

Concepciones docentes en torno a la evaluación: De la ontología a la praxis evaluativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Javier Darío Gelvez Manrique
Código estudiantil: 2014220011970

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar el título de Doctor en:
Ciencias de la Educación

Tutor:
Ph.D. Juan Diego Hernández Albarracín

Co-directora:
Ph.D. María José Parada Carreño

RESUMEN

La presente investigación doctoral se centra en el análisis de las concepciones ontoepistémicas que sostienen los docentes de educación básica secundaria en contextos rurales sobre la evaluación de los aprendizajes, y en el contraste entre dichos marcos conceptuales y sus prácticas evaluativas reales. Parte del reconocimiento de la evaluación como una práctica ética, situada y relacional, y problematiza la distancia entre los marcos normativos estandarizados y las formas concretas de valorar el aprendizaje en escenarios escolares atravesados por desigualdades estructurales y limitaciones contextuales.

El estudio se inscribe en la línea de investigación en prácticas curriculares, pedagógicas y evaluativas complejas del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar – sede Cúcuta. Se desarrolla bajo un enfoque cualitativo hermenéutico, en coherencia con la intención de comprender los

significados que los docentes atribuyen a la evaluación y los modos en que sus creencias se expresan en el aula. El contexto elegido fue el Instituto Técnico Rafael García Herreros, institución rural del municipio de Cúcuta, que atiende a más de 500 estudiantes en diez sedes y constituye un escenario representativo de las tensiones entre normatividad y práctica escolar.

Metodológicamente, se emplearon entrevistas semiestructuradas y grupos focales como técnicas principales de recolección de información, complementadas con un análisis asistido por el software NVivo. La codificación permitió identificar categorías analíticas asociadas a cuatro dimensiones ontoepistémicas: cosmovisión (visión de mundo y del conocimiento), axiología (valores y juicios éticos), identidad (posicionamiento docente y subjetividad) y marco sociocultural (condiciones institucionales, comunitarias y territoriales). Estas categorías posibilitaron un acercamiento comprensivo al sentido de la evaluación como acto pedagógico y político.

Los hallazgos muestran una tensión permanente entre los discursos formativos, éticos y dialógicos que los docentes declaran, y las prácticas evaluativas que se ven condicionadas por exigencias normativas, presiones institucionales y limitaciones contextuales propias de la ruralidad. Aunque los docentes afirman valorar la evaluación formativa y justa, en la práctica se imponen dispositivos tradicionales de control, clasificación y rendición de cuentas. Sin embargo, también se identifican estrategias de resistencia y resignificación, en las que los docentes adaptan criterios, flexibilizan tiempos, incorporan saberes locales y promueven la

retroalimentación como forma de cuidado. Estas prácticas configuran horizontes de evaluación situada, crítica y comprometida con la justicia educativa.

El análisis hermenéutico permitió evidenciar que toda práctica evaluativa está atravesada por supuestos sobre el saber, el aprendizaje y la subjetividad. Por ejemplo, la cosmovisión de algunos docentes privilegia el conocimiento técnico-memorizado, mientras otros lo conciben como construcción dialógica y situada; estas concepciones determinan tanto la selección de instrumentos como la manera de interpretar los resultados. La axiología revela la centralidad de la justicia y el cuidado como principios orientadores, aunque en tensión con lógicas de estandarización. La identidad docente se expresa en la conciencia reflexiva, la agencia evaluativa y la construcción de subjetividades estudiantiles, mientras que el marco sociocultural visibiliza las limitaciones materiales, la precariedad institucional y el papel de la ruralidad como condicionante del juicio evaluativo.

Los resultados dialogan con los antecedentes revisados y con debates contemporáneos en torno a la evaluación educativa. Se confirma lo planteado por investigaciones internacionales: las creencias epistemológicas sofisticadas no siempre se traducen en prácticas coherentes, debido a factores estructurales e institucionales. La investigación evidencia cómo, incluso en contextos de restricción, los docentes desarrollan prácticas críticas que permiten reconfigurar la evaluación como herramienta de emancipación y justicia cognitiva, en sintonía con la pedagogía crítica y la ética del cuidado.

La discusión plantea que la evaluación no es una técnica neutral, sino un acto cargado de poder, que configura subjetividades, distribuye oportunidades y legitima

saberes. En los contextos rurales, esta condición se acentúa, pues las prácticas de evaluación pueden reproducir desigualdades o, por el contrario, transformarse en dispositivos de inclusión. La investigación demuestra que comprender las concepciones docentes en su dimensión ontoepistémica permite avanzar hacia la transformación del juicio evaluativo en clave emancipadora, en tanto abre posibilidades de cuestionar las lógicas hegemónicas de estandarización y de reivindicar la evaluación como acto pedagógico situado.

En cuanto a las contribuciones científicas, los resultados fueron socializados en simposios, congresos y coloquios internacionales, además de dar lugar a publicaciones arbitradas. La circulación del conocimiento en escenarios académicos permitió nutrir el debate sobre la evaluación crítica y fortalecer la visibilidad de la ruralidad como campo legítimo de producción de saber educativo. Estas experiencias constituyen un acto de justicia cognitiva, al reconocer la potencia crítica de los docentes rurales y sus aportes a la construcción de marcos evaluativos más pertinentes.

Entre las proyecciones, la tesis plantea la necesidad de diseñar modelos de formación docente inicial y continua que incorporen la dimensión ética y crítica de la evaluación, promoviendo competencias de agencia evaluativa situada. También sugiere reconfigurar las políticas institucionales y los proyectos educativos escolares para que no reproduzcan acríticamente lineamientos normativos, sino que reconozcan la diversidad, el error como potencia y la reflexividad docente como principio ético. Se propone, además, fortalecer investigaciones futuras en ámbitos como las trayectorias evaluativas en zonas urbanas marginadas, la perspectiva

estudiantil en comunidades rurales, y los análisis interseccionales de género, etnia y evaluación.

En síntesis, la investigación concluye que las concepciones ontoepistémicas de los docentes configuran y resignifican sus prácticas evaluativas, y que comprender estas concepciones desde una mirada situada, ética y crítica permite avanzar hacia una evaluación transformadora, coherente con las realidades del contexto rural colombiano. La investigación no solo aporta teoría, sino que incide éticamente en la práctica educativa, proponiendo caminos para el fortalecimiento de la justicia educativa, la formación docente y el acompañamiento institucional desde una ética del cuidado y el reconocimiento.

Palabras clave: Evaluación educativa, concepciones docentes, justicia educativa, ruralidad, ontoepistemología.

ABSTRACT

This doctoral research focuses on the analysis of the onto-epistemological conceptions held by secondary school teachers in rural contexts regarding the assessment of learning, and on the contrast between these conceptual frameworks and their actual evaluative practices. It begins by recognizing assessment as an ethical, situated, and relational practice, and problematizes the gap between standardized normative frameworks and the concrete ways in which learning is assessed in school settings marked by structural inequalities and contextual limitations.

The study is framed within the research line on complex curricular, pedagogical, and evaluative practices of the Doctorate in Educational Sciences at Universidad

Simón Bolívar – Cúcuta campus. It adopts a qualitative hermeneutic approach, consistent with the intention to understand the meanings teachers attribute to assessment and the ways in which their beliefs are expressed in classroom practices. The selected context was the Instituto Técnico Rafael García Herreros, a rural institution in the municipality of Cúcuta, which serves more than 500 students across ten sites and represents a paradigmatic case of the tensions between official regulations and daily school practices.

Methodologically, the research employed semi-structured interviews and focus groups as the main techniques for data collection, complemented with NVivo-assisted analysis. Coding led to the identification of analytical categories associated with four onto-epistemological dimensions: worldview (conceptions of knowledge and reality), axiology (ethical values and judgments), identity (teacher subjectivity and positioning), and sociocultural framework (institutional, community, and territorial conditions). These categories enabled a comprehensive understanding of assessment as a pedagogical and political act.

The findings reveal constant tensions between the formative, ethical, and dialogical discourses declared by teachers and the evaluative practices conditioned by normative requirements, institutional pressures, and the contextual constraints of rurality. While teachers affirm valuing formative and fair assessment, traditional mechanisms of control, classification, and accountability tend to prevail in practice. Nevertheless, strategies of resistance and re-signification were identified, in which teachers adapt criteria, adjust timelines, integrate local knowledge, and promote

feedback as an expression of care. These practices configure horizons of situated and critical assessment committed to educational justice.

Hermeneutic analysis made evident that every evaluative practice is traversed by assumptions about knowledge, learning, and subjectivity. For instance, some teachers' worldviews privilege technical-memorized knowledge, while others conceive it as dialogical and situated construction; these conceptions influence both the selection of instruments and the interpretation of results. The axiological dimension reveals the centrality of justice and care as guiding principles, albeit in tension with logics of standardization. Teacher identity is expressed in reflexive awareness, evaluative agency, and the shaping of student subjectivities, while the sociocultural framework highlights material limitations, institutional precariousness, and the conditioning role of rurality in evaluative judgment.

The results resonate with previous literature and contemporary debates on educational assessment. They confirm what international research has already suggested: sophisticated epistemological beliefs do not necessarily translate into coherent practices, due to structural and institutional pressures. This research shows that, even in contexts of restriction, teachers develop critical practices that allow assessment to be reconfigured as a tool for emancipation and cognitive justice, in line with critical pedagogy and the ethics of care.

The discussion emphasizes that assessment is not a neutral technique but a practice embedded with power, shaping subjectivities, distributing opportunities, and legitimizing knowledge. In rural contexts, this condition is accentuated: assessment practices may either reproduce inequalities or become instruments of

inclusion. The study demonstrates that understanding teachers' conceptions in their onto-epistemological dimension makes it possible to move toward the transformation of evaluative judgment through an emancipatory lens, insofar as it questions hegemonic logics of standardization and reclaims assessment as a situated pedagogical act.

In terms of scientific contributions, the results were disseminated in national and international symposia, congresses, and colloquia, as well as through peer-reviewed publications. This dissemination not only nurtured academic debate on critical evaluation but also strengthened the visibility of rural education as a legitimate field of knowledge production. Such efforts constitute an act of cognitive justice, recognizing the critical potential of rural teachers and their contributions to the construction of more relevant evaluative frameworks.

Looking forward, the thesis highlights the need to design teacher education programs—both initial and ongoing—that incorporate the ethical and critical dimension of assessment, fostering competences of situated evaluative agency. It also recommends the reconfiguration of institutional policies and school projects so that they do not reproduce official guidelines uncritically but instead acknowledge diversity, value error as pedagogical potential, and embrace reflexivity as an ethical principle. Future research directions include exploring evaluative trajectories in marginalized urban areas, incorporating students' perspectives in rural communities, and conducting intersectional analyses of gender, ethnicity, and assessment.

In conclusion, the research asserts that teachers' onto-epistemological conceptions shape and re-signify their evaluative practices, and that understanding these conceptions from a situated, ethical, and critical perspective enables movement toward a transformative assessment aligned with the realities of the Colombian rural context. The investigation not only contributes to theoretical developments but also seeks to ethically influence educational practice, offering pathways for strengthening educational justice, teacher education, and institutional support from an ethics of care and recognition.

Keywords: Educational assessment, teacher conceptions, educational justice, rurality, ontoepistemology.

REFERENCIAS

1. Abdulrahim, N. A. (2024). Troubling teacher preparation: Intersections of identity, diversity, and inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104414>
2. Aguilar-Valdés, M., Almonacid-Fierro, A., Valdebenito, K., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2024). Epistemological beliefs and teaching practice: A systematic literature review 2011 to 2021. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 13(2), 767–773. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26063>
3. Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230337794>

4. Aucejo, E. M., & Wong, K. (2025). The effect of feedback on student performance. *Journal of Public Economics*, 241, 105274.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105274>
5. Apple, M.W. (2000). *Educación y poder*. Paidós.
6. Apple, M.W. (2004). *Ideología y currículo (2ª ed.)*. Akal.
7. Arango, M. L. C., & Rodríguez, M. F. G. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis pedagógica*, 16(19), 79-89.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1377>
8. Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
<https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
9. Ball, S.J. (2017). *The education debate (Third Edition) (REV-Revised, 3)*. Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t893tk>
10. Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido (3.ª ed.)*. Ediciones Akal.
11. Bearman, M., & Ajjawi, R. (2019). Can a rubric do more than be transparent? Invitation as a new metaphor for assessment criteria. *Studies in Higher Education*, 46(2), 359–368.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1637842>
12. Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Morata.
13. Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
<https://archive.org/details/goodeducationina0000bies>

14. Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
15. Bolivar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: epistemología de la investigación curricular*. Universidad de Granada, FORCE.
16. Borjas, M. P., Acevedo, C. M., & Cruz, M. P. (2018). La vieja visión de la nueva evaluación: contradicciones de la evaluación en el siglo XXI. *Espacios*, 39(17), 1-12.
17. Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédé de "Trois études d'ethnologie Kabyle"*. Librairie Droz.
18. Bourdieu, P. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
19. Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
20. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
21. Brookfield, S.D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher (2nd ed.)*. Jossey-Bass.
22. Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Ascd.
23. Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura (Vol. 3)*. Antonio Machado Libros.
24. Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.

25. Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
26. Butler, J. (2021). *Excitable speech: A politics of the performative (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146759>
27. Campillay Llanos, M. (2022). Performatividad en el contexto de la educación superior: trabajo y vida académica. *Revista de la Educación Superior*, 51(204), 117–142. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.204.2283>
28. Claxton, G. L. (2002). *Building learning power: Helping young people become better learners*. TLO Ltd.
29. Coll, C. (2007). *Psicología de la educación y práctica educativa: Necesidad de nuevos vínculos entre teoría e investigación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1–19. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/162>
30. Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
31. Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
32. Congreso de Colombia. (1994). *Decreto 1860 de 1994: Por el cual se reglamenta la organización de la educación formal en sus niveles de básica y media*.
33. Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
34. Congreso de Colombia. (2012). *Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Diario

Oficial No. 48.587.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

35. Congreso de Colombia. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.
36. Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315560779>
37. Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. *Learning Policy Institute*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606462.pdf>
38. Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores (Vol. 4)*. Narcea ediciones.
39. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th ed.)*. SAGE Publications.
40. Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia potencia mundial de la vida*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND-2022-2026.pdf>
41. Díaz Barriga Arceo, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 125–164). McGraw-Hill Interamericana.
42. Dilthey, W. (2004). *El mundo histórico*. Ediciones Cátedra.
43. Dubet, F. (2004). *El declive de la institución: Profesionales, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

44. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
45. Ecclestone, K. (2007). Resisting images of the 'diminished self': the implications of emotional well-being and emotional engagement in education policy. *Journal of Education Policy*, 22(4), 455–470.
<https://doi.org/10.1080/02680930701390610>
46. Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203020920>
47. Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa (5.ª ed.)*. Morata.
48. Flores, W. H. B., Miranda, P. J. P., & Chambi-Mescoco, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula.
<http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/1036>
49. Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
<http://www.jstor.org/stable/1343197>
50. Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
51. Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. Pantheon Books.
52. Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
53. Freire, P., Torres, R. M., & Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar (Vol. 2)*. Siglo XXI.
54. Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

55. Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
56. Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (2.ª ed.). Ediciones Sígueme.
57. Gamero, E. A. P., & Muskus, S. S. G. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9314>
58. Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (Vol. 1). Gedisa.
59. Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
60. Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
61. Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy* (2ª ed.). Bloomsbury Academic.
62. Giroux, H., & Purpel, D. (1983). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* McCutchan Publishing Corporation.
63. Gómez Mena, E. A. (2024). La evaluación formativa en la educación media como estrategia de fortalecimiento del aprendizaje responsable de los adolescentes. *Revista Palobra*. Palabra que obra, 24(1), 8–25. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.24-num.1-2024-4835>
64. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191–215). Sage.

65. Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Editorial Trotta.
66. Holloway, J., & Brass, J. (2017). Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361–382. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636>
67. Hou, Y., & Li, F. (2022). Differences in educational expectations between urban and rural junior high school students: Individual, family, and social structures. *Best Evidence in Chinese Education*, 10(1), 1315–1335. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1336342.pdf>
68. Houser, M. A. (2021). Introduction to assessment and ethical considerations. En *Assessment in Special Education* (pp. 23–48). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781544344256.n6>
69. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2023). *Informe nacional de resultados Saber 11 – 2022*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Informe_Nacional_de_Resultados_Saber_11_22.pdf
70. Jones, J. J. (2024). *The effect of teacher identity on the level of cultural inclusion in the classroom* [Doctoral dissertation, Kennesaw State University]. DigitalCommons@Kennesaw State University. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/dissertations/15>

71. Kang, H., & Furtak, E. M. (2021). Learning theory, classroom assessment, and equity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 40(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1111/emip.12372>.
72. Kellogg Insight. (2021). *There's an Education Gap Between Rural and Urban Communities*. Northwestern University Kellogg School of Management. <https://insight.kellogg.northwestern.edu/article/education-gap-distance-learning>
73. Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8224-5>
74. Korthagen, F.A.J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
75. La República. (2023, diciembre 5). *Los bachilleres "se rajaron" de nuevo en los resultados de las pruebas Pisa de 2022*. La República.
<https://www.larepublica.co/economia/resultados-pruebas-pisa-2022-colombia-se-volvio-a-rajar-3761357>
76. Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2022). *Brechas en resultados de Pruebas Saber 11: Colombia antes y durante la pandemia por covid-19*. Informe No. 46.
<https://economiadelaeducacion.org/informe046-2/>
77. López-Gopar, M. E., & Sughrua, W. (2014). *Qualitative inquiry in neoliberal times*. Sense Publishers.

78. López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
79. Lozano, D. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 41-66.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2237&context=ruls>
80. Maldonado, C. E. (2014). ¿ Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?. *Intersticios sociales*, (7), 1-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/5520/552055391002.pdf>
81. McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
82. McLaren, P. (2015). *Pedagogy of insurrection: From resurrection to revolution*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1567-7>
83. Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
84. Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes*. Diario Oficial No. 47.346.
85. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de política de educación inclusiva*.

86. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *La educación como derecho: lineamientos para una educación con enfoque diferencial*.
87. Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional (PEI): Lineamientos generales para su formulación*.
88. Ministerio de Salud de Colombia. (1993). *Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Diario Oficial No. 41.148.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-8430-de-1993.pdf>
89. MoraVargas, AI, (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* , 4 (2), 0.
90. Morena, W., Geli Figueroa, A., & Martínez Rodríguez, A. (2016). Currículo en los aprendizajes de los niños de la escuela rural: Garantía al Derecho a la Educación. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 11(2), 181-194.
<https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2016.0002.08>
91. Moreno Aguirre, J., & Báez Sepúlveda, M. (2023). Ética profesional, disidencia e incidencia en la formación docente contemporánea. *Revista Docencia Universitaria*, 25(1), 1–17. <https://doi.org/10.18273/revdu.v25n1-2024001>
92. Morin, E. (2003). *El Método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ediciones Cátedra.

93. Ndlovu, N., Mbatha, N., & Msiza, V. (2024). Embracing liminality: academic development for early career academics within a community of practice. *International Journal for Academic Development*, 29(2), 269-282.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2334275>
94. Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives (3rd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315465692>
95. Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education (2nd ed.)*. University of California Press.
<http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw1nb>
96. Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
97. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Reviews of National Policies for Education: Education in Colombia*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
98. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/03/learning-in-rural-schools_75ae062d/8b1a5cb9-en.pdf?utm_source=chatgpt.com
99. Orbe, F. B. (1988). [Review of *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, by W. Carr & S. Kemmis]. *Revista Española de Pedagogía*, 46(179), 200–204.
<http://www.jstor.org/stable/23763322>

100. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Un punto de inflexión: Por qué debemos transformar la educación ahora*. <https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora>
101. Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
102. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2023). *PISA: Programme for International Student Assessment – Colombia*. <https://www.oecd.org/pisa/>
103. Palacios, A. P. P., & Delgado, J. M. (2023). En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber*, 14(36), 60-75. [10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107](https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107)
104. Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
105. Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
106. Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ediciones Colihue.
107. Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Siglo XXI.
108. Popper, K., & Popper, K. (2002). *The Logic of Scientific Discovery* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203994627>

109. Popham, W.J. (2021). *Classroom assessment: What teachers need to know (8th ed.)*. Pearson.
110. Rawls, J. (2017). A theory of justice. In *Applied ethics* (pp. 21-29). Routledge.
111. Real Academia Española [RAE]. (2024). *Panóptico*. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/pan%C3%B3ptico>
112. Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes (1st ed.)*. University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt22p7k7m>
113. Reimers, F. (2020). *Educating students to improve the world (1^a ed.)*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-3887-2>
114. Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Trotta.
115. Ricoeur, P. (1996). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Ediciones Cátedra.
116. Rojas, G. H. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles educativos*, (86).
117. Sacristán, J. G. (2009). *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata.
118. Saltman, K.J. (2025). *The politics of education: A critical introduction (3rd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003432005>
119. Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO-Siglo XXI.
120. Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Narcea Ediciones.
<https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3409228/>

121. Santos Guerra, M. A. (2021). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación En La Escuela*, (20), 23–35.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8553>
122. Schön, D.A. (1992). *The Reflective practitioner: How professionals think in action (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
123. Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta ecológica*, (55), 14-20.
124. Sengul, O. (2024, March). Epistemological beliefs and classroom practices of experienced physics teachers: are they related?. En *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1362426). Frontiers Media SA.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1362426>
125. Skinner, B. F. (2016). *The technology of teaching*. BF Skinner Foundation.
126. Smith, T., Edwards-Groves, C., & Brennan Kemmis, R. (2010). Pedagogy, education and praxis. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 1–8.
<https://doi.org/10.1080/14681360903556749>
127. Taylor, C. (1994). The politics of recognition. En A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25–73). Princeton University Press.
https://archive.org/details/multiculturalism0000unse_y5x3/page/n3/mode/2up
128. Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Siglo Veintiuno Editores.
129. Tessema, G., Michael, K., & Areaya, S. (2024). The Relationship between Epistemological Beliefs and Assessment Conceptions among Pre-Service

- Teachers. *Open Education Studies*, 6(1), 20240056.
<https://doi.org/10.1515/edu-2024-0056>
130. Universidad Simón Bolívar. (s.f.). *Doctorado en Ciencias de la Educación*.
<https://bit.ly/3SEvU5v>
131. Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
132. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.
133. Wacquant, L. (2006). *Corps et âme: Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Agone.
134. Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass/Wiley.
135. Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203073667>
136. Young, M., Diem, S., & Sampson, C. (2024). The vital necessity of critical education policy research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 46(2), 397–405. <https://doi.org/10.3102/01623737241239985>
137. Zambrano Díaz, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/127659>
138. Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education.

Journal of Teacher Education, 61(1–2), 89–99.

<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

139. Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238.

<https://doi.org/10.1080/13540600309378>