



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

PRUEBAS ESTANDARIZADAS EN COLOMBIA: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN RURAL

**STANDARDIZED TESTS IN COLOMBIA: A CRITICAL
REFLECTION FROM RURAL EDUCATION**

Ricardo Andres Paternina Reyes

Institución educativa nuestra señora del Carmen de Barbosa, Colombia



DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.20834

Pruebas Estandarizadas en Colombia: una Reflexión Crítica Desde la Educación Rural

Ricardo Andres Paternina Reyes¹²

rpaterninar@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-7976-6353>

Docente de ciencias naturales

Institución educativa nuestra señora del Carmen de Barbosa, Colombia

RESUMEN

Artículo original basado en la investigación de tesis doctoral en curso sobre la percepción docente en relación a las pruebas estandarizadas en contextos de educación rural. El objetivo del presente texto fue identificar las percepciones de los docentes con respecto a las pruebas estandarizadas para evaluar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, haciendo énfasis en la educación rural, asimismo, relacionar el rol de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. La metodología desarrollada se basó en el enfoque cualitativo desde el paradigma interpretativo dando valor a la comprensión del fenómeno de los sujetos participantes, a los cuales se les aplicó una entrevista semiestructurada orientada pro categorías de análisis inductivas. Dentro de los hallazgos sobresalen que las evaluaciones estandarizadas pueden articularse con los procesos educativos de las instituciones pero lo más relevante es la forma como el Estado las emplea para medir y clasificar a las poblaciones escolares más que para desarrollar programas de apoyo efectivo que ayuden a reducir la brecha entre las instituciones privadas y públicas y las urbanas y rurales.

Palabras clave: educación rural, evaluación, evaluaciones estandarizadas, percepción docente

¹ Autor principal.

Correspondencia: rpaterninar@gmail.com



Standardized Tests in Colombia: A Critical Reflection From Rural Education

ABSTRACT

Original article based on ongoing doctoral dissertation research on teacher perceptions regarding standardized tests in rural education contexts. The objective of this text was to identify teachers' perceptions regarding standardized tests to assess student learning, with an emphasis on rural education, and to relate the role of assessment in the teaching-learning process. The methodology developed was based on a qualitative approach from the interpretive paradigm, emphasizing the understanding of the phenomenon by the participating subjects, who were administered a semi-structured interview oriented by inductive analysis categories. Among the findings, it is noteworthy that standardized assessments can be articulated with the educational processes of institutions, but the most relevant aspect is the way the State uses them to measure and classify school populations rather than to develop effective support programs that elp reduce the gap between private and public institutions and urban and rural ones.

Keywords: rural education, evaluation, standardized assessments, teacher perception

*Artículo recibido 14 octubre 2025
Aceptado para publicación: 15 noviembre 2025*



INTRODUCCIÓN

Las pruebas estandarizadas son reconocidas nacional e internacionalmente porque permiten medir, calificar y clasificar a los evaluados de acuerdo a un estándar previamente informado. En este sentido, es lógico pensar que, ante el aviso de los parámetros de evaluación, todos los sujetos evaluados tendrían las mismas posibilidades de éxito y no habría inconvenientes ni resultados negativos. Sin embargo y tomando como ejemplo los resultados de las pruebas Saber en Colombia, que evalúan los saberes y competencias de los estudiantes de grado 11 de todas las escuelas del país, en 2024 se presentó una brecha de 5,2% entre las escuelas privadas y las públicas; y de 25,2% entre escuelas urbanas y rurales (Laboratorio de Economía de la Educación, 2024).

Estos datos han señalado una tendencia apoyando la premisa del presente artículo, las condiciones en las cuales se desarrolla la educación y los procesos de evaluación de los saberes influyen en los resultados de las pruebas estandarizadas, lo que se aprecia en poblaciones educativas vulnerables, y pese al conocimiento de estas condiciones limitantes, las pruebas son el reflejo de todo un sistema educativo que busca homogenizar y que no integra en su comprensión las dinámicas propias de poblaciones como las rurales (Echavarría et al., 2019).

El presente artículo surge como parte de la realización de la tesis doctoral Percepciones de los docentes frente a los procesos de evaluación y las evaluaciones estandarizadas en el contexto rural de instituciones educativas en Magangué - Bolívar, Colombia, que el presente autor está desarrollando en la Universidad de Panamá. El objetivo principal es identificar las percepciones de los docentes con respecto a las pruebas estandarizadas para evaluar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, haciendo énfasis en la educación rural, asimismo, relacionar el rol de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación y la práctica evaluativa que desarrollan los docentes puede considerarse como un componente contextualizado del proceso de enseñanza-aprendizaje porque se encuentra inmerso en el entorno de los grupos sociales y responde a las fuentes y herramientas de valoración que son el complemento del docente en cuanto a la formación y la pedagogía. Autores como Paredes et al., (2024), destacan que este quehacer influye en las dinámicas de adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes al permitir una retroalimentación de los contenidos y los métodos del proceso en sí mismo.



De esta forma, la práctica evaluativa también puede asociarse con el rendimiento del docente y la calidad de la educación que se imparte en la escuela, siendo, en una perspectiva pedagógica, un proceso de mediación entre la enseñanza del docente y el aprendizaje del estudiante (Oramas, 2020).

La ruralidad y educación rural

Al considerar que las condiciones del entorno participan del proceso de enseñanza y aprendizaje y por ende de la evaluación, es necesario destacar las condiciones de la ruralidad. Dueñas (2022) sostiene que la categoría de ruralidad está determinada por las interacciones que se tejen alrededor de un territorio que contribuye a configurar dimensiones sociales y económicas, un marco sociológico y la comprensión de la realidad por parte de la población congruente a las condiciones descritas. Se puede interpretar entonces que la ruralidad como categoría es una definición teórico conceptual para expresar un vínculo cultural, histórico y geográfico, pero no todo lo rural es igual y no todas las comunidades rurales se definen de la misma manera.

En este sentido, Pintos (2024) establece que existen nuevas ruralidades, lo que no es otra cosa que una reinterpretación de la ruralidad. Así, el autor propone que la ruralidad es un mundo social alrededor del campo y que se centra en actividades primarias de la economía. Sin embargo, esta postura debe matizarse teniendo en cuenta que el campo también ha sido impactado por el fenómeno de la globalización, con lo cual, algunos de los imaginarios colectivos que se tienen de la ruralidad deben ser resignificados.

Se puede destacar entonces, que la ruralidad es una categoría dinámica que está sujeta a una interpretación histórica, pero también geográfica. Algunas de sus condiciones pueden ser la conectividad, el arraigo territorial, la relevancia costumbrista y las mismas dinámicas sociales y culturales. Y al igual que todos los procesos desarrollados por las personas, sujetos a cambios y transformaciones.

Por su parte, la educación rural es la educación que tiene lugar en la ruralidad. Al asimilar que la ruralidad tiene dinámicas propias, entonces la educación en estas dinámicas debe caracterizarse desde dos connotaciones: procesos pedagógicos que tengan en cuenta la diversidad de las poblaciones y espacios formativos pensados para los escenarios rurales (Montoya et al., 2022).



Por ello cuando se ahonda en el panorama de esta educación, esta no responde a las dinámicas o al ritmo de los habitantes del campo (Forero, 2023), y lo que se encuentra es “la descontextualización del currículo; la monocultura ejercida a través de discursos y prácticas en las que los actores educativos legitiman la cultura dominante -urbano-eurocéntrica- y el capitalismo académico, en detrimento del conocimiento situado y las especificidades de la ruralidad” (Montoya et al., 2022. P. 3).

La educación rural, desde el sentido de un aprendizaje significativo, debe situar el conocimiento para que dentro de las comunidades sea apreciado y valorado, sea integrado a la cotidianidad y se pueda emplear materialmente en los escenarios rurales. En esta misma línea, la evaluación debe articularse con el proceso de enseñanza, respondiendo a las dinámicas propias del contexto. Sin embargo, evaluaciones estandarizadas como las Pruebas Saber tienden a medir y clasificar sin considerar dichas particularidades. A pesar de los esfuerzos por construir una política educativa flexible, persiste el desconocimiento de las condiciones estructurales que enfrentan muchas poblaciones, especialmente las rurales y vulnerables.

Evaluación y pruebas estandarizadas

Se considera la premisa que los procesos evaluativos aparecen desarticulados dentro de todo el esquema educativo, sobre todo en las prácticas docentes. Esto implica que, pese al discurso integrador institucionalizado, la visión y la práctica evaluativa aun representan espacios por fortalecer.

Al tener presente lo anterior, se puede mencionar que el nuevo paradigma educativo busca integrar nuevas formas de pensar y ejecutar la educación desde pedagogías y metodologías avaladas por el constructivismo y el humanismo. Esto representa la transformación moderna de la educación porque se busca dejar atrás el estilo tradicional en donde el estudiante era un actor pasivo y el docente era dueño del conocimiento y la verdad. El nuevo paradigma propone un papel protagónico para el estudiante, un rol activo, consciente y corresponsable (Cáceres y Alvarado, 2024).

Las dificultades surgen en la práctica. A pesar de los esfuerzos por redefinir el proceso aportando nuevos elementos como las competencias, los estándares, marcos normativos para favorecer la inclusión, igualdad y equidad, de fondo se aprecia un mecanismo homogeneizador que es incoherente con lo que ya se ha mencionado. Es el caso de la evaluación estandarizada empleada en las instituciones educativas de todo el país y que se lleva a cabo para clasificar a los estudiantes y a las propias escuelas. Las pruebas



Saber en Colombia, representan un sistema contradictorio al discurso que pretende resaltar y dar valor a las particularidades de las poblaciones educativas. Las Pruebas Saber, anteriormente conocidas como pruebas ICFES, integraron temas de competencias y otras formas de evaluar los saberes, pero siguen representando una herramienta que categoriza y reproduce desigualdades, al no considerar las particularidades contextuales de muchas comunidades educativas. En especial aquellas que no cuentan con procesos pedagógicos que le permitan afrontar en igualdad de condiciones este tipo de evaluaciones. Por lo anterior, no es lo mismo el resultado de una institución educativa privada a una pública, y tampoco el de una urbana a una rural. Las dificultades materializadas en infraestructura, organización, continuidad, permanencia, condiciones socioeconómicas, impactan en la calidad del aprendizaje. A esto se le debe sumar la pervivencia de prácticas de enseñanza tradicionales y de imaginarios colectivos que influyen en el proceso educativo. Así, para Sverdlick et al., (2023), se ha empleado esta evaluación como un componente de políticas neoliberales que suponen una calidad educativa desde factores económicos y productivistas. En este sentido, desconocer las realidades sociales es muestra de esa política homogenizadora que perpetúa un orden social.

METODOLOGÍA

Se empleó una metodología cualitativa basada en el paradigma interpretativo. Al querer identificar las percepciones de los docentes sobre la evaluación y las pruebas estandarizadas se enfatiza en la preponderancia de los sujetos como actores del proceso y conocedores del fenómeno social estudiado (Barraza, 2023). Son los docentes quienes, siendo sujetos inmersos en la experiencia, pueden describir el fenómeno en sus propias lógicas. Para identificar sus percepciones se realizó un guión de entrevista y se aplicó la entrevista semiestructurada a un grupo de 5 docentes de los cuales 3 pertenecen a escuelas públicas rurales y 2 son de escuelas privadas, del departamento de Bolívar, en Colombia. El contraste en la muestra es intencional para reconocer las convergencias y divergencias de los planteamientos. La tabla 1 señala la caracterización de la muestra seleccionada:



Tabla 1 Caracterización de la muestra

Actor educativo	Tipo de escuela	Años de experiencia	Clasificación
Docente de secundaria	Pública rural	10	DPu1
Docente de secundaria	Pública rural	2	DPu2
Docente de secundaria	Pública rural	4	DPu3
Docente de secundaria	Privada urbana	6	DPr4
Docente de secundaria	Privada urbana	5	DPr5

Nota. Elaboración propia.

Además, mediante el análisis de contenido se procedió a categorizar los datos para su discusión. Las categorías empleadas fueron: proceso evaluativo; evaluaciones estandarizadas y relación entre la calidad del servicio y los resultados de las pruebas estandarizadas; tal como se aprecia en la tabla 2:

Tabla 2 instrumento Guión de entrevista

Categoría	Pregunta asociada
Proceso evaluativo	a) ¿Cómo se desarrolla el proceso evaluativo en su escuela? ¿Existe una directriz desde la dirección académica?
	b) ¿De qué manera ejerce la práctica evaluativa dentro del aula?
	c) ¿Es posible articular los contenidos temáticos con los procesos de evaluación y estos, a su vez, con las evaluaciones estandarizadas?
Evaluaciones estandarizadas	d) ¿Qué opina de las evaluaciones estandarizadas como las pruebas Saber?
	e) ¿en su opinión, Por qué se realizan las evaluaciones estandarizadas?
	f) ¿Por qué los estudiantes de escuelas públicas y rurales sacan puntajes más bajos que los estudiantes de escuelas privadas y urbanas en las pruebas estandarizadas como las Pruebas Saber?
Relación entre la calidad del servicio y los resultados de las pruebas estandarizadas.	g) ¿Se puede relacionar el resultado de las pruebas con la calidad del proceso educativo? directamente con el servicio que presta el docente?
	h) Atendiendo a la respuesta anterior, ¿Qué otros factores influyen en los resultados más allá del trabajo que realiza el docente?
	i) ¿Cómo repercuten los resultados de las pruebas estandarizadas en la institución, en los estudiantes y en la comunidad educativa en general?

Nota. Elaboración propia.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos y su discusión se realizan desde la pertinencia de las categorías relacionadas en la metodología.

Categoría Proceso evaluativo

Las opiniones de la directriz institucional del proceso evaluativo coinciden en una estructura direccionada desde documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), destacando diagnósticos y la participación de diversos actores educativos en la construcción del sistema evaluativo. Cabe destacar que DPu1 fue el único actor educativo que además de referir formalmente el proceso, mencionó que existe cierta libertad por parte del docente para desarrollar el proceso evaluativo en aula como considere apropiado.

Esto se puede comprender por la experiencia que tiene dentro del sistema educativo oficial, mientras que los otros docentes tienen 2 y 3 años, DPr1 tiene 10 años, lo que permite establecer que las respuestas deben considerar las condiciones del sujeto para interpretar desde sus particularidades, la manera en que comprende los fenómenos educativos. Para López et al., (2019) los “objetos empíricos son sujetos que viven en determinados espacios sociales, políticos, económicos y culturales, y es fundamental en los trabajos tener en cuenta a quiénes investigamos” (p. 4), así, la comprensión se sitúa en un contexto particular experiencia que aporta sentido y significado a las respuestas del docente.

Con respecto al desempeño de la práctica evaluativa dentro del aula, los docentes coinciden en vincular instrumentos evaluativos como talleres, exámenes, exposiciones y demás. Pero, los docentes de las escuelas privadas, DPr4 y DPr5, aportan temas pedagógicos como metodologías activas y evaluaciones asociadas a dichas metodologías; además, establecen un hilo conductor articulado dado por acuerdos en reuniones de área o lo que se consigna en documentos como mallas curriculares y planeadores de clase. DPr5 comenta que: “Se evalúa desde la participación hasta la apropiación de los temas.”

Para Muñoz-Jaramillo (2023), la evaluación formativa se centra en como aprende el estudiante, lo cual es destacado por los sujetos de escuelas privadas, quienes mencionan aspectos como metodologías activas. Esto señala una visión más amplia y actual de lo que es la evaluación, mientras que para los docentes de escuelas públicas el énfasis está en instrumentos y técnicas no en estrategias.



Peñaloza Tello y Quiceno Castrillón (2016) señalan que la evaluación hace parte del proceso de educar, entonces no es una actividad aislada, sino que debe incorporar elementos externos como las políticas educativas e internos como prácticas académicas.

En esta categoría el contraste se evidencia en el conocimiento que esbozan los docentes privados sobre considerar el proceso de evaluación dentro de la práctica educativa general, siendo un componente pensado desde la misma estrategia de socialización de los contenidos. Una razón de esta forma de explicar el proceso puede ser el programa de acompañamiento de las instituciones privadas a los docentes, donde se cumplen temas de capacitación o apropiación institucional. Esto se debe a que muchas instituciones privadas buscan certificaciones y recertificaciones de calidad y deben cumplir con normas como la ISO 9001 o la ISO 21001 que establecen los requisitos de gestión de las instituciones educativas.

Categoría evaluaciones estandarizadas

Los docentes coinciden en que es posible articular el proceso evaluativo de las pruebas estandarizadas con los contenidos enseñados. Dos docentes, los de escuelas públicas, DPu1 y DPu3, reflexionan señalando que, por un lado, es el deber ser, pero las realidades no lo permiten en escenarios rurales donde priman otros componentes, y, por otro lado, esas mismas realidades pueden perpetuar estilos de evaluación y de enseñanza tradicionales en estas instituciones. Por su parte, los docentes de escuelas privadas aseguran que el proceso de articulación ya viene dado desde el propio Ministerio de Educación. Al analizar estas respuestas es pertinente establecer que los docentes de escuelas públicas se enfrentan a realidades como ontológicas en su práctica educativa, es decir, a realidades que tienen una esencia, un sentido, un ser de las cosas. Eso se explica porque en los contextos rurales existen otras prioridades más relevantes que la educación. De acuerdo con Echavarría et al., (2019) muchos estudiantes de las escuelas públicas rurales presentan ausentismo escolar porque deben quedarse con sus familias apoyando las labores domésticas o el trabajo del campo, sobre todo en temporadas de cosechas. Esto puede hacer que las familias consideren que las escuelas y específicamente la educación, sean factores limitantes en su cotidianidad, suponiendo, en opinión de estas poblaciones rurales, un inconveniente que afecta la satisfacción de las necesidades en estas comunidades.



Con respecto al tema de las pruebas Saber, la mayoría de los participantes consideran que estas pruebas pueden mostrar una realidad temporal en donde se recoja información sobre competencias y objetivos de aprendizaje (Hincapié y Clemenza, 2022), pero no son verdaderamente representativas porque no muestran la realidad de los conocimientos de los estudiantes. DPr4 aporta que son sistemas de clasificación así no se quieran ver y que al final de cuentas sí dan prestigio por lo menos a las escuelas privadas.

Sobre el porqué se realizan, las percepciones permiten jerarquizar las implicaciones de los resultados. En primer lugar, destacan que se busca evidenciar la efectividad de las políticas educativas; en segundo lugar, el estado de las instituciones; y finalmente de tercero, el estado de los estudiantes. Esta jerarquización, como percepción ayuda a comprender que el sistema educativo se valida a si mismo mediante las pruebas estandarizadas, y que las instituciones toman este escenario para visibilizar sus procesos externos y obtener beneficios del mismo sistema y el reconociendo de la comunidad. En este panorama, el estudiante se convierte en un número y en la estadística que aumenta o disminuye puntajes institucionales y nacionales.

Para Muños y Bruna (2024) este comportamiento es una representación en donde se ha entendido a la educación, la calidad y la evaluación como referencias de un proceso empresarial que compara producciones y las clasifica, dejando de lado los fundamentos sociales y formativos que verdaderamente importan. Los docentes entrevistados coinciden en esta condición de medición que conlleva a una clasificación e incluso a la discriminación implícita de comunidades rurales, similar a lo que manifiestan Ortiz y Buitrago (2017) al sostener que son instrumentos de selección social.

Se concluye esta categoría con los factores transversales del componente evaluativo, entendiendo que hace parte de un macroproceso de enseñanza. Para que efectivamente se pueda relacionar una apropiación de los conocimientos, es decir un aprendizaje significativo, deben procurarse condiciones materiales para dignificar la enseñanza, esto en opinión de los docentes de la escuela pública. Recursos didácticos, por ejemplo, ayudan a mejorar la motivación, el interés y la propia dinámica pedagógica en el aula (Manrique y Gallego, 2013), sin embargo, es necesario que se articulen con los contenidos y las metodologías, destacando así el papel mediador del docente que con su sentido crítico convierte un recurso en una herramienta educativa pertinente con su práctica pedagógica.



Por su parte, los docentes de escuelas privadas también consideran que el entorno sociofamiliar y la práctica docente son componentes que deben considerarse dentro de las explicaciones de la brecha de resultados en las pruebas Saber. Por ejemplo, autores como Mendoza (2022) o López (2024) sostienen que las relaciones y el contexto familiar afecta el desempeño escolar de los estudiantes, impactando en su rendimiento y en la forma como tramitan las relaciones interpersonales en el entorno escolar.

Categoría relación entre la calidad del servicio y los resultados de las pruebas estandarizadas

En la relación de práctica docente, resultados de pruebas estandarizadas y calidad educativa, casi todos coinciden que existe relación, pero el peso de la calidad educativa no recae por completo en el docente. Además, los resultados de las pruebas no son un referente exclusivo de la enseñanza del docente. Otros factores institucionales y contextuales también afectan el proceso. DPr4 sostiene que la “La calidad es un constructo integral que es determinado por todos los componentes del servicio educativo, en donde se encuentra la práctica docente, pero no es el único, aunque se relacionan, no determina todo el proceso de calidad.”

Estas posiciones similares pueden explicarse porque los sujetos entrevistados tienen la condición de ser docentes que defienden su labor y consideran que su trabajo en términos pedagógicos y metodológicos cumple los requerimientos del sistema, así como las necesidades educativas de la población estudiantil. En este caso, muchos factores salen de su control y en ocasiones es el propio sistema el que amenaza su práctica educativa. Con aumento en sus funciones y resolviendo temas de interacción escuela-familia (Clementino y Pacheco, 2022), el tiempo debe distribuirse no solo en los procesos de planeación y práctica, también en la atención a la burocracia. Por tanto, como mencionan Muñoz y Bruna (2024) el amor y la vocación docente no pueden ser cuantificables en los sistemas de calidad.

Un elemento dentro de la calidad asociada al resultado y que explica los bajos puntajes en la ruralidad lo proporciona la percepción de DPu1, quien destaca que dentro de los factores que afectan el proceso y los resultados de las pruebas Saber se encuentra que los estudiantes no creen en estas y por ende no se esfuerzan en sacar mejores resultados.

Esto se relaciona con los elementos ontológicos de las comunidades rurales, las dinámicas propias de estas sociedades en dónde priman otros componentes socioculturales y económicos por encima de los educativos institucionales (Echavarría et al., 2019).



Y con respecto al impacto y las repercusiones de los resultados, los docentes consideran que estos elementos impactan más a la escuela que a los estudiantes. De acuerdo con las cifras del Ministerio de Educación, en 2024 más de 640 mil estudiantes presentaron las pruebas Saber en Calendario A, para acceder a una Beca-crédito el primer requisito es un puntaje superior a 359 lo que contrasta con la media nacional de 252,6 (LEE, 2024). Entonces, se explica que, por ejemplo, respecto al tema de la continuación de los estudios, sean muy pocos los que consideren y accedan a un beneficio a partir de las pruebas Saber.

CONCLUSIONES

La percepción de los docentes no muestra contrastes significativos en relación a su opinión frente a las pruebas estandarizadas y específicamente las Pruebas Saber. La mayoría de las respuestas sostienen el carácter de medición y clasificación que afecta a los estudiantes, pero es aprovechado por las instituciones y por el propio Estado para determinar los impactos de su política. Sin embargo, ante la idea que es una muestra temporal de la realidad, no se realizan mayores ajustes que enfaticen en identificar condiciones contextuales, en este caso de comunidades rurales para mejorar el sistema educativo a partir de lógicas propias, de identidad y sentido en dichas poblaciones.

En cuanto a la calidad y la estandarización, se concibe como un proceso complejo que puede vincularse con la práctica docente pero no como único componente. La reflexión frente al tema es que los procesos de calidad se asocian a escenarios empresariales y productivos, donde es necesaria la medición y cuantificación, sin embargo, en la educación, estos procesos deben identificar otros componentes no solo temas burocráticos y papeleo o puntajes. Por ello, en educación es necesario resignificar el concepto de calidad.

Por último, en una prospectiva investigativa, es necesario contextualizar casos de comunidades educativas rurales para identificar patrones de convergencia y divergencia pertinentes que puedan emplearse en la construcción de un sistema educativo que no busque homogenizar, medir y clasificar, sino que en la realidad sea diverso y flexible para favorecer un aprendizaje significativo y componentes evaluativos que se articulen a los procesos de enseñanza-aprendizaje.



REFERENCIAS

- Barraza Macías, A. (2023). Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa. México. Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.
<https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>
- Cáceres, M., & Alvarado, B. (2024). El método constructivista en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. *Esprint Investigación*, 3(2), 16-24.
<https://doi.org/10.61347/ei.v3i2.70>
- Clementino de Souza, E., & Pacheco Ramos, Mi. (2022). Condiciones de trabajo de los profesores de las escuelas rurales del Territorio de Identidad Piemonte da Diamantina, Bahía, Brasil. *Praxis & Saber*, 13(33), 121-135. Epub March 04, 2023.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13139>
- Dueñas García, G. (2022). Educación rural, lo rural y la ruralidad. Un análisis desde las publicaciones en la UPTC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación. <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/6d89d000-ddb0-47cc-b4e8-0165ed84057c/content>
- Echavarría G., C. V., J.H. Vanegas García, L. González Meléndez, y J.S. Bernal Ospina (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- Hincapié Parejo, N.; Clemenza de Araujo, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXVIII, núm. 1. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009/28069961009.pdf>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 98. Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer.
<https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 92. Pruebas Saber 11: una década de análisis. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>



- López, C. (2024). La educación emocional en los niños: etapa de 6-12 años. BM Bonamind, Blog de psicología. <https://bonamind.com/2024/12/17/la-educacion-emocional-en-los-ninos-etapa-de-6-12-anos/>
- López, Y., Stranges, A., & y Seré, M. (2019). La contextualización como metodología y técnica de análisis. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Manrique Orozco, A. M. y Gallego Henao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856284008.pdf>
- Mendoza, A. M., & Figueroa, M. C. (2019). La evaluación de los aprendizajes por competencias en educación básica. *Educere*, 23(77), 171-183. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009>
- Mendoza, N.; Franco, X.; Verdesoto, J.; & Pazmiño, P. (2022). La ausencia paterna y el estado emocional depresivo en los hijos. *Estudios de Casos y Propuesta. JOURNAL OF SCIENCE AND RESEARCH*, Vol. 7. 1140–1162. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2775>
- Montoya, G., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., & Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber*, 13(34), e13323. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323>
- Muñoz, M. & Bruna, J. (2024). Procesos Evaluativos y Pruebas Estandarizadas. ¿Son compatibles si buscamos la calidad en la educación? *Región Científica*, 3(1). <https://doi.org/10.58763/rc2024204>
- Muñoz-Jaramillo, J. D. (2023). La evaluación formativa en el contexto educativo colombiano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 86-101. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30292023000200086>
- Oramas-Aarom (2020). Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los Profesores en la modalidad a distancia. *Encuentros*, 18(02), 26-41. <https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2317>



- Ortiz, J. G., & Buitrago, H. (2017). La evaluación escolar como dispositivo de selección social en Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(2), 143-161. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4739>
- Paredes, L.; Yache, E.; & Bejarano, D. (2024). Práctica evaluativa y su incidencia en desempeño docente de la facultad de ingeniería de una universidad pública de Perú 2023. *Alpha Centauri*, 5(2), 36-47. <https://doi.org/10.47422/ac.v5i2.171>
- Peñaloza Tello, M. L., & Quiceno Castrillón, H. (2016). La evaluación como la forma actual de educar: Análisis desde la perspectiva crítica. *Revista de la Universidad de San Buenaventura*, 35(2), 55-72. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/df983671-2400-4f68-9ab4-c5e337345955/full>
- Pinos, F. (2024). Nuevas ruralidades y multifuncionalidad en la agricultura. Una perspectiva histórica de Latinoamérica (1980-2020). *Estudios Rurales*. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural. vol. 13, núm. 28. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/181/1814401001/>

