



Más allá del tecnicismo: fundamentos ético-epistemológicos para una evaluación educativa situada crítica.

Beyond technicism: ethical-epistemological foundations for a situated and critical educational assessment.

Javier Darío Gelvez-Manrique¹, María José Parada-Carreño², Juan Diego Hernández-Albarracín³

¹*Instituto Técnico Rafael García Herrerros, Cúcuta - Colombia*

²*Institución Educativa Oriental No. 26, Cúcuta - Colombia*

³*Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia*

Recibido: 12 de diciembre de 2024.

Aceptado: 16 de abril de 2025.

Publicado: 01 mayo de 2025.

Resumen- Este artículo de reflexión analiza críticamente las concepciones ontoepistémicas que subyacen a las prácticas evaluativas en la educación, con énfasis en contextos rurales marcados por la exclusión histórica. Desde un enfoque teórico-interpretativo, se argumenta que la evaluación no puede entenderse como una técnica neutra, sino como una práctica cargada de implicaciones éticas, epistemológicas, identitarias e institucionales que configuran subjetividades, jerarquías y sentidos del aprender. A partir de una revisión crítica de diversas perspectivas sobre el conocimiento, el error, la justicia y el juicio pedagógico, se propone una resignificación de la evaluación como praxis situada, ético-política y transformadora. Como resultado del ejercicio reflexivo, se presenta un sistema de categorías analíticas que articula cuatro dimensiones clave: cosmovisión evaluativa, axiología evaluativa, identidad evaluativa y marco sociocultural. Este sistema busca ofrecer una guía comprensiva para la reflexión, deliberación y resignificación de la evaluación escolar, orientando futuras investigaciones e intervenciones en clave de justicia cognitiva, reconocimiento y agencia educativa.

Palabras clave: evaluación educativa, evaluación situada, ética del cuidado, justicia cognitiva, epistemología crítica.

Abstract— This paper critically analyzes the ontoepistemic conceptions underlying evaluative practices in education, with emphasis on rural contexts marked by historical exclusion. From a theoretical-interpretative approach, it is argued that evaluation cannot be understood as a neutral technique, but as a practice loaded with ethical, epistemological, identity and institutional implications that shape subjectivities, hierarchies and senses of learning. Based on a critical review of diverse perspectives on knowledge, error, justice and pedagogical judgment, a re-signification of evaluation as a situated, ethico-political and transformative praxis is proposed. As a result of the reflective exercise, a system of analytical categories is presented that articulates four key dimensions: evaluative worldview, evaluative axiology, evaluative identity and sociocultural framework. This system seeks to offer a comprehensive guide for the understanding, deliberation and resignification of school evaluation, orienting future research and interventions in terms of cognitive justice, recognition and educational agency.

Keywords: educational assessment, situated evaluation, ethics of care, cognitive justice, critical epistemology.

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: m_parada11@unisimon.edu.co (María José Parada Carreño).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad de Santander.

Como citar este artículo: J. D. Gelvez-Manrique, M. J. Parada-Carreño y J. D. Hernández-Albarracín, "Más allá del tecnicismo: fundamentos ético-epistemológicos para una evaluación educativa situada crítica", Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, vol. 13, no. 2, pp. 01-08 2025, doi: [10.15649/2346030X.5422](https://doi.org/10.15649/2346030X.5422)

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa, históricamente concebida como una técnica objetiva de medición del rendimiento académico, ha sido objeto de múltiples críticas que cuestionan su pretendida neutralidad. Más allá de su aparente rigor técnico, la evaluación se ha consolidado como una práctica institucional orientada al control, la jerarquización y la clasificación de los sujetos, en coherencia con lógicas funcionalistas que priorizan la eficiencia sobre la comprensión del aprendizaje [1]. Esta concepción reduccionista tiende a simplificar la complejidad inherente a los procesos formativos, invisibilizando la diversidad de trayectorias, contextos y sentidos que atraviesan el acto de aprender [2]. Evaluar, por tanto, no es una actividad instrumental desprovista de subjetividad, sino un posicionamiento ético y epistemológico frente al saber, al otro y al propósito mismo de la educación. En escenarios sociales, culturales y territoriales marcados por desigualdades, esta tensión adquiere una densidad particular que interpela las formas hegemónicas de valorar el aprendizaje.

En particular, las escuelas rurales enfrentan una paradoja estructural profundamente arraigada: por un lado, están sujetas a políticas educativas que les exigen responder a estándares homogéneos diseñados para contextos urbanos y tecnificados; por otro, deben dar respuesta a realidades profundamente heterogéneas, marcadas por la multiculturalidad, la precariedad institucional y la riqueza de saberes locales [3]. En estos territorios, la imposición de dispositivos evaluativos centralizados invisibiliza las trayectorias escolares discontinuas, desautoriza prácticas pedagógicas contextualizadas y niega formas legítimas de producir conocimiento que no se ajustan a los formatos tradicionales de prueba o calificación [4]. Este desajuste no es únicamente metodológico, sino que evidencia un conflicto epistémico más amplio: ¿quién define lo que vale como saber? ¿Bajo qué criterios se valida el aprendizaje en comunidades con lógicas propias? Estas preguntas exigen una revisión profunda del sentido mismo de evaluar en lo rural.

Desde un enfoque crítico, se vuelve indispensable analizar las concepciones que orientan el juicio evaluativo, ya que estas no se limitan a modelos teóricos abstractos, sino que se encarnan en la cotidianidad de las relaciones pedagógicas. Las concepciones sobre cómo se aprende, qué cuenta como saber válido y quién tiene autoridad para juzgarlo configuran relaciones de poder dentro del aula, establecen jerarquías de conocimiento y condicionan las posibilidades de participación y reconocimiento del estudiantado [5]. Por lo tanto, el juicio docente no es meramente una aplicación de criterios técnicos predefinidos, sino una praxis atravesada por dimensiones éticas, políticas y epistemológicas que requieren ser revisadas críticamente. Evaluar se convierte, entonces, en un acto performativo que produce subjetividades y delimita lo posible dentro del proceso educativo [6]. Entender esta dimensión implica reconocer que todo juicio evaluativo está anclado en una racionalidad que puede ser interpelada y transformada.

A partir de esta problematización, emerge la necesidad de explorar marcos interpretativos capaces de ofrecer alternativas epistemológicas al paradigma tecnocrático dominante. En este sentido, la hermenéutica crítica permite comprender que toda práctica evaluativa es también una forma de interpretación del otro y del mundo, donde el sentido no se impone, sino que se construye en el diálogo [7]. La evaluación, entendida como una práctica comunicativa, se transforma en un espacio de reconocimiento mutuo y de reconstrucción de sentidos compartidos. Complementariamente, la pedagogía dialógica —inspirada en los principios de la interacción horizontal y el respeto por la palabra del otro— desafía el autoritarismo epistemológico y promueve relaciones más equitativas en el aula [8]. Por su parte, la pedagogía de la complejidad advierte sobre los riesgos de la reducción evaluativa: convertir la diversidad del aprendizaje humano en una cifra estandarizada es, en muchos casos, una forma de violencia epistémica.

Una mirada compleja de la evaluación interpela la linealidad con la que tradicionalmente se ha construido el éxito escolar, desmontando la noción de que aprender es únicamente alcanzar resultados medibles. En lugar de privilegiar la acumulación de puntuaciones, se propone valorar la capacidad de los sujetos para comprender, reflexionar, dialogar, crear sentido y transformar sus realidades [9]. Este cambio de enfoque implica también una resignificación del error, que deja de ser concebido como falla para pensarse como parte constitutiva del proceso formativo. De ahí, errar se convierte en una oportunidad de aprendizaje, apertura interpretativa y ejercicio ético del cuidado [10]. En esta perspectiva, evaluar deja de ser un acto punitivo para convertirse en una práctica comprometida con la formación integral del sujeto, reconociendo la incertidumbre, la diversidad de trayectorias y el potencial emancipador de la experiencia educativa.

Esta resignificación de la evaluación implica, además, una apertura hacia la pluralidad epistémica que permita reconocer y validar múltiples formas de conocimiento más allá del canon científico occidental. En territorios históricamente marginados, como los contextos rurales, la justicia cognitiva se presenta como una exigencia ética y política que interpela los modelos educativos hegemónicos [11]. Evaluar desde esta perspectiva no es aplicar instrumentos neutrales, sino preguntarse cómo, desde dónde y con qué fines se valoran los saberes. Como de Sousa Santos [12] expone, no hay justicia social sin justicia cognitiva, y esta solo es posible mediante una ecología de saberes que legitime los conocimientos populares, ancestrales y comunitarios. Evaluar, entonces, debe dejar de ser un ejercicio de homogenización para convertirse en una vía de reconocimiento de la diferencia, el diálogo intercultural y la reconfiguración de subjetividades en escenarios educativos diversos.

El papel del docente, en este nuevo horizonte evaluativo, se transforma radicalmente: ya no se limita a aplicar rúbricas ni a reproducir estándares, sino que asume el rol de agente de interpretación, mediación y justicia pedagógica. Esta función requiere una actitud reflexiva y crítica que reconozca que cada juicio emitido sobre el aprendizaje impacta directamente en la subjetividad del estudiante y en la orientación del proceso educativo [13]. La evaluación deja de ser un acto administrativo para convertirse en una práctica formativa que debe ser ética, contextualizada y dialógica. Asumir esta responsabilidad implica enfrentar dilemas profesionales complejos, repensar los criterios de valoración y cuestionar las formas institucionalizadas de premiar, castigar o jerarquizar [14]. En este sentido, revisar críticamente la evaluación es también revisar los marcos de formación docente, abriendo espacio a prácticas más justas, inclusivas y transformadoras en el aula.

Desde este horizonte, el presente artículo propone una reflexión situada sobre los fundamentos ético-epistemológicos que subyacen a las prácticas evaluativas, tomando como punto de partida las tensiones concretas vividas en contextos escolares rurales. Más allá de un ejercicio puramente teórico, se plantea como objetivo reconstruir críticamente el sentido de la evaluación y ofrecer herramientas conceptuales que permitan comprenderla como praxis compleja, situada y transformadora. Para ello, se presenta un sistema de categorías analíticas que articula cuatro dimensiones clave: cosmovisión evaluativa, axiología evaluativa, identidad evaluativa y marco sociocultural. Este sistema busca orientar tanto procesos investigativos como prácticas pedagógicas comprometidas con la justicia cognitiva y el reconocimiento de la diversidad. Reflexionar sobre la evaluación, en este contexto, no es un lujo académico: es una urgencia política y ética para garantizar procesos educativos más justos, significativos y emancipadores.

II. DESARROLLO TEMÁTICO

Esta sección presenta los núcleos argumentativos centrales que sostienen la tesis ética-epistemológica del trabajo. Lejos de concebir la evaluación como un proceso técnico y neutro, aquí se asume como una práctica compleja, cargada de sentido, que interpela los fundamentos sobre los cuales se construyen los juicios escolares. A partir de una mirada situada, crítica y reflexiva, se abordan los principales horizontes conceptuales que configuran el juicio evaluativo, tanto en su dimensión estructural como en su expresión práctica.

En primer lugar, se analizan tres dimensiones críticas —epistemológica, ética e institucional— que permiten develar los supuestos, dilemas y tensiones que atraviesan el acto de evaluar. Este recorrido pone en evidencia cómo la evaluación puede funcionar como herramienta de control o como medio de emancipación, según los marcos que la orienten. Posteriormente, se introduce la noción de metareflexión evaluativa como clave para transformar la evaluación desde dentro de las prácticas docentes. Luego, se examinan los principales marcos normativos que rigen la evaluación en el sistema educativo colombiano, identificando tanto sus potencialidades como sus límites. Finalmente, se propone una estructura comprensiva del juicio evaluativo, organizada en categorías y subcategorías, como herramienta analítica para interpretar la evaluación desde una perspectiva ética, crítica y territorializada, especialmente en contextos rurales.

a. Tres dimensiones críticas de la evaluación: epistemología, ética e institución

Para ir más allá del tecnicismo, se requiere una comprensión profunda de los fundamentos que sostienen la práctica evaluativa. Este ejercicio reflexivo se articula en torno a tres dimensiones clave: la epistemológica, que interroga los supuestos sobre el conocimiento que legitiman lo que se considera evaluable; la ética, que aborda las implicaciones del juicio sobre las trayectorias, emociones y condiciones de quienes aprenden; y la institucional, que evidencia cómo la evaluación opera como dispositivo de poder en la cultura escolar. Explorar estas dimensiones permite desnaturalizar prácticas hegemónicas y abrir el horizonte hacia formas de evaluación más justas, dialógicas y contextualizadas.

1. Supuestos sobre el conocimiento en la evaluación escolar

El acto de evaluar está siempre anclado, de forma explícita o no, a una concepción particular del conocimiento. En el ámbito escolar, evaluar no es únicamente aplicar instrumentos ni asignar calificaciones: es, ante todo, emitir juicios sobre lo que se considera saber válido, cómo se aprende y bajo qué criterios debe valorarse el aprendizaje. Estos supuestos epistémicos definen no solo qué se reconoce como logro, sino también quién es considerado competente y en qué condiciones. Desde un enfoque histórico y crítico, pueden distinguirse al menos tres grandes concepciones que han orientado las prácticas evaluativas: las objetivistas, las relativistas y las dialógicas. Cada una expresa una forma particular de entender el conocimiento y, por ende, modela diferentes modos de evaluar.

La concepción objetivista, heredera del positivismo y del paradigma tecnocrático de la medición, asume que el conocimiento es una verdad estable, verificable, externa al sujeto [1, 9]. En este modelo, aprender significa reproducir información codificada, y evaluar consiste en comprobar qué tanto de esa información ha sido retenida. Se privilegia la exactitud, la estandarización y la cuantificación [11]. Los exámenes cerrados, las rúbricas unidimensionales y las comparaciones interindividuales son manifestaciones típicas de esta lógica. El principal riesgo de este enfoque es que ignora las trayectorias, los contextos y la pluralidad de modos de comprender el mundo. Bajo este marco, los estudiantes son considerados contenedores de datos, y los docentes, aplicadores de pruebas.

En contraste, las concepciones relativistas cuestionan la existencia de un único saber legítimo. Desde perspectivas constructivistas, socioculturales y críticas, se plantea que todo conocimiento es situado, construido en interacción con el contexto, los otros y la experiencia [3, 12]. El saber deja de ser una “cosa” a adquirir y se convierte en una práctica cultural. Evaluar, entonces, implica reconocer la diversidad de trayectorias, lenguajes, mediaciones y formas de aprender [4]. En lugar de imponer un criterio homogéneo, se promueve la construcción conjunta de referentes, la valoración de saberes previos y la apertura a distintas maneras de argumentar, representar y expresar lo aprendido [2]. Esta concepción permite pensar la evaluación como una herramienta de inclusión, dignificación y diálogo entre saberes.

Por su parte, las perspectivas dialógicas y hermenéuticas proponen una concepción del conocimiento como fusión de horizontes [7], como interpretación situada y dinámica. En este marco, aprender es entrar en conversación con otros y con el mundo, y evaluar es comprender cómo el sujeto resignifica ese encuentro [10]. El juicio evaluativo se vuelve, entonces, una lectura ética, una interpretación pedagógica que implica escucha, empatía y apertura [13]. El docente no aplica fórmulas ni busca respuestas predefinidas, sino que acompaña procesos, reconstruye sentidos y valora los itinerarios del aprender.

Estas tres concepciones no son excluyentes, pero sí expresan tensiones profundas en las prácticas evaluativas. En muchas aulas conviven —no siempre de forma consciente— elementos de todas ellas: una rúbrica detallada puede convivir con un espacio de autoevaluación; una prueba estandarizada puede estar precedida por una conversación comprensiva. Sin embargo, el predominio institucional de la lógica objetivista suele limitar la expansión de enfoques más sensibles y contextualizados [1, 2, 13].

Las implicaciones de estos supuestos sobre el conocimiento son decisivas. Desde una lógica objetivista, los errores son fallas; desde una perspectiva relativista, son oportunidades de reconstrucción; y desde una visión dialógica, son momentos fecundos de encuentro y apertura. Del mismo modo, la idea de éxito cambia radicalmente: mientras en un enfoque tecnocrático se asocia a puntuaciones altas, en un enfoque hermenéutico se vincula a la capacidad de interpretar, crear sentido y transformar la realidad [1, 2, 7].

En el contexto rural, estas tensiones se amplifican. La evaluación basada en criterios universales —frecuentemente diseñados desde una visión urbana, homogeneizadora— tiende a excluir prácticas, lenguajes y saberes propios de las comunidades. Se deslegitiman conocimientos locales, se imponen formas de argumentación ajenas, y se castiga la diferencia. En este sentido, repensar los supuestos epistemológicos de la evaluación es también un acto político: implica cuestionar quién define lo que vale y cómo se valida el saber [3, 4]. Por ello, resulta urgente recuperar una epistemología pluralista que reconozca la riqueza de las experiencias, la heterogeneidad de los procesos de aprendizaje y la legitimidad de múltiples formas de conocer. Como señala de Sousa Santos [12], no hay justicia cognitiva sin ecología de saberes. Evaluar no puede ser reducir: debe ser abrir, acompañar, reconocer.

Este enfoque invita a los docentes a interrogar sus propias creencias sobre el saber. ¿Qué considero importante que el estudiante aprenda? ¿Por qué? ¿Cómo decido que ha aprendido? ¿A partir de qué criterios juzgo su desempeño? Estas preguntas no son meramente técnicas: son profundamente éticas, formativas y profesionales. De las respuestas que se den dependerán las formas de construir subjetividad, distribuir oportunidades y (re)significar el acto educativo [2, 10]. Los supuestos sobre el conocimiento que sustentan la evaluación escolar son una clave de lectura imprescindible para comprender las tensiones entre lo que se dice y lo que se hace al evaluar. Reconocer estos horizontes epistémicos permite a docentes, formadores e investigadores abrir caminos hacia una evaluación más coherente con las realidades y necesidades de quienes aprenden, especialmente en contextos históricamente excluidos [12, 13].

2. Dimensión ética de la evaluación

Evaluar no es solo medir, es también juzgar, acompañar y cuidar. La evaluación, lejos de constituir un ejercicio puramente técnico, comporta decisiones que afectan trayectorias, subjetividades y oportunidades. Por tanto, implica siempre una dimensión ética que debe ser reconocida y asumida críticamente. Esta concepción contrasta con las prácticas dominantes que reducen la evaluación a la aplicación de instrumentos estandarizados, sin considerar las condiciones, emociones y contextos de los sujetos implicados. La afectividad, el reconocimiento del otro y la sensibilidad ante la diversidad deben formar parte de cualquier juicio evaluativo, especialmente en escenarios marcados por la desigualdad. Como afirma Santos Guerra [2], evaluar es “un proceso de diálogo, comprensión y mejora”, y como subraya Sacristán [11], supone una toma de posición sobre el valor del conocimiento y su apropiación.

Desde esta perspectiva ética ampliada, una práctica verdaderamente justa exige algo más que aplicar los mismos criterios a todos: requiere atender a las condiciones reales de quienes aprenden, sus contextos, trayectorias y posibilidades. Lo equitativo no consiste en uniformar, sino en ofrecer oportunidades diferenciadas para desarrollar el potencial de cada estudiante, en concordancia con el principio de equidad como base para la justicia [15]. Esta mirada obliga a repensar la evaluación como un acto que considera las libertades efectivas de cada sujeto para alcanzar logros significativos [16]. Además, no puede desconocer la dimensión cultural y participativa de los procesos evaluativos, donde reconocer al otro y garantizar condiciones de interlocución justa resultan fundamentales para una práctica ética [17]. Solo así es posible construir juicios que no reproduzcan desigualdades, sino que promuevan el acceso, el reconocimiento y la transformación.

En estrecha relación con la justicia educativa, la forma en que se concibe el error en el aula revela una postura ética y epistemológica frente al aprendizaje. Cuando el error es visto como una falla que debe corregirse rápidamente, se refuerzan prácticas punitivas y se inhibe la exploración [18]. En cambio, si se asume como una oportunidad de indagación y diálogo, el error se convierte en una vía para ampliar la comprensión y fomentar el pensamiento crítico [19]. Esta resignificación requiere construir ambientes donde el error no sea penalizado, sino acogido como parte del proceso formativo, en coherencia con una ética del cuidado que reconoce la vulnerabilidad del aprender [20]. Además, implica revisar los modelos de retroalimentación para que no se limiten a corregir, sino que acompañen la construcción de sentido, recuperando el valor pedagógico del ensayo, la duda y la reformulación [21].

Comprender el error desde esta perspectiva implica también resignificar su lugar en el proceso educativo, transformando radicalmente el modo en que se entienden el juicio evaluativo y el aprendizaje mismo. En lugar de interpretarlo como un fallo que debe corregirse, se le reconoce como un momento clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual. La retroalimentación que emerge del error, cuando se asume de manera constructiva, permite al estudiante explorar alternativas, contrastar hipótesis y construir nuevas comprensiones [18]. Esta perspectiva exige desplazar la lógica del castigo hacia una pedagogía que valore el proceso por encima del resultado, tal como lo proponen las teorías del aprendizaje orientadas al desarrollo del potencial humano [19]. Además, situar el error en el marco de una educación emancipadora permite entenderlo como expresión legítima de la búsqueda, la duda y la creatividad [21], lo cual supone también una reevaluación de las prácticas docentes y de los ambientes de aula.

Ahora bien, esta ética del error no puede desligarse del vínculo afectivo que se construye entre docentes y estudiantes. El cuidado, entendido como una relación comprometida con el bienestar del otro, constituye un principio pedagógico fundamental para interpretar el juicio evaluativo como una forma de acompañamiento sensible [20]. Desde esta perspectiva, evaluar no es simplemente constatar logros, sino reconocer trayectorias, acoger fragilidades y generar condiciones para el florecimiento de las capacidades. El respeto a los ritmos de aprendizaje y la comprensión de los contextos personales se convierten en dimensiones centrales del proceso, desplazando la lógica de la eficiencia por la del sentido [22]. El aula se configura como un espacio ético donde se tejen relaciones que hacen posible el reconocimiento mutuo, el diálogo genuino y la confianza como base del desarrollo formativo.

Finalmente, una ética del cuidado exige condiciones de participación genuina, en la cual la evaluación, entendida como una práctica dialógica, demanda condiciones de participación auténtica y simetría comunicativa. Más allá del cumplimiento de procedimientos, se trata de generar espacios donde la voz del estudiante tenga legitimidad y pueda incidir en los criterios de valoración y en los procesos de mejora. Desde una ética discursiva, el juicio evaluativo debe surgir de acuerdos intersubjetivos sustentados en la argumentación y no en la autoridad unilateral [5]. Esto exige al docente adoptar una actitud abierta al disenso, al reconocimiento de otras formas de interpretar y a la construcción compartida de sentido. Como acto pedagógico, evaluar también es dialogar: implica interpretar con el otro lo que ha sido aprendido y cómo puede seguirse aprendiendo, en coherencia con una pedagogía crítica que apuesta por la emancipación y la reflexión colectiva [21].

3. La evaluación como dispositivo cultural e institucional

La evaluación no opera únicamente como una herramienta pedagógica, sino como una tecnología de poder que incide directamente en la configuración de la vida escolar. Lejos de ser un proceso neutro, se vincula históricamente a prácticas de clasificación, vigilancia y normalización, actuando como un dispositivo que ordena y regula el comportamiento estudiantil [23]. Desde esta perspectiva, influida por los planteamientos de Foucault [23] y Apple [24], evaluar es también seleccionar, jerarquizar y excluir, moldeando los cuerpos y las subjetividades escolares para responder a intereses institucionales que trascienden el aula [24].

Estas lógicas de control se manifiestan en una cultura escolar profundamente marcada por la performatividad, en la cual lo observable, medible y cuantificable adquiere mayor valor que los procesos de construcción de sentido. En este contexto, la evaluación se convierte en un instrumento de disciplinamiento que legitima ciertas formas de saber y silencia otras, consolidando una idea de éxito asociada al cumplimiento

de estándares preestablecidos [25]. Como tecnología cultural, la evaluación produce subjetividades adaptadas al orden institucional, favoreciendo la homogeneización de trayectorias y la reproducción del statu quo [11].

Uno de los efectos más notables de este dispositivo es la instalación de un hábitus evaluativo, una disposición internalizada que lleva a los actores escolares a asumir como naturales las prácticas de calificación y jerarquización. Desde la lectura de Bourdieu, esta forma de reproducción simbólica legitima desigualdades estructurales, ya que impone un criterio de validez cultural desde el cual se mide y clasifica a los estudiantes, desconociendo sus contextos [26]. En todo caso, la evaluación no solo refleja, sino que produce desigualdad, al convertir la diferencia en déficit y al configurar un orden escolar que privilegia determinadas formas de capital cultural [3].

Sin embargo, este orden no es homogéneo ni hegemónico de manera total. Existen márgenes de agencia docente que permiten interrumpir y resignificar las prácticas evaluativas. Los profesores, conscientes de las limitaciones del sistema, desarrollan estrategias para humanizar el juicio, introducir elementos de diálogo o reconocer saberes no hegemónicos, a pesar de las presiones institucionales [7]. Estas resistencias, aunque a veces sutiles, son expresiones de un compromiso ético con la formación integral, y abren la posibilidad de construir sentidos alternativos de la evaluación en contextos de alta complejidad [17].

El conflicto entre la cultura institucional de la medición y las propuestas evaluativas críticas genera tensiones que atraviesan la vida escolar cotidiana. Por un lado, se exige a los docentes cumplir con formatos, indicadores y estadísticas; por otro, se espera que atiendan la diversidad, el bienestar emocional y el desarrollo integral de sus estudiantes [10]. Esta contradicción se vive como un dilema profesional constante, que compromete la autonomía docente y la coherencia pedagógica, obligando a equilibrar demandas externas con convicciones personales [12].

Comprender la evaluación como dispositivo cultural e institucional exige, entonces, una mirada compleja que reconozca su capacidad para producir realidades escolares, no solo describirlas. Esta comprensión implica analizar sus condiciones de posibilidad, sus efectos sobre las trayectorias estudiantiles y su potencial para reproducir o transformar las relaciones de poder en el aula. Solo a partir de esta conciencia crítica será posible diseñar prácticas evaluativas que, en lugar de consolidar jerarquías, contribuyan a democratizar el conocimiento y ampliar las condiciones de posibilidad para aprender y enseñar en libertad [4].

b. Horizontes de metarreflexión en la práctica evaluativa

Asumir la evaluación como una práctica ético-epistemológica e institucional exige, también, una disposición reflexiva que trascienda los procedimientos inmediatos. Aquí cobra relevancia el ejercicio de la metarreflexión evaluativa, entendida como la capacidad de pensar sobre el acto mismo de evaluar, sus condiciones, alcances y efectos. Esta perspectiva permite complejizar el juicio pedagógico y convertirlo en una práctica intencionada, situada y crítica, en lugar de una operación mecánica. La metarreflexión, en tanto actitud estructurante, constituye un elemento indispensable para transformar los marcos tradicionales de evaluación escolar desde dentro de las prácticas profesionales, particularmente en contextos rurales donde las condiciones históricas de exclusión demandan procesos más sensibles y contextualizados [25], [27].

Desde la metacognición, evaluar implica reconocer los propios esquemas evaluativos y sus efectos sobre el aprendizaje. El docente que se pregunta cómo evalúa, por qué lo hace de determinada forma y qué consecuencias tiene para sus estudiantes, activa procesos de autorregulación que mejoran la calidad del juicio formativo [28]. Esta toma de conciencia permite adaptar los criterios, estrategias y formas de retroalimentación, en coherencia con las necesidades y trayectorias diversas de los sujetos. Además, la metacognición no solo fortalece la práctica evaluativa, sino que dignifica al evaluador como sujeto ético y reflexivo. Esta dimensión es especialmente relevante en las zonas rurales, donde la comprensión de trayectorias no lineales y saberes locales requiere una mayor conciencia evaluativa de parte del docente [29].

Por su parte, la metadidáctica interpela las lógicas de enseñanza que subyacen a las prácticas evaluativas. Evaluar no es independiente de cómo se enseña; por ello, reflexionar sobre la acción docente permite resignificar el vínculo entre contenidos, metodologías y criterios de valoración. El juicio evaluativo no puede pensarse aislado del proceso formativo que lo precede. Una metadidáctica crítica permite leer la evaluación no como un cierre, sino como una prolongación del aprendizaje, en diálogo con las experiencias, los errores y las posibilidades de resignificación pedagógica [28]. En las escuelas rurales, donde las prácticas pedagógicas suelen adaptarse a contextos multigrado, interculturales y con limitaciones de infraestructura, esta metadidáctica adquiere un carácter emancipador y profundamente necesario [27].

Finalmente, integrar la metaafectividad y la metatecnología en la reflexión evaluativa permite una comprensión más amplia del acto de valorar. La primera convoca a reconocer las emociones implicadas en el juicio, tanto de quien evalúa como de quien es evaluado, y a establecer climas de confianza que favorezcan el sentido del error como posibilidad [30]. La segunda nos invita a interrogar críticamente el lugar de la tecnología en los procesos de evaluación: ¿qué formas de poder, exclusión o mediación se configuran con su uso?, ¿cómo garantizar su pertinencia ética y pedagógica en contextos territoriales? Incluir estas dimensiones en la evaluación permite construir una cultura del juicio sensible, tecnológicamente contextualizada y humanamente sostenible, especialmente en entornos rurales donde el acceso desigual a las herramientas digitales puede profundizar brechas si no se acompaña de reflexión pedagógica crítica [31, 32].

c. Regulaciones y aperturas: marco normativo de la evaluación escolar en Colombia

El sistema educativo colombiano cuenta con un conjunto de normativas que, en principio, reconocen el carácter formativo, integral y contextualizado de la evaluación. Documentos como la Ley General de Educación [33] y el Decreto 1290 de 2009 [34] asignan a cada establecimiento educativo la responsabilidad de construir su sistema institucional de evaluación, habilitando un margen de autonomía pedagógica que permitiría adecuar los juicios a las realidades de los contextos. No obstante, en la práctica, este potencial transformador se ve restringido por lógicas administrativas, prácticas rutinarias y modelos estandarizados que reproducen una visión reduccionista de la evaluación.

El Decreto 1290 de 2009 [34] establece que los establecimientos educativos deben definir un sistema institucional de evaluación que promueva el desarrollo integral de los estudiantes, incorporando procesos como la autorregulación, la autoevaluación y el mejoramiento continuo como mecanismos para fortalecer el aprendizaje. Sin embargo, estas orientaciones han sido opacadas por una cultura escolar orientada a la medición, la calificación y el cumplimiento de indicadores externos. Las evaluaciones nacionales como SABER [35] y los informes

internacionales como PISA [36] han influido en la consolidación de una cultura de la performatividad, en la que se prioriza lo cuantificable por encima de lo significativo.

El Decreto 1860 de 1994 [37] reglamenta la Ley 115 de 1994 [33] en aspectos pedagógicos y organizativos, incluyendo disposiciones sobre currículo, evaluación y autonomía escolar. En particular, el artículo 7 establece la organización de la educación en niveles y ciclos, con un enfoque hacia la evaluación por logros que facilita el avance y la permanencia del estudiantado. Este decreto, además, obliga a los establecimientos educativos a elaborar su Proyecto Educativo Institucional (PEI), que debe incluir criterios y procedimientos de evaluación definidos de manera deliberada y contextualizada, permitiendo así una integración entre currículo y evaluación.

La existencia de estos marcos normativos habilita, al menos desde el plano formal, la posibilidad de construir sistemas evaluativos contextualizados y culturalmente pertinentes. Sin embargo, ello requiere una apropiación crítica por parte de los actores educativos. En las zonas rurales, donde históricamente han operado condiciones de exclusión y homogeneización curricular, la evaluación debe articularse a las particularidades socioculturales, lingüísticas y territoriales de las comunidades, en concordancia con el principio de equidad territorial consagrado en documentos del Ministerio de Educación Nacional [38].

Reconocer estos horizontes normativos no implica asumirlos como garantizados, sino como puntos de partida para una deliberación ética y pedagógica que trascienda el cumplimiento formal. Evaluar de forma justa y contextualizada no solo es un mandato legal, sino una exigencia ética en sociedades marcadas por la desigualdad. Por ello, la normatividad debe ser leída no como límite, sino como apertura a nuevas formas de comprender, practicar y transformar la evaluación en clave de justicia educativa.

d. Estructura comprensiva del juicio evaluativo: categorías para una lectura situada y ética

Después de haber explorado las bases epistemológicas, éticas e institucionales que sostienen la práctica evaluativa, así como los horizontes de metarreflexión que la enriquecen, se torna necesario construir una estructura comprensiva que articule estos elementos en un sistema analítico, concebido como una creación situada que emerge de toda la reflexión precedente. Esta sección propone una organización categorial que no pretende reducir la complejidad del acto de evaluar, sino hacerla visible, reconocible y dialogable. Las categorías aquí expuestas no son universales ni cerradas, sino principios orientadores que permiten una lectura crítica, ética y situada de las prácticas evaluativas, particularmente en contextos históricamente excluidos como el rural. En efecto, pensar la evaluación desde una estructura comprensiva implica desplazar el análisis de los indicadores hacia las condiciones de posibilidad para ejercer el juicio en clave de reconocimiento, justicia y agencia colectiva [39].

Como lo plantean Denzin y Lincoln [40], los sistemas categoriales en el campo educativo deben construirse como marcos interpretativos abiertos, capaces de emerger del diálogo crítico con los contextos, y no como estructuras cerradas impuestas desde lógicas externas. En este sentido, una organización categorial orientada a la transformación educativa requiere articular la experiencia situada con la reflexión teórica, generando estructuras flexibles que puedan ser apropiadas por las comunidades pedagógicas para resignificar su práctica evaluativa. La propuesta que aquí se plantea no busca prescribir, sino abrir posibilidades para la comprensión, la deliberación y la transformación pedagógica. Su diseño pretende orientar procesos reflexivos y éticos, ofreciendo referentes que favorezcan la construcción de juicios más contextualizados, sensibles y comprometidos con la dignificación de quienes aprenden. En tal sentido, se habilita una mirada analítica que trasciende el tecnicismo y reconoce la evaluación como un acto profundamente humano y político.

En consecuencia, lo que se propone a continuación es una lectura categorial de las dimensiones ontoepistémicas que configuran las concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes. Estas dimensiones, derivadas de la reflexión crítica previa, permiten visibilizar los supuestos filosóficos, éticos, identitarios y socioculturales que subyacen a la práctica evaluativa. El sistema analítico se organiza en torno a cuatro categorías clave —cosmovisión evaluativa, axiología evaluativa, identidad evaluativa y marco sociocultural—, cada una compuesta por subcategorías que delimitan núcleos de sentido. La Figura 1 sintetiza esta propuesta conceptual y ofrece una guía interpretativa que parte de la lectura de las subcategorías, transita por el sentido general de cada categoría y permite así una comprensión estructurada y situada de los fundamentos que configuran el juicio evaluativo.

Figura 1: Estructura comprensiva del juicio evaluativo: categorías y subcategorías para una lectura ética, crítica y situada.



Fuente: Elaboración propia.

La evaluación se fundamenta en una determinada cosmovisión, es decir, en un entramado de creencias y supuestos que orientan lo que se considera valioso y evaluable. La ontología del conocimiento refiere a las concepciones sobre la naturaleza del saber: si este se entiende como acumulación de datos objetivos, como construcción social situada o como experiencia interpretativa, cambiarán los criterios y métodos de evaluación. La naturaleza del aprendizaje, por su parte, alude a cómo se entiende el proceso de aprender: como repetición mecánica, como descubrimiento guiado o como transformación subjetiva. Finalmente, el sentido del acto evaluativo condensa estas perspectivas y define si evaluar es controlar, medir, acompañar o emancipar. Esta categoría exige explicitar los marcos filosóficos que sostienen las decisiones evaluativas, especialmente en contextos rurales donde las prácticas pedagógicas deben responder a saberes locales y formas de aprendizaje no estandarizadas.

Toda práctica evaluativa implica elecciones valorativas. La justicia equitativa interpela la manera en que se reconocen y atienden las diferencias: evaluar con justicia no significa aplicar lo mismo a todos, sino ofrecer lo necesario a cada cual para que florezca en sus propias condiciones. La valoración del error revela si se entiende el fallo como una falta a corregir o como una oportunidad de aprendizaje. Esta mirada redefine la retroalimentación y transforma el aula en un espacio de ensayo y descubrimiento. La ética del cuidado se expresa en el modo en que el juicio se convierte en acompañamiento sensible: evaluar implica también cuidar, comprender y comprometerse con el otro. En contextos marcados por la exclusión, como las zonas rurales, esta axiología resulta indispensable para no reproducir desigualdades, sino para construir experiencias de reconocimiento y dignificación.

El juicio evaluativo no es neutro ni automático: está mediado por la identidad del evaluador. El rol asumido alude a la posición que el docente adopta frente al acto de valorar: ¿es un fiscal que sanciona, un guía que orienta, o un interlocutor que interpreta? La conciencia reflexiva expresa el grado en que el evaluador se interroga sobre sus propios criterios, creencias y efectos de su juicio. La coherencia ontopráctica conecta lo que se cree, lo que se valora y lo que se hace: no basta con tener discursos críticos si las prácticas siguen reproduciendo lógicas punitivas. Esta categoría apunta a una ética profesional que reconoce la responsabilidad del docente en la configuración de subjetividades, y promueve una evaluación que no contradiga el proyecto pedagógico que se dice defender.

La evaluación no ocurre en el vacío: está inserta en contextos institucionales, normativos y culturales. La imposición normativa hace referencia a la presión de decretos, formatos y estándares que, en ocasiones, limitan la autonomía docente y homogenizan prácticas. La cultura escolar señala los hábitos, rituales y discursos que naturalizan ciertas formas de evaluar como únicas o legítimas. Frente a esto, la resistencia activa es la capacidad de los educadores para introducir fisuras, reinterpretar exigencias y construir prácticas más humanas y situadas. En escenarios rurales, donde las normativas suelen estar descontextualizadas, esta categoría permite visibilizar los márgenes de agencia para resignificar la evaluación desde y para las comunidades, en diálogo con sus realidades, lenguas y sentidos.

III. CONCLUSIONES

A lo largo de este documento se ha argumentado que la evaluación educativa no puede seguir reduciéndose a un conjunto de procedimientos técnicos desvinculados de las realidades sociales, culturales y éticas de los territorios. Comprender la evaluación como práctica situada implica reconocer su carácter epistemológico, ético e institucional, así como asumir que todo juicio evaluativo configura subjetividades, distribuye oportunidades y refleja relaciones de poder. En especial, se ha puesto énfasis en la necesidad de superar modelos homogeneizadores que ignoran las condiciones históricas de exclusión presentes en contextos como el rural, donde el conocimiento, el aprendizaje y la experiencia educativa se expresan en formas diversas y legítimas.

A partir de una perspectiva ontoepistémica crítica, el artículo propuso abordar la evaluación como una práctica atravesada por marcos de sentido que configuran formas de conocer, valorar y habitar el proceso educativo. Lejos de asumirse como un acto neutro o meramente instrumental, se reivindicó su carácter interpretativo y político, en el cual intervienen concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje y el sujeto. Esta visión se sustentó en el paradigma de la complejidad y en enfoques hermenéuticos, críticos y decoloniales, los cuales permiten problematizar la hegemonía de modelos evaluativos tecnocráticos y avanzar hacia comprensiones más inclusivas y dialógicas. En esta clave, la evaluación se concibe no solo como medio de validación, sino como posibilidad de construcción de sentido, reconocimiento mutuo y transformación pedagógica.

En este sentido, se propuso una estructura comprensiva del juicio evaluativo, sustentada en un sistema categorial que permite leer críticamente las concepciones subyacentes a las prácticas de valoración. Esta organización, lejos de ser un esquema normativo cerrado, se plantea como una herramienta heurística para orientar procesos reflexivos en torno a la evaluación, en clave de justicia, reconocimiento y agencia colectiva. Al integrar dimensiones como la cosmovisión, la axiología, la identidad del evaluador y el marco sociocultural, se habilita una mirada que articula lo pedagógico con lo político, lo institucional con lo experiencial, y lo técnico con lo ético.

Finalmente, territorializar la evaluación implica abrir la práctica educativa al diálogo con los saberes locales, las lenguas, las memorias y los sentidos que configuran las comunidades. Evaluar desde y para el territorio no es simplemente adaptar instrumentos, sino repensar los fundamentos mismos del juicio pedagógico. Por ello, avanzar hacia una evaluación ética, situada y transformadora no es una tarea adicional, sino una urgencia pedagógica y política para garantizar una educación que dignifique a todos los sujetos, reconozca sus trayectorias y posibilite la construcción de futuros más justos y sostenibles.

IV. REFERENCIAS

- [1] P. Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje, vol. 196. Barcelona, España: Graó, 2004.
- [2] M. A. Santos Guerra, La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Madrid, España: Narcea, 2014.
- [3] C. Geertz, La interpretación de las culturas, vol. 1. Barcelona, España: Gedisa, 2000.
- [4] W. Mignolo, Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2010.
- [5] J. Habermas, Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid, España: Taurus, 1987.
- [6] M. Foucault, Microfísica del poder, 3.ª ed. Madrid, España: La Piqueta, 1992.
- [7] H. G. Gadamer, Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica, 2.ª ed. Salamanca, España: Ediciones Sígueme, 1998.
- [8] P. Freire, Pedagogía del oprimido, 26.ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.
- [9] K. Popper, The logic of scientific discovery, 2nd ed. London, UK: Routledge, 2002.
- [10] G. Biesta, Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. London, UK: Routledge, 2010. [En línea]. Disponible en: <https://archive.org/details/goodeducationina0000bies>.
- [11] J. G. Sacristán, La educación que aún es posible. Madrid, España: Ediciones Morata, 2009.
- [12] B. de Sousa Santos, Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires, Argentina: CLACSO-Siglo XXI, 2009.

- [13] A. Zambrano Díaz, *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile*. Bellaterra, España: Universitat Autònoma de Barcelona, 2014. [En línea]. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/127659>.
- [14] D. Schön, *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós, 1992.
- [15] J. Rawls, "A theory of justice," in *Applied Ethics*, London, U.K.: Routledge, 2017, pp. 21–29.
- [16] A. Sen, "El desarrollo como libertad," *Gaceta Ecológica*, no. 55, pp. 14–20, 2000.
- [17] N. Fraser, *Escalas de justicia*. Barcelona, España: Herder Editorial, 2012.
- [18] P. Black y D. Wiliam, "Developing the theory of formative assessment," *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, no. 1, pp. 5–31, 2009. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- [19] C. S. Dweck, *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House, 2006.
- [20] N. Noddings, *Caring: A relational approach to ethics and moral education*, 2nd ed. Berkeley, CA: University of California Press, 2013. [En línea]. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw1nb>.
- [21] P. Freire, *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI, 1999.
- [22] M. López Melero, "La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos," 15. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 26, no. 2, pp. 131–160, 2012. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>.
- [23] M. Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores, 2002.
- [24] M. W. Apple, *Educación como Dios manda*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- [25] M. A. Santos Guerra, *La evaluación como aprendizaje: Una flecha en la diana*. Buenos Aires: Editorial Bonum, 2005.
- [26] P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 2003.
- [27] G. Echeita Sarrionandia, *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, España: Narcea, 2006.
- [28] A. Bravo, Z. Nieto Sánchez, y J. Cristancho, "Metacognición, metadidáctica, metaafectividad y metatecnología: Una reflexión crítica sobre los ambientes de aprendizaje," *Mundo Fesc*, vol. 13, no. 26, pp. 300–312, 2023. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1538>.
- [29] D. Lozano, "Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana," *Revista de la Universidad de La Salle*, no. 79, pp. 41–66, 2019. [En línea]. Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2237&context=ruls>.
- [30] N. Sánchez-Álvarez, M. P. Berrios Martos, y N. Extremera, "A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: a multi-stream comparison," *Frontiers in Psychology*, vol. 11, p. 1517, 2020. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>.
- [31] C. Dziuban, C. R. Graham, P. D. Moskal, A. Norberg, y N. Sicilia, "Blended learning: the new normal and emerging technologies," *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 15, no. 3, 2018. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>.
- [32] B. Ghimire, "Blended learning in rural and remote schools: Challenges and opportunities," *International Journal of Technology in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 157–170, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.46328/ijte.215>.
- [33] Congreso de Colombia, "Ley 115 de 1994: Ley General de Educación," *Diario Oficial*, no. 41.214, Bogotá, Colombia, 1994.
- [34] Ministerio de Educación Nacional, "Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes," *Diario Oficial*, no. 47.346, Bogotá, Colombia, 2009.
- [35] Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES, *Informe nacional de resultados Saber 11 – 2023*, Bogotá, Colombia: ICFES, 2024. [En línea]. Disponible en: https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/04/Informe_Saber11_2023.pdf.
- [36] Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD, *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*, Paris: OECD Publishing, 2023. [En línea]. Disponible en: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html.
- [37] Congreso de Colombia, *Decreto 1860 de 3 de agosto de 1994*, Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1994.
- [38] Ministerio de Educación Nacional, *Plan Especial de Educación Rural (PEER)*, Bogotá, Colombia, 2021. [En línea]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf.
- [39] J.D. Hernández-Albarracín, M. Ramírez-Lindarte y A. Bravo. "Hacia un nuevo lugar de enunciación: aportes intersubjetivos sobre la calidad de la educación en norte de Santander. Una perspectiva desde la teoría fundamentada," *Análisis Político*, vol. 36, no. 107, pp. 89–108, 2024.
- [40] N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, *The SAGE handbook of qualitative research*, 5th ed. Thousand Oaks, CA, USA: Sage, 2018.