

ESRI-Vol.3. N1. 025

Descolonizar la evaluación escolar desde la praxis docente: experiencia situada en la Unidad Educativa Ismael Montes Diurno del Chaco tarijeño
Decolonizing school evaluation from the perspective of teaching praxis: an experience located in the Ismael Montes Diurno Educational Unit of the Chaco of Tarija

Autor:

Daisy Prima Quispe Nina
Universidad Pedagógica
Sucre - Bolivia

daisy.prima.quispe@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-6319-9382>

Autor de correspondencia: *Daisy Prima Quispe Ninai*, daisy.prima.quispe@gmail.com

Recepción: 29-marzo-2026

Aceptación: 16-abril-2026

Publicación: 27-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Quispe Nina, D. P. (2026). Descolonizar la evaluación escolar desde la praxis docente: experiencia situada en la Unidad Educativa Ismael Montes Diurno del Chaco tarijeño. Sage Sphere International Journal, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.63688/ge5hj580>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

La presente investigación analiza la transformación de los procesos de evaluación escolar desde una perspectiva descolonizadora en la Unidad Educativa “Ismael Montes” Diurno del Chaco tarijeño. El estudio surge ante la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales centradas en la calificación numérica, la estandarización y el control, las cuales limitan el reconocimiento de los saberes comunitarios, las lenguas originarias y las realidades culturales del estudiantado. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, participativo y decolonial, sustentado en la investigación acción participativa y en los principios del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Participaron docentes, estudiantes, madres, padres de familia y sabios locales mediante entrevistas, círculos de diálogo, diario pedagógico, bitácora educativa y análisis comunitario. Los resultados evidenciaron tensiones entre el currículo oficial y los saberes del territorio, así como la permanencia de una evaluación vertical y poco contextualizada. Frente a ello, se implementaron estrategias como autoevaluación situada, rúbricas comunitarias, diálogo de saberes y participación activa de la comunidad educativa. Se concluye que descolonizar la evaluación implica transformar su sentido formativo, reconociendo la diversidad cultural, fortaleciendo la participación colectiva y construyendo procesos educativos más justos, inclusivos y coherentes con la realidad sociocomunitaria.

Palabras clave: evaluación descolonizadora, pedagogía crítica, educación intercultural, comunidad educativa, modelo sociocomunitario.

ABSTRACT

This research analyzes the transformation of school evaluation processes from a decolonizing perspective in the "Ismael Montes" Daytime Educational Unit of the Chaco of Tarija. The study arises from the persistence of traditional evaluation practices focused on numerical grading, standardization and control, which limit the recognition of community knowledge, native languages and cultural realities of students. It was developed under a qualitative, participatory and decolonial approach, based on participatory action research and the principles of the Productive Socio-Community Educational Model. Teachers, students, mothers, fathers and local wise men participated through interviews, dialogue circles, pedagogical diary, educational log and community analysis. The results showed tensions between the official curriculum and the knowledge of the territory, as well as the permanence of a vertical and poorly contextualized evaluation. In response, strategies such as situated self-assessment, community rubrics, knowledge dialogue, and active participation of the educational community were implemented. It is concluded that decolonizing evaluation implies transforming its formative meaning, recognizing cultural diversity, strengthening collective participation and building educational processes that are fairer, more inclusive and coherent with the socio-community reality.

Keywords: decolonizing evaluation, critical pedagogy, intercultural education, educational community, socio-community model.



1. INTRODUCCIÓN

La evaluación escolar ha sido durante décadas uno de los espacios más normados por la lógica del control, la medición y el cumplimiento administrativo, antes que una herramienta orientada al aprendizaje significativo y al desarrollo integral del estudiante. En contextos rurales e interculturales, esta situación se profundiza debido a que los procesos evaluativos suelen responder a modelos homogéneos, estandarizados y descontextualizados que no consideran los saberes, prácticas, lenguas y cosmovisiones de los pueblos indígenas originarios. Esta realidad genera una distancia entre lo que se enseña, lo que se vive en comunidad y la manera en que se valora el aprendizaje (Walsh, 2005; Blanco Figueredo & Arias Ortega, 2022).

En Bolivia, la Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez establece como principios fundamentales la descolonización, la intraculturalidad, la interculturalidad y el fortalecimiento del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), promoviendo una educación vinculada a la realidad social, cultural y productiva de los pueblos (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010). Sin embargo, en la práctica cotidiana de muchas instituciones educativas persisten formas tradicionales de evaluación centradas en la calificación numérica, el examen escrito y la reproducción de contenidos, manteniendo estructuras heredadas de una educación colonial que continúa privilegiando una sola forma de producir y legitimar conocimiento (Quijano, 2000; Pérez Ruiz, 2022).

La evaluación descolonizadora propone una ruptura con esta lógica tradicional, al comprender que evaluar no debe reducirse a medir resultados, sino que implica valorar procesos, trayectorias, experiencias y saberes construidos desde la vida comunitaria. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en una práctica ética, política y pedagógica que reconoce la diversidad cultural, el diálogo de saberes y la participación activa de todos los actores educativos. Estudios recientes muestran que los procesos de evaluación participativa fortalecen la corresponsabilidad, la reflexión crítica y la construcción colectiva del aprendizaje, especialmente en contextos de diversidad social y cultural (Escobedo Peiro et al., 2024; Llerena-Espinoza et al., 2024).

Asimismo, la incorporación de saberes ancestrales dentro de los procesos de enseñanza y evaluación permite resignificar el currículo escolar desde una visión situada y pertinente.



Investigaciones desarrolladas en contextos interculturales latinoamericanos evidencian que la integración de conocimientos comunitarios, la lengua originaria y la memoria oral favorecen una educación más inclusiva, crítica y coherente con las realidades territoriales de los estudiantes (Chalán Chalán, 2025; López Avalos et al., 2025; Quichimbo Saquichagua et al., 2023). En este sentido, la evaluación no solo debe responder a indicadores institucionales, sino también a las formas propias de aprender, convivir y producir conocimiento dentro de la comunidad.

Siguiendo a Freire (1970), la educación se asume como una práctica de libertad y la evaluación como un proceso dialógico y humanizador, donde el estudiante deja de ser objeto de control para convertirse en sujeto activo de su formación. Desde esta mirada, descolonizar la evaluación implica cuestionar sus fundamentos epistemológicos, metodológicos y políticos para transformarla en una práctica pedagógica más justa, contextualizada y culturalmente pertinente (Walsh, 2009; Blanco Figueredo & Arias Ortega, 2022).

El presente artículo expone una experiencia desarrollada en la Unidad Educativa Ismael Montes Diurno del Chaco tarijeño, donde, a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente, se propuso transformar la evaluación escolar desde una praxis situada, crítica y comunitaria. La experiencia surge de la necesidad de superar la desconexión entre el currículo normativo y la realidad sociocultural del territorio, reconociendo a la comunidad como espacio legítimo de producción de saberes y al docente como sujeto transformador del proceso educativo.

El objetivo de esta investigación fue analizar y transformar los procesos de evaluación escolar desde una perspectiva descolonizadora, mediante la construcción de prácticas evaluativas contextualizadas, participativas y coherentes con los principios del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en la Unidad Educativa Ismael Montes Diurno del Chaco tarijeño.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, participativo y decolonial, orientado a comprender y transformar los procesos de evaluación escolar desde la propia praxis docente y en diálogo con la comunidad educativa. Este enfoque permitió producir conocimiento situado, vinculado al territorio y coherente con los principios del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), el cual reconoce que



el aprendizaje no se limita al aula, sino que se construye en relación con la comunidad, la cultura y la vida cotidiana (Tapia Gutierrez & Ocampo Eyzaguirre, 2021).

El diseño metodológico se sustentó en la investigación acción participativa (IAP), entendida como una estrategia que articula reflexión crítica, acción pedagógica y transformación colectiva. Esta metodología permitió que estudiantes, docentes, madres, padres de familia y sabios de la comunidad no fueran únicamente observados como sujetos de estudio, sino que participaran activamente en la identificación de problemáticas, la construcción de propuestas y la valoración de los cambios generados durante el proceso educativo.

La experiencia se desarrolló en la Unidad Educativa “Ismael Montes” Diurno, ubicada en el municipio de Villa Montes, en la región del Chaco tarijeño. Este contexto se caracteriza por su diversidad cultural y la convivencia de pueblos indígenas originarios como Guaraní, Weenhayek y Tapiete, además de comunidades campesinas y población migrante de otras regiones del país. La institución atiende al nivel secundario comunitario productivo y constituye un espacio significativo para analizar la relación entre evaluación escolar, diversidad cultural y prácticas pedagógicas contextualizadas.

Participaron en el proceso más de 40 actores educativos, entre ellos docentes de distintas áreas, estudiantes de primero a sexto de secundaria, madres y padres de familia, además de sabios y sabias reconocidos por la comunidad. La selección se realizó mediante un muestreo intencionado, priorizando la participación de actores con experiencia directa en los procesos educativos y con representatividad dentro de la diversidad cultural presente en la institución. Para la recolección de información se emplearon diversas técnicas cualitativas orientadas al análisis reflexivo de la práctica docente y la experiencia comunitaria. Entre ellas se utilizaron el diario pedagógico como instrumento de registro permanente de experiencias, decisiones y reflexiones en el aula; la bitácora educativa para el seguimiento de los procesos evaluativos; entrevistas en profundidad con estudiantes, docentes y familias; círculos de diálogo comunitario para la construcción colectiva de saberes; autoentrevista docente para el análisis de la propia trayectoria pedagógica; y el análisis FODA comunitario, que permitió identificar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en relación con la evaluación escolar.

El proceso investigativo se desarrolló en varias fases. En una primera etapa se realizó el diagnóstico de las prácticas evaluativas existentes, identificando las principales limitaciones relacionadas con la evaluación tradicional, la escasa participación comunitaria y la



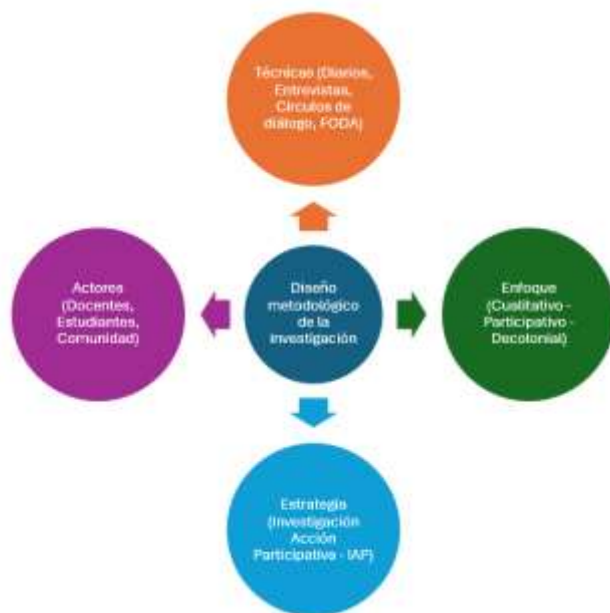
desconexión entre currículo y contexto. Posteriormente se diseñó un plan de transformación pedagógica centrado en estrategias de evaluación contextualizada, autoevaluación, diálogo de saberes y participación de la comunidad. Finalmente, se implementaron estas acciones y se realizó la valoración colectiva de sus resultados mediante procesos de reflexión compartida.

La investigadora asumió un rol activo como docente del contexto y miembro de la comunidad educativa, lo que permitió una comprensión directa de las tensiones entre lo normativo y lo vivencial dentro de la práctica escolar. Esta posición favoreció una investigación comprometida con la transformación real de la experiencia educativa, desde una mirada crítica que reconoce que todo conocimiento está atravesado por la historia, la cultura y el territorio.

La metodología aplicada no solo permitió sistematizar las prácticas evaluativas presentes en la institución, sino también impulsar procesos de cambio orientados a una evaluación más justa, participativa y culturalmente pertinente. Desde esta perspectiva, investigar significó también intervenir, reflexionar y construir alternativas pedagógicas junto con la comunidad educativa.

Figura 1:

Mapa conceptual del diseño metodológico de la investigación.



Nota: El esquema sintetiza el enfoque cualitativo–participativo–decolonial, la estrategia de investigación acción participativa (IAP), los actores involucrados y las técnicas aplicadas en el proceso investigativo. Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados obtenidos durante el proceso de investigación-acción permitieron identificar profundas tensiones en la forma en que se desarrolla la evaluación escolar dentro de la Unidad Educativa “Ismael Montes” Diurno, así como también posibilidades concretas de transformación desde una praxis docente situada. El análisis permitió organizar los hallazgos en tres núcleos centrales: la persistencia de una evaluación vertical y estandarizada, la desconexión entre el currículo oficial y los saberes comunitarios, y la emergencia de prácticas evaluativas contextualizadas construidas desde la comunidad.

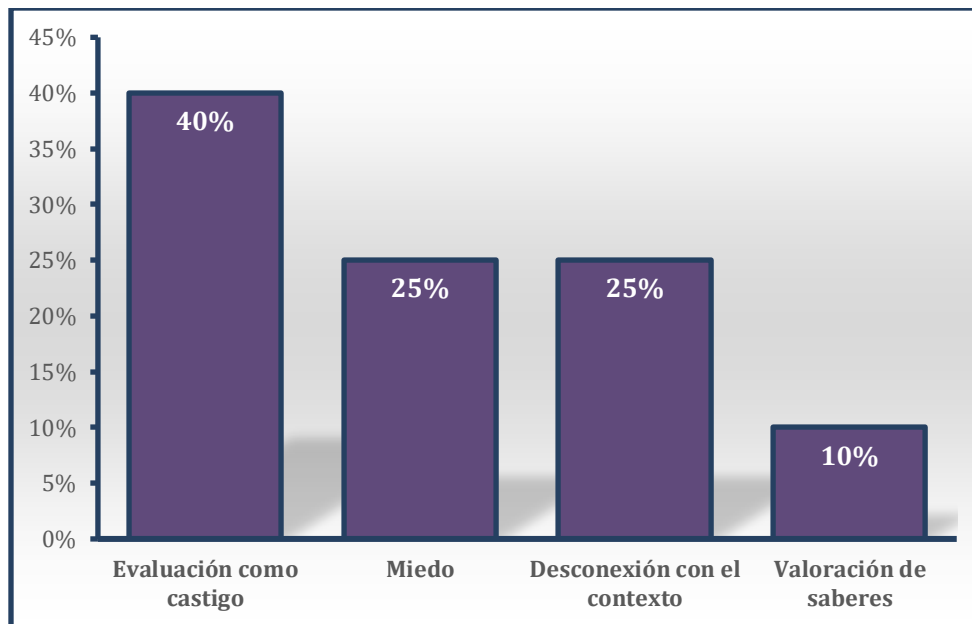
Uno de los primeros hallazgos evidenció la permanencia de una evaluación tradicional centrada en la calificación numérica, el examen escrito y la medición cuantitativa del rendimiento. En la mayoría de las áreas se observó un predominio de instrumentos rígidos que priorizan la memorización de contenidos antes que la comprensión significativa o la valoración de procesos formativos. Esta lógica evaluativa mantiene una estructura vertical donde el docente conserva el control absoluto del proceso y el estudiante ocupa un lugar pasivo, limitado a responder criterios externos que muchas veces no dialogan con su realidad sociocultural.

Blanco Figueredo y Arias Ortega (2022) sostienen que esta forma de evaluación reproduce relaciones de poder coloniales al imponer modelos homogéneos de validación del conocimiento, invisibilizando otras formas de aprender y saber. Del mismo modo, Pérez Ruiz (2022) señala que la evaluación tradicional continúa operando como un mecanismo de control y exclusión más que como una herramienta formativa. En el caso estudiado, muchos estudiantes asociaron la evaluación con castigo, miedo y sanción, lo que debilitaba su participación activa y generaba una percepción negativa del aprendizaje.

Figura 2.

Percepciones estudiantiles sobre la evaluación escolar





Nota: El gráfico muestra categorías derivadas de entrevistas cualitativas: “evaluación como castigo” (40%), “miedo” (25%), “desconexión con el contexto” (25%) y “valoración de saberes” (10%). Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados coinciden con Martínez-Castro et al. (2025), quienes en su revisión sistemática sobre evaluación del aprendizaje en contextos rurales identifican que una de las principales dificultades sigue siendo la prevalencia de prácticas evaluativas descontextualizadas que no reconocen la diversidad territorial ni cultural de los estudiantes. La persistencia de este problema demuestra que la evaluación continúa siendo uno de los espacios donde más fuertemente se reproduce la colonialidad del saber descrita por Quijano (2000).

Un segundo hallazgo relevante fue la desconexión entre el currículo base nacional y la realidad sociocultural del territorio. Aunque el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo plantea la articulación entre currículo base y currículo regionalizado, en la práctica cotidiana persiste una aplicación homogénea que limita la incorporación de saberes locales, lenguas originarias y experiencias comunitarias. La enseñanza y la evaluación continúan respondiendo a contenidos estandarizados que muchas veces no dialogan con la vida cotidiana del estudiante ni con los conocimientos construidos fuera de la escuela.

Chalán Chalán (2025) y López Avalos et al. (2025) demuestran que la integración de saberes ancestrales fortalece los procesos de aprendizaje al permitir que los estudiantes reconozcan



su propia identidad cultural dentro del proceso educativo. Sin embargo, en la experiencia observada, conocimientos relacionados con la historia oral, la medicina natural, las prácticas agrícolas tradicionales y la cosmovisión espiritual permanecían ausentes dentro de los criterios de evaluación formal.

Tabla 1.

Ejemplos de desconexión curricular en asignaturas

| Asignatura | Contenido curricular oficial | Conocimiento comunitario/local omitido |
|--------------------------------------|--|--|
| Ciencias Sociales | Procesos de independencia y conformación del Estado boliviano | Historia oral de los pueblos guaraníes y luchas territoriales locales |
| Comunicación y Lenguajes | Análisis de textos narrativos clásicos y universales | Narraciones en lengua guaraní y tradición oral comunitaria |
| Ciencias Naturales | Propiedades de plantas y animales desde perspectiva científica | Usos medicinales de hierbas locales y saberes de la medicina natural |
| Matemáticas | Ejercicios abstractos de aritmética y álgebra | Aplicaciones en medición de terrenos y cálculos de producción agrícola |
| Valores, espiritualidad y religiones | Derechos y deberes ciudadanos en la Constitución Política del Estado | Normas comunitarias de convivencia y prácticas de justicia local |

Nota: La tabla muestra ejemplos de cómo los contenidos del currículo oficial tienden a invisibilizar los saberes locales y comunitarios, generando una brecha entre lo normativo y lo vivencial. Fuente: Elaboración propia a partir de observaciones de aula (2025).

Quichimbo Saquichagua et al. (2023) explican que el diálogo de saberes no puede reducirse a una simple inclusión temática, sino que debe transformar las propias formas de enseñar, aprender y evaluar. En este sentido, la ausencia de contenidos contextualizados no solo limita el aprendizaje, sino que también genera silenciamiento epistémico, donde los conocimientos comunitarios son considerados inferiores frente al canon académico occidental. Walsh (2005) advierte que esta exclusión constituye una expresión directa de colonialidad pedagógica, ya que niega legitimidad a otras formas de producción de conocimiento.

Un tercer núcleo de resultados permitió identificar experiencias emergentes de evaluación descolonizadora impulsadas desde la práctica docente y el diálogo con la comunidad educativa. A pesar de las limitaciones institucionales, se desarrollaron estrategias que desplazaron el énfasis desde la calificación hacia la valoración de procesos, la participación y la construcción colectiva del aprendizaje.

Entre las acciones más significativas se encontró la implementación del diario pedagógico y la bitácora de aula como herramientas permanentes de reflexión docente; la incorporación de autoevaluaciones escritas y orales en lengua originaria; la construcción de rúbricas



comunitarias elaboradas junto a madres, padres y sabios locales; y la realización de círculos de diálogo evaluativo donde los estudiantes pudieron expresar qué significa aprender desde su propia experiencia.

Escobedo Peiro et al. (2024) señalan que la evaluación participativa fortalece el sentido de corresponsabilidad y permite que el estudiante asuma un rol activo dentro del proceso formativo. Del mismo modo, Llerena-Espinoza et al. (2024) destacan que el uso de rúbricas contextualizadas favorece una evaluación más transparente, pertinente y coherente con los aprendizajes reales. En esta investigación, dichas estrategias permitieron disminuir la percepción de la evaluación como castigo y fortalecer la valoración de los saberes comunitarios como parte legítima del proceso educativo.

Figura 3.

Evaluación tradicional vs. evaluación descolonizadora

| Criterio | Evaluación tradicional | Evaluación descolonizadora |
|------------|---|---|
| Enfoque | Estandarizado, homogéneo, eurocéntrico | Contextualizado, plural, situado |
| Finalidad | Control, medición, clasificación | Formación, diálogo, emancipación |
| Actores | Docente como autoridad, estudiante pasivo | Docente y comunidad como facilitadores, estudiante protagonista |
| Métodos | Exámenes escritos, pruebas objetivas | Diálogo de saberes, autoevaluación, evaluación comunitaria |
| Resultados | Notas numéricas, sanción/exclusión | Reconocimiento de procesos, justicia educativa |

Nota: La comparación muestra los principales contrastes entre el enfoque tradicional y el enfoque descolonizador en términos de criterios, finalidad, actores, métodos y resultados.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, la incorporación de procesos de autoevaluación en lengua originaria se relaciona con lo planteado por Hornberger (2009), quien sostiene que la educación intercultural bilingüe solo adquiere sentido real cuando la lengua propia participa también en la producción y validación del conocimiento, incluyendo la evaluación. Esta experiencia permitió resignificar la relación entre escuela y comunidad, fortaleciendo el reconocimiento cultural y la identidad de los estudiantes.

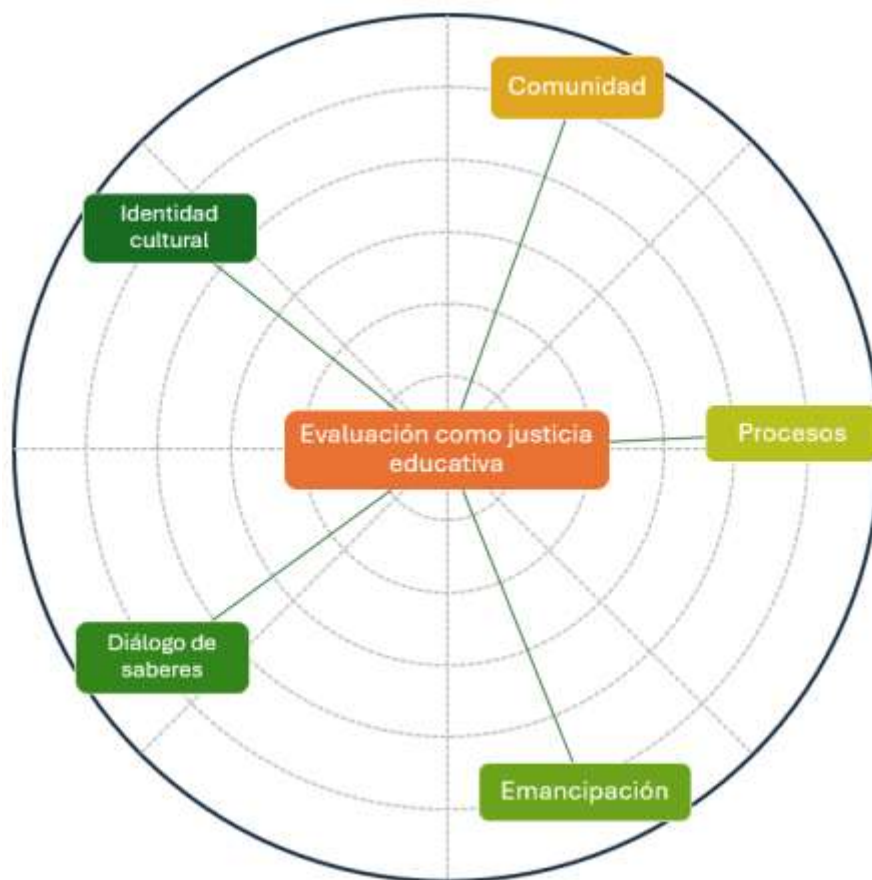
La evaluación descolonizadora no implica únicamente modificar instrumentos, sino transformar profundamente la manera en que se entiende el acto de valorar el aprendizaje.



Tal como señalan Walsh (2009) y Blanco Figueredo y Arias Ortega (2022), evaluar desde una perspectiva crítica exige reconocer que toda práctica evaluativa está atravesada por relaciones de poder, por lo que descolonizarla supone disputar esas estructuras desde el territorio y desde la experiencia concreta del aula.

Figura 4.

Esquema de la evaluación pensada desde el Sur



Nota: El diagrama muestra la evaluación concebida como justicia educativa y sus dimensiones integradoras: procesos, comunidad, identidad cultural, diálogo de saberes y emancipación. Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, los resultados permiten sostener que evaluar desde el Sur significa desplazar la lógica del control hacia una lógica del reconocimiento; dejar de medir desde fuera para comenzar a valorar desde dentro; pasar de la sanción a la formación y de la homogeneización a la diversidad. La experiencia desarrollada en la Unidad Educativa “Ismael Montes” demuestra que otra evaluación es posible cuando la comunidad participa



activamente, cuando los saberes ancestrales recuperan legitimidad pedagógica y cuando el docente asume su rol como sujeto transformador dentro del proceso educativo.

En consecuencia, la experiencia no solo representa una intervención pedagógica local, sino también una contribución teórico-práctica a la pedagogía de la descolonización. La evaluación deja de ser un mecanismo de clasificación para convertirse en una herramienta de justicia educativa, diálogo intercultural y construcción colectiva del conocimiento.

4. CONCLUSIÓN

La experiencia desarrollada en la Unidad Educativa “Ismael Montes” Diurno del Chaco tarijeño permitió comprender que la evaluación escolar no constituye únicamente un procedimiento técnico de medición del aprendizaje, sino un espacio profundamente atravesado por relaciones de poder, decisiones pedagógicas y construcciones culturales. La permanencia de prácticas centradas en la calificación numérica, el examen escrito y la estandarización evidencia que todavía persisten lógicas coloniales que limitan una formación verdaderamente contextualizada e inclusiva.

Se identificó que una de las principales dificultades radica en la desconexión entre el currículo oficial y la realidad sociocultural de los estudiantes. La escasa incorporación de saberes ancestrales, lenguas originarias y experiencias comunitarias dentro de los procesos evaluativos genera exclusión epistémica y debilita el sentido formativo de la escuela. Esta situación demuestra que la descolonización educativa no puede reducirse al discurso normativo, sino que requiere una transformación real de la práctica cotidiana dentro del aula. La implementación de estrategias como la autoevaluación situada, las rúbricas comunitarias, los círculos de diálogo evaluativo, el diario pedagógico y la participación activa de madres, padres y sabios locales permitió avanzar hacia una evaluación más participativa, formativa y culturalmente pertinente. Estas acciones fortalecieron la corresponsabilidad educativa, mejoraron la relación entre escuela y comunidad y favorecieron una mayor valoración de los aprendizajes construidos desde la experiencia territorial.

Se concluye que descolonizar la evaluación implica cambiar el sentido mismo de evaluar: dejar de entenderla como sanción o control para asumirla como un proceso de reconocimiento, acompañamiento y construcción colectiva del conocimiento. Evaluar desde una perspectiva descolonizadora significa valorar procesos antes que resultados aislados,



reconocer la pluralidad de saberes y asumir que aprender también ocurre fuera de los límites formales de la institución escolar.

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo ofrece un marco importante para este proceso; sin embargo, su verdadera aplicación depende de la praxis docente situada y del compromiso institucional con una educación intercultural crítica. La transformación evaluativa no ocurre únicamente por normativa, sino por la capacidad de docentes y comunidades de construir alternativas pedagógicas desde su propio territorio.

Como limitación del estudio, se reconoce que la experiencia se desarrolló en una sola unidad educativa y desde un contexto específico, por lo que sus resultados no pretenden generalizarse de manera absoluta. No obstante, sus hallazgos aportan elementos valiosos para futuras investigaciones sobre evaluación descolonizadora en otros escenarios rurales e interculturales, especialmente en instituciones donde persisten tensiones entre el currículo oficial y la diversidad cultural de las comunidades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010). Ley N.º 070 Avelino Siñani–Elizardo Pérez. La Paz, Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf
- Blanco Figueredo, L. L., & Arias Ortega, K. E. (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/iissue.24486167e.2022.177.60546>
- Chalán Chalán, A. P. (2025). Los saberes ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural en Ecuador. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 2(2). <https://doi.org/10.69633/m9gvyy75>
- Escobedo Peiro, P., Sanahuja Ribés, A., & Traver Martí, J. A. (2024). Evaluación participativa y formación universitaria: estudio de caso desde la voz del alumnado. *Innovación Educativa*, 24(94). https://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732024000100010



- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197–211. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005491>
- Llerena-Espinoza, E., Garro-Aburto, L., Taipe-Poma, A., & Ocampo-Pizarro, S. (2024). La rúbrica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en plataformas educativas. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (23), 288–303. <https://doi.org/10.37135/chk.002.23.13>
- López Avalos, K. I., Zambrano Guanulema, D. J., Bustos Cardenas, M. A., & Gaibor Mora, M. J. (2025). Integración de saberes ancestrales en el currículo de educación básica ecuatoriana. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(2), 632–642. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.138>
- Martínez-Castro, A. D., Gualdrón-Pinto, É., & Osorio-Valdés, L. M. (2025). Revisión sistemática de la evaluación del aprendizaje en el contexto rural (2014-2024): tendencias, desafíos y aportes. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 15(2). https://scielo.org.co/scielo.php?pid=S2027-83062025000200335&script=sci_arttext
- Nieto Suárez, K. E. (2025). Evaluación del modelo de educación intercultural bilingüe en la zona educativa #9: perspectivas docentes. *Arandu UTIC*, 12(3), 1138–1153. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1370>
- Pérez Ruiz, R. (2022). De la evaluación a la valoración de los aprendizajes: una mirada crítica y decolonial. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 4(7), 87–94. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i7.908>
- Quichimbo Saquichagua, F. F., Cabrera Mogrovejo, T. P., Arichabala Castro, J. A., & Verdugo Guamán, M. E. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (20), 178–195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>



Tapia Gutierrez, O. M., & Ocampo Eyzaguirre, D. (2021). Modelo pedagógico sociocomunitario productivo, crítico e investigativo basado en la interdisciplinariedad. *Ciencia & Sociedad*, 1(1).

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39–50.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
<https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

FINANCIAMIENTO

Los autores no recibieron financiamiento para el desarrollo de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Daisy Prima Quispe Nina (DPQN).

1. Conceptualización: (DPQN)
2. Curación de datos: (DPQN)
3. Análisis formal: (DPQN)
4. Adquisición de fondos: (DPQN)
5. Investigación: (DPQN)
6. Metodología: (DPQN)
7. Administración del proyecto: (DPQN)
8. Recursos: (DPQN)
9. Software: (DPQN)
10. Supervisión: (DPQN)
11. Validación: (DPQN)
12. Visualización: (DPQN)
13. Redacción – Borrador original: (DPQN)
14. Redacción – Revisión y edición: (DPQN)

