Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas
Multidisciplinary Journal Investigative Perspectives
Vol. 6(1), 30-37, 2026
https://doi.org/10.62574/rmpi.v6i1.472

Concepciones evaluativas y prácticas docentes en educación rural en Colombia

Evaluative concepts and teaching practices in rural education in Colombia

Jonatan Eduardo Guerra-García
Jonatanguerra.est@umecit.edu.pa
Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá, Provincia de Panamá, Panamá
https://orcid.org/0000-0001-8279-856X

RESUMEN

El objetivo de la investigación se basó en analizar las concepciones evaluativas y prácticas docentes en educación rural en Colombia. Se desarrolló bajo paradigma holístico con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso múltiple, involucrando 12 docentes de lengua castellana de tres instituciones rurales de Montería mediante entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y grupos de discusión. Los resultados revelan tensión entre concepciones tradicionales (58%) centradas en medición y enfoques formativos (42%), con predominio de pruebas objetivas (63%) y escasa retroalimentación específica. Las condiciones de ruralidad aulas multigrado, precariedad de recursos, limitaciones socioeconómicas condicionan las posibilidades evaluativas, aunque el contexto territorial ofrece potencialidades formativas mediante saberes comunitarios raramente reconocidos en evaluaciones estandarizadas. Se identificaron adaptaciones contextualizadas valiosas (portafolios, proyectos territoriales) que permanecen como iniciativas aisladas sin sistematización institucional, limitadas por presión de resultados estandarizados que genera paradojas entre pedagogías situadas y demandas homogeneizantes.

Descriptores: educación rural; sistema educativo; instituciones de enseñanza. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The objective of the research was to analyse evaluative concepts and teaching practices in rural education in Colombia. It was developed under a holistic paradigm with a qualitative approach and multiple case study design, involving 12 Spanish language teachers from three rural institutions in Montería through semi-structured interviews, non-participant observations and discussion groups. The results reveal tension between traditional conceptions (58%) focused on measurement and formative approaches (42%), with a predominance of objective tests (63%) and little specific feedback. The conditions of rurality, multi-grade classrooms, precarious resources, and socio-economic limitations condition the possibilities for assessment, although the territorial context offers formative potential through community knowledge that is rarely recognised in standardised assessments. Valuable contextualised adaptations (portfolios, territorial projects) were identified, but these remain isolated initiatives without institutional systematisation, limited by the pressure for standardised results, which generates paradoxes between situated pedagogies and homogenising demands.

Descriptors: rural education; education system; educational institutions. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 18/11/2025. Revisado: 26/11/2025. Aprobado: 16/12/2024. Publicado: 16/01/2026.
Sección artículos de investigación

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje representa un componente esencial para comprender y transformar las prácticas pedagógicas, de manera especial en contextos rurales donde las condiciones estructurales, sociales y culturales presentan rasgos específicos que demandan respuestas educativas situadas, tal como plantean Moreno et al. (2019) al analizar los procesos formativos en territorios con características distintivas. En el marco latinoamericano, la aplicación de evaluaciones estandarizadas ha generado debates sobre su pertinencia en territorios diversos, pues tienden a invisibilizar las realidades locales y, a su vez, reproducir desigualdades educativas, según señalan Ravela et al. (2018) en sus estudios sobre sistemas de medición en la región.

Dentro del sistema educativo colombiano, la evaluación se rige mediante el decreto 1290 de 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009), que establece la evaluación formativa como orientación pedagógica central para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, múltiples investigaciones señalan que persiste una tensión entre este marco normativo y las prácticas evaluativas reales en las instituciones, de forma acentuada en zonas rurales donde las condiciones materiales y formativas difieren sustancialmente del contexto urbano, como lo documenta Santos-Guerra (2020) en sus análisis sobre la evaluación educativa. Asimismo, las instituciones rurales enfrentan limitaciones de infraestructura, recursos didácticos y acceso a formación docente continua, condicionando los modos de concebir y ejecutar la evaluación en la cotidianidad escolar, situación que ha sido estudiada por Pérez y Montoya (2021) al examinar las realidades pedagógicas en territorios apartados.

Con relación al departamento de Córdoba, los indicadores educativos resultan preocupantes y merecen atención prioritaria en las políticas públicas regionales. Según el DANE (2022), el índice de analfabetismo en zonas rurales alcanza el 9.2%, contrastando significativamente con el 2.7% urbano, lo que refleja las desigualdades históricas en el acceso a oportunidades educativas. De igual manera, los resultados en pruebas estandarizadas muestran brechas significativas entre estudiantes rurales y urbanos, ubicándose las instituciones rurales consistentemente en niveles inferiores de desempeño de acuerdo con los reportes del ICFES (2023). Estas cifras reflejan no solo limitaciones de aprendizaje, sino también interrogantes sobre la pertinencia de los instrumentos evaluativos utilizados y su capacidad para reconocer los saberes construidos en contextos rurales.

La enseñanza de lengua castellana en contextos rurales adquiere relevancia sustantiva, pues constituye el área transversal para el desarrollo de competencias comunicativas que habilitan el acceso al conocimiento en todas las disciplinas, tal como argumenta Cassany (2019) al examinar las prácticas letradas en diversos contextos educativos. No obstante, los enfoques evaluativos en esta área suelen privilegiar la medición de contenidos gramaticales sobre el desarrollo de habilidades comunicativas funcionales, situación que Lomas (2018) identifica como una desconexión entre los propósitos formativos del currículo y las prácticas concretas en el aula. En este sentido, esta brecha entre objetivos formativos y prácticas evaluativas se acentúa en territorios rurales, donde los referentes culturales y lingüísticos de los estudiantes difieren de los presupuestos en currículos y evaluaciones estandarizadas que tienden a homogeneizar las experiencias educativas.

Al respecto, Prieto y Contreras (2018) identificaron que docentes con concepciones tradicionales tienden a privilegiar la evaluación sumativa y cuantitativa, mientras que quienes sostienen perspectivas constructivistas implementan estrategias más variadas y formativas que reconocen el proceso de aprendizaje. Por su parte, en contextos rurales latinoamericanos, investigaciones como las desarrolladas por Díaz et al. (2023) revelan que los docentes desarrollan adaptaciones evaluativas contextualizadas, aunque frecuentemente de manera intuitiva y sin sistematización institucional que permita socializar estas experiencias pedagógicas.

Desde la perspectiva constructivista de la evaluación, sustentada teóricamente por autores como Black y Wiliam (2018), se plantea que la evaluación debe constituirse en herramienta para el aprendizaje y no únicamente en medición del mismo, lo que implica transformar las prácticas tradicionales centradas en la calificación. En esta línea, este enfoque implica

involucrar activamente a los estudiantes mediante retroalimentación específica, criterios transparentes y oportunidades de autorregulación que les permitan comprender y mejorar sus procesos de aprendizaje. Por otra parte, la teoría sociocultural enfatiza que toda evaluación ocurre en contextos culturales específicos que determinan qué se valora como aprendizaje legítimo, tal como planteó Vygotsky (1978) al desarrollar sus aportes sobre el desarrollo cognitivo en contextos sociales.

Esta investigación se propuso comprender las concepciones y prácticas evaluativas de docentes de lengua castellana en tres instituciones educativas rurales del municipio de Montería (La Victoria, Kilómetro 12 y Patio Bonito), reconociendo la voz docente como fuente legítima de conocimiento pedagógico situado que emerge de la experiencia cotidiana en el aula. En tal sentido, el estudio buscó trascender las visiones deficitarias sobre la ruralidad para identificar saberes, tensiones y adaptaciones que los docentes desarrollan en sus contextos específicos, valorando sus estrategias como respuestas creativas ante las condiciones materiales y culturales en que se desenvuelve su labor educativa.

Por consiguiente; el objetivo de la investigación se basó en analizar las concepciones evaluativas y prácticas docentes en educación rural en Colombia.

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo el paradigma holístico, que integra múltiples perspectivas metodológicas para comprender fenómenos complejos en su totalidad (Hurtado, 2020). Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso múltiple, que permitió explorar las particularidades de cada institución educativa manteniendo posibilidades de análisis comparativo (Stake, 2017). El método holopráxico orientó la articulación de los niveles perceptual, aprehensivo, comprensivo e integrativo de la investigación (Barrera, 2018).

Los participantes fueron 12 docentes de lengua castellana de las instituciones educativas La Victoria (4 docentes), Kilómetro 12 (4 docentes) y Patio Bonito (4 docentes), ubicadas en zona rural de Montería. Los criterios de inclusión contemplaron: ejercicio docente en lengua castellana con mínimo 2 años de experiencia, vinculación laboral vigente en la institución y participación voluntaria mediante consentimiento informado. Se excluyeron docentes con nombramiento provisional inferior a 6 meses. La edad promedio de los participantes fue 42 años (rango 28-58), con experiencia docente entre 3 y 22 años, mientras que el 67% cuenta con formación posgradual en educación.

Las técnicas de recolección incluyeron: entrevistas semiestructuradas individuales (12 entrevistas de 60-90 minutos), observaciones no participantes de clases (24 observaciones de 90 minutos cada una) y 3 grupos de discusión (uno por institución, con 4 participantes cada uno). Las entrevistas exploraron concepciones sobre evaluación, criterios de valoración, instrumentos utilizados y percepciones sobre la ruralidad como condición evaluativa, mientras que las observaciones registraron prácticas evaluativas en contexto mediante guías estructuradas. Los grupos de discusión permitieron profundizar en tensiones, adaptaciones y necesidades formativas identificadas.

El procesamiento de datos se realizó mediante análisis de contenido con codificación temática asistida por software ATLAS.ti versión 9. Se construyeron redes semánticas que relacionaron categorías emergentes: concepciones evaluativas, uso de la evaluación, adaptaciones contextuales y tensiones pedagógicas. La triangulación categorial permitió contrastar los datos entre las tres técnicas de recolección y entre las instituciones participantes (Flick, 2018). Se aplicaron criterios de credibilidad mediante verificación con los participantes, transferibilidad a través de descripciones contextuales densas y confirmabilidad mediante auditoría del proceso analítico.

Las consideraciones éticas se rigieron por los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes, garantizando confidencialidad mediante códigos de identificación, mientras que el protocolo fue avalado por el comité de ética de la universidad. Se reconocieron particularidades éticas del contexto rural, incluyendo sensibilidad cultural y devolución de resultados a las comunidades participantes.

RESULTADOS

Concepciones evaluativas en tensión

Los docentes participantes manifestaron concepciones evaluativas heterogéneas que oscilan entre perspectivas tradicionales y enfoques formativos. Un 58% de las verbalizaciones en entrevistas asociaron evaluación con medición de conocimientos mediante pruebas escritas: "La evaluación es medir qué tanto aprendieron los estudiantes" (Docente 3, IE La Victoria). Esta concepción se vincula con prácticas centradas en calificación numérica y comparación de rendimientos. Sin embargo, emergió también un discurso formativo en el 42% de las referencias, que concibe la evaluación como proceso de retroalimentación: "Evaluar es ver cómo va el estudiante para ayudarlo a mejorar" (Docente 7, IE Kilómetro 12). Esta tensión discursiva se refleja en ambigüedades prácticas, donde docentes que verbalizan perspectivas formativas implementan predominantemente evaluaciones sumativas al final de períodos, con escasa retroalimentación procesual.

Las concepciones tradicionales se asocian con factores institucionales: presión por resultados en pruebas estandarizadas (mencionada por 11 docentes), formatos de calificación numérica exigidos en sistemas institucionales (9 docentes) y escasa formación en evaluación alternativa (10 docentes). Docentes con mayor experiencia (más de 15 años) tendieron a concepciones más tradicionales, mientras que docentes jóvenes (menos de 5 años) manifestaron apertura a enfoques formativos, aunque con dificultades de implementación por falta de acompañamiento institucional.

Prácticas evaluativas observadas

Las observaciones de aula revelaron predominio de instrumentos tradicionales: pruebas escritas objetivas (63% de las evaluaciones observadas), talleres individuales con valoración cuantitativa (28%) y participación oral sin criterios explícitos (9%). La retroalimentación específica fue escasa; solo en 3 de las 24 observaciones se registró devolución individual detallada sobre fortalezas y aspectos por mejorar. No obstante, emergieron prácticas de adaptación contextual valiosas. Cuatro docentes (33%) implementaron portafolios de evidencias que documentan procesos de escritura: "Les pido que guarden todos sus borradores para que vean cómo mejoran" (Docente 5, IE Patio Bonito). Tres docentes (25%) desarrollaron proyectos de aula vinculados con problemáticas comunitarias: investigación sobre cultivos locales, documentación de tradiciones orales, elaboración de periódicos rurales. Estas experiencias integraron evaluación auténtica, aunque sin sistematización institucional.

La coevaluación y autoevaluación se implementaron marginalmente (2 docentes, 17%), generalmente al final de períodos mediante formatos estandarizados sin reflexión procesual. Los criterios de evaluación fueron raramente explicitados a los estudiantes; solo un docente presentó rúbrica detallada antes de una actividad evaluativa. Esta opacidad criterial genera incertidumbre estudiantil sobre expectativas de desempeño.

Uso pedagógico de resultados evaluativos

El análisis reveló limitado uso formativo de la información evaluativa por parte de los docentes participantes. Los resultados se emplearon predominantemente para asignación de calificaciones periódicas (100% de los casos) y comunicación a familias (83%), sin embargo, escasamente para ajuste de estrategias didácticas que respondan a las necesidades identificadas. Solo 3 docentes (25%) reportaron modificar planificaciones basándose en dificultades identificadas en evaluaciones, como lo expresa uno de ellos: "Si veo que no entendieron un tema, vuelvo a explicarlo" (Docente 2, IE La Victoria). No obstante, este tipo de ajustes resultan básicos y no responden a una reflexión sistemática sobre los procesos de aprendizaje, limitándose a repeticiones de contenidos sin variación metodológica.

Los grupos de discusión evidenciaron que los docentes perciben la evaluación más como requisito administrativo que como herramienta pedagógica con potencial transformador. En este sentido, las actas de comisiones de evaluación analizadas documentan principalmente estadísticas de aprobación y listados de estudiantes en dificultad, sin análisis de factores

causales ni estrategias de mejoramiento diferenciadas que atiendan las particularidades de cada caso. Asimismo, la retroalimentación a estudiantes se concentra en señalar errores, aunque con mínima orientación sobre cómo superarlos, lo que contradice los principios de la evaluación formativa que enfatizan el acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

Condiciones de ruralidad e implicaciones evaluativas

Los docentes identificaron múltiples condiciones de ruralidad que inciden en las prácticas evaluativas de manera significativa. La heterogeneidad de niveles en aulas multigrado (presente en 6 de 12 aulas observadas) dificulta implementar evaluaciones diferenciadas, tal como lo expresa uno de los participantes: "Tengo estudiantes de 6°, 7° y 8° juntos, es complicado evaluar a cada uno según su nivel" (Docente 9, IE Patio Bonito). En consecuencia, esta situación genera tensión entre estándares curriculares graduados y realidades de enseñanza multinivel, obligando a los maestros a desarrollar estrategias alternativas que raramente son reconocidas en los sistemas de evaluación institucional.

La escasez de recursos tecnológicos, por su parte, limita modalidades evaluativas que podrían enriquecer los procesos de aprendizaje. Ninguna institución dispone de conectividad estable a internet; de hecho, solo 3 computadores por institución en promedio se encuentran disponibles, aunque destinados principalmente a labores administrativas. En este contexto, evaluaciones que requieren consulta de fuentes digitales o producción multimedia resultan inviables, mientras que la precariedad de bibliotecas escolares (promedio 150 libros por institución) restringe, a su vez, evaluaciones basadas en lectura autónoma de textos diversos que permitan desarrollar competencias lectoras amplias.

Las condiciones socioeconómicas familiares, asimismo, condicionan posibilidades evaluativas en la cotidianidad escolar. Docentes reportaron que estudiantes carecen frecuentemente de materiales básicos (hojas, lápices), lo que limita trabajos escritos extensos o actividades que requieran recursos específicos. Paralelamente, responsabilidades laborales familiares (trabajo agrícola, cuidado de hermanos menores) dificultan asignación de tareas para casa, como lo señala un docente: "No puedo pedirles mucho trabajo en casa porque algunos tienen que ir a trabajar con los papás" (Docente 1, IE La Victoria). Por tanto, esta realidad genera inequidad cuando se comparan rendimientos con referentes urbanos que presuponen disponibilidad de tiempo y recursos, sin considerar las particularidades de los territorios rurales.

Paradójicamente, docentes identificaron también potencialidades del contexto rural que enriquecen los procesos formativos. La vinculación con el territorio posibilita evaluaciones auténticas conectadas con la experiencia vital de los estudiantes: "Cuando evaluamos sobre el río o los cultivos, los estudiantes saben mucho porque lo viven" (Docente 11, IE Kilómetro 12). En contraste con las limitaciones materiales, el conocimiento comunitario sobre prácticas agrícolas, gastronomía tradicional, medicina natural y expresiones culturales locales constituye capital cognitivo que raramente se reconoce en currículos y evaluaciones estandarizadas, pese a su valor formativo y cultural.

La triangulación entre instrumentos evidenció coherencia en los resultados obtenidos a lo largo del proceso investigativo. Las tensiones entre concepciones se manifestaron tanto en discursos (entrevistas y grupos) como en prácticas (observaciones), permitiendo comprender la complejidad de las dinámicas evaluativas. Por otra parte, las adaptaciones contextuales identificadas en observaciones fueron corroboradas y ampliadas en grupos de discusión, donde docentes compartieron experiencias de evaluación situada no observadas directamente, pero que resultaron significativas para comprender sus estrategias pedagógicas cotidianas.

DISCUSIÓN

Las tensiones entre concepciones tradicionales y formativas identificadas coinciden con investigaciones previas desarrolladas en contextos latinoamericanos. En este sentido, Prieto y Contreras (2018) documentaron similar convivencia contradictoria entre discursos renovados y prácticas conservadoras en docentes chilenos, lo que evidencia que estas tensiones trascienden fronteras nacionales. Esta brecha sugiere que la apropiación de enfoques formativos requiere más que cambios discursivos; de hecho, demanda transformaciones en

culturas institucionales, sistemas de rendición de cuentas y condiciones materiales de trabajo docente que posibiliten implementar evaluaciones centradas en el aprendizaje.

La presión por resultados en pruebas estandarizadas emerge como factor inhibidor de evaluación formativa en las instituciones estudiadas. Al respecto, Santos-Guerra (2020) advierte sobre la tiranía evaluativa que reduce la enseñanza a preparación para exámenes, relegando procesos de construcción de conocimiento que resultan esenciales para la formación integral. En contextos rurales colombianos, esta presión resulta especialmente problemática, pues las instituciones ocupan sistemáticamente posiciones bajas en rankings que no consideran condiciones desiguales de partida ni las particularidades territoriales. Por consiguiente, los docentes enfrentan la paradoja de responder a lógicas estandarizadas mediante pedagogías contextualizadas, generando conflictos entre sus convicciones pedagógicas y las demandas institucionales.

Las prácticas de adaptación contextual observadas (portafolios, proyectos vinculados con el territorio, documentación de saberes comunitarios) representan esfuerzos valiosos de justicia educativa que merecen reconocimiento. Estas estrategias coinciden con planteamientos de Díaz et al. (2023) sobre la necesidad de evaluaciones que reconozcan repertorios culturales diversos y valoren los conocimientos construidos en contextos específicos. Sin embargo, la ausencia de sistematización institucional limita su potencial, permaneciendo como iniciativas aisladas que no se articulan en modelos pedagógicos institucionales capaces de otorgarles legitimidad y continuidad a lo largo del tiempo.

La escasa retroalimentación específica identificada contradice principios fundamentales de evaluación formativa planteados en la literatura especializada. En esta línea, Black y Wiliam (2018) demuestran que la retroalimentación constituye el factor evaluativo de mayor impacto en el aprendizaje, superior incluso a la calidad de las pruebas aplicadas a los estudiantes. La devolución debe ser oportuna, específica y orientadora sobre cómo mejorar el desempeño, no obstante, los resultados revelan que los docentes rurales carecen de tiempo y formación para implementar retroalimentación de calidad, derivando en evaluación de carácter únicamente certificativo que se limita a asignar calificaciones sin acompañamiento pedagógico.

La opacidad de criterios evaluativos representa un problema ético y pedagógico que afecta la equidad en los procesos formativos. Sobre este aspecto, Ravela et al. (2018) plantean que la evaluación justa requiere transparencia sobre qué se valora y cómo se califica, permitiendo a los estudiantes comprender las expectativas de aprendizaje. La ausencia de rúbricas o criterios explícitos genera incertidumbre estudiantil e inhibe posibilidades de autorregulación del aprendizaje, limitando el desarrollo de competencias metacognitivas (Fontalvo-Gómez, 2025 y Torres-Calderón et al., 2024). En contextos de vulnerabilidad socioeducativa, esta opacidad reproduce desigualdades, pues estudiantes con menor capital cultural escolar disponen de menos referentes implícitos para interpretar expectativas docentes, quedando en desventaja frente a procesos evaluativos poco claros.

CONCLUSION

El análisis de las concepciones y prácticas evaluativas en instituciones educativas rurales de Montería permite establecer que persiste una marcada contradicción entre los discursos pedagógicos formales y las acciones concretas en el aula, donde predominan instrumentos tradicionales centrados en pruebas escritas objetivas (63%) y valoración cuantitativa, con escasa retroalimentación específica y criterios evaluativos implícitos que generan opacidad e inequidad para estudiantes con menor capital cultural escolar. Si bien las condiciones estructurales de la ruralidad aulas multigrado, precariedad de recursos tecnológicos y bibliográficos, limitaciones materiales condicionan sustantivamente las posibilidades evaluativas, el contexto territorial ofrece potencialidades formativas valiosas a través de saberes comunitarios sobre prácticas agrícolas, tradiciones orales y conocimiento local que raramente se reconocen en evaluaciones estandarizadas.

En contraste, las adaptaciones contextualizadas identificadas (portafolios de proceso, proyectos vinculados con problemáticas comunitarias) representan esfuerzos de justicia educativa que permanecen como iniciativas aisladas sin sistematización institucional, limitadas por la presión de resultados en pruebas estandarizadas que genera la paradoja de exigir

respuestas homogeneizantes mediante pedagogías situadas. Por tanto, la transformación de las prácticas evaluativas en estos contextos requiere modificaciones en las culturas institucionales, los sistemas de rendición de cuentas y las condiciones materiales del trabajo docente, reconociendo los saberes pedagógicos situados que los maestros rurales construyen cotidianamente, ofreciendo formación específica en evaluación formativa y generando espacios de sistematización de experiencias contextualizadas que permitan avanzar hacia evaluaciones que reconozcan la diversidad territorial y promuevan aprendizajes significativos.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT), Provincia de Panamá.

REFERENCIAS

Barrera, M. F. (2018). *Holística, comunicación y cosmovisión [Holistics, communication and worldview*] (4.ª ed.). Fundación Sypal.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *25*(6), 551–575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Para entender la lectura [Reading laboratory: To understand reading*] (2.ª ed.). Anagrama.

DANE. (2022). *Indicadores de educación nacional y departamental 2022 [National and departmental education indicators 2022*]. https://n9.cl/dane2022

Díaz, M., Pérez, J., & Montoya, C. (2023). Evaluación contextualizada en educación rural latinoamericana [Contextualized evaluation in Latin American rural education]. *Revista Latinoamericana de Educación*, *15*(2), 89–112. https://doi.org/10.18172/rle.5234

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6.ª ed.). Sage Publications.

Fontalvo-Gómez, E. A. (2025). Convivencia democrática en entornos educativos rurales colombianos [Democratic coexistence in rural Colombian educational environments]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, *5*(2), 11–21. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i2.316

Hurtado, J. (2020). El *proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación [The research project: Holistic understanding of methodology and research*] (8.ª ed.). Quirón Ediciones.

ICFES. (2023). *Resultados agregados Pruebas Saber 11° - 2023 [Aggregate results Saber 11° Tests - 2023*]. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. https://n9.cl/icfes2023

Lomas, C. (2018). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje [Linguistic education, between desire and reality: Communicative competencies and language teaching*]. Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009: Reglamentación de la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes [Decree 1290 of 2009: Regulation of learning evaluation and student promotion*]. https://n9.cl/men1290

Moreno, T., Ortiz, M., & Herrera, L. (2019). La evaluación formativa: Estrategias para el desarrollo del aprendizaje [Formative evaluation: Strategies for learning development].

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, *12*(1), 15–32. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

Pérez, Á., & Montoya, S. (2021). Condiciones de la educación rural en Colombia: Análisis de brechas entre lo urbano y lo rural [Conditions of rural education in Colombia: Analysis of gaps between urban and rural]. *Pedagogía y Saberes*, (54), 47–63. https://doi.org/10.17227/pys.num54-11468

Prieto, M., & Contreras, G. (2018). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar [Conceptions that guide teachers' evaluative practices: A problem to unveil]. *Estudios Pedagógicos*, *34*(2), 245–262. https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? ¿Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes* [*How to improve classroom evaluation? Reflections and work proposals for teachers*]. Paidós.

Santos-Guerra, M. Á. (2020). *La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana [Evaluation as learning: When the arrow hits the target*] (3.ª ed.). Narcea.

Stake, R. (2017). Investigación con estudio de casos [Case study research] (6.ª ed.). Morata.

Torres-Calderón, J. C., Cárdenas-Ramírez, N. J., Toapanta-Oyos, M. M., & Pazmiño-Benítez, C. V. (2024). Evaluación del aprendizaje y feedback constructivo mejorando el rendimiento estudiantil a través de métodos innovadores [Learning evaluation and constructive feedback improving student performance through innovative methods]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, *4*(especial), 57–64. https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.247

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/