cuando se pretende hacer una inmersión áulica de estos recursos.

El avance de las tecnologías en el mundo y en la vida cotidiana de las generaciones jóvenes resulta un hecho irrefutable. Tanto como que no es suficiente con facilitar el acceso y proveer equipamiento. Hace falta inversión estatal e institucional que se traduzca en conectividad, espacios de reflexión y capacitaciones remuneradas para docentes, así como proyectos interdisciplinarios que permitan potenciar el uso de estas herramientas. (Linne, 2020, p. 11).

En consecuencia, el acceso a este tipo de recursos posee una limitación importante cuando las escuelas asumen una posición hermética en su utilización y los maestros no cuentan con la suficiente cualificación para su empleo; llegando incluso a complejizar la situación el hecho de no disponer de este tipo de herramientas para complementar el ejercicio pedagógico. En contraste, Benavides *et al.* (2023) mencionan que «[...] es fundamental que los docentes y estudiantes dispongamos de una estructura curricular robusta que abarque los principales aprendizajes del mundo tecnológico e informático y que tenga bien definido lo que se quiere lograr y cómo se puede alcanzar» (p. 12). Para ello, es preciso que las TIC sean parte cotidiana de la praxis del maestro tanto en su utilización, en el manejo ético y adecuado, como en el direccionamiento de un currículo situado que aporte a la construcción de aprendizajes significativos.



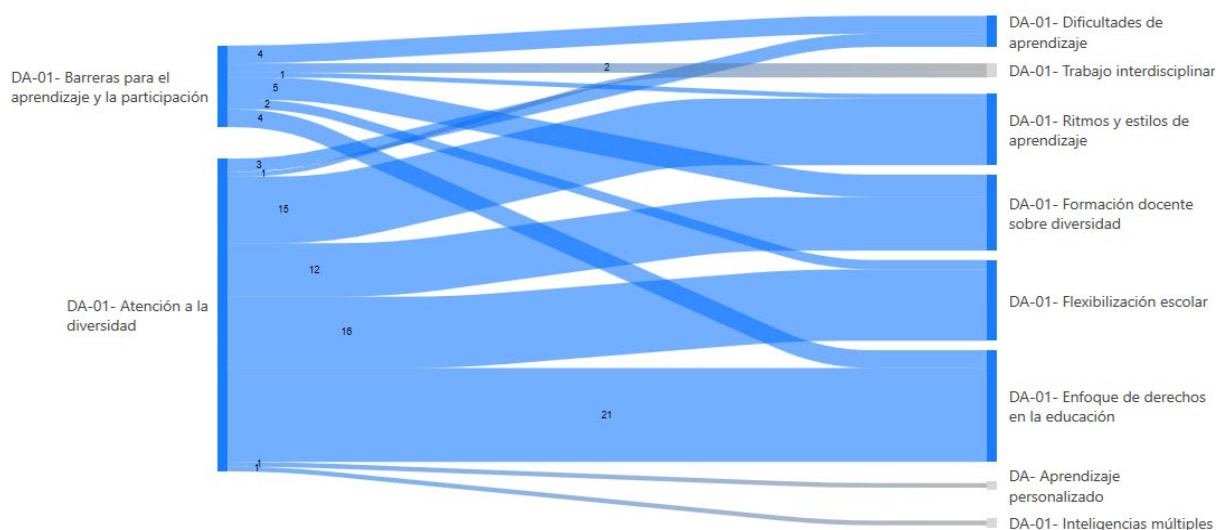
En la figura 3 se pueden observar, a partir de los datos obtenidos, unas correlaciones categóricas fundamentales para comprender las dinámicas pedagógicas y evaluativas a la luz de la educación inclusiva. La atención a la diversidad tiene relación directa con los ritmos y estilos de aprendizaje, al igual que las inteligencias múltiples y la importancia del reconocimiento de las barreras actitudinales y de participación que enfrentan los estudiantes. De igual manera, la integración escolar se encuentra conflictuada de cara al tema del enfoque de derechos en el campo educativo y a la flexibilización escolar en cuanto el aprendizaje personalizado.

En consecuencia, y teniendo en cuenta las correlaciones establecidas en la figura 3, se observa la manera en que emerge la formación del maestro en el campo de la diversidad como un aspecto fundamental para determinar el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Por un lado, cuando la formación del maestro se encuentra limitada en gran medida por prejuicios e imaginarios que se traducen en barreras actitudinales, se concibe la diversidad y la inclusión como asuntos que se centran solo en la discapacidad. Se restringe el ejercicio formativo al intento de crear estrategias educativas que buscan «normalizar» al estudiante y sesgar la percepción de su individualidad a unas características leídas desde la falta, en términos del diferencialismo; como lo denomina Skliar (2019), pues lo «diferente» se observa como la falacia de lo defectuoso y requiere ser «ajustado».

Igualmente, en la figura 3 se presentan categorías asociadas con la atención a la diversidad, donde se reconoce la importancia de la comprensión de ritmos y estilos de aprendizaje por parte los maestros, el dominio teórico y práctico de las inteligencias múltiples; además de las barreras actitudinales y participativas de los estudiantes. Asimismo, se plantea la integración escolar de la diversidad, donde se identifica el enfoque de derechos en la educación, la flexibilización escolar y el aprendizaje personalizado. Ahora bien, en la figura 4 se muestra una serie de interrelaciones complejas entre diversos factores que afectan la educación y la diversidad, y evidencian las dificultades de aprendizaje como un tema multifacético que requiere un enfoque integral.

Lo anterior promueve una práctica evaluativa que permite la consolidación de barreras de aprendizaje y participación, al perpetuar una praxis al margen de la flexibilización y diversificación de estrategias de enseñanza; es decir, se estandariza un único método de evaluación en el que todos los estudiantes se deben adaptar. Con ello, se naturalizan los postulados educativos que han ido en contravía a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad, como lo ha sido el enfoque de integración escolar, el cual, en palabras de Marín (2019), promueve de manera arbitraria la necesidad de que sean los estudiantes quienes se adapten a un currículo estático y segregador.

En relación con la figura 4, cuando el maestro comprende que la diversidad va más allá de la discapacidad, como lo menciona Booth y Ainscow (2000), en la perspectiva del «índice de inclusión» se puede facilitar el despliegue de recursos pedagógicos y didácticos para el reconocimiento y aprovechamiento de la diferencia como una oportunidad de aprendizaje y de construcción de conocimiento. Esto a partir de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, el abordaje educativo de las inteligencias múltiples y la importancia de la identificación y acompañamiento de los estudiantes con o sin dificultades de aprendizaje, para minimizar o incluso eliminar las barreras de aprendizaje y/o participación en la escuela (Ainscow, 2019; Azorín y Arnaiz, 2013).



**Figura 4.** Correlaciones de los maestros de básica primaria alrededor del concepto de «atención a la diversidad» y barreras para el aprendizaje y la participación.

En coherencia con las figuras 3 y 4, la sensibilidad ante la diversidad dota al maestro de apertura hacia la inclusión, y lo compromete para mediar su praxis desde la flexibilización como un pilar de la educación inclusiva. Asimismo, identifica en los postulados de la atención a la diversidad un asunto clave para mejorar los índices de calidad educativa en el marco del enfoque de derechos, el cual demanda una formación y cualificación del ejercicio educativo en corresponsabilidad con los intereses, particularidades y motivaciones que caracterizan a los estudiantes desde sus propias cosmovisiones del mundo.

Por ese motivo, la formación humana requiere partir del reconocimiento del otro desde sus propias singularidades y la apuesta por un ejercicio de enseñanza

personalizado que da respuesta a las demandas educativas, con base en la apertura del maestro para un trabajo interdisciplinar que le permita acompañar de manera asertiva en el campo de lo pedagógico, didáctico y evaluativo a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y las dificultades de aprendizajes comúnmente encontradas en las aulas. Estos como aspectos que enriquecen y potencializan desde lo diverso los procesos formativos, y además minimizan las barreras de aprendizaje y participación.

### Práctica evaluativa

En el campo de la educación se puede visualizar el ejercicio de la práctica evaluativa como un asunto de gran relevancia para la formación de los estudiantes y el mejoramiento de la praxis del maestro. Inicialmente, se identifica en la figura 5 que la concepción que posee el maestro alrededor de la evaluación determina su ejercicio y su finalidad en los procesos formativos (Salinas, 2016), al igual que la apuesta educativa y la asimilación de los lineamientos educativos.

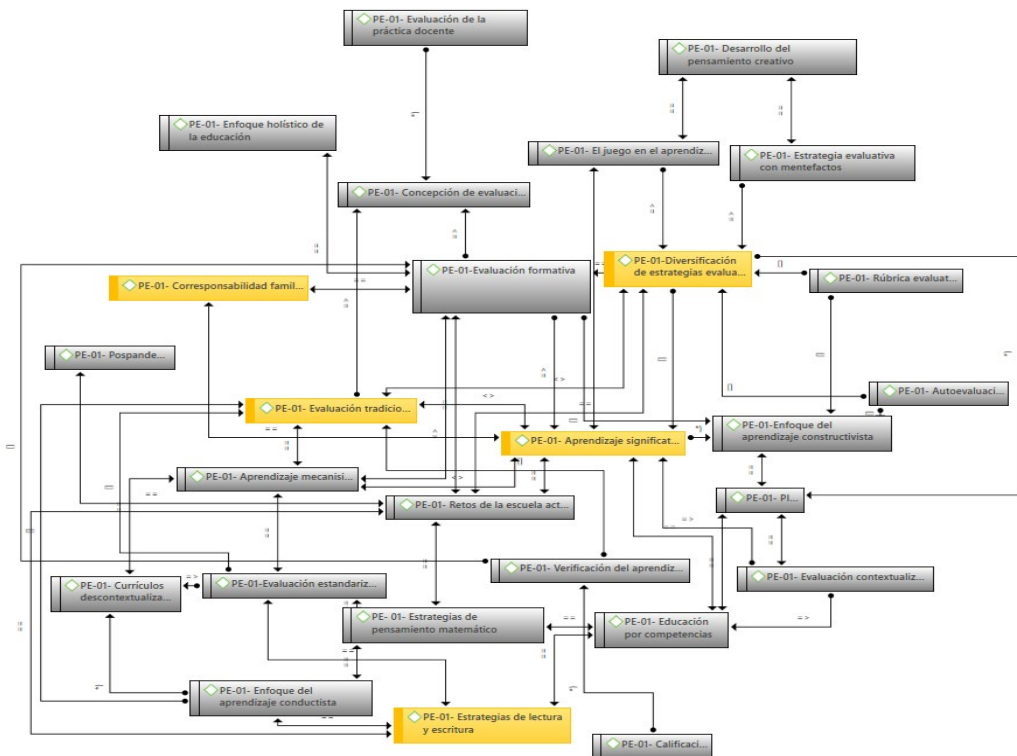


Figura 5. Correlaciones de los maestros de básica primaria alrededor del concepto de «práctica evaluativa».

Como se evidencia en la figura 5, emerge un panorama dual donde se pueden comprender dos grandes perspectivas que han demarcado la evaluación de los aprendizajes en el trasegar de los sistemas educativos. Estas han servido a su vez como un punto de inicio para comprender los aciertos y desaciertos de una escuela que responde a un sinnúmero de demandas sociales y educativas.

Por un lado, es ineludible abordar la mirada tradicional de la evaluación que se centra en el ejercicio punitivo y hegemónico, donde el maestro focaliza su intencionalidad didáctica y formativa a la repetición de conceptos y a la verificación del aprendizaje limitada en una calificación. Esto corresponde a lo que Jaramillo (2016) denomina la «despedagogización de la evaluación», debido a que se desdibuja la finalidad formativa y comprensiva de los sujetos, para limitarse al despliegue de unos recursos evaluativos mecanizados y estandarizados que sesgan la lectura multidimensional y compleja del aprendizaje (Gelpi, 2001).

Esta mirada recae en el establecimiento e implementación de currículos descontextualizados (*Center for Applied Special Technology* [CAST], 2011) centrados únicamente en enfoques educativos conductistas que sesgan la mirada holística de la educación. Estos omiten el reto actual de generar procesos de enseñanza y evaluación que se acerquen a un ejercicio significativo en función de una educación por competencias, debido a que se piensa una práctica evaluativa limitada únicamente a la verificación del aprendizaje de los estudiantes en el campo de la lectura, escritura y la lógico-matemática.

Por otro lado, la apuesta de la escuela actual que se piensa el aprendizaje desde un enfoque constructivista se focaliza en percibir la evaluación como un movilizador del proceso educativo, y despliega su interés en la transformación de prácticas evaluativas que respondan al matiz formativo, integral y procesual de la educación. En ese sentido, MEN (2009) sostiene que la evaluación formativa trasciende el hecho de la medición o la calificación del aprendizaje, para dar paso a un ejercicio hermenéutico que moviliza los límites de la comprensión tradicional de los estudiantes, y extender así la lectura en el marco de una evaluación al servicio de la formación.

En efecto, y como una cuestión develada por la pandemia del COVID-19, Walss (2021) plantea que el maestro ha percibido la necesidad imperante de diversificar sus estrategias evaluativas para atender a la diversidad y promover una evaluación contextualizada a las realidades y demandas de la sociedad. De este modo, emerge la posibilidad de llevar las TIC al aula de clase como una oportunidad para cualificar al maestro, enriquecer los currículos y transformar la práctica de enseñanza y de evaluación en coherencia con los avances tecnológicos que desafían y ponen en tensión a la escuela.

Algunas de las principales estrategias mediadas por TIC identificadas por los maestros de primaria para el desarrollo de la evaluación (figura 5) son el uso de

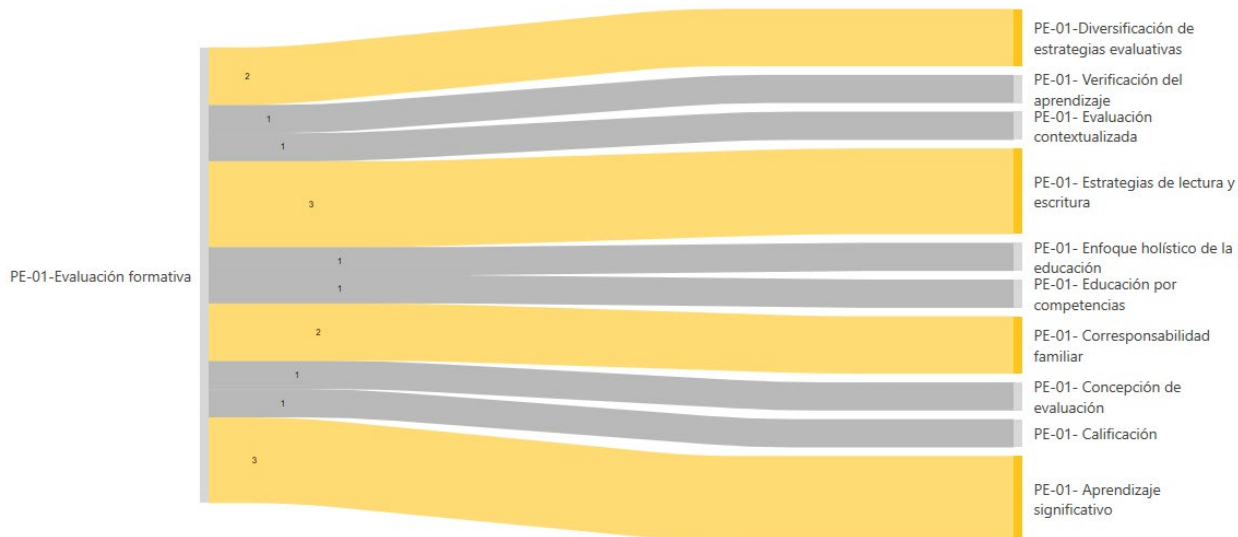
rúbricas evaluativas (Calle-Álvarez, 2020; Montoya y Campbell, 2022), recursos web como la gamificación (Ordiz, 2017; Tirado-Olivares *et al.*, 2021) y estrategias evaluativas mediadas por mentefactos para la estimulación del desarrollo del pensamiento creativo. Estas estrategias facilitan la recopilación de datos sobre el progreso de los estudiantes, permitiendo a los docentes realizar un seguimiento detallado y personalizado de su desempeño. Además, no solo hacen que el proceso evaluativo sea más dinámico y atractivo para los estudiantes, sino que también proporcionan información para que los maestros tomen decisiones que les permita diseñar y desarrollar otras formas de enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes.

De igual manera, se puede observar la importancia de la autoevaluación como un ejercicio evaluativo válido y de gran significado para el estudiante, al permitirle asumir una posición protagónica en la toma de decisiones en su proceso formativo. Asimismo, se destaca el deber del maestro para evaluar su propia práctica pedagógica priorizando la mirada formativa del ejercicio, lo cual permite la cualificación de su accionar acorde con las particularidades del contexto educativo.

En la figura 6 se reconocen relaciones directas entre la evaluación formativa y la diversificación de estrategias para el seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, el acompañamiento familiar, el aprendizaje significativo y la orientación de las prácticas de lectura y escritura. Se evidencia que el concepto de «evaluación formativa» no es un asunto aislado, y que requiere ser entrelazado con diferentes aspectos escolares que son clave para cumplir los propósitos formativos establecidos, desde una educación por competencias que trasciende la calificación como mirada sesgada del acto evaluativo.

Desde una mirada holística de la educación, se constata la relevancia de los diferentes actores educativos en la formación de los educandos, al tiempo que se reconoce en ellos unos sujetos activos en la construcción de los aprendizajes significativos. Esto reafirma, por ejemplo, la importancia del desarrollo integral y el acompañamiento en las prácticas lecto-escriturales en la básica primaria desde la perspectiva de una evaluación formativa.

Ilustrando lo previamente enunciado, se trae a colación la experiencia de una docente de primaria que sustenta que sus prácticas de enseñanza en los primeros grados han sido efectivas debido a la forma en que logra comprometer a las familias en el acompañamiento educativo, aprovechando los recursos como redes sociales y plataformas web para promover la comprensión y producción de textos de manera interactiva y participativa con el entorno familiar.



**Figura 6.** Percepción de los maestros de básica primaria alrededor del concepto de «evaluación formativa» y sus principales características.

En la figura 7, los términos «estudiantes», «evaluación», «niños» y «proceso» se posicionan como conceptos clave cuando se habla de evaluación formativa, al situarlos de manera protagónica en el ejercicio pedagógico. Por ello, se logran evidenciar las características principales de un maestro de básica primaria que busca orientar su práctica evaluativa hacia el matiz formativo y humano de la educación. Esta pretende alcanzar, según Mollo-Florez y Medina-Zuta (2020), una construcción de propuestas pedagógicas integrales que consideren la importancia de la flexibilización de estrategias evaluativas en la lógica del reconocimiento de la diversidad de aprendizajes en el aula. Esto implica adoptar enfoques que valoren no solo los conocimientos académicos, sino también las habilidades socioemocionales y creativas de los estudiantes, promoviendo una evaluación continua y contextualizada que refleje los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. De esta manera, el maestro se convierte en un facilitador que, a través de la empatía y la adaptabilidad, fomenta un ambiente inclusivo y equitativo, donde cada estudiante tiene la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y desarrollar competencias fundamentales para su vida futura.

Finalmente, la evaluación es un asunto de igual importancia al aprendizaje, y requiere que las diferentes reflexiones en el campo de lo pedagógico y lo didáctico focalicen los análisis a la manera en que se está desarrollando este ejercicio,



tiene una perspectiva holística de la evaluación y que busca el aprendizaje significativo.

No obstante, la perspectiva amplia del estudio ilustra el enfoque integral y holístico de la evaluación en la educación, mostrando cómo diferentes enfoques y prácticas se interrelacionan y aportan a las comprensiones de la evaluación en la básica primaria; como son los enfoques formativos y sumativos que de cierta manera se entrelazan en el ejercicio educativo. Un ejemplo de ello serían las pruebas periódicas, que se pueden traducir o limitar en calificaciones, pero que, a la vez, son un insumo para direccionar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje según el análisis evaluativo del docente. Se resalta también un enfoque centrado en el desarrollo de competencias, en aras de colocar los aprendizajes contextualizados en coherencia con las realidades y demandas sociales que atañen a la escuela.

De este modo, hablar de prácticas educativas y evaluativas inclusivas realizadas en las aulas de clase por parte de los maestros, lleva de manera directa a reconocer las TIC como recursos indispensables para garantizar el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes en el acercamiento al aprendizaje. Es por ello que los maestros participantes de la investigación conciben la necesidad de cualificar su práctica en el tema de la inclusión y el manejo de este tipo de herramientas para lograr responder a las demandas y transformaciones que ocurren de manera vertiginosa en la sociedad, y a las cuales la escuela debe enfrentar partiendo de la idea de que estos recursos son cada vez más cercanos a los estudiantes, y que pueden promover una educación pertinente y contextualizada.

En ese sentido, las TIC se convierten en una posibilidad de movilizar las percepciones y prácticas evaluativas del maestro de primaria desde una perspectiva constructivista que convoque procesos de enseñanza y aprendizaje que apuesten por la calidad y pertinencia educativa. Sin embargo, es el maestro quién también devela la necesidad de facilitar su uso desde la inversión educativa, tanto en temas de accesibilidad como asequibilidad para familias, estudiantes y maestros, en aras de promover la innovación en términos educativos.

La atención a la diversidad de aprendizajes en los contextos escolares es un asunto que requiere ser analizado y comprendido desde el enfoque de derechos, más allá de la perspectiva de la discapacidad. De esta manera, se da paso a una reflexión y a una apuesta pedagógica que sitúe al maestro en la valoración de las diferencias como un factor que enriquece la condición humana y transforma el acto educativo, cuando se piensa en clave de la identificación y eliminación de barreras actitudinales que desdibujan el matiz humanizador de una educación pensada en y para la diversidad. Es decir, se promueve la importancia de una práctica educativa circunscrita en el marco de la educación inclusiva, para propiciar la valoración de la dignidad humana desde el reconocimiento del potencial único de cada estudiante.

Asimismo, se busca abordar la diversidad humana y su implicación en los procesos de aprendizaje como un asunto apremiante para evitar la exclusión y segregación de la diferencia en los contextos escolares.

No obstante, el estudio dejó entrever la necesidad de generar reflexiones alrededor de la importancia de la práctica evaluativa en básica primaria, y la manera en que la evaluación puede tener una connotación importante en los diferentes tipos de aprendizaje que el maestro identifica en la cotidianidad de la escuela, los cuales pueden partir de la promoción y transformación del aprendizaje hacia un campo más personalizado y significativo. Esto requiere, entre otros aspectos, la flexibilización de estrategias y criterios de evaluación en concordancia con las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes; o, por el contrario, seguir perpetuando aprendizajes mecánicos con prácticas educativas segregadoras que no conversan con las demandas y competencias del momento, y validan el desarrollo de una evaluación que basa sus métodos en procesos memorísticos y descontextualizados que refuerzan las desigualdades educativas. Lo cual va en contravía de lo planteado por Jiménez-Becerra (2022), quien reconoce el rol de las tecnologías en el mejoramiento de la escuela y de la calidad de vida, y el desarrollo de habilidades de los seres humanos.

La investigación etnográfica fue una opción válida porque permitió establecer una conversación amplia con los maestros que aceptaron participar. Sin embargo, esta realidad no se podría generalizar para otros contextos educativos debido a la especificidad del estudio y del diseño metodológico. Por consiguiente, se recomienda para futuras investigaciones tener presente los resultados del estudio como punto de partida, para pensar y desarrollar ejercicios investigativos que aporten a la consolidación epistemológica de la ciencia desde diferentes perspectivas cualitativas y cuantitativas que brinden un acercamiento holístico al objeto de estudio.

## Referencias

- Ainscow, M. (11-13 sept, 2019). Todas y todos los estudiantes cuentan. En UNESCO, *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos* llevado a cabo en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, UNESCO, Cali. Colombia. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. J. Soto y J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad* (pp. 35-48). Consejería de Educación y Universidades.
- Asprilla, O., Borjas, M. y Barreto, C. (2019). Diseño de experiencias de ludoevaluación mediadas por las TIC para valorar las competencias ciudadanas. *Nodos y Nudos*, 6(46), 55-72. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-7884>
- Azorín, C. y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad mejora educativa. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en La Sociedad del Conocimiento*, 1(13), 14-29. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v13i1.12005>
- Begoña, A. y Valdivielso, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva pedagógica. En L. García, A. (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 17-40). UNED.
- Benavides, T., Burbano, K. y Paz, L. (2023). *Tecnología e Informática en el Aula. Currículo base para el área de acuerdo con las orientaciones curriculares nacionales y referentes internacionales*. Universidad de Nariño.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Calle-Álvarez, G. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 323-335. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>
- Cano, S., Alonso, P., Benito, V., & Villaverde, V. (2021). Evaluation of Motivational Learning Strategies for Children with Dyslexia: A Fordysvar Proposal for Education and Sustainable Innovation. *Sustainability*, 13(5), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su13052666>
- Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. <https://www.sstr2.org/Downloads/udl%20guidelines.pdf>

- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design, Chosing Among Five Traditions*. Sage Publications.
- Damasio, R., Matuzawa, F. y Mülbert, A. (2017). Uso de Tecnología Educacional em uma Escola Pública Municipal: Uma Experiência de Avaliação Formativa usando o Formulário Google. *Revista Tecnologias Na Educação*, 21, 1-12. <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art14-vol.21-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-V-Outubro-2017.pdf>
- Decreto 1290 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. 16 de abril de 2009.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: A Sourcebook*. Transaction Publishers.
- Etchegaray, M., Duarte, A. y Guzmán, M. (2018). Diseño e integración del recurso multimedia «mine-ducation» en Educación Primaria: Valoraciones aportadas por expertos. *Aula Abierta*, 47(3), 307-318. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.307-318>
- Fernández-Menor, I. (2021). Evaluación de un estudiante con TDAH tras una intervención con recursos tecnológicos. *Páginas de Educación*, 14(2), 121-131. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2565>
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- García, L. (2012). Sociedad del Conocimiento y Educación. Presentación. En L. García, L. (Ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 9-15). UNED.
- Garmen, P., Rodríguez, C., García-Redondo, P. y San-Pedro-Veledo, J. (2019). Inteligencias múltiples y videojuegos: Evaluación e intervención con software TOI. *Comunicar*, 27(58), 95-104. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-09>
- Gelpi, E. (2001). La atención a la diversidad y el reto de la globalización. En Sipán, A. (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 19-30). Mira editores.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.

- Granda, L., Espinoza, E. y Mayon, S. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado*, 15(66), 104-110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/886>
- Jaramillo, R. (2016). ¿Despedagogización de la evaluación? En Jaramillo, R. (Ed.), *Evaluación y formación: miradas desde la investigación y la praxis* (pp. 41-60). Universidad de Antioquia.
- Jiménez-Becerra, I. (2022). *Cibercultura y tecnosociedad: tendencias, retos y desafíos de investigación alternativos para consolidar ciudadanías posibles*. Sociología y Tecnociencia, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.24197/st.2.2022.1-19>
- Linne, J. (2020). Las TIC en la intersección áulica: desafíos y tensiones de la alfabetización digital en la escuela media. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e24.3072>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. (Ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). Paidós.
- López, V., Blumen, S. y García, A. (2021). "Minitachers": programa gamificado para el desarrollo de la motivación en la educación primaria a través de las TIC. *Revista de Psicología*, 39(2), 1005-1030. <https://doi.org/10.18800/PSICO.202102.016>
- López, N. (2022). Kahoot!, Plickers y Socrative: recursos TIC para evaluar contenidos educativo-musicales en educación primaria. *Apertura*, 14(1), 6-25. <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2134>
- Lucas, A. y Arana-Cuenca, A. (2022). Viajamos al mundo exterior: herramienta didáctica para gamificar las Ciencias Sociales en Educación Primaria. *Escuela Abierta*, 25, 61-77. <https://doi.org/10.29257/EA25.2022.05>
- Marín, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124. <https://revistaselectronicas.ujien.es/index.php/riai/article/view/4599>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento N°11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. MEN. <https://>

[www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769\\_archivo\\_pdf\\_evaluacion.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. MEN. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. MEN y Fundación Saldarriaga Concha. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/archivos\\_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf)
- Mollo-Florez, M. y Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Revista Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- Montalvo-Castro, J. y Martos-Castañeda, N. (2019). Diseño y evaluación de un nuevo formato digital de lectura de cuentos ilustrados: Correpalabras. *Ocnos*, 18(3), 29-37. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.3.2008](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2008)
- Montoya, E. y Campbell, V. (2022). Metodología de evaluación formativa mediante rúbricas para estudiantes de la primaria Roberto Medellín a través de herramientas digitales. *Brazilian Journal of Technology*, 5(3), 131-160. <https://doi.org/10.38152/bjtv5n3-002>
- Ordiz, T. (2017). Gamificación: La vuelta al mundo en 80 días. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 397-403. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.755>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO]. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. UNESCO.
- Parra, S., Gómez, M. y Pintor, M. (2015). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5° de Primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 26, 197-213. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.46483](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46483)

- Quintana, G. (2022). La práctica evaluativa para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Gaceta de Pedagogía*, (42), 82-106. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi42.509>
- Redondo, V., Novoa, J. y Moya, I. (2025). Estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 18(36), 32-44. <https://doi.org/10.55777/rea.v18i36.7992>
- Ríos, D. y Herrera, D. (2020). La descentralización de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje del estudiante. *Educacao e Pesquisa*, 46, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219544>
- Salinas, M. (2016). La evaluación para el aprendizaje: un ejercicio para la formación ciudadana en la Escuela. En Jaramillo, R. (Ed.), *Evaluación y formación: miradas desde la investigación y la praxis* (pp. 25-40). Universidad de Antioquia.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Tirado-Olivares, S., González-Calero, J., Cózar-Gutiérrez, R. y Toledano, R. (2021). *Gamificando la Evaluación: una alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 125-143. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>
- Walss, M. (2021). Diez herramientas digitales para facilitar la evaluación formativa. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (18), 127-139. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.575>