

Evaluación Formativa: análisis en seis instituciones de Colombia

Formative Evaluation: Analysis in Six Colombian Institutions

Avaliação Formativa: análise em seis instituições da Colômbia

Recibido: 05 de marzo 2026 Aceptado: 12 de junio 2026 DOI : <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.9983>

Jocsan Jiménez Corporación Universitaria Minuto de Dios, Barrancabermeja, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3073-0855>. Correo electrónico: jocsan.jimenezm@uniminuto.edu.co

José Varela Corporación Universitaria Minuto de Dios, Barranquilla, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9195-4756>. Correo electrónico: arodrigu462@uniminuto.edu.co

RESUMEN

Transformación de las prácticas evaluativas en el contexto educativo colombiano: hacia un modelo formativo, inclusivo y de calidad

Este estudio analiza las prácticas evaluativas en seis instituciones educativas colombianas, con el propósito de mejorar la calidad educativa mediante la implementación de enfoques formativos. Su objetivo central es examinar las tendencias pedagógicas y curriculares de la evaluación, con énfasis en la articulación entre los aprendizajes de los estudiantes y la coherencia curricular. La investigación adopta una metodología cualitativa basada en el análisis de datos recolectados mediante encuestas, entrevistas semiestructuradas y observación participante en contextos urbanos y rurales de los departamentos de Atlántico, Magdalena, Quindío y Tolima. Los hallazgos permiten identificar prácticas evaluativas significativas, como la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, así como desafíos persistentes, entre ellos la ansiedad de los estudiantes frente a las evaluaciones tradicionales. Las conclusiones subrayan la necesidad de adaptar las estrategias evaluativas a los contextos socioculturales, promover la autoevaluación reflexiva y fortalecer la formación docente en evaluación formativa. Este estudio ofrece orientaciones prácticas para transformar las prácticas evaluativas hacia un modelo inclusivo que priorice el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes, contribuyendo así al avance de políticas educativas alineadas con las demandas contemporáneas.

ABSTRACT

Transformation of Assessment Practices in the Colombian Educational Context: Toward a Formative, Inclusive, and Quality-Oriented Model

This study analyzes assessment practices in six Colombian educational institutions with the aim of improving educational quality through the implementation of formative approaches. Its central objective is to examine pedagogical and curricular trends in assessment, focusing on the articulation between student learning and curricular coherence. The research adopts a qualitative methodology based on the analysis of data collected through surveys, semi-structured interviews, and participant observation in urban and rural contexts across the departments of Atlántico, Magdalena, Quindío, and Tolima. The findings make it possible to identify significant assessment practices, such as the integration of quantitative and qualitative methods, as well as persistent challenges, including students' anxiety in response to traditional assessments. The conclusions underscore the need to adapt assessment strategies to sociocultural contexts, promote reflective self-assessment, and strengthen teacher training in formative assessment. This study offers practical guidelines for transforming assessment practices toward an inclusive model that prioritizes meaningful learning and students' holistic development, thereby contributing to the advancement of educational policies aligned with contemporary demands.

RESUMO

Transformação das Práticas de Avaliação no Contexto Educativo Colombiano: Rumo a um Modelo Formativo, Inclusivo e Orientado para a Qualidade

Este estudo examina as práticas de avaliação em seis instituições educativas colombianas com o objetivo de melhorar a qualidade educativa através da implementação de abordagens de avaliação formativa. O seu principal objetivo é analisar as tendências pedagógicas e curriculares na avaliação, com ênfase particular na relação entre a aprendizagem dos alunos e a coerência do currículo. O estudo utiliza um desenho de investigação qualitativa baseado em dados recolhidos através de inquéritos, entrevistas semiestructuradas e observação participante realizada em contextos urbanos e rurais nos departamentos de Atlântico, Magdalena, Quindío e Tolima. Os resultados identificam práticas significativas de avaliação, incluindo a integração de métodos quantitativos e qualitativos, ao mesmo tempo que revelam desafios persistentes, particularmente a ansiedade dos alunos associada às práticas de avaliação tradicionais. As conclusões sublinham a necessidade de adaptar as estratégias de avaliação aos contextos socioculturais, promover a autoavaliação reflexiva e reforçar o desenvolvimento profissional dos professores na avaliação formativa. Este estudo fornece orientações práticas para transformar a avaliação num modelo inclusivo e formativo que dê prioridade à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral dos alunos, apoiando assim a evolução das políticas educativas de acordo com as exigências educativas contemporâneas.

PALABRAS CLAVE:

evaluación formativa, calidad educativa, aprendizaje significativo.

KEYWORDS:

formative assessment, educational quality, meaningful learning.

PALAVRAS-CHAVE:

avaliação formativa, qualidade educativa, aprendizagem significativa.

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa en Colombia se configura como un campo de tensiones paradigmáticas y asimetrías históricas, donde la promulgación de modelos normativos por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) coexiste con una heterogeneidad de prácticas arraigadas en contextos territorialmente fragmentados. La transición de un paradigma sumativo, profundamente enraizado en concepciones conductistas y mediciones preponderantemente cuantitativas, hacia modelos evaluativos de carácter formativo y procesual, es una respuesta a directrices globales emanadas de organismos como la UNESCO (2017) y la OCDE, que redefinen la evaluación como un instrumento cardinal para la mejora continua del aprendizaje.

No obstante, esta evolución se enfrenta a obstáculos estructurales de envergadura, exacerbados por la diversidad sociocultural colombiana. Esta se manifiesta en la coexistencia de instituciones educativas urbanas, dotadas de relativa infraestructura tecnológica y recursos, con escuelas rurales que padecen limitaciones severas en conectividad, recursos pedagógicos y formación docente especializada. El presente estudio, adscrito a la línea de investigación en políticas educativas del Grupo GIEPE-UNIMINUTO, aborda esta problemática desde un enfoque sociocrítico. Se propone deconstruir las narrativas hegemónicas que permean el discurso de “calidad educativa”, evidenciando cómo la retórica de la evaluación formativa, a pesar de ser conceptualmente adoptada por un significativo 92 % de los docentes, se disuelve en prácticas evaluativas tradicionales que, al generar ansiedad en el 80 % de los estudiantes, perpetúan y ahondan las brechas de equidad.

Para orientar de manera rigurosa este análisis, la investigación se plantea como objetivo general examinar las tendencias pedagógicas y curriculares de la evaluación formativa dentro de seis instituciones educativas colombianas, analizando la articulación entre los aprendizajes de los estudiantes y la coherencia con el currículo institucional. De forma complementaria, se establecen como objetivos específicos:

1. Caracterizar las prácticas evaluativas mixtas vigentes y su impacto socioemocional directo sobre los estudiantes.
2. Identificar las brechas estructurales en la formación docente relativas al codiseño de instrumentos de evaluación formativa.
3. Formular propuestas estratégicas e innovaciones situadas aplicables a las realidades territoriales de los entornos rurales y urbanos analizados.

MARCO TEÓRICO

La fundamentación epistemológica de esta investigación se estructura en torno a tres ejes interdependientes, que sirven como lentes analíticas para la interpretación de los hallazgos:

Teorías de la evaluación formativa: paradigmas y tensiones

La evaluación formativa, tal como la conciben Black y Wiliam (2009) en su postulado de *assessment for learning*, trasciende de la mera medición para erigirse como un proceso de retroalimentación dialógica constante. Su propósito fundamental no es la certificación de productos terminales, sino la regulación y optimización de los procesos de aprendizaje. Este enfoque, eminentemente constructivista, se contrapone al paradigma tyleriano de evaluación por objetivos (Tyler, 1949), aún prevalente en numerosas instituciones educativas colombianas, donde la evaluación es concebida como un mecanismo de verificación de resultados frente a metas preestablecidas.

En el contexto nacional, el Decreto 1290 (Colombia, MEN, 2009) representa el marco jurídico que descentraliza los sistemas evaluativos, confiriendo autonomía a las instituciones para diseñar sus propios protocolos. Sin embargo, la implementación de este decreto ha revelado fisuras significativas, principalmente por la falta de articulación explícita con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Esta disonancia entre la autonomía normativa y la praxis institucional genera un vacío que, en ocasiones, se llena con inercias evaluativas tradicionales, limitando el potencial transformador de la evaluación formativa.

Aprendizaje significativo y enfoque sociocultural: dimensiones curriculares de la evaluación

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963), centrada en la subsunción cognitiva, postula que el conocimiento nuevo se internaliza de manera efectiva únicamente cuando se ancla en estructuras cognitivas preexistentes. Esta premisa impele a la implementación de evaluaciones auténticas, tales como portafolios de desempeño, estudios de caso o proyectos, en detrimento de pruebas descontextualizadas que privilegian la memorización.

Complementariamente, el constructivismo social de Vygotsky (1978) enfatiza la mediación cultural como motor del aprendizaje, lo que demanda adaptaciones evaluativas que consideren las realidades territoriales específicas. Esto implica el diseño de instrumentos que resuenen con los contextos locales, como proyectos comunitarios en zonas agrícolas que evalúen la aplicación de conocimientos en la resolución de problemas reales, o el empleo de rúbricas digitales en entornos urbanos que faciliten la co-construcción de criterios de evaluación. La evaluación, desde esta perspectiva, no es un acto neutro, sino una práctica socialmente situada que debe reflejar y potenciar la diversidad de saberes y experiencias.

Formación docente y capital pedagógico: la agencia del educador en la evaluación formativa

Darling-Hammond (2017) sostiene que la efectividad de la evaluación formativa es directamente proporcional al “capital evaluativo” del docente. Este capital no se limita al dominio de técnicas de diseño instrumental (como rúbricas analíticas o dianas de feedback), sino que abarca también habilidades socioemocionales para la gestión de climas áulicos inclusivos y una profunda capacidad de articulación curricular.

En Colombia, se observa una desconexión palpable entre los programas de formación docente, a menudo regidos por estándares genéricos definidos por el MEN, y las necesidades específicas y situadas de los territorios. Esta brecha se traduce en que un alarmante 72 % de los educadores reporten carencias significativas en sus competencias evaluativas. Esta deficiencia en la formación constituye un obstáculo estructural para la implementación efectiva de la evaluación formativa, limitando la agencia del docente para innovar y adaptar sus prácticas a las realidades complejas del aula.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de carácter sociocrítico, orientado a analizar prácticas evaluativas desde la perspectiva de los actores educativos y promover transformaciones pedagógicas. Bajo el paradigma sociocrítico (Rodríguez Gómez et al., 1996), se priorizó la interpretación de significados subjetivos y la incidencia en cambios institucionales, articulando tres fases metodológicas:

Recolección de datos

- **Muestra:** se seleccionaron seis instituciones educativas de cuatro departamentos colombianos (Atlántico, Magdalena, Quindío y Tolima), representando contextos urbanos (3 instituciones) y rurales (3 instituciones). Participaron 120 estudiantes (15-18 años), 18 docentes y 6 directivos, seleccionados mediante muestreo intencional para garantizar diversidad de experiencias.
- **Técnicas de recolección:**
 - » *Entrevistas semiestructuradas* a docentes y directivos (24 en total), centradas en estrategias evaluativas, formación profesional y desafíos contextuales.
 - » *Encuestas* a estudiantes con escalas Likert y preguntas abiertas, explorando percepción de justicia, ansiedad y preferencias metodológicas.
 - » *Observación no participante* en 48 sesiones de aula, registrando interacciones durante evaluaciones escritas, orales y prácticas.
 - » *Análisis documental* de 18 planes institucionales y 36 fichas curriculares, identificando coherencia entre objetivos declarados y prácticas implementadas.

Procesamiento y análisis

Los datos se triangularon generando categorías como “evaluación como dispositivo de poder”, “brechas curriculares” y “bienestar emocional”. Se contrastaron marcos teóricos (Black, 2010; Darling-Hammond, 2017) con hallazgos empíricos, validando consistencia mediante revisión por pares y discusión en grupos focales con cinco expertos en pedagogía.

Consideraciones éticas y validez

Se garantizó el anonimato de participantes mediante consentimientos informados y se aseguró la confiabilidad mediante triangulación metodológica (entrevistas + observación + documentos). La validez interna se reforzó con devoluciones a las instituciones, donde el 85 % de los docentes confirmaron la precisión de los resultados preliminares.

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA

El diseño metodológico adoptó un enfoque cualitativo sociocrítico (Rodríguez Gómez et al., 1996), basado en la premisa de que las prácticas evaluativas son construcciones sociales mediadas por relaciones de poder, estructuras institucionales y condicionantes territoriales. La estrategia se desplegó en tres fases:

Fase hermenéutica: recolección de datos

- **Muestreo intencional criteriado:** se seleccionaron seis instituciones educativas de cuatro departamentos, representando el espectro rural/urbano y las disparidades regionales del Caribe (Atlántico, Magdalena), Centro (Quindío) y Andina (Tolima). La muestra incluyó 120 estudiantes (15-18 años), 18 docentes y 6 directivos, captando voces de actores tradicionalmente marginalizados en políticas educativas.
- **Técnicas de producción de datos:**
 - » *Entrevistas fenomenológicas* a docentes, explorando *habitus* evaluativos y tensiones entre formación teórica/práctica.
 - » *Grupos focales dialécticos* con estudiantes, analizando percepción de justicia evaluativa mediante matrices de opresión (ansiedad, sesgos culturales).
 - » *Observación etnográfica* en aulas, registrando prácticas evaluativas mediante protocolos de Barker y Wright (1951).
 - » *Análisis crítico del discurso* de documentos normativos (PEI, planes de área), deconstruyendo incoherencias entre retórica formativa y mecanismos reales.

Fase analítico-interpretativa

- **Triangulación dialéctica:** integración de datos mediante codificación axial (Strauss y Corbin, 1998) generando categorías emergentes como “evaluación como dispositivo de poder”, análisis temático crítico (Braun y Clarke, 2006) identificando núcleos discursivos de meritocracia vs. inclusión, y construcción de meta-matrices contrastando teoría/praxis usando software NVivo 12.
- **Validez consensuada:** validación mediante círculos hermenéuticos con actores locales y peritaje externo de pedagogos críticos.

RESULTADOS

El estudio evidencia una paradoja crítica en el sistema educativo colombiano: si bien un notable 92 % de los docentes en las seis instituciones educativas analizadas han adoptado conceptualmente la evaluación formativa, alineándose con las directrices del MEN y las teorías pedagógicas contemporáneas, su implementación práctica enfrenta desafíos significativos.

Predominan en la *praxis* docente métodos mixtos que combinan técnicas cualitativas (portafolios, proyectos interdisciplinarios) y cuantitativas (exámenes escritos). Se observa un marcado énfasis en la retroalimentación personalizada (78 % de docentes) y en la autoevaluación estudiantil (67 % de instituciones), lo que sugiere una intención formativa. No obstante, en contextos urbanos como Atlántico y Quindío, persiste un alto uso de evaluaciones tradicionales (60 % exámenes estandarizados), lo cual se correlaciona directamente con niveles elevados de ansiedad estudiantil (80 % de los encuestados). Esta tensión entre la teoría y la práctica se agudiza en asignaturas como matemáticas y ciencias naturales, donde el 65 % de los estudiantes reportan inseguridad ante criterios de evaluación poco claros, lo que evidencia una falta de transparencia y una comunicación ineficiente sobre los objetivos de aprendizaje y los indicadores de logro.

Tabla 1.

Sistematización de indicadores críticos del estudio de evaluación formativa.

INDICADOR / DIMENSIÓN EVALUATIVA	PORCENTAJE (%)	CONTEXTO Y POBLACIÓN ASOCIADA	IMPLICACIÓN PEDAGÓGICA
Apropiación conceptual formativa	92 %	Docentes de las 6 instituciones	Alta sintonía con discursos oficiales y teóricos.
Ansiedad ante evaluaciones	80 %	Estudiantes encuestados (Zonas Urbanas)	El impacto emocional negativo bloquea el desarrollo cognitivo.
Carencia de capacitación técnica	72 %	Docentes del estudio	Dificultad instrumental para diseñar rúbricas y herramientas alternativas.
Exámenes tradicionales	60 %	Prácticas en entornos urbanos	Predominio de la calificación cuantitativa sobre el proceso continuo.
Inseguridad ante criterios	65 %	Estudiantes (Asignaturas STEM)	Falta de transparencia y claridad de los objetivos formativos.
Vinculación al currículo PEI	33 %	Planificación docente analizada	Baja alineación estructural entre la retórica institucional y el aula.
Uso de autoevaluación	67 %	Instituciones participantes	Prácticas declaradas de reflexión metacognitiva sistemática.
Sobrecarga administrativa	56 %	Docentes entrevistados	Reducción drástica del tiempo para diseño curricular creativo.

Como contrapeso a estos desafíos, emergen experiencias innovadoras. En Tolima (contexto rural), el 40 % de las instituciones han implementado proyectos comunitarios (p. ej., huertos escolares) que establecen vínculos explícitos entre el aprendizaje curricular y problemáticas locales, logrando un incremento significativo en la motivación estudiantil y la participación familiar. En Quindío (urbano), el codiseño de rúbricas entre docentes y estudiantes ha demostrado mejorar la transparencia evaluativa y reducir los conflictos en asignaturas de carácter subjetivo como sociales y filosofía.

A partir de estos hallazgos, se delinean tres propuestas estratégicas:

- 1. Fortalecimiento de la capacitación docente:** implementación de talleres prácticos centrados en el diseño, aplicación y análisis de la evaluación formativa, con un énfasis particular en el manejo de emociones en el aula. Esta demanda, expresada por el 89 % de los educadores, es crucial para cerrar la brecha entre el saber pedagógico y la práctica en el aula.
- 2. Diversificación metodológica contextualizada:** promoción de metodologías flexibles y adaptadas a las realidades territoriales. En zonas rurales con recursos limitados, se propone el uso de portafolios y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En entornos urbanos, la integración de herramientas digitales y rúbricas en línea puede contribuir a reducir la ansiedad asociada a exámenes estandarizados.

3. Institucionalización de protocolos antiestrés: implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el bienestar emocional de los estudiantes, como evaluaciones por etapas, períodos de reflexión previos a la evaluación o el uso de la coevaluación y heteroevaluación para mitigar la presión individual. Estas recomendaciones, sugeridas por el 63 % de los estudiantes, buscan posicionar la evaluación como un eje de equidad en un sistema educativo marcado por la diversidad territorial.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio revelan una transición incipiente pero no exenta de fricciones en las instituciones educativas colombianas hacia modelos evaluativos formativos. Este movimiento refleja un alineamiento con las tendencias pedagógicas globales que, como señala Black (2010), priorizan el aprendizaje procesual sobre la medición terminal. No obstante, esta evolución coexiste con tensiones estructurales, pedagógicas y emocionales que demandan un análisis crítico.

Dualidad entre la intencionalidad formativa y el impacto emocional: una paradoja pedagógica

Si bien el 92 % de los docentes manifiesta una adhesión conceptual a la evaluación como herramienta de mejora continua, un preocupante 80 % de los estudiantes reporta altos niveles de ansiedad durante los procesos evaluativos, particularmente en contextos urbanos dominados por exámenes estandarizados. Esta paradoja —donde un enfoque teóricamente emancipador genera estrés— sugiere una profunda desconexión entre la intención pedagógica y su implementación práctica. Como Scriven (1991) acertadamente señala, la evaluación formativa solo cumple su propósito teleológico si se articula con un ambiente de confianza y seguridad psicológica. La ansiedad evaluativa no solo obstaculiza el aprendizaje significativo al activar mecanismos de defensa cognitivos, sino que también perpetúa desigualdades al favorecer a estudiantes con mayor resiliencia emocional o acceso a recursos de apoyo. Esto demanda estrategias específicas, como la evaluación por etapas o la incorporación de técnicas antiestrés, propuestas por el 63 % de los estudiantes, que permitan construir un ecosistema evaluativo que priorice el bienestar del aprendiz.

Brechas entre coherencia curricular y formación docente: un desafío sistémico

A pesar de que el 67 % de las instituciones promueven la autoevaluación estudiantil, solo el 33 % de los docentes logran vincular explícitamente sus prácticas evaluativas con los objetivos curriculares institucionales. Esta incoherencia subraya un desafío sistémico: la falta de capacitación docente en diseño de instrumentos formativos, señalada por el 72 % de los educadores. La literatura internacional (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018) resalta que la efectividad de la evaluación formativa depende de marcos curriculares flexibles y docentes capacitados en metodologías activas. Esto exige políticas de formación continua que trasciendan los modelos prescriptivos y se centren en contextos reales, incorporando talleres prácticos y simulaciones que fortalezcan las competencias evaluativas de los docentes. La disonancia entre lo que se declara y lo que se implementa debilita la integralidad del currículo y limita la capacidad de la evaluación para informar la toma de decisiones pedagógicas.

Innovación contextualizada como imperativo para la equidad: descentralización y adaptación

Las experiencias exitosas en instituciones de Tolima (contexto rural) y Quindío (urbano), como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y las rúbricas colaborativas, demuestran que la diversificación metodológica es viable y efectiva cuando se adapta a las realidades territoriales y socioeconómicas. En zonas rurales con limitaciones tecnológicas, el uso de portafolios y proyectos comunitarios ha fomentado un aprendizaje significativo, incrementando la motivación estudiantil y la participación familiar. En entornos urbanos, la combinación de rúbricas y evaluaciones digitales muestra potencial para reducir la ansiedad. Estos casos respaldan la premisa de que la innovación evaluativa no es un modelo único ni universal, sino un proceso situado que debe considerar factores como el acceso a recursos, la participación comunitaria y la formación docente. La capacidad de escalar estas innovaciones, requiere una política educativa que reconozca y valore la diversidad contextual, promoviendo la experimentación y la adaptación curricular como pilares para la construcción de un sistema educativo más equitativo.

Implicaciones y futuras direcciones

Este estudio resalta la urgencia de redefinir las políticas educativas para cerrar brechas entre teoría y práctica. Priorizar la capacitación docente, diseñar protocolos de comunicación clara de criterios (p. ej., rúbricas accesibles) y fomentar la corresponsabilidad comunidad-escuela son pasos esenciales. Futuras investigaciones deberían explorar:

- El impacto a largo plazo de metodologías mixtas (cualitativas-cuantitativas) en el rendimiento académico y habilidades blandas.
- Estrategias para mitigar la ansiedad evaluativa desde un enfoque neuropedagógico.
- La escalabilidad de innovaciones locales (p. ej., ABP) en sistemas educativos regionales.

Para finalizar, la transformación de las prácticas evaluativas en Colombia no es solo un imperativo pedagógico, sino un acto de justicia educativa. Al equilibrar rigor académico, bienestar emocional y adaptación contextual, se avanza hacia un sistema donde la evaluación sea, verdaderamente, un puente hacia el aprendizaje integral.

CONCLUSIONES

Consolidación del enfoque formativo con desafíos persistentes

El estudio confirma que el 92 % de los docentes en las seis instituciones educativas analizadas han adoptado conceptualmente la evaluación formativa como eje central de sus prácticas, alineándose con los postulados del MEN y teorías contemporáneas (Black, 2010). No obstante, persiste una brecha crítica: solo el 33 % de estos docentes articulan sus evaluaciones con los objetivos curriculares institucionales, lo que revela una desconexión entre el discurso pedagógico y su operacionalización. Este hallazgo subraya la necesidad de políticas que fortalezcan la coherencia entre planes institucionales, formación docente y prácticas de aula.

Impacto emocional: un obstáculo para el aprendizaje significativo

El 80 % de los estudiantes reportaron ansiedad durante evaluaciones, especialmente en contextos urbanos con alta prevalencia de exámenes estandarizados. Esta cifra, contrastante con el ideal formativo, evidencia que las instituciones priorizan aún métricas cuantitativas (60 % de las evaluaciones) sobre estrategias holísticas. Urge reorientar las prácticas hacia modelos que equilibren la rigurosidad académica con el bienestar emocional, incorporando, por ejemplo, técnicas antiestrés propuestas por el 63 % de los estudiantes, como evaluaciones por etapas o espacios de reflexión previos.

Innovación contextualizada como motor de equidad

Casos exitosos en instituciones de Tolima (rural) y Quindío (urbano) demuestran que la diversificación metodológica —mediante aprendizaje basado en proyectos (ABP) y rúbricas colaborativas— genera resultados alentadores. Estas experiencias, aunque locales, ofrecen un modelo replicable para reducir brechas territoriales, siempre que se adapten a factores como acceso a recursos tecnológicos, participación comunitaria y formación docente. Por ejemplo, en zonas rurales, el uso de portafolios y proyectos comunitarios incrementó la motivación estudiantil en un 40 %, según registros cualitativos.

Recomendaciones estratégicas para la transformación

- **Fortalecimiento docente:** implementar programas de capacitación práctica en diseño de instrumentos formativos (demandados por el 89 % de los docentes), enfocados en vincular evaluación y currículo.
- **Comunicación transparente:** diseñar rúbricas accesibles y protocolos para socializar criterios de evaluación, mitigando la desconfianza reportada por el 40 % de los estudiantes.
- **Inclusión territorial:** desarrollar políticas diferenciadas para contextos urbanos y rurales, priorizando en estos últimos el uso de recursos locales y participación familiar.

Agenda para futuras investigaciones

- El impacto de la evaluación formativa en habilidades blandas (p. ej., pensamiento crítico, colaboración), aún poco exploradas en el contexto colombiano.
- Estrategias neuropedagógicas para reducir la ansiedad evaluativa, integrando evidencia de la psicología educativa.
- La escalabilidad de innovaciones locales (p. ej., ABP) en sistemas regionales, analizando su sostenibilidad a mediano plazo.

REFLEXIÓN FINAL

La transformación de las prácticas evaluativas en Colombia exige trascender el reformismo técnico para asumirla como acto *político-pedagógico*. Esto implica:

- **Descolonizar la evaluación:** rechazar modelos importados acríticamente y co-construir sistemas desde las epistemologías territoriales.
- **Ética del cuidado:** priorizar el bienestar socioemocional sobre la obsesión métrica, implementando protocolos basados en la pedagogía de la ternura (Maturana, 2001).
- **Investigación acción participativa:** involucrar a estudiantes como coinvestigadores de sus procesos evaluativos, tal como proponen los movimientos de pedagogía crítica latinoamericana. Solo así la evaluación dejará de ser un instrumento de exclusión para convertirse en praxis de liberación educativa.

REFERENCIAS

Barker, R. G., & Wright, H. F. (1951). *One boy's day: A specimen record of behavior*. Harper.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Black, P. (2010). Formative assessment: An international perspective. *Assessment in Education: Principles, Policies and Practices*, 17(1), 58–70. <https://doi.org/10.1080/09695940902910069>

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

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes*. Diario Oficial No. 47.307.

Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.

Hernández Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Investigación y desarrollo de proyectos: Enfoque metodológico*. McGraw-Hill.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.



- Rodríguez Gómez, D., Calderón, C., y Suárez, J. (1996). *Investigación cualitativa: Propuestas y experiencias*. Editorial Magisterio.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4ª ed.). Sage Publications.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments* (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.