

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



“POSICIONAMIENTOS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE DOCENTES
COMUNITARIOS TSELTALES EN EL ESTADO DE CHIAPAS”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN EDUCACIÓN
P r e s e n t a

MIGUEL ANGEL RIVERA NAVARRO

Directora: Dr. Luis Mediona Gual
Lectores: Dra. Frida Díaz Barriga
Dra. Pilar Baptista Lucio

Ciudad de México, 20225

Agradecimientos

Este proyecto no habría sido posible sin el apoyo incondicional y la colaboración de NENEMI PAXIA, cuya labor fue un pilar fundamental desde la concepción de la investigación hasta la recolección de información. En especial, agradezco a Juan Carlos Hernández Barrios y Quetsalli Sotelo Schmelkes, quienes no solo facilitaron el acceso y el desarrollo de este trabajo, sino que también mostraron una generosidad y apertura que hicieron de este proceso una experiencia profundamente enriquecedora. Asimismo, extendo mi gratitud a todo el equipo de NENEMI, cuyo compromiso y calidez fueron un faro durante cada visita a las comunidades. En particular, agradezco a Toño y Mary, cuyo acompañamiento fue clave para entender y acercarme a las realidades que dieron vida a este estudio.

Un agradecimiento especial al CONAFE, y en particular a su área de formación, por su disposición y apertura para que estudios como este se lleven a cabo. Su trabajo constante por mejorar la educación en comunidades indígenas de Chiapas es un recordatorio del impacto que tiene la educación cuando se pone al servicio de quienes más lo necesitan.

De manera muy especial, quiero expresar mi más profunda gratitud a las y los docentes comunitarios, quienes, con generosidad y paciencia, compartieron su experiencia, sus saberes y su mirada sobre la educación en sus comunidades. Gracias por abrirme las puertas de sus aulas y por permitirme comprender, desde el diálogo y la convivencia, la riqueza de su cultura y la manera en que la enseñanza se teje en cada espacio. Su compromiso y vocación son un testimonio del poder transformador de la educación.

Finalmente, mi más sincero agradecimiento a Luis Medina Gual, quien, con su paciencia, creatividad, flexibilidad y profundo conocimiento, guió cada etapa de este proceso. Su acompañamiento no solo fortaleció este trabajo, sino que también hizo que el camino fuera más claro y llevadero.

A todas y todos los que, de una u otra manera, fueron parte de esta investigación, gracias. Su apoyo y confianza han sido fundamentales para la consolidación de este proyecto.

Resumen

Este estudio se enmarca en el contexto de la educación comunitaria y en particular con los docentes que atienden a poblaciones tseltales en el Estado de Chiapas en México. Históricamente, las interacciones entre evaluación del aprendizaje y comunidades indígenas tienden a tensionarse a partir de los precedentes del uso de la evaluación como mecanismo de control y rendición de cuentas que han propiciado inequidades educativas en estos espacios. En esta propuesta se busca realizar una caracterización de las formas en que los docentes comunitarios tseltales se posicionan ante la evaluación del aprendizaje desde el reconocimiento de la riqueza de su contexto cultural. Lo anterior se pretende construir a partir de la sistematización de las concepciones y prácticas de evaluación propias de los docentes comunitarios enmarcadas desde la teoría dialógica del *self*. En este sentido, el objetivo de esta investigación es caracterizar las posiciones del yo de los docentes comunitarios tseltales del Estado de Chiapas. La metodología fue mixta, secuencial y exploratoria planteada en dos etapas. En una etapa inicial y desde un enfoque cualitativo, se realizó trabajo colaborativo de campo, espacio de diálogo de saberes y entrevistas a docentes comunitarios cuyo foco fue rescatar componentes contextuales inmersos en el proceso de evaluación del aprendizaje. En un segundo momento y a partir de los insumos de la etapa previa, se construyó un instrumento cuantitativo cuyo fin fue caracterizar las formas en que los docentes comunitarios se posicionan ante evaluación del aprendizaje en este contexto. Este instrumento surge de un proceso co-diseño con los docentes comunitarios. Cabe mencionar que la prevalencia metodológica fue cuantitativa. A la luz de la teoría dialógica del *self* se encuentran posicionamientos colectivos de la evaluación del aprendizaje en este contexto que iteran entre lo observacional y lo afectivo o bien en un balance entre ambos.

Palabras clave

Educación comunitaria, docente comunitario, posiciones del yo, concepciones evaluativas, prácticas evaluativas.

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	7
1.1. La educación comunitaria en Chiapas, México: tensiones y modelos de atención	10
1.2. Modelos contemporáneos para evaluar el aprendizaje y la evaluación en la educación comunitaria	16
1.3. Las concepciones y prácticas de la evaluación del aprendizaje	23
1.4. La noción de “cultura” como un eje que enmarca las concepciones y prácticas evaluativas	26
1.5. La teoría dialógica del <i>self</i> como marco de comprensión de las posiciones ante la evaluación del aprendizaje	27
1.4. Objetivo general	33
1.4.1. Objetivos específicos	33
1.5. Pregunta General	33
1.5.1. Preguntas específicas	34
2. Marcos para la conceptualización de la evaluación del aprendizaje	35
2.1. La evaluación del aprendizaje y la educación rural en México	43
2.3. La teoría dialógica del <i>self</i> y la posiciones del yo	50
2.3.1 Teoría dialógica del <i>Self</i> y las prácticas docentes	52
2.3.2. Marcos metodológicos empleados en los estudios de los posicionamientos del yo	54
2.3.2. La teoría dialógica del <i>self</i> en contextos multiculturales	57
2.4. Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes	59
3. Marco contextual	64
3.1. Noción de conocimiento, aprendizaje y enseñanza de los tzeltales	67
4. Metodología	70
4.1. Supuestos epistemológicos	70
4.2. Diseño de investigación y métodos	71
4.3. Estrategias para el análisis de datos	73
4.4. Marco metodológico	74
4.5. Muestra	81
4.5.1. Procedimiento muestral para la etapa cualitativa	82
4.5.2. Procedimiento muestral para la etapa cuantitativa	83
4.6. Consideraciones éticas	83
4.7. Supuestos generales	86
4.7.1 Supuestos específicos	86

4.8. Cronograma de recolección de datos	86
5. Resultados	88
5.1. Entrada al campo: primera recuperación de diálogos y experiencias de evaluación del aprendizaje	88
5.1.1. Primeros focos emergentes de análisis	98
5.1.2. Identificación de concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje	100
5.2. Co-diseño del instrumento para la etapa cuantitativa	101
5.2.1. Análisis de datos cuantitativos	111
5.2.2. Características de la muestra	112
5.2.3. Particularidades de los docentes tseltales y su lengua	117
5.2.4. Análisis descriptivos de los ítems	120
5.2.5. Pruebas de normalidad de los ítems	128
5.2.6. Propiedades psicométricas del instrumento	129
5.2.7. Exploración con análisis de clúster	134
6. Conclusiones y discusión	167
7. Devolución de resultados y retribución social	187
8. Declaración de publicaciones previas	189
9. Transitar en el pensamiento del investigador	189
Referencias	196
ANEXOS	219

1. Planteamiento del problema

En esta investigación se tiene como propósito caracterizar los posicionamientos que los docentes comunitarios de origen tseltal del estado de Chiapas construyen ante la evaluación del aprendizaje.

La problemática se sitúa en un contexto marcado por profundas brechas de infraestructura y atención escolar que afectan de manera particular a las comunidades indígenas chiapanecas. En este contexto, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, a través de la figura del Líder Educativo Comunitario (LEC) o docentes comunitarios (Quien experiencia ambas realidades entre lo escolar y lo comunitario), intenta articular directrices curriculares nacionales con los saberes ancestrales locales; sin embargo, aún falta un camino por recorrer para construir marcos evaluativos que reconozcan la riqueza cultural y lingüística de estas poblaciones. En consecuencia, las prácticas de evaluación de evaluación en estos espacios continúan orientándose por parámetros normativos externos y las expectativas que se tienen de la comunidad, sin un puente conceptual que permita dialogar ambas lógicas. Adicional a la complejidad mencionada, en México existen una serie de tensiones entre la evaluación educativa con las comunidades históricamente documentada en donde la evaluación fue utilizada en su momento como un recurso de control y rendición de cuentas.

Este constructo de “evaluar el aprendizaje” se vuelve más complejo cuando se trata de poblaciones indígenas, pues, por ejemplo, en diferentes etnias incluidas la tsotsil, la tseltal y la ch’ol, no existe un término para traducir el concepto de evaluación del aprendizaje al español siendo un más un concepto que involucra saberes comunitarios (Ortelli, 2020). Partiendo de esta realidad, en este estudio, la evaluación del aprendizaje se entiende, por un lado, el conjunto de procesos que orientan y regulan la enseñanza en la escuela occidental y, por otro, un proceso circular y abierto que entrelaza los saberes comunitarios con la formación de del alumnado en la visión tseltal. Lo anterior, enmarcado desde el reconocimiento de la complejidad de las realidades educativas de los contextos indígenas, así como de su riqueza cultural, lingüística y comunitaria.

Chiapas es el segundo estado mexicano que conserva mayor cantidad de población indígena con una diversa gama de pueblos originarios entre ellos los tseltales. Los tseltales, en términos de su cultura tienen una construcción específica del conocimiento en donde este es un proceso inherente, portable y transferible de generación en generación (Gómez,2014), en este sentido, los conocimientos no se aprenden, sino que se evocan, cambiando así el sentido de cómo se construiría la noción de evaluar el aprendizaje en estos espacios.

Para construir un puente entre la evaluación y lo comunitario, a partir de la sistematización de concepciones y prácticas, se retoma la Teoría Dialógica del Self (DST, por sus siglas en inglés) como marco de comprensión de estos constructos. Esta teoría parte de las nociones fundamentales del “yo” y del diálogo interno, a partir de las cuales emergen determinados posicionamientos ante una situación específica. Estos posicionamientos del yo están en constante interacción y se reconfiguran a partir de las interacciones tanto externas como internas.

Dado que este contexto está profundamente amalgamado con el componente cultural, y considerando la complejidad del fenómeno y del entorno de estudio, la teoría dialógica del self se plantea como una vía conciliadora para comprender cómo los docentes comunitarios construyen diferentes posicionamientos de manera dialógica frente a la evaluación del aprendizaje. Dichos posicionamientos emergen desde una construcción colectiva e identitaria de su cultura en torno a la evaluación, lo cual permite la emergencia o la configuración de un “yo” colectivo.

Partiendo de estas vetas, y con el objetivo de desentrañar estos construyes en torno a la evaluación del aprendizaje, en cuanto a lo metodológico se buscará recuperar las voces de los docentes comunitarios, inicialmente en términos de sus concepciones y prácticas evaluativas desde su propia cosmovisión. Para ello, se propone un diseño mixto, secuencial y exploratorio en donde, desde una aproximación cualitativa, se realizarán observaciones de aula, espacios de diálogo de saberes y entrevistas semiestructuradas, todo ello orientado a

conocer y recuperar las nociones que se tienen sobre la evaluación del aprendizaje.

Posteriormente, se llevará a cabo un proceso de co-diseño con los docentes comunitarios, con el fin de consolidar una escala que dé cuenta de los constructos emergentes identificados en la primera aproximación al campo. Este proceso implicará un ejercicio dialógico en el que las y los docentes determinarán los contenidos del instrumento. Finalmente, en una tercera etapa, se distribuirá el producto del ejercicio de co-diseño para proceder con los análisis cuantitativos, que abarcarán desde lo descriptivo e inferencial hasta lo geoespacial.

Respondiendo a este planteamiento, en el siguiente apartado, se profundiza en lo que respecta a la literatura que da cuenta de este problema. En un primer momento, se expondrán elementos que sitúan las condiciones educativas de Chiapas en términos de desigualdad, infraestructura, así como de los modelos de atención educativa para poblaciones indígenas y su proceso evolutivo en la agenda de la política educativa mexicana. En este, se destacará el papel del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) como principal instancia que da atención a poblaciones vulnerables en Chiapas y la creación del docente comunitario como una figura educativa inmersa tanto en las comunidades como en el sistema educativo. Cabe destacar que en esta primera reflexión se visibilizará la complejidad al abordar a las comunidades indígenas desde el reconocimiento de sus saberes contextuales.

Seguidamente, se describirán los modelos teóricos contemporáneos que se han formulado para tipificar la evaluación del aprendizaje en un nivel general para posteriormente discutir los trabajos que se han realizado en materia evaluativa en contextos indígenas. Finalmente, se detallará la pertinencia del uso de la teoría dialógica del *self*, junto con los modelos de concepciones y prácticas evaluativas, como una alternativa para caracterizar las formas en que los docentes comunitarios construyen sus nociones de la evaluación del aprendizaje de manera que se recupere la riqueza contextual de las comunidades.

1.1. La educación comunitaria en Chiapas, México: tensiones y modelos de atención

En el mundo, México se caracteriza por ser uno de los países con mayor diversidad cultural y lingüística al conservar un total de 68 pueblos indígenas en los cuales se distribuyen alrededor de 364 variantes lingüísticas (INALI, 2022). Estos pueblos constituyen distintos conjuntos sociales pluriétnicos y multiculturales representados en identidades, culturas y cosmovisiones desarrolladas a lo largo de la historia (CNDH,2021). La estadística nacional mexicana indica que existen 23.2 millones de personas mayores de tres años que se autoidentifican como indígenas, mismos que representan un 19.4% de la población total del país (INEGI, 2022).

Sería posible destacar los siguientes elementos de tensión expuestos por el INEGI (2017;2022) y el INEE (2017):

- La escolaridad promedio de la población indígena equivale a primaria incompleta.
- La tasa de analfabetismo en personas mayores de 15 años y hablantes de una lengua indígena es de 20.9%.
- Tan solo en el nivel básico, la educación indígena manifiesta problemas graves de infraestructura, organización escolar y procesos educativos.
- Se presentan condiciones de carencia de servicios básicos, tasas altas de primarias multigrado y falta de directores.
- Se omiten las lenguas originarias para la comunicación en las escuelas.
- Una quinta parte de los docentes no habla una lengua indígena.

Los datos anteriores dan cuenta de que la realidad de la educación indígena en México es adversa, pues se encuentra marcada históricamente por la desigualdad, la discriminación, la pobreza y la falta de infraestructura educativa.

Aunado a las realidades enunciadas, históricamente el *currículum* indígena ha sido trazado desde el exterior, homologando los contenidos educativos en componentes que no responden a las necesidades de las comunidades

indígenas, invalidando sus visiones y no considerando las lenguas originarias (Diets; 2014; Ramírez, 2006, Vergara, 2021).

Como respuesta a lo anterior, en un intento por responder a estas tensiones, desde el año de 1978 se han implementado en México distintas estrategias para la promoción de una educación que sea intercultural, multicultural y bilingüe, permitiendo la preservación de la riqueza lingüística, así como la generación de contenidos pertinentes formulados desde los saberes de las comunidades (Vergara, 2021). En la actualidad, estas acciones decantaron en una serie de programas orientados a la atención educativa de la población indígena en Educación Básica, los cuales son operados por instituciones como el INIDEF, el CONAFE, la CDI y la SEP (INEE, 2017). En la siguiente tabla se describen las acciones y estrategias mexicanas que involucran la atención educativa brindada a la población indígena en Educación Básica:

Tabla 1.

Programas, acciones y estrategias que incluyen la atención educativa a población indígena en Educación Básica (INEE, 2016).

Ámbito de acción	Programas, acciones y estrategias	Institución/ instancia responsable
Infraestructura	• Programa Escuelas al Cien	INIFED
	• Programa de la Reforma Educativa	
	• Programa Escuelas de Tiempo Completo	
	• Programa de Apoyo a la Educación Indígena	CDI
	• Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria	CONAFE
Perfil y formación docente	• Programa para la Inclusión y Equidad Educativa	SEP
	• Estrategia integral para la profesionalización de Docentes de Educación Indígena	
	• Formación inicial para docentes en educación preescolar y primaria intercultural bilingüe	
	• Programa de Desarrollo Profesional Docente	CNSPD
	• SPD/ ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia	UPN
Currículo, Enseñanza de la	• Licenciaturas en Educación Indígena en educación preescolar y Educación Primaria en el Medio Indígena	
	• Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria	
	• Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa	CONAFE
	• Programa de fortalecimiento de la calidad en Instituciones	SEP

Tabla 1.

Programas, acciones y estrategias que incluyen la atención educativa a población indígena en Educación Básica (INEE, 2016).

Ámbito de acción	Programas, acciones y estrategias	Institución/ instancia responsable
lengua y Materiales Educativos	educativas • Programa Escuelas de Tiempo Completo • Marcos curriculares para la educación indígena • Parámetros curriculares para la educación indígena • Libros Cartoneros para la educación indígena • Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria • Programa Especial de Educación Intercultural • Programa de Apoyo a la educación indígena • Política pública intercultural del Lenguaje • Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa • Programa de la Reforma Educativa	CONAFE CGEIB-SEP CDI INALI
Gestión escolar y participación de la comunidad	• Programa Escuelas de Tiempo Completo • Programa Escuelas al Cien • Consejos de Participación Social • Prestación de servicios de educación inicial y básica comunitaria • Programa de Apoyo a la Educación Indígena	SEP CONAFE CDI

Para atender a esta complejidad, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) nace desde el año de 1971, teniendo entre sus funciones garantizar que la educación comunitaria sea equitativa e inclusiva, atendiendo principalmente a las comunidades con rezago y sin acceso a servicios educativos (CONAFE, 2021; Mejía y Martín, 2016). El modelo CONAFE se basa en la educación comunitaria que parte de la idea de concebir la diversidad indígena como un elemento que enriquezca la educación (Gómez *et al.*, 2009).

En esta tónica, en la última década se han vislumbrado cambios en la legislación mexicana para dar atención a los pueblos indígenas. En el año 2013 se formuló al interior del Programa de Inclusión y Equidad Educativa el propósito de beneficiar a escuelas a partir de apoyos específicos y la contextualización de contenidos (Vergara, 2021). En el gobierno en turno, se tiene como unas de las prioridades de la agenda promover una política de atención especial a la población indígena a través de un nuevo plan de estudios denominado “La Nueva Escuela Mexicana”. Esta propuesta busca que los contenidos curriculares se vean transversalizados desde la interculturalidad en términos de la relación con

la diversidad territorial, social, lingüística y cultural (DOF, 2022; Suárez, 2022; Vergara, 2021).

En específico, el Estado de Chiapas se caracteriza por conservar una vasta cantidad de población indígena con un total de 14 pueblos, siendo el segundo lugar del país con más población de hablantes de lengua indígena hasta el año (INEGI, 2022). En Chiapas se hablan más de diez lenguas indígenas prehispánicas, de las cuales las mayormente habladas son Tseltal, Tsotsil, Ch'ol y Tojolabal (INEGI, 2020). Estas comunidades se ubican a lo largo del Estado en 119 municipios distribuidos en seis regiones que son la Sierra Tapachula, Montañas Zoques, Llanos de Comitán, Selva Lacandona, Norte y Los Altos.

En Chiapas, según cifras del INEE (2018), tan solo en Educación Básica más de 87% de las escuelas del Estado se ubican en zonas de marginación altas o muy altas, con una tasa elevada de inasistencia escolar y aproximadamente 10.5% de los docentes brinda atención a población indígena sin hablar su lengua. Asociado a lo anterior, el Estado tiene escuelas en donde no se logra cubrir la plantilla docente, lo que deriva en que aproximadamente 68.3% de los grupos sean multigrado (INEE, 2018).

El modelo de educación comunitaria estatal de Chiapas mantiene la estructura del Sistema Nacional que comienza con la educación inicial y culmina con la superior; sin embargo, dada la cantidad de población indígena existente en el Estado, se cuenta con distintos tipos de servicios que se estratifican en función del tamaño y ubicación de cada localidad, así como de la proporción de estudiantes hablantes de lengua indígena (INEE, 2018). El CONAFE cuenta con diferentes consejos estatales, entre ellos el de Chiapas, en donde tiene mayor injerencia, atendiendo a población Tseltal y Tsotsil, principalmente (Mejía y Martín, 2016).

Al interior de esta propuesta, surge una figura docente a la que se denomina Líder Educativo Comunitario (LEC), que son jóvenes de entre 16 y 29 años originarios de comunidades indígenas, con una escolaridad mínima requerida de secundaria y que reciben capacitación para cumplir con la tarea de ser un

facilitador del aprendizaje en Educación Básica, a manera de servicio social (CONAFE, 2021; Herrera y Mijangos, 2018; Mejía y Martín, 2016). Estos jóvenes se encuentran inmersos tanto en el contexto institucional como en el comunitario, lo que permite que los contenidos curriculares se vean enriquecidos desde los saberes de las comunidades (Herrera y Mijangos, 2018).

A pesar de que estas figuras educativas aparecen en la literatura como Líderes Educativo-Comunitarios, instructores o educadores comunitarios, dadas las características de su labor expuestas por Arteaga (2011) Herrera y Mijangos (2018) Mejía y Martín (2016), así como por el mismo CONAFE (2021), en este documento se les denominará como docentes comunitarios.

La literatura relacionada con la actividad del CONAFE se ha focalizado en el desarrollo de la educación comunitaria, el resultado del aprendizaje de los estudiantes, las condiciones de infraestructura y la relación escuela-comunidad (Juárez, 2020); no obstante, son escasos los estudios que dan cuenta de las experiencias y práctica pedagógica de estos docentes comunitarios. Una de las primeras investigaciones que los tuvieron como objeto de estudio fue la de Gómez (*et al.*, 2009), quien realiza una exploración de sus habilidades pedagógicas y expectativas. En años recientes, autores como Juárez (2020), Herrera y Mijangos (2018), se han dado a la tarea de estudiar la formación pedagógica y la construcción de la identidad de estos docentes comunitarios, partiendo de estrategias como la etnografía y la recopilación de experiencias. Por otro lado, Gómez-Zermeño (2018) realiza un análisis descriptivo de las prácticas pedagógicas que realizan estos actores, donde encuentra que, al interior de las prácticas de estas figuras docentes, se ven reflejados conocimientos propios de su cultura.

Los docentes comunitarios juegan un papel fundamental para el desarrollo del proceso educativo en las comunidades indígenas de Chiapas, gracias a su interrelación entre institución-comunidad. Dado que estas figuras docentes han sido poco estudiadas, surge la necesidad de profundizar en las formas en que ellos experimentan, conciben y construyen las distintas aristas de la educación.

En relación con lo anterior, el CONAFE (2016) promueve, en el marco de la educación comunitaria, un modelo de atención a poblaciones indígenas desde el conocimiento, el respeto y la valoración del contexto cultural propio del estudiante. En esta propuesta subyace la noción de “saber” o “saber comunitario”, que se define como todos aquellos valores, creencias y conocimientos que dan identidad a los miembros de un grupo y que orientan sus comportamientos, así como la forma en que son y sienten (CONAFE, 2016).

En este sentido, es importante reconocer la existencia de otras propuestas que formulan planteamientos de la noción de “saber” tales como la interculturalidad, las perspectivas decoloniales y contextos no escolarizados, donde el concepto se orienta con mayor fuerza a la manera en que un individuo se relaciona con el entorno natural a partir de una configuración colectiva de conocimientos culturales, transgeneracionales e identitarios (Freiberg, 1999; López-Quintero, 2017, Salgado *et al*, 2018; Muchavisoy, 1997; Rapimán; 2007). Así, estos saberes son empleados por las comunidades como base para la construcción de nuevos conocimientos científicos que se configuran según las modificaciones del contexto y se vinculan de manera implícita con los conceptos de la educación (Lara, 2021; Rapimán, 2007; Salgado *et al*, 2018).

De manera específica, el modelo del CONAFE en Chiapas integra los saberes comunitarios al currículo, transmitiéndolos a través de los docentes comunitarios (Gómez-Zermeño, 2018). Según Gómez-Zermeño (2018) en la práctica de estos docentes se verán integrados elementos como el uso de sus lenguas, costumbres, tradiciones y saberes. Para Arteaga (2011) estos saberes se expresan también en procesos reflexivos en donde los docentes seleccionan y construyen los elementos que requerirán para su enseñanza, lo que para Lara (2021) permite el diálogo comunidad-escuela, adquiriendo una mayor apropiación y transmisión tanto de saberes comunitarios como de conocimientos formales. Por lo tanto, los saberes comunitarios son constructos que se entrelazarán al interior de los distintos procesos educativos como configuración de la realidad de cada comunidad.

En trabajos realizados por Ortelli (2020) se visualiza que los saberes comunitarios pueden entrar en diálogo con las nociones evaluativas. Sin embargo, su concepción de evaluación no responde a ideas occidentalizadas en donde los docentes comunitarios, más allá del establecimiento de calificaciones, valoran elementos como la técnica, el trabajo, el comportamiento de la persona y su relación con el territorio con fines de mejora.

1.2. Modelos contemporáneos para evaluar el aprendizaje y la evaluación en la educación comunitaria

El estudio de la evaluación del aprendizaje se compone de diversos modelos propuestos en las últimas décadas, entre ellos, uno que se destaca en la literatura es el de Mabry (1999), quien postula que la evaluación del aprendizaje puede ser concebida a partir de los paradigmas psicométrico, contextual y personalizado. El psicométrico propone una evaluación que parte de la medición de variables; el contextual, una formulación de evaluaciones situadas en las necesidades del aula; y el personalizado, un diseño de evaluaciones en función de cada estudiante (Mabry, 1999).

Otro modelo que sobresale en la literatura es el de Vera-Rojas *et al.* (2019); esta propuesta formula sus paradigmas en función de las metodologías para la recolección de evidencias para la evaluación. Entre los postulados de este modelo, se tiene el paradigma cuantitativo que se asemeja al psicométrico de Mabry (1999), en donde se busca una evaluación a partir de mediciones; el psicosocial o participativo que busca evidencias de aprendizaje a partir de métodos participativos; y el cuali-cuantitativo, que es una combinación de los paradigmas anteriores (Vera-Rojas *et al.*, 2019).

Una de las discusiones sobre la evaluación del aprendizaje es la función a la que este constructo responde. Al respecto, Moreno (2016) sostiene que la evaluación no debería ser solamente sobre el aprendizaje, sino que la evaluación debe de tener un carácter formativo y, por tanto, servir para el aprendizaje y como aprendizaje. Para Moreno (2016), el ideal sería establecer un equilibrio entre la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. En años recientes, emergió un nuevo modelo que añade otra función a la evaluación del aprendizaje,

planteando sus postulados desde Freire. En esta propuesta, Medina (2021) sugiere que la evaluación del aprendizaje, además de tener un carácter formativo, posee una esencia emancipadora para el estudiante gracias a que permite la conciencia, apropiación y transformación de sus aprendizajes.

Tabla 2.

Modelos teóricos contemporáneos para concebir la evaluación del aprendizaje.

Autor	Modelo teórico	Postulados
Mabry (1999)	Paradigmas de la evaluación	Paradigmas psicométrico, contextual y personalizado
Casanova (1998)	Tipología de la evaluación	Momento, función, sujeto y referente
Medina (2021)	Modelo de evaluación desde Freire	<i>Conscientização</i> , transformación y emancipación
Vera-Rojas (2019)	Paradigmas metodológicos	Paradigma cualitativo, psicosocial o comunicativo y paradigma cuali-cuantitativo
Moreno (2016)	Discusión sobre las funciones de la evaluación	Evaluación, del, para y como aprendizaje

Finalmente, se retoma la tipología recuperada por Casanova (1998) que es una de las más utilizadas dentro de la literatura sobre evaluación del aprendizaje y que recupera los postulados de la evaluación del currículo de Scriven (1967), particularmente en términos de evaluación formativa y sumativa, y de Tyler (1950) desde la noción de referentes de la evaluación. En esta genealogía de la evaluación, Casanova (1998) describe que la evaluación del aprendizaje se desarrollará según el momento, función y referente que se tengan. Para esta autora, la evaluación del aprendizaje puede llevarse a cabo al inicio, durante o al final del curso, así como ser ejecutada por el profesor, entre pares o por el mismo estudiante. El proceso evaluativo siempre tendrá al menos una función, ya sea diagnóstica, formativa o sumativa y partirá de un punto de referencia nomotético o ideográfico (Casanova, 1998).

Tabla 3.

Tipología de la evaluación del aprendizaje de Casanova (1998).

Tipología	Postulados
Momento	Evaluación inicial, continua y final
Función	Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa

Tabla 3.*Tipología de la evaluación del aprendizaje de Casanova (1998).*

Tipología	Postulados
Sujeto	Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
Referente	Nomotético e ideográfico

Los paradigmas enunciados anteriormente permiten conceptualizar las formas en que se ha teorizado sobre la evaluación del aprendizaje en la época contemporánea. Estos modelos pueden ser útiles y aplicables a distintos contextos en un nivel operacional, sin embargo, por las características contextuales, realidades y complejidad de las comunidades indígenas mexicanas, será necesario utilizar estas propuestas, replanteándolas y reconociendo los saberes comunitarios para dar cuenta de los modos en que se lleva a cabo el proceso evaluativo en las comunidades indígenas.

La evaluación del aprendizaje es uno de los componentes de la educación que resulta vital para que ésta se desarrolle, pues condiciona y, a la vez, forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Guerra,2003; Ríos,2001). Más allá de la formulación de juicios y la comparación de parámetros como se conceptualizaba hace algunas décadas, en educación el concepto de evaluación del aprendizaje se ha reformulado hasta ser considerado como una construcción polisémica que comprende todo un proceso complejo y riguroso, que busca sistematizar los aprendizajes y sus mecanismos de principio a fin, en el cual se generan valoraciones que evidencian la incidencia del proceso educativo a partir de la retroalimentación, la reflexión y la toma de decisiones con la finalidad de mejora (Casanova,1998; Díaz-Barriga, 2010; Pimienta, 2008; Miller, 2012). Este constructo se vuelve más complejo cuando se trata de poblaciones indígenas, pues en diferentes etnias incluidas la tsotsil, la tseltal y la ch'ol, no existe un término para traducir el concepto de evaluación del aprendizaje al español, sino que se refiere a un proceso cíclico y abierto en donde se verán implicados los saberes comunitarios (Ortelli, 2020).

La investigación educativa, y en particular el estudio de la evaluación del aprendizaje en contextos comunitarios e indígenas, implica una serie de atenciones específicas debido a que dichas poblaciones se distinguen por contar

con una vasta diversidad étnica y lingüística, así como con diferentes condicionantes de vulnerabilidad (Messina *et al.* 2021; Schmelkes, 2015). Las poblaciones escolares indígenas se caracterizan por obtener puntuaciones menores que las no indígenas en evaluaciones estandarizadas (Villareal, 2006), lo que podría explicarse con el hecho de que estas evaluaciones están contextualizadas a partir de una lógica de atención a escuelas urbanas, sin considerar los rasgos culturales o étnicos de comunidades rurales-indígenas (Moreno, 2010; Raczynsky y Román, 2014).

Aunado a lo anterior, la cultura evaluativa mexicana se ha cimentado bajo una política de rendición de cuentas en donde las evaluaciones estandarizadas propician relaciones de poder entre el evaluador y el evaluado, asignándole al proceso evaluativo un significado social de control entre Estado-escuela y escuela-estudiante (González, 2005; Patiño, 2017). Para Vázquez (2015) estas evaluaciones son un instrumento para generar inclusiones o exclusiones entre los actores educativos. En esta tónica, Moreno (2011) enfatiza que en México generalmente se hace medición y no evaluación, pues las funciones que se les dan a las evaluaciones no conservan elementos formativos ni apuntan a la mejora.

Las diferencias culturales pueden influir en los resultados de las evaluaciones, pues en cada constructo que se mide en un examen estandarizado se apreciará una mezcla de características de cada cultura (Moreno, 2010). En este sentido, las evaluaciones del aprendizaje en comunidades rurales-indígenas deberían estar diseñadas y contextualizadas con base en los saberes de las comunidades y ser interpretadas, posteriormente, considerando los efectos de los elementos culturales en sus resultados. (Moreno, 2010; Villarreal, 2006, Schmelkes, 2015).

De acuerdo con lo anterior, históricamente la relación entre la evaluación del aprendizaje y los docentes comunitarios se puede entender desde dos aristas: la primera, desde las evaluaciones estandarizadas y la segunda desde las evaluaciones en el aula, pues en éstas se encuentran investigaciones orientadas específicamente a la educación rural y la educación multigrado que consideran a poblaciones indígenas al interior de estas aproximaciones. En la siguiente tabla

se enlistan algunos de estos acercamientos.

Tabla 4.

Literatura relacionada con el estudio de la evaluación del aprendizaje de Educación Básica en comunidades rurales-indígenas.

Evaluaciones estandarizadas		Evaluaciones en el aula (no estandarizadas)	
Autores	Objeto de estudio	Autores	Objeto de estudio
Moreno (2010)	Uso de las pruebas estandarizadas en grupos vulnerables	Martínez (et al., 2020)	Procesos evaluativos en matemáticas durante la covid-19.
Backhoff (et al., 2015)	Propuesta metodológica para evaluar a indígenas en su propio idioma	Gracia y Horbarth (2019)	Recopilación de prácticas y acciones evaluativas en escuelas comunitarias.
Backhoff (et al., 2011)	Traducción y adaptación de las pruebas Excale a lengua maya	Abós y Boix (2017)	Exploración de mecanismos de evaluación en escuelas multigrado.
Salazar (et al., 2015)	Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE.	Sánchez-Escobedo y Hollingworth (2017)	Propuesta de un modelo de evaluación de los aprendizajes para una escuela rural.
Velasco (et al., 2016)	Comparativo de resultados de pruebas internacionales en secundarias de Chiapas	Solovieva, Lázaro y Quintanar (2013)	Evaluación de habilidades matemáticas en preescolares de escuelas rurales y urbanas.
Saavedra (2021)	Relación entre el rendimiento académico y condición indígena en pruebas estandarizadas en Chile	Mora (2019)	Propuesta de un modelo de evaluación desde la interculturalidad y la integración de migrantes en Chile.
Blanco (2017)	Análisis de los resultados de pruebas estandarizadas de alumnos indígenas.	Quiñones (et al., 2021)	Exploración del desarrollo de la evaluación formativa en una escuela rural.
Blanco (2019)	Las brechas de aprendizaje entre indígenas y no indígenas	Cano (2022)	El proceso de evaluación del aprendizaje de docentes de escuelas multigrado.

Los estudios orientados a las evaluaciones masivas y estandarizadas centran sus esfuerzos en dar a conocer las realidades educativas de desigualdad de las mediciones realizadas en poblaciones vulnerables; esto se puede visualizar en los trabajos elaborados por Moreno (2010), Saavedra (2021), Blanco (2017;2019) y Velasco (*et al* 2016). Por su parte, Moreno (2010) realiza reflexiones importantes sobre las estrategias de evaluación del aprendizaje en el sistema educativo mexicano, las cuales se han orientado a programas compensatorios, evaluaciones masivas no contextualizadas y la completa negación de la diversidad en comunidades indígenas, generando así una evaluación discriminatoria que no cumple con un fin formativo. Reforzando estos argumentos, Blanco (2017) realiza un análisis de los resultados de pruebas estandarizadas, explorando los efectos de las variables culturales en ellos; entre sus hallazgos se destaca que, además de los factores socioeconómicos, la principal desventaja en dichas evaluaciones es aprender primero una lengua indígena. Velasco (*et al.*, 2019) encuentra que las principales brechas en las puntuaciones de estas pruebas están mayormente relacionadas con las problemáticas contextuales y de carencia en que viven las comunidades indígenas. Esta vertiente también contiene trabajos como los de Backhoff (*et al.*, 2015) que buscan generar propuestas de evaluaciones contextualizadas a grupos vulnerables. Para Salazar (*et al.*, 2015) la formulación de evaluaciones contextualizadas a la cultura, identidad y conocimientos de los pueblos indígenas sigue siendo un reto importante en materia evaluativa.

Como ya se mencionó, una segunda vertiente es la evaluación del aprendizaje de la educación comunitaria vista desde el aula. Estos trabajos se desarrollan mediante tres vías: la primera es la visión sobre la evaluación del aprendizaje; la segunda es de corte instrumental sobre las técnicas, modelos y estrategias para realizarla; y la tercera busca el planteamiento de modelos que permitan dar cuenta de la evaluación del aprendizaje.

En los estudios centrados en la primera vía, como los de Martínez (*et al.*, 2020) y Gracia y Horbarth (2019), se visualiza una tendencia por explorar las nociones

de los actores educativos de contextos marginados sobre la evaluación del aprendizaje. En el contexto rural colombiano, Martínez (*et al.*, 2020) encuentra que desde las voces de los docentes de matemáticas existen tensiones ante el proceso evaluativo, debido a una tendencia de las evaluaciones por responder a contenidos y criterios homogeneizados sin considerar las cosmovisiones de las comunidades rurales. En México, Gracia y Horbarth (2019) obtienen resultados similares a los de Martínez (*et al.*, 2020) sumando que los profesores tienen poca formación pedagógica y escasos mecanismos evaluativos.

En contraste, en la segunda vía de corte instrumentalista se tienen trabajos como los de Abós y Boix (2017), Quiñones (*et al.*, 2021) y Cano (2022). En el contexto rural europeo, Abós y Boix (2017) encuentran una amplia diversidad de recursos para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje, siendo el docente el principal agente de la evaluación. Es importante mencionar que, si bien Gracia y Horbarth (2019) y Abós y Boix (2017) realizan sus investigaciones en escuelas rurales, no es posible equiparar sus resultados con los nacionales debido a que las escuelas rurales europeas y mexicanas están en diferentes condiciones estructurales, así como de desigualdades.

Complementando lo anterior, Cano (2022) afirma que la literatura sobre las escuelas rurales o multigrado en México es escasa. A partir de ello explora las prácticas evaluativas de los docentes en estos contextos, encontrando que los docentes ven un potencial evaluativo desde la observación, la coevaluación y la autoevaluación, utilizando herramientas como anecdotalios, portafolios, rúbricas y listas de control. Para la autora, el docente en contextos rurales-multigrado tiende a utilizar mecanismos evaluativos con una visión tradicional, dejando de lado la riqueza de la diversidad de su contexto y sugiere profundizar en las concepciones docentes sobre la evaluación.

Finalmente, en la tercera vía se visualizan trabajos que buscan plantear modelos que permitan dar cuenta del aprendizaje como los de Mora (2019) y Sánchez-Escobero y Hollingworth (2017). Para Sánchez-Escobero y Hollingworth (2017) las escuelas rurales tienen características propias, por lo que proponen un

modelo evaluativo que considere la diversidad y heterogeneidad de la población estudiantil. Por su parte, Mora (2019) propone un modelo evaluativo intercultural que considere una evaluación formativa en comunidades indígenas que integren migrantes. Estas propuestas aún se encuentran en desarrollo y modelación, por lo que se tendrá que dar seguimiento a futuros resultados. De igual forma, surgen modelos actuales en el contexto chileno propuestos por Del Pino-Sepúlveda (2022) quienes proponen modelos participativos para la construcción de una evaluación del aprendizaje que emerja de los contextos indígenas.

La literatura reitera la tendencia por explorar distintas aristas del proceso evaluativo del aprendizaje teniendo como foco de estudio a los docentes comunitarios; sin embargo, los esfuerzos por recuperar estas prácticas y concepciones son aislados y no se podría afirmar que la literatura especializada ha logrado sistematizar los procesos de evaluación del aprendizaje en la educación comunitaria.

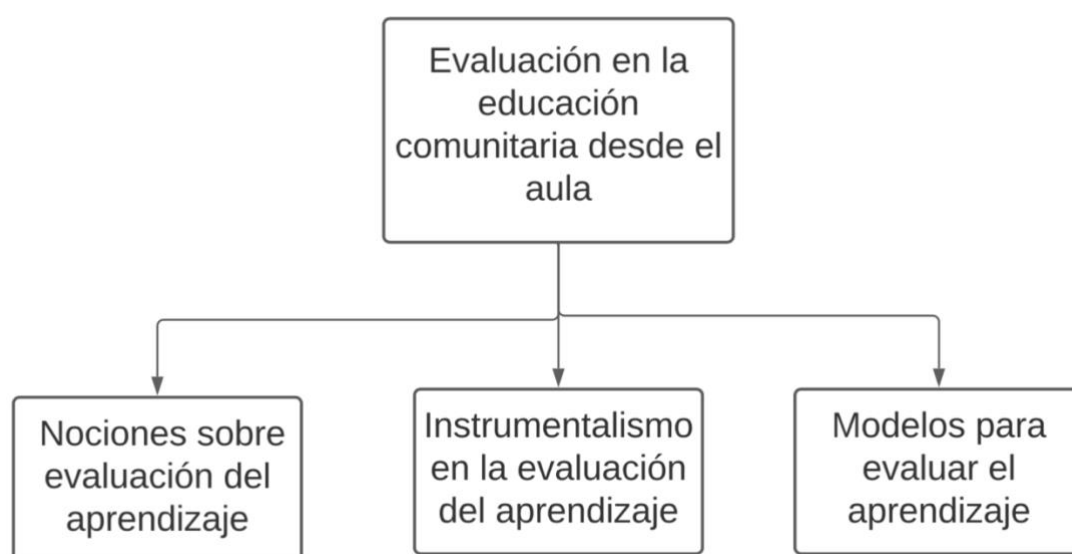


Figura 1 Vertientes de la evaluación en la educación comunitaria vistas desde el aula.

1.3. Las concepciones y prácticas de la evaluación del aprendizaje

Dentro del marco de la evaluación del aprendizaje existen dos aristas que permiten dar cuenta de la forma en que se comprende el propio constructo que son las concepciones y prácticas evaluativas. Las concepciones evaluativas son

entendidas como ideas, creencias y estructuras sobre la evaluación, dan forma y sentido a la manera en que el docente lleva la evaluación del aprendizaje a la práctica (Brown, 2008, Castillo y Colmenares, 2017, Hidalgo y Murillo, 2017, Remesal, 2011). Para Brown (2008) estas construcciones se pueden categorizar a partir del uso que cada docente le asigna a la evaluación, ya sea para la mejora del aprendizaje, como una herramienta de rendición de cuentas a la escuela o al estudiante o bien como un proceso irrelevante. Por su parte, Remesal (2011) propone una clasificación de estas concepciones a partir de polos en donde la evaluación del aprendizaje puede verse desde uno pedagógico, con una función regulatoria del aprendizaje; o desde uno social, donde la evaluación es solamente un mecanismo de clasificación del estudiante. Por su parte, Delanshere, y Johns (1999) proponen tres dimensiones para describir las concepciones evaluativas: la primera se orienta a los propósitos de la evaluación como forma de retribución al estudiante; la segunda, al sentido de autoeficacia del docente; y la tercera, a las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, Flores (*et al.*, 2021) clasifica el estudio de las concepciones evaluativas en tres grandes reflexiones encaminadas a: la relación profesor-estudiante, la evaluación desde el aula y la relación concepción-práctica.

Tabla 5.
Tipologías para el estudio de las concepciones evaluativas.

Autor	Tipología	Postulados
Brown (2008)	Categorías de las concepciones evaluativas	Evaluación para la mejora del aprendizaje, como una herramienta de rendición de cuentas a la escuela, para rendición de cuentas al estudiante y como un proceso irrelevante
Remesal (2011)	Polos de las concepciones evaluativas	Polos social y pedagógico
Delanshere, y Johns (1999)	Dimensiones de las concepciones evaluativas	Propósitos de la evaluación, sentido de autoeficacia del docente y creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje
Flores (<i>et al.</i> , 2021)	Reflexiones sobre las concepciones evaluativas	Concepciones profesor-estudiantes, desde el aula y concepción-práctica

Por otra parte, las concepciones evaluativas están íntimamente relacionadas con la forma en que cada docente lleva a la práctica la evaluación del aprendizaje (Brown, 2008; Castillo y Colmenares, 2017; Murillo e Hidalgo 2018, Remesal, 2011). En la literatura sobre prácticas evaluativas resaltan tres vertientes que se relacionan con su función, con la interacción concepción-práctica; y con el efecto de los elementos contextuales o personales de cada docente en su ejecución. Para Moreno y Rochera (2015), independientemente de las relaciones entre concepción y práctica, éstas se verán influidas por elementos propios del docente y del contexto.

Tabla 6.

Vertientes del estudio de las prácticas evaluativas.

Autor	Vertiente	Hallazgos
Boud y Falchikov (2006) Stiggins (2004)	Función de las prácticas evaluativas	Prácticas según su función formativa o sumativa.
Pegalajar (2016) Vallejo y Torres (2020) Vera (et al., 2018)	Relación concepción-práctica	Elementos de las concepciones evaluativas que se encuentran relacionadas con las prácticas.
Hidalgo y Murillo (2017)		Las concepciones evaluativas no siempre se verán reflejadas en las prácticas.
Suah y Ong (2012) Cizek (et al., 1995) Brookhart (1994)	Elementos contextuales o personales	Años de experiencia docente y su relación con su práctica evaluativa.
Prieto y Contreras (2008) Dunkan y Nonan (2007)		Nivel educativo. Disciplina del docente. Cantidad de estudiantes.

Es importante mencionar en este punto que la literatura muestra qué factores contextuales pueden configurar las concepciones evaluativas del docente y, por ende, la manera en que las llevan a la práctica (Murillo e Hidalgo 2018; Moreno y Rochera, 2015). En el caso de los docentes comunitarios, se debe tener en consideración que estas concepciones sobre la evaluación se verán construidas a partir de sus interacciones entre escuela-comunidad y, por lo tanto, de los saberes comunitarios que integran en su práctica docente (Friedberg, 1999; Gómez-Zermeño, 2018; Murillo e Hidalgo 2018; Moreno y Rochera, 2015). En este sentido, es pertinente abordar las concepciones y prácticas evaluativas como un puente para recuperar los modos en que se lleva a cabo el proceso

evaluativo, sin dejar de lado la riqueza cultural de los conocimientos locales o saberes comunitarios.

1.4. La noción de “cultura” como un eje que enmarca las concepciones y prácticas evaluativas

El término "cultura" tiende a ser una construcción polisémica y se orienta en función de la corriente filosófica, así como de la disciplina, que la define. Según García-Castaño *et al.* (1997), este concepto es difuso, inacabado y está en constante movimiento. Etimológicamente, "cultura" proviene del latín "cultūra" o "colere", que puede significar habitar, cultivar, proteger o adorar, aunque su significado ha ido cambiando y variando a lo largo de los años (Austin, 2000).

Según Austin (2000), haciendo alusión específica al campo antropológico, la cultura se refiere a la forma particular de vida de un periodo temporal o de un grupo humano y está ligada a valores, costumbres, estilos de vida, organización social, entre otros componentes. Por otro lado, para Sotelo (2015), esta construcción se refiere particularmente a la forma de vida de una sociedad que es producto de la dinámica social, las condiciones climáticas, geográficas y ecológicas que encuadran el desarrollo humano. Según el autor, la cultura también se refiere al concepto de herencia social que es transmitida, aprendida, comprendida y modificada. En este sentido, reconociendo que el término no es estático, se puede entender la cultura como una convergencia ecológica de conocimientos o saberes transmitidos de forma generacional que responden a un territorio u organización social.

En términos educativos, surge, entonces, la noción de cultura de la evaluación. Según Bolseguí y Fuguet (2006), ésta se refiere específicamente al conjunto explícito de reglas, hábitos, creencias, estructuras, métodos, entre otros elementos, que comparte una comunidad educativa con respecto al proceso de evaluación. Respecto a esto, Martínez (2015) añade que esta noción de cultura es una construcción social determinada por el contexto sociohistórico dominante y que está condicionada por políticas, normas y reglas de un sistema educativo, así como por la forma de ejercer dicha cultura por el docente.

El papel del docente en la ejecución de la cultura evaluativa es otro aspecto importante que menciona Martínez (2015). En el contexto de la educación comunitaria, los docentes tienen una conexión más cercana con las comunidades y su cultura al ser originarios de éstas, lo que puede permitir una disrupción en la noción de cultura de la evaluación impuesta por el sistema escolarizado nacional. En este sentido, Gómez (2014) señala que los tseltales tienen sus propias formas de concebir el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento, basadas en sus saberes ancestrales transmitidos de generación en generación. Por lo tanto, es posible que su enfoque de evaluación difiera del impuesto por la cultura occidental, creando así su propia cultura de evaluación del aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, en esta investigación, la cultura de evaluación no se entenderá como aquella construcción dominante establecida en un sistema, sino que se definirá como la construcción ecológica de saberes culturales, ancestrales y territoriales representados en las concepciones y prácticas que los tseltales utilizan para cimentar la evaluación del aprendizaje.

1.5. La teoría dialógica del *self* como marco de comprensión de las posiciones ante la evaluación del aprendizaje

La teoría dialógica tiene su origen aproximadamente hace apenas dos décadas en el campo de la psicología. A pesar de lo anterior, existen múltiples ejemplos de su uso para dar cuenta de los fenómenos educativos (Monereo y Hermans, 2023). Esta propuesta desarrollada por Hubert Hermans (2001) parte de dos ideas centrales: el “yo” y el “diálogo”. La finalidad de integrar estas dos nociones decanta en formular una teoría que ayude a comprender cómo se forma la identidad de una persona y cómo ésta se manifiesta mediante la interacción de las diversas facetas de sus “yos”, que se encuentran en constante diálogo. Hermans (2003) construye esta propuesta a partir de la noción del “yo” de William James refiriéndose a ésta como una entidad multifacética que incluye aspectos tangibles, relaciones sociales y dimensiones internas, así como subjetivas, de un individuo. En un inicio, Hermans recupera la idea de diálogo interno de la novela Bakhtin a una suerte de polifonía interna entre voces. En dicha obra, se hace referencia a las voces internas de los personajes que entran en diálogo, donde

no prevalece una única voz dominante, en cambio, se presentan la interacción y confrontación de distintos puntos de vista, buscando llegar al consenso en un monólogo que represente una multiplicidad en el mundo exterior. Así pues, Hermans (2001) genera una síntesis de estas dos construcciones y propone el término de “yo diálogo” que es la base de su propuesta teórica, refiriéndose a un diálogo interno de los distintos “yo” de un sujeto que se posicionan en diferentes momentos ante una situación determinada.

Con base en la existencia de este “yo” y de los procesos dialógicos, emerge la conceptualización de la “I-posición” (o “yo-posición”) que se refiere a las posturas que muestran los individuos ante una situación o ante la interacción con otras personas. Estas “I-posiciones” son expresiones del “yo” que surgen de diálogos internos y que, en última instancia, posibilitan la configuración de un “yo dialógico” (Hermans, 1996). En este sentido, para De la Mata *et al*, (2021) estos posicionamientos implican la existencia de un sentido dinámico ante situaciones y estímulos en específico.

En otras palabras, la esencia de la teoría dialógica del *self* radica en el entendimiento de estos diálogos internos y de la forma en que se configuran o posicionan las “yo-posiciones” de un individuo ante situaciones y condicionantes específicas y cómo éstas, a su vez, van configurando al “yo”. Pese a que es una teoría relativamente nueva, su exploración en el campo educativo ha sido empleada con diferentes fines.

En este sentido, desde la investigación educativa se han realizado distintas investigaciones que han sido sistematizadas por Monereo y Hermans (2023). Una primera aproximación al uso de la teoría dialógica del *self* es la reportada por Hermans (2020), en la que se habilita la comprensión de la complejidad de la configuración de la identidad docente. En particular, Monereo y Hermans (2023) encuentran tres focos principales en la investigación con docentes que son: el desarrollo de la identidad docente, la representación de ésta y, finalmente, los componentes y tipologías de los procesos identitarios. Estas investigaciones se enlistan en la siguiente tabla.

Tabla 7.

Focos de la investigación enmarcada en la teoría dialógica del self con docentes recuperados por Hermans y Monereo (2023)

Foco	Autores	Aportes
Desarrollo de la identidad docente	Stewart (2022)	Tensiones entre posiciones de docentes novatos
	Henry y Mollstedt (2021)	Interacciones/tensiones de las posiciones de futuros profesores
Representación de la identidad docente	Stenberg y Maaranen (2020)	Diferencias entre posiciones de docentes novatos
	Gertsen (2021)	Construcción y posicionamientos ante la moral
	Stenberg y Maaranen (2020)	Conciencia de las posiciones pedagógicas de profesores de primaria
Componentes y tipologías de la identidad docente	Badia y Liesa (2020)	Exploración de elementos de las posiciones de docentes con mayor experiencia
	Vloet et al. (2020)	Tensiones de las posiciones ante momentos pedagógicos.

Adicionalmente a las exploraciones de las posiciones de docentes, la teoría dialógica del *self* en la educación, ha puesto su foco en indagar sus postulados en escenarios multiculturales. Sobre lo anterior, Hermans y Monereo (2023) describen la configuración de las posiciones ante diferentes condicionantes culturales como la diversidad funcional, sexual, política, así como lingüística en términos de las tensiones, antecedentes y riqueza de cada cultura investigadas. Estos estudios se enlistan en la siguiente tabla y serán retomados con mayor profundidad en siguientes apartados.

Tabla 8.

Investigaciones enmarcadas en la teoría dialógica del self relacionadas a contextos multiculturales por Hermans y Monereo (2023).

Foco	Autores	Aportes
Diferencias de origen cultural	Weise et al. (2022)	Incidentes críticos relacionados a la diversidad funcional, sexual y cultural.
	Weise y Monereo (2018)	Incidentes críticos en contextos culturales diversos
	Wansink et al. (2021)	Tensiones y choques culturales en el aula

Tabla 8.

Investigaciones enmarcadas en la teoría dialógica del self relacionadas a contextos multiculturales por Hermans y Monereo (2023).

Foco	Autores	Aportes
	Atlas y Şahinkarakaş (2021)	Posicionamientos culturales ante la diversidad lingüística

Es necesario mencionar que, en su mayoría, tanto las investigaciones relacionadas con la identidad docente como las que se orientan a las diferencias culturales se realizan en contextos occidentalizados, exceptuando la investigación Weise y Monereo (2018) quienes realizan una caracterización de incidentes críticos de profesores en Bolivia, recuperando posicionamientos ante la hegemonía, discriminación y conflictos con la diversidad lingüística. Hasta el momento, no se encontraron investigaciones enmarcadas en la teoría dialógica del *self* cuyo foco de estudio sean pueblos originarios. Sobre este elemento Monereo y Hermans (2023) resaltan la importancia de consolidar estudios que busquen entender diferentes posiciones dialógicas, comprendiendo y reconociendo distintos escenarios culturales.

Una de las críticas a la teoría dialógica del *self* radica en sus supuestos basados en lo individual. Sin embargo, Monereo y Hermans (2023) sostienen que, si bien la sociedad externa y la sociedad mental mantienen dinámicas distintas, se encuentran en constante interacción e interdependencia. Para los autores, estas dinámicas mentales entre sujetos de una misma sociedad podrían conducir a posiciones grupales, construyendo así lo que ellos denominan una 'posición colectiva'. Con base en lo anterior, se puede decir que, pese a que cada docente comunitario tenga una o varias 'yo-posiciones' ante la evaluación del aprendizaje en lo individual, a partir de estas interrelaciones de los 'yo', es posible que se puedan generar 'yo-posiciones' colectivas ante el constructo.

En el contexto mexicano, los docentes comunitarios pertenecen a una comunidad indígena, por lo que no es posible deslindar el hecho de que el contexto de la educación comunitaria estará inmerso en el modo en que se realizan los procesos educativos, incluyendo la evaluación del aprendizaje. Dada

la complejidad del fenómeno y contexto de estudio, la teoría dialógica del *self* podría dar cuenta de las formas en que los docentes comunitarios construyen diferentes posicionamientos de manera dialógica ante la evaluación del aprendizaje, a partir de la construcción colectiva e identitaria de su cultura con respecto a la evaluación, permitiendo emerger o construir de esta manera los “yo” colectivos.

Así pues, desde una aproximación del reconocimiento y comprensión de la cultura, una alternativa podría ser la identificación de las posiciones del yo sobre la evaluación del aprendizaje, considerando las concepciones y las prácticas evaluativas docentes que surgen de procesos de diálogo en el contexto de la educación comunitaria. En este sentido, y con el fin de entender la manera en que se construyen estos posicionamientos de evaluación del aprendizaje en las comunidades tseltales de una forma natural, esta teoría será utilizada como un marco eje. Así pues, el “yo” docente y sus posiciones pueden ser desgranados en prácticas y concepciones de la evaluación del aprendizaje en función de los procesos de diálogo de sus experiencias profesionales que emergen de contexto e, inclusive, de un “yo” comunitario.

En síntesis, la investigación educativa en contextos comunitarios implica la comprensión de su complejidad concebida desde la diversidad cultural y la riqueza lingüística que los caracteriza, así como de la precariedad educativa propiciada por la desigualdad, la discriminación, la pobreza y la falta de infraestructura educativa.

La literatura evidencia las adversidades de la educación indígena y comunitaria del país, lo que ha decantado en una serie de políticas educativas que buscan promover una educación intercultural y bilingüe que establezca ejes educativos desde los saberes comunitarios, por medio de la formulación de un nuevo plan de estudios. Con la implementación de “La Nueva Escuela Mexicana”, es competencia de la investigación educativa dar cuenta de la manera en que las comunidades indígenas viven los distintos procesos educativos, entre ellos, el de la evaluación del aprendizaje.

Este estudio se sitúa en el Estado de Chiapas, caracterizado por ser una de las entidades con mayor diversidad étnica y lingüística del país, así como con realidades educativas adversas. Esta investigación en particular se centrará en la figura docente emergente propuesta por el CONAFE y denominada Líder Educativo Comunitario (LEC). Estos docentes comunitarios mantienen un estrecho vínculo entre comunidad-escuela, lo que permite que en su práctica se vean reflejados los saberes propios de su comunidad, enriqueciendo y volviendo única la forma en que se realiza el proceso educativo. Aunque la investigación enfocada a la educación rural es abundante, la producción académica relacionada con estas figuras docentes es escasa. Partiendo de que la actuación de estos docentes comunitarios es vital para la educación en Chiapas, resulta primordial proponer aproximaciones que permitan exponer el modo en que se configuran los procesos educativos desde su cosmovisión.

Los estudios relacionados con la evaluación de la educación rural, indígena y multigrado orientan, en diferentes sentidos, a que la investigación en estos entornos busque la integración y contextualización de los saberes comunitarios. Los propios modelos existentes para concebir la evaluación del aprendizaje carecen de este elemento, y aunque aportan una mirada útil de las formas en que se ha concebido el constructo, no dejan de ser recursos generados a partir del pensamiento occidental, lo que no permitiría responder de forma integral a la complejidad de los contextos indígenas.

La teoría dialógica del *self*, al contemplar las concepciones y prácticas evaluativas al interior del contexto de la educación comunitaria, podría proporcionar pautas para comprender cómo los docentes comunitarios tales establecen determinadas posturas ante el proceso evaluativo inmerso en una complejidad sistémica de la educación comunitaria e histórica con este constructo.

Lo antes mencionado permitiría tanto abonar a la literatura especializada sobre la evaluación del aprendizaje, como brindar una posibilidad de enriquecimiento a las teorías sobre evaluación del aprendizaje que típicamente surgen de

contextos occidentales. Así pues, una mirada desde los pueblos originarios podría enriquecer el discurso actual sobre esta disciplina.

Finalmente, el poder dar cuenta de la cultura de evaluación del aprendizaje por parte de los docentes comunitarios, también pretende servir como un espacio que legitime, sistematice y permita difundir las prácticas y concepciones sobre evaluación en este tipo de poblaciones, así como las posiciones que se construyen y dialogan sobre ella. Asimismo, es importante destacar que si bien la noción de cultura no es el constructo principal por explorar en esta investigación será un paraguas que permitirá entender el amalgamado de las posiciones que construyen los docentes comunitarios ante la evaluación basado en un sentido ecológico donde convergen los saberes culturales, ancestrales y territoriales de las comunidades, con los esquemas de la educación escolarizada propuestos por el marco de educación comunitaria propuestos por CONAFE. A continuación, se describen los objetivos y preguntas de investigación en congruencia con lo antes descrito.

1.4. Objetivo general

- Caracterizar las posiciones del yo de los docentes comunitarios tseltales del Estado de Chiapas sobre la evaluación del aprendizaje.

1.4.1. Objetivos específicos

- Conocer las concepciones evaluativas de los docentes comunitarios tseltales del Estado de Chiapas.
- Describir las prácticas evaluativas de los docentes comunitarios tseltales del Estado de Chiapas.
- Sistematizar la relación y tensiones de las posiciones del yo en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios del Estado de Chiapas.

1.5. Pregunta General

- ¿Qué caracteriza a las yo-posiciones de los docentes comunitarios tseltales del Estado de Chiapas sobre la evaluación del aprendizaje?

1.5.1. Preguntas específicas

- ¿Cómo son las concepciones evaluativas de los docentes comunitarios tseltales del Estado de Chiapas?
- ¿Cuáles son las prácticas evaluativas de los docentes comunitarios tseltales del Estado de Chiapas?
- ¿De qué manera se relacionan y tensionan las posiciones del yo en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios del Estado de Chiapas?

2. Marcos para la conceptualización de la evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es una construcción compleja que, como cualquier otro constructo, ha pasado por un proceso que al día de hoy le permite responder a las necesidades contextuales e históricas de la educación y la sociedad. Esta noción surge como parte de la evaluación educativa, de la cual Alcaraz (2015) propone cuatro generaciones a lo largo de la historia. La primera generación abarca de los 2000 a.C. hasta 1930 donde surgen los primeros indicios de una evaluación como se conoce en épocas actuales y los exámenes aparecen con instrumentos de selección de personal en China (Alcaraz, 2015). Para Alcaraz (2015), retomando a Stufflebeam y Shinkfield (2005); y Guba y Lincoln (1982), a este periodo se le denomina época pretyleriana o generación de la medida, cuya característica principal fue concebir las pruebas como herramientas únicas para la determinación de destrezas escolares y la medición como un sinónimo de evaluación.

La segunda generación mencionada por Alcaraz (2015) es la tyleriana o descriptiva, que abarca del año 1930 hasta 1957 y es nombrada de esa forma por Ralph Tyler (1950) quien fue el primero en utilizar el término de evaluación educativa. Aunque en este periodo seguía predominando el uso de las pruebas, éstas eran situadas con objetivos del *currículum*, llevando la evaluación más allá de una valoración psicológica.

Posteriormente, surge la tercera generación denominada por Stufflebeam y Shinkfield (2005) como la época del realismo que, para Alcaraz (2015) se caracterizó por asociar la evaluación con la toma de decisiones, así como a la distinción de las funciones formativa y sumativa de la evaluación desde los aportes de Cronbach (1967) y Scriven (1963).

Finalmente, Alcaraz (2015) sitúa una cuarta generación que llega hasta la actualidad, identificada por la desvinculación de la noción de medida de la evaluación educativa, la apertura a otros modelos evaluativos, el uso de métodos participativos y, en particular, a la generación de evaluaciones desde el contexto.

Como se mencionó, la noción de evaluación del aprendizaje se deriva de la evaluación educativa, es por ello, que no se encuentra desvinculada de su proceso histórico y evolutivo. En un sentido etimológico, el término de evaluación tiene su origen del francés antiguo “*velue*” que alude a valorar qué tan bueno o malo es un objeto (Castro y Martínez, 2013). Bajo la misma tónica, Molina (2001) especifica que la palabra evaluación procede del vocablo “evaluar” que puede ser considerado como sinónimo de valorar o dar valor a algo, lo que significa una valoración de dentro hacia fuera. Por otro lado, el término aprendizaje proviene del verbo aprender, cuyo origen viene del latín “*apprehendere*” y significa apoderarse; en otras palabras, aprender es apoderarse de algo (Janin, 2002). En la lengua inglesa, se traduce evaluación como “*evaluation*”, sin embargo, al hacer alusión específica a la evaluación del aprendizaje se utiliza el término “*assessment*”, cuyo origen proviene del latín y significa “sentarse con”, lo que vendría siendo en un sentido literal “sentarse con el educando” (Sánchez y Martínez, 2020).

El concepto de evaluación del aprendizaje surge en el campo educativo gracias al examen y su aparición en las notas escolares; esta noción se limitaba a comprobar el resultado del aprendizaje desde el fundamento conductista de la enseñanza en respuesta a las necesidades sociales, concibiéndola como una finalidad y no como un proceso (Díaz-Barriga, 2011, Escobar-Hoyos, 2014; González, 2000). A principios del siglo XIX, su significado se reducía a la formulación de juicios de valor desde un comparativo de parámetros para la toma de decisiones (Zubiría y González, 1995). En las últimas décadas, a través de diversas discusiones se reflexionó sobre las propiedades formativas de la evaluación del aprendizaje que dieron lugar a la reformulación de la concepción tradicional de evaluación; pasó de ser un instrumento estricto de control a considerarla como un proceso completo de retroalimentación donde intervienen todos los actores (Escobar-Hoyos, 2014). Derivado de lo anterior, hoy en día la evaluación del aprendizaje puede ser entendida como una construcción polisémica que comprende todo un proceso complejo y riguroso que busca sistematizar los aprendizajes y sus mecanismos de inicio a fin, en el que se generan valoraciones que muestran la incidencia del proceso educativo a partir

de la retroalimentación, la reflexión y la toma de decisiones con fines de mejora (Casanova, 1998; Díaz-Barriga, 2010; Pimienta, 2008; Miller, 2012).

Dentro de la literatura evaluativa se han posicionado distintos modelos para comprender y clasificar el génesis de la evaluación del aprendizaje. Entre estas propuestas contemporáneas se encuentra la de Mabry (1999), quien concibe la evaluación del aprendizaje desde el establecimiento de tres paradigmas: el psicométrico, el contextual y el personalizado. El primero emerge del auge de la psicología y de las pruebas psicométricas; en éste se busca medir el aprendizaje, partiendo de la operacionalización de variables y el establecimiento de parámetros de medición buscando la objetividad, la replicabilidad y la eficiencia, en relación con las ideas de confiabilidad y validez. Por otro lado, el paradigma contextual pretende hacer una valoración de los aprendizajes de una forma más cercana a las necesidades de cada aula, partiendo de las evaluaciones del currículo desde el reconocimiento del contexto. Por último, el paradigma personalizado parte del supuesto de que cada estudiante aprende de una forma distinta, por lo tanto, la evaluación se centra en los contenidos preferentes para él.

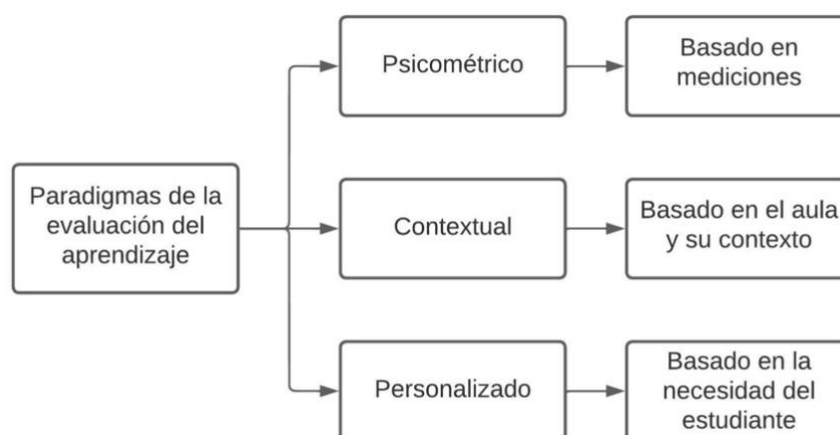


Figura 2 Paradigmas de la evaluación del aprendizaje propuestos por Mabry (1999).

Por su parte, Vera-Rojas *et al.*, (2019) proponen un modelo de evaluación del aprendizaje que se sustenta en los conceptos de los paradigmas cuantitativo, psicosocial-participativo y cuali-cuantitativo. El primero de estos paradigmas se caracteriza por el uso de mediciones para evaluar el aprendizaje; el segundo,

por la recolección de evidencias a partir de métodos cualitativos o participativos; y, por último, el cuali-cuantitativo se trata de una mezcla entre los dos anteriores, uniendo así los dos puntos de vista. Esta combinación permite la obtención de resultados más completos y profundos, lo que se traduce en una mejora en la evaluación de aprendizaje.

En otras reflexiones, los planteamientos de Moreno (2016) sobre la evaluación educativa se centran en el uso de la evaluación como una herramienta para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Esto significa que la evaluación debe servir como una herramienta para evaluar el desempeño de los estudiantes, así como para ayudarles a mejorar su aprendizaje y desarrollo. De acuerdo con Moreno (2016), la evaluación debe ser un proceso de aprendizaje que ayude a los estudiantes a mejorar sus habilidades y conocimientos, así como a desarrollar nuevas destrezas. El autor destaca la necesidad de establecer un equilibrio entre la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, con el fin de ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial. Esto significa que la evaluación debe ser un proceso de retroalimentación constante que permita a los estudiantes mejorar continuamente su capacidad de aprender, desarrollar y mejorar sus habilidades y destrezas.

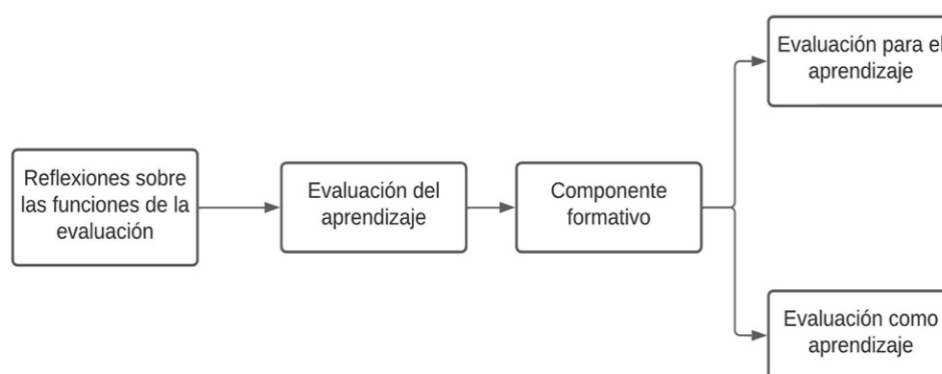


Figura 4 Reflexiones sobre las funciones de la evaluación expuestas por Moreno (2016).

Enriqueciendo los modelos mencionados anteriormente, Medina (2021) propone un nuevo modelo para concebir la evaluación del aprendizaje, retomando los postulados freirianos. Para Medina (2021) la evaluación del aprendizaje, además

de tener un carácter formativo, posee una esencia emancipadora para el estudiante gracias a que permite la conciencia, la apropiación y la transformación de sus aprendizajes. En este sentido, la evaluación puede ser construida desde el reconocimiento y los significados de los actores educativos para la transformación de los aprendizajes.

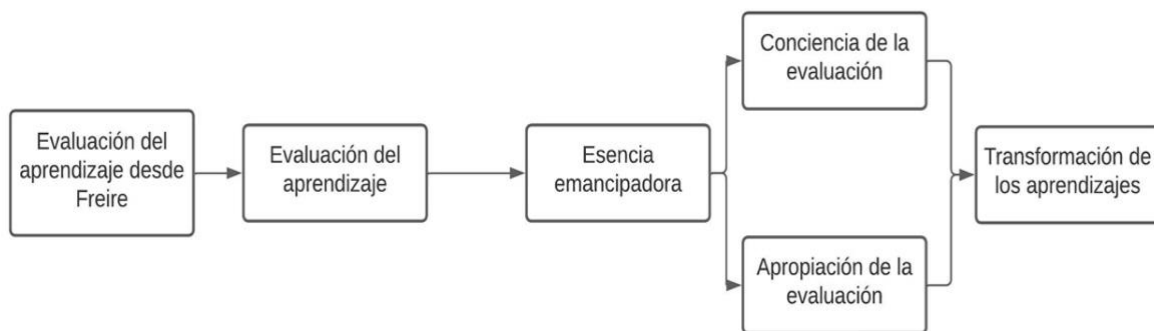


Figura 5 Evaluación del aprendizaje desde Freire propuesto por Medina (2021).

Una de las tipologías más utilizadas en el campo de la evaluación de los aprendizajes que es la de Casanova (1998). Cabe destacar que, si bien en la literatura se le atribuyen estas construcciones, las nociones originales parten de las ideas Tyler (1950) en términos del referente de la evaluación y de Scriven (1967) sobre las funciones de la evaluación. Estos autores clásicos fueron el precedente para estos fundamentos, sin embargo, los constructos se originaron, específicamente, en el área del currículo. Años más tarde, Martínez-Rizo (2013) retoma los conceptos de Scriven (1967) en la rama de la evaluación educativa; Casanova (1998), en la evaluación del aprendizaje; y Pimienta (2008), en la valoración orientada a competencias.

De esta propuesta se derivan conceptos del vocabulario evaluativo como: la función, el momento, el agente y el referente. De la función, Casanova (1998) distingue la diagnóstica, la formativa y la sumativa. La función diagnóstica tiene como objetivo establecer un parámetro inicial como punto de partida para la planificación del proceso de enseñanza, permitiendo conocer al estudiante en cuanto a los saberes que domina (Casanova, 1998; Martínez, 2016; Pimienta,

2016). Por otro lado, la función formativa de la evaluación se refiere a las contribuciones que realizan el evaluador y el aprendiz a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un proceso colaborativo en donde todos tienen un papel activo para el reconocimiento y la mejora del aprendizaje (Bizarro, *et al.*, 2019; Casanova, 1998; Cowie y Bell, 1999; Quintana, 2018; Shepard, 2006; Talanquer, 2015). En el contexto de la reflexión educativa, es pertinente reconocer la contribución de Sanmartí Puig (2020) en su aproximación al concepto de evaluación formativa. Desde su perspectiva, se establece una distinción esencial entre la evaluación formativa, usualmente asociada a las prácticas evaluativas de los docentes, y lo que ella denomina evaluación "formadora", caracterizada por ser una actividad evaluativa ejercida directamente por los estudiantes. Esta diferenciación, aunque sutil, reviste una importancia significativa, ya que permite una profundización en los mecanismos de evaluación orientados hacia el mejoramiento y enriquecimiento del proceso educativo. Finalmente, la función sumativa de la evaluación se refiere a la toma de decisiones una vez que concluye el proceso evaluativo (Casanova, 1998). Martínez-Rizo (2013) describe esta función como aquella en donde los resultados de una evaluación se limitan a llegar a una conclusión sobre el estudiante (promoverlo, reprobalo o asignar una nota).

En relación con el momento de la evaluación, Casanova (1998) tipifica tres nociones de tiempo que son la inicial, la continua y la final. En la literatura, la evaluación inicial se entiende como un proceso que permite establecer una base sobre los conocimientos, motivaciones, competencias e intereses previos de los alumnos, con la finalidad de estructurar de forma estratégica la planificación de la clase, identificando las necesidades específicas (Fernández y Malvar, 2007; Vila, *et al.*, 2016, Tejedor, 1997). Por otra parte, la evaluación continua, también denominada procesual, trata de una valoración constante del estudiante en donde se tiene una exploración de los aprendizajes, a partir de una continua retroalimentación se permite una reflexión sobre el actuar del docente, realizando ajustes al proceso de enseñanza-aprendizaje (Casanova, 1998; Castillo y Cabrerizo, 2003; González y Pérez, 2004; Pimienta, 2008). Por último, la evaluación final, más allá de la asignación de una nota o calificación, implica una serie de reflexiones sobre los logros alcanzados en relación con los

trazados, determinando un nuevo punto de partida para iniciar otro proceso de enseñanza-aprendizaje (Casanova,1998; Castillo, 1999; Gonzáles y Pérez, 2004; Pimienta, 2008).

Con respecto al agente de la evaluación, Casanova (1998) enuncia la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en función de la persona que lleva a cabo la evaluación. En particular, la autoevaluación es cuando el sujeto evalúa su propia actuación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y se caracteriza por ser un proceso reflexivo, pero a la vez valorativo en el que el estudiante emite un juicio de sí mismo, reconociendo sus potencialidades y sus limitaciones, permitiéndole ser partícipe y responsable de su proceso formativo (Caballero y Lodezma, 2018; Castillo y Cabrerizo, 2009; Casanova, 1998; Fernández, 2011; Perdomo y Torres, 2005; Pimienta, 2008). Por otro lado, la coevaluación, o evaluación mutua, se define como un proceso recíproco de evaluación donde profesores y estudiantes realizan un ejercicio de diálogo reflexivo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Borjas, 2011; Caballero y Lodezma; Casanova, 1998; 2018; Dochy, *et al.*, 1999; Perdomo y Torre, 2005). Finalmente, la heteroevaluación se refiere a una evaluación realizada de persona a persona (Casanova, 1998). Esta evaluación es la más tradicional o difundida, siendo el docente quien tiene un papel crucial al realizar valoraciones o juicios sobre el rendimiento del estudiante con base en su actuación, productos y proceso de aprendizaje, ya sea con fines formativos o sumativos (Gómez, *et al.*, 2013; Pimienta,2008; Sotelo y Arévalo, 2015).

Un último elemento que retoma Casanova (1998) es el referente, que consiste en identificar el punto de referencia desde donde se realizan las valoraciones en un proceso de evaluación, ya sea desde lo nomotético o lo ideográfico. Por un lado, el referente nomotético alude a cuando se comparan los aprendizajes de los estudiantes entre sí bajo un punto de referencia exterior, mientras que el ideográfico se refiere a la comparación del desempeño específico de un estudiante con sus desempeños anteriores (Arancibia, *et al.*, 2019; Casanova, 1998).

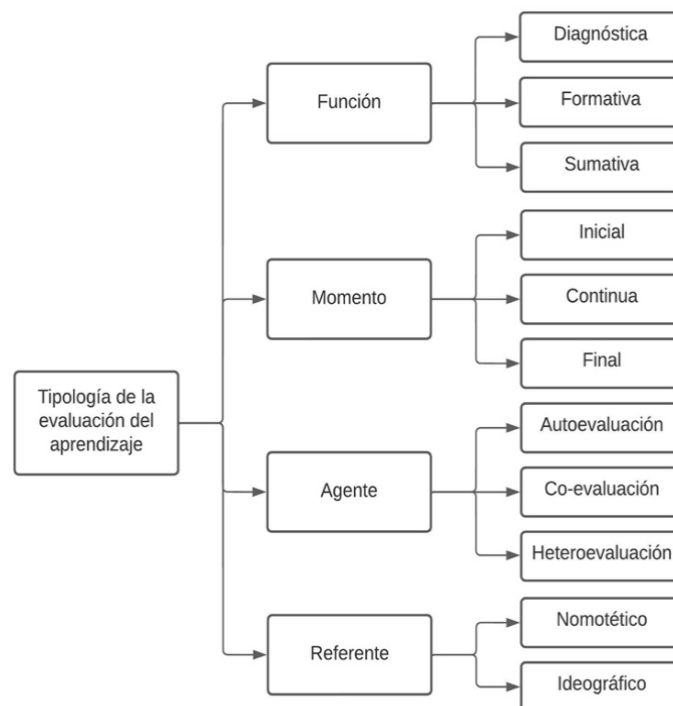


Figura 6 Tipología de la evaluación del aprendizaje de Casanova (1998).

Cabe mencionar que los modelos enunciados anteriormente han permitido conocer las diversas formas en que se concibe la evaluación del aprendizaje en los diferentes ámbitos educativos. Es necesario destacar que en los espacios escolarizados de educación comunitaria del CONAFE en Chiapas se utiliza cierta terminología de estos modelos. Teniendo lo anterior como precedente, adquiere sentido utilizar estas propuestas como un referente inicial para conocer la forma en que se realiza la evaluación en estos contextos, manteniendo la consideración de que los procesos evaluativos pueden presentar variantes derivadas de componentes y necesidades de cada contexto.

2.1. La evaluación del aprendizaje y la educación rural en México

Una primera consideración para abordar el concepto de evaluación del aprendizaje en espacios comunitarios es enmarcar su origen desde las tensiones evaluación-escuela y su función como un mecanismo de control.

La historia de la evaluación en México se ha encauzado en formular una cultura evaluativa desde una política de rendición de cuentas. Lo anterior se puede visualizar particularmente en el uso de las evaluaciones estandarizadas desde una mirada que propicia las relaciones de poder entre el evaluador y el evaluado, asignándole al proceso evaluativo un significado social de control entre Estado-escuela y escuela-estudiante (Gonzáles, 2005; Patiño, 2017). Sobre lo anterior, Vázquez (2015) comenta que estas evaluaciones son un instrumento para generar inclusiones o exclusiones entre los actores educativos. En esta tónica, Moreno (2011) enfatiza que en México generalmente se hace medición y no evaluación, pues las funciones que se les dan a las evaluaciones no conservan elementos formativos ni apuntan a la mejora. En estas evaluaciones masivas, las poblaciones escolares indígenas se caracterizan por obtener puntuaciones menores que las no indígenas (Villareal, 2006). Sobre esto, autores como Moreno (2010), Raczynsky y Román (2014) afirman que estas evaluaciones están contextualizadas en una lógica de atención a escuelas urbanas promedio, sin considerar los rasgos culturales o étnicos de comunidades rurales-indígenas (Moreno, 2010; Raczynsky y Román, 2014).

Aunado a estos antecedentes, se debe resaltar la complejidad que implica la evaluación en estos espacios, tomando en consideración la riqueza étnica y lingüística, así como las diferentes condicionantes de vulnerabilidad (Messina *et al.* 2021; Schmelkes, 2015). Para Moreno (2010), las diferencias culturales pueden influir en los resultados de las evaluaciones, pues en cada constructo que se mide en un examen estandarizado se apreciará una mezcla de características de cada cultura. En este sentido, en las evaluaciones del aprendizaje en espacios comunitarios deben considerarse los elementos culturales y los saberes de las comunidades (Moreno, 2010; Villarreal, 2006, Schmelkes, 2015).

Para distinguir estas realidades, así como las relaciones evaluaciones-comunidad, se han realizado aproximaciones que enmarcan la evaluación del aprendizaje desde las nociones de educación indígena, rural y multigrado. En esta literatura se pueden visualizar dos grandes vertientes: una, desde las evaluaciones estandarizadas y otra, desde las evaluaciones en el aula.

En la vertiente de la literatura que se orienta a las pruebas estandarizadas, se pueden apreciar reflexiones encaminadas a la discusión sobre el uso de estas evaluaciones en grupos vulnerables, sus y las propuestas de su posible adaptación a contextos indígenas. En esa vía, Moreno (2010) reflexiona sobre las estrategias de evaluación del aprendizaje en el sistema educativo mexicano, las cuales se han orientado a programas compensatorios, evaluaciones masivas no contextualizadas y la completa negación de la diversidad en comunidades indígenas, generando así una evaluación discriminatoria que no cumple con un fin formativo. Para Moreno (2010), el sistema educativo promueve la homogeneización y, por ende, cierra las puertas a la diversidad desde estas prácticas estandarizadas. Con base en lo anterior, Blanco (2017) profundiza en los análisis de los resultados de las evaluaciones estandarizadas en un intento por identificar variables culturales asociadas a los puntajes. En estas exploraciones, el autor encuentra que los factores socioeconómicos son una desventaja, sin embargo, tener una lengua originaria como primera lengua se posiciona como la principal variable que engrandece estas brechas. Empleando la lógica anterior, en trabajos de Velasco (*et al.*, 2019) se encuentra que las principales brechas en las puntuaciones de estas pruebas están altamente relacionadas con las problemáticas contextuales y de carencia en las que viven las comunidades indígenas. Finalmente, Saavedra (2021), realizando un análisis similar en el contexto chileno, encuentra que el factor étnico es el principal componente relacionado con los resultados de estas evaluaciones.

Dentro de esta vertiente, existen quienes se han dedicado a responder a estas inequidades evaluativas proponiendo instrumentos adaptados a contextos vulnerables. Ejemplificando lo anterior, Backhoff (*et al.*, 2011) busca explorar la pertinencia de generar propuestas de evaluaciones contextualizadas en lengua

maya e identifica retos importantes; por ejemplo, que ciertas palabras o conceptos escolares estandarizados, así como propiedades lingüísticas particulares, no existen en la lengua indígena. Sobre lo anterior, los autores concluyen, preliminarmente, que estas reelaboraciones representarán un desafío, sin embargo, no será imposible. Enriqueciendo lo anterior, para Salazar (*et al.*, 2015), la formulación de evaluaciones contextualizadas a la cultura, identidad y conocimientos de los pueblos indígenas sigue siendo un reto importante en materia evaluativa.

Tabla 9

Literatura relacionada al uso de pruebas estandarizadas en espacios indígenas, rurales y multigrado.

Autores	Objeto de estudio
Moreno (2010)	Uso de las pruebas estandarizadas en grupos vulnerables
Backhoff (et al., 2015)	Propuesta metodológica para evaluar a indígenas en su propio idioma
Backhoff (et al., 2011)	Traducción y adaptación de las pruebas Excale a lengua maya
Salazar (et al., 2015)	Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE.
Velasco (et al., 2016)	Comparativo de resultados de pruebas internacionales en secundarias de Chiapas
Saavedra (2021)	Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena en pruebas estandarizadas en Chile
Blanco (2017)	Análisis de los resultados de pruebas estandarizadas de alumnos indígenas.
Blanco (2019)	Las brechas de aprendizaje entre indígenas y no indígenas

Para sintetizar, se debe de reconocer que el uso histórico de las evaluaciones a gran escala en México se ha traducido en tensiones y resistencias entre escuela-comunidad-Estado-evaluación. La literatura de esta vertiente da un paso importante al visibilizar inequidades educativas, así como los principales elementos que marcan estas brechas. Pese a lo anterior, es necesario rescatar las bondades de las pruebas estandarizadas que en un inicio fueron formuladas, como lo son evidenciar las necesidades educativas, establecer líneas de acción y ofrecer un panorama de los aprendizajes como un punto de partida para su uso formativo. Asumiendo estos precedentes, la investigación educativa debe apuntar a la construcción de puentes que propicien el diálogo entre la evaluación y las comunidades por medio de metodologías con un sentido cooperativo que encaminen a la mejora.

Como se mencionó, en la segunda vertiente se ubican las investigaciones enfocadas en procesos evaluativos al interior del aula. Estos trabajos se desarrollan bajo tres vías: la primera, sobre la visión de la evaluación del aprendizaje; la segunda, de corte instrumental, sobre las técnicas, modelos, así como estrategias, para realizarla; y la tercera que busca el planteamiento de modelos para la evaluación del aprendizaje.

Los estudios que se enfocan en la primera vía se han centrado en el estudio de la evaluación del aprendizaje a través de los actores educativos en contextos marginados. Por ejemplo, Martínez (*et al.*, 2020) examinó las voces de los profesores de Matemáticas en el contexto rural colombiano, encontrando que las evaluaciones tienden a ser homogeneizadas, sin considerar las cosmovisiones y necesidades de las comunidades. Esto se vio agravado con la pandemia del Covid-19, lo que impactó negativamente en el proceso de evaluación. Gracia y Horbarth (2019) encontraron resultados similares en el contexto mexicano, destacando la falta de formación pedagógica y los escasos mecanismos evaluativos. De igual forma, los autores plantean la necesidad de involucrar a las comunidades tanto en el diseño curricular como en la evaluación del aprendizaje para tener una mayor comprensión de las características particulares de la evaluación en contextos comunitarios. Esta línea de investigación es importante para entender cómo la evaluación está influenciada por las realidades y cosmovisiones de los contextos marginados, aspectos que deben ser considerados al momento de diseñar y aplicar procesos evaluativos.

Como se mencionó antes, en la segunda vía se encuentran trabajos con un enfoque instrumentalista que busca estrategias, herramientas o modelos utilizados en contextos rurales y multigrado para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje. En el contexto rural europeo, Abós y Boix (2017) mencionan una amplia diversidad de recursos para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje, siendo el docente el principal agente de la evaluación. En específico, Abós y Boix (2017) encuentran herramientas como los sistemas de tarjetas o los diarios individuales o colectivos que se utilizan como mecanismos alternativos a los métodos tradicionales de evaluación. Cabe destacar que los autores identifican un alto compromiso de los docentes relacionado con el éxito de sus estudiantes

al igual que con el proceso evaluativo. Sin embargo, detectan tensiones entre las evaluaciones informales que se realizan en el aula, y que no tienen implicaciones para el estudiante, y las evaluaciones formales o institucionales que tienden a establecer una relación directa con el trabajo del estudiante y su rendimiento. Finalmente, Abós y Boix (2017) señalan la consideración de una estrecha relación entre la evaluación con los elementos didácticos presentes en el aula en espacios multigrado.

Para Cano (2022), a pesar de la escasez de investigaciones sobre escuelas rurales-multigrado en México, el docente en estos contextos tiende a abordar el proceso evaluativo desde las tradiciones, estableciendo una relación limitada con la diversidad de su entorno. Para el autor, es necesario profundizar en las percepciones docentes sobre la evaluación, así como en la diversificación de métodos, tácticas e instrumentos evaluativos. Por ello, Cano (2022) describe cómo los profesores de estos entornos utilizan herramientas como anecdotarios, portafolios, rúbricas y listas de control para evaluar a sus estudiantes mediante la observación, la coevaluación y la autoevaluación. De acuerdo con la autora, este es el primer paso para satisfacer las necesidades de formación.

Un último trabajo encontrado en este sentido es el de Quiñones (*et al.*, 2021) en el que se encuentra que, en el contexto de la contingencia sanitaria, el uso de herramientas electrónicas fue la principal vía de comunicación para la adquisición de materiales, criterios de evaluación y retroalimentación. Los autores ponen énfasis en que los procesos de retroalimentación fueron fundamentales para que se realizara el proceso evaluativo y encontraron una distribución heterogénea en la implementación de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Es importante mencionar que si bien Gracia y Horbarth (2019), de la primera vía, y Abós y Boix (2017), de la segunda, realizan sus investigaciones en escuelas rurales, no es posible equiparar sus resultados debido a que las escuelas rurales europeas y mexicanas están en diferentes condiciones estructurales y de desigualdades.

Por último, en la tercera vía se visualizan trabajos que buscan plantear modelos para el aprendizaje como los de Sánchez-Escobero y Hollingworth (2017); y Mora (2019). Para Sánchez-Escobero y Hollingworth (2017), las escuelas rurales tienen características propias, por lo que proponen un modelo evaluativo que considere la diversidad y heterogeneidad de la población estudiantil. Para estos autores, los modelos europeos y norteamericanos no deben ser utilizados en contextos rurales de países en desarrollo debido a la insuficiencia de apoyos y servicios que garanticen las condiciones básicas para el aprendizaje. En este sentido, Sánchez-Escobero y Hollingworth (2017) formulan un modelo de naturaleza desarrollista poniendo a las escuelas como los actores de la evaluación. Como contraparte, Mora (2019) busca plantear en el contexto chileno un modelo evaluativo desde la interculturalidad, considerando una evaluación formativa en comunidades indígenas que integren migrantes, posicionando los saberes de los estudiantes como el eje del proceso evaluativo. Cabe mencionar que estas propuestas aún están en desarrollo y modelación, por lo que se tendrá que dar seguimiento a futuros resultados.

Los avances más recientes, en cuanto a exploraciones sobre la evaluación del aprendizaje en contextos indígenas, son llevados a cabo en Chile por Del Pino-Sepúlveda *et al.* (2022), quienes exponen que a través de la evaluación se propicia la formación integral de la Educación Básica, permitiendo encuentros con procesos identitarios, la cosmovisión, la recuperación de la lengua y los conocimientos culturales asociados a sus territorios. Entre otros hallazgos encontrados por los autores, se destaca que la evaluación del aprendizaje en estos contextos se realiza de forma bilingüe (en castellano y lengua originaria), según los contenidos y utilizando procedimientos y estrategias propios de su cultura. En la misma línea, Del Pino-Sepúlveda y Montanares-Vargas (2020) refieren que se deben considerar los saberes culturales y lingüísticos de las comunidades en las evaluaciones, con el fin de enriquecer los contenidos curriculares.

Tabla 10*Literatura relacionada con la evaluación en el aula en espacios indígenas, rurales y multigrado.*

Autores	Objeto de estudio
Martínez (et al., 2020)	Procesos evaluativos en matemáticas durante la covid-19.
Gracia y Horbarth (2019)	Recopilación de prácticas y acciones evaluativas en escuelas comunitarias.
Abós y Boix (2017)	Exploración de mecanismos de evaluación en escuelas multigrado.
Sánchez-Escobero y Hollingworth (2017)	Propuesta de un modelo de evaluación de los aprendizajes para una escuela rural.
Mora (2019)	Propuesta de un modelo de evaluación desde la interculturalidad y la integración de migrantes en Chile.
Quiñones (et al., 2021)	Exploración del desarrollo de la evaluación formativa en una escuela rural.
Cano (2022)	El proceso de evaluación del aprendizaje de docentes de escuelas multigrado.
Pino-Sepúlveda (et al., 2022)	Propuesta de modelos de evaluación comunicativa en el contexto indígena chileno.

Es relevante enfatizar los puntos de acuerdo con las vertientes de la literatura en relación con la evaluación del aprendizaje y los contextos rurales, multigrado e indígenas. En primera instancia, la literatura enmarca una necesidad creciente por formular evaluaciones de abajo hacia arriba, posicionando a los actores educativos y a la comunidad como un eje central para el desarrollo del proceso evaluativo. En este sentido, el futuro de la evaluación en estos espacios podría desarrollarse desde la recuperación de componentes culturales. Otra concordancia en la literatura es la tensión entre los docentes y las formas institucionales o federales de concebir la evaluación del aprendizaje. Finalmente, se reiteran las distintas carencias y necesidades estructurales de estos contextos; pese a ello, sigue sobresaliendo el componente de la riqueza cultural como un elemento que permite enriquecer la evaluación del aprendizaje.

2.3. La teoría dialógica del *self* y la posiciones del yo

Dado el contexto previo, complejo y tensionado entre las comunidades indígenas y la evaluación del aprendizaje, surge la necesidad de entender las maneras en que los docentes conceptualizan la evaluación en estos espacios, así como los posicionamientos que asumen frente a ella. La Teoría Dialógica del *Self* (TDS), concebida por Hubert Hermans (2001), podría proporcionarse como un marco para entender estas posiciones.

Esta teoría se basa en dos construcciones clásicas de la literatura y las ciencias sociales: el “yo”, referido a los procesos internos de un individuo, y el “diálogo”, que hace referencia a las interacciones entre diferentes personas, objetos y situaciones (Hermans, 2020). La noción de “yo” tiene su origen en la Teoría del yo de William James, mientras que la de diálogo proviene de la novela polifónica de Mikhail Bakhtin (Hermans, 2003; Hermans 2020; Santos y Gomes, 2010). Hermans (2020) integra estos conceptos y desarrolla la noción del “yo dialógico”, que refiere a un espacio de diálogo interno entre los distintos “yo” de un individuo para la construcción de un posicionamiento externo, lo que él llama “multiplicidad dinámica”, subrayando la naturaleza plural, interactiva y evolutiva del yo. Para Hermans (2020), la integración de estos conceptos permite trascender la dicotomía yo-sociedad, posibilitando que el “entre”, surgido del diálogo, se construya en el “adentro”.

Según Hermans (1996; 2020), este “yo dialógico” se construye a partir de las *I-positions* o posiciones del yo, que se refieren a cada uno de los “yo”, ya sean voces, roles o identidades, que existen en el interior de un individuo, donde cada uno puede tener sus propios deseos, creencias y perspectivas, que se manifiestan bajo diferentes condicionantes, contextos o situaciones. Para De la Mata *et al.* (2021), la idea de posición es dinámica, ligada a actuaciones en contextos concretos, así como variable en el tiempo y en el espacio. En otras palabras, el “yo dialógico” alude a una multiplicidad dinámica entre *I-positions* (Monereo y Hermans, 2023). Estas *I-positions* interactúan generando un diálogo interno, negociando la forma en que se van a representar en el exterior. Por ejemplo, dentro de una institución educativa, un docente podría construir su “yo

dialógico” a partir del “yo informante”, “yo instructor”, “yo administrador”, etc., e ir cambiando su posicionamiento según lo exija una situación en el aula.

Respecto a estas posiciones, Monereo y Hermans (2023) mencionan la acción de posicionarse, que refiere a la adopción de una postura ante una situación determinada mediante comunicaciones verbales o no verbales. En este sentido, Monereo y Hermans (2023) señalan que una *I-position* no es estable en el espacio o en el tiempo, sino que puede fluctuar a partir de los procesos de posicionamiento, contra-posicionamiento y reposicionamiento. El posicionamiento se refiere a cuando un individuo adopta una postura ante una situación; la contra-posición es la acción de cambiar de rol o posición, y la reposición es volver a la posición inicial luego de una contraposición. Por ejemplo, un profesor podría mantener una postura inicial centrada en la precisión y calidad de un trabajo durante su evaluación. Posteriormente, al darse cuenta de las dificultades que enfrenta el grupo en la elaboración del trabajo, podría contra-posicionarse de manera que la evaluación se enfoque más en una reflexión sobre el proceso del trabajo. Luego, una vez que los estudiantes superen las dificultades, el profesor podría reposicionarse nuevamente para buscar criterios de calidad del trabajo, volviendo así a su posición inicial. (Hermans, 2001).

Según Monereo y Hermans (2023), en la Teoría Dialógica del *Self*, las posiciones del yo se regulan y encuentran su estabilidad a partir de metaposiciones, terceras posiciones y posiciones como promotor. Una metaposición es un concepto más avanzado de reflexión que la *I-position*, donde la metaposición hace conscientes las *I-positions* y cómo estas se relacionan, organizándolas y reorganizándolas según una situación dada, permitiendo una distancia entre ellas, su visión global, sus relaciones y el desarrollo de un espacio dialógico (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Por otro lado, las terceras posiciones son aquellas que se construyen y/o emergen a partir de la reflexión o el conflicto entre dos *I-positions*, generando una tercera. Finalmente, la posición como promotor se refiere a una que se relaciona con una figura de liderazgo que promueve el valor de una comunidad, dándole dirección y estimulando su desarrollo, inspirando o influyendo en los otros yo (Hermans, 2018; Monereo y Hermans, 2023).

2.3.1 Teoría dialógica del *Self* y las prácticas docentes

En años recientes, pese a que la teoría dialógica del *self* nace en la rama de la psicología y las ciencias del comportamiento, se ha destacado su uso para entender procesos sociales relacionados con la educación, teniendo como foco principal a los docentes. Estas líneas de investigación se han centrado particularmente en la forma en que los docentes configuran su identidad a partir de distintas posiciones del yo; para Hermans (2020), esta identidad se vuelve cada vez más compleja y, conforme la sociedad cambia, la identidad de los docentes también lo hace, y de forma más rápida, con la finalidad de responder a estos cambios.

Sobre lo anterior, Monereo y Hermans (2023) elaboran un estado del arte en donde sistematizan aquellos trabajos relacionados con el campo educativo y la teoría dialógica del *self*. En este documento se relatan las investigaciones más representativas enmarcadas en esta teoría, así como las líneas de trabajo que se proyectan hacia el futuro. Para Monereo (2022), el área educativa en la que la teoría dialógica del *self* ha tenido mayor injerencia es en la caracterización, construcción y formación de la identidad profesional de los docentes. Particularmente, sobre estudios que inciden en la práctica docente, Monereo y Hermans (2023) distinguen tres focos de investigación: los que buscan entender el desarrollo de la identidad del docente, los estudios centrados en la representación de su identidad a través de narraciones y, finalmente, los que se centran en los componentes y tipologías de las identidades docentes, estos últimos centrados en profesores universitarios.

En esta revisión de Monereo y Hermans (2023), sobre el primer foco se destaca la investigación realizada por Stewart (2022) que analiza la noción de tensión entre las posiciones de docentes novatos durante los primeros años de enseñanza en términos de su crecimiento, reflexión y equilibrio entre ambas identidades. En el segundo foco, centrado en las representaciones de la identidad, Gertsen (2021), Henry y Mollstedt (2021), así como Stenberg y Maaranen (2020) exploran diferencias entre posiciones de profesores novatos. En particular, Gertsen (2021) se enfoca en profesores noveles que imparten a

nivel primaria y en la forma en que estos construyen la idea de moral. Por su parte, Henry y Mollstedt (2021) exploran los movimientos de las posiciones de un futuro profesor, así como las tensiones, y cómo las metaposiciones y las posiciones como promotor intervienen en ellas. Finalmente, sobre esta línea, Stenberg y Maaranen (2020) estudian la consciencia de las decisiones pedagógicas en profesores en formación de educación primaria. Por otro lado, Badia y Liesa (2020) y Vloet *et al.* (2020) realizan un ejercicio similar con profesores con mayor experiencia. En el estudio realizado por Badia y Liesa (2020), se exploran posiciones de 58 profesores de primaria con una experiencia promedio de 17 años, encontrando que los profesores sitúan sus posiciones con mayor solidez en elementos como gestión escolar, mejora de la práctica educativa, educación y enseñanza. Por su parte, Vloet *et al.* (2020) exploraron la identidad de 11 profesores de formación profesional técnica, encontrando tensión en las posiciones con respecto a los momentos de dificultad en materia de conocimientos pedagógicos.

Sobre los resultados de estas investigaciones, Monereo y Hermans (2023) encuentran una inclinación favorecedora hacia los docentes experimentados en términos de regulación, promoción y de las metaposiciones, ya que el docente experimentado presenta menor influencia de las voces externas, teniendo mayor autonomía en la dinámica de sus posiciones.

2.3.2. Marcos metodológicos empleados en los estudios de los posicionamientos del yo

En la esfera de los estudios empíricos fundamentados en la teoría dialógica del *self*, se han adoptado variadas estrategias metodológicas, instrumentos y enfoques de análisis con el objetivo de desentrañar las dinámicas de las posiciones del yo. Dentro del espectro de las tradiciones metodológicas — cualitativa, cuantitativa y mixta—, se percibe una inclinación hacia las exploraciones cualitativas para comprender los diálogos internos del individuo. Predomina la entrevista, en sus múltiples variantes, como la técnica principal de recolección de datos en estos estudios. No obstante, investigaciones como las realizadas por Henry y Mollstedt (2021) y Wainsink *et al.* (2021) han incorporado otros métodos, incluyendo debates en línea y observaciones para enriquecer su comprensión.

En lo que respecta a la metodología cualitativa, existe una amplia gama de estrategias analíticas que abarcan desde el estudio del discurso hasta enfoques categóricos y de contenido, así como la contraposición de información mediante modelos teóricos específicos. Esta diversidad de enfoques refleja la riqueza y complejidad inherente a la teoría dialógica del *self*, permitiendo una comprensión más profunda y matizada de las posiciones del yo en diversos contextos.

El trabajo de Badia y Liesa (2020) representa un hito metodológico en el estudio de las posiciones del yo, adoptando un enfoque mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos. En su estudio, se destaca el análisis de voces múltiples, una técnica que aborda la diversidad de voces internas del individuo desde una perspectiva analítica. Este enfoque se complementa con un análisis cualitativo de contenido y con uno de clústeres cuantitativo para precisar los distintos posicionamientos. Tal como mencionan Lizasoain y Joaristi (2000) y Meneses (2000), este tipo de análisis facilita la identificación de patrones o posturas emergentes de los datos, permitiendo una interpretación más matizada de las posiciones del yo desde una perspectiva global, pero que surge de manera natural a partir de los datos. En otras palabras, este tipo de análisis es un método útil para identificar estructuras intrínsecas en un conjunto de datos. que se

agrupan de manera natural. Así, más allá de una simple comprobación de hipótesis, su función principal radica en la identificación de similitudes, tomando como punto de partida los elementos emergentes en la propia información. Esto podría considerarse como una fotografía dinámica de las ‘yo-posiciones’, surgida a partir de la identificación de patrones.

A continuación, se expondrán las estructuras metodológicas generales, utilizadas en investigaciones empíricas, enfocadas en los posicionamientos del yo:

Tabla 11.

Metodologías relacionadas a investigaciones empíricas relacionadas a la teoría dialógica del self.

Autores	Metodología	Estrategia de recolección de datos	Análisis de datos
Henry y Mollstedt (2021)	Cualitativa	Recolección de discusiones en línea	Análisis del discurso
Stenberg y Maaranen (2020)	Cualitativa	Entrevistas	Análisis de contenido
Gertsen (2021)	Cualitativa	Entrevistas	Análisis categórico
Vloet et al. (2020)	Cualitativa	Entrevista a profundidad	Análisis de fragmentos a partir de un modelo
Waise y Monereo (2018)	Cualitativa	Entrevista semi-estructurada	Marco de análisis de CI
Wansink et al. (2021)	Cualitativa	Entrevistas y observación	Análisis de voces múltiples Análisis de múltiples voces /Análisis de contenido/Análisis de clústers
Badia y Liesa (2020)	Mixta	Escritos breves/Encuesta	

En el marco de la teoría dialógica del *self*, es importante reconocer que, aunque los estudios iniciales se orientaban principalmente hacia un enfoque cualitativo, valorado por su capacidad para explorar la dialogicidad interna, se hace cada vez más patente la necesidad de ampliar el espectro metodológico. El estudio de Badia y Liesa (2020) ilustra la pertinencia y el valor de incorporar métodos cuantitativos para investigar las posiciones del yo. La presencia de estudios que emplean paradigmas cuantitativos o mixtos en este ámbito sigue siendo limitada; por lo tanto, la adopción de estos enfoques representa una contribución

significativa y enriquecedora para la literatura desde una perspectiva metodológica. Esta tendencia subraya la importancia de diversificar las herramientas y estrategias de investigación para obtener una comprensión más holística y detallada de los posicionamientos del yo en la teoría dialógica del *self*; sobre ello, Monereo y Hermans (2023) comentan la necesidad de incursionar en otras metodologías para lograr una comprensión más profunda del “yo” puesto en diálogo en otros espacios.

2.3.2. La teoría dialógica del *self* en contextos multiculturales

Con respecto a los estudios relacionados con la diversidad multicultural, Monereo y Hermans (2023) enlistan una serie de estudios que se enmarcan en la adopción de nuevas posiciones ante la integración de distintas culturas a la propia como en el caso de los refugiados, la reivindicación de las minorías socioculturales y lingüísticas en un país y la adopción de nuevas posiciones culturales teniendo como ejemplo a estudiantes que realizan intercambios.

Sobre el primer punto que mencionan Monerero y Hermans (2023), en años recientes, se han realizado estudios enmarcados en la teoría dialógica del *self* relacionados con las diferencias de origen cultural. Un ejemplo es el de Weise y Monereo (2018) quienes realizan una caracterización de incidentes críticos de profesores que desempeñan su labor en contextos culturales diversos en Bolivia. Este estudio se encarga de procesos hegemónicos y de la resistencia entre la cultura occidental, encontrando incidentes relacionados a la discriminación, a conflictos con el lenguaje, a la consideración de nociones culturales y a tensiones con la evaluación del aprendizaje. Dando seguimiento a este estudio, en años posteriores Weise *et al.* (2022) realizan una exploración los incidentes críticos desde la exploración de las posiciones del yo. Así, recuperando aspectos de la inclusión de la diversidad funcional, sexual y cultural, retoman nuevas posiciones al tratarse de diferentes culturas y teniendo como foco elementos tanto de segregación como de asimilación cultural, procesos compensatorios, así como la recuperación de espacios multiculturales desde la promoción de la cohabitación.

Sobre el segundo punto, se retoma al estudio de Wansink *et al.* (2021) donde se hace alusión a las tensiones en una escuela relacionadas a los choques culturales en donde una profesora explicaba el holocausto judío a un grupo de estudiantes multiculturales y de la forma en que ella tuvo que adoptar una serie de posiciones en específico para abordar un tema de esa índole en clase. Finalmente, sobre el tercer punto, se rescatan investigaciones como la de Şahinkarakaş (2021), que habla sobre los procesos de aprendizaje del inglés y

de las posiciones culturales que se toman ante la imposición de esta lengua y la posición del yo como perteneciente a una cultura propia.

Al momento, no se encontraron estudios relacionados a la identificación, construcción o desarrollo de las yo-posiciones, específicamente, con poblaciones originarias lo que orienta al surgimiento de una nueva línea de trabajo que puede ocupar la teoría dialógica del *self*. Pese a que la teoría dialógica nace en el contexto europeo, los estudios relacionados con otros aspectos de la diversidad y multiculturalidad como lo son las tensiones entre contextos culturales, los esfuerzos por el reconocimiento de minorías, así como de integración cultural y lingüística, proporcionan una pauta: que las nociones de esta teoría sean exploradas en contextos complejos como lo son los pueblos originarios.

En el caso de las comunidades indígenas, y en particular las tseltales, se encuentra una serie de condicionantes que se configuran a raíz de su origen étnico y cultural enmarcados en la complejidad económica, social y lingüística de la educación comunitaria. Partiendo de ello, surge la necesidad de entender las formas en que los docentes comunitarios asimilan estas complejidades y configuran posiciones que les permitan llevar a cabo el proceso de educación comunitaria, particularmente, orientado al de evaluación del aprendizaje que implica un precedente de tensión. Una arista relevante será la comprensión profunda del objeto de estudio, abordando esta complejidad desde una metodología que permita hacer discernimientos desde diferentes enfoques. Para la articulación de los postulados de la teoría dialógica del yo, que busca atender a poblaciones con una diversidad de complejidades culturales, la literatura ha incursionado en métodos de investigación adaptados. Dadas las tensiones entrelazadas del estudio con las comunidades indígenas y la evaluación del aprendizaje, esta teoría proporciona pautas innovadoras sobre cómo abordar temas complejos desde un enfoque metodológico a través de métodos integrales como lo son los mixtos.

2.4. Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes

Una concepción puede ser definida como una organización interna de carácter cognitivo que implica la agrupación de distintos elementos como creencias, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias que emergen de las experiencias previas, conscientes o inconscientes, de un individuo. (Moreno y Azcárate, 2003; Murillo e Hidalgo, 2018; Remesal, 2011; Thompson, 1992). Estas concepciones tienen una influencia en cómo los sujetos perciben y razonan las acciones que realizan (Moreno y Azcárate, 2003).

Bajo las distintas aristas de su labor, el docente vincula las experiencias de su práctica educativa, generando interpretaciones, creencias y percepciones, entre otros elementos cognitivos, que agrupa en concepciones que utiliza para orientar sus acciones y como herramientas para hacer frente a los retos de su ejercicio profesional (Feixas, 2010; Torres, 2021). En este sentido, una concepción docente puede entenderse como una estructura de creencias que es utilizada como un marco de referencia, mediante el cual un docente interpreta e interactúa en el día a día dentro del aula (Murillo e Hidalgo, 2016; Thompson, 1992).

Las concepciones de los docentes permean distintos procesos de su quehacer y orientan su práctica educativa (Murillo e Hidalgo 2018). Particularmente en la evaluación del aprendizaje, se tiene una fuerte influencia de estas concepciones (Castillo y Colmenares, 2017; Pizarro y Muskuz, 2019; Pajares, 1992; Pozo, *et al.*, 2006; Prieto y Contreras, 2008; Torres, 2021). A las concepciones del docente que aluden específicamente a la evaluación de los aprendizajes se les denomina concepciones evaluativas, las cuales pueden ser entendidas como aquellas ideas, creencias o estructuras mentales de los docentes para dar forma y sentido a la evaluación del aprendizaje y llevarla así a la práctica. (Brown, 2008, Castillo y Colmenares, 2017, Hidalgo y Murillo, 2017, Remesal, 2011). A la hora de realizar la evaluación de los aprendizajes, los docentes dan una mirada a sus concepciones evaluativas, iniciando un proceso reflexivo y de mejora continua del mismo (Flores, *et al.*, 2019; Turpo, 2013).

La investigación sobre las concepciones docentes se ha vuelto una necesidad creciente a raíz de su influencia en la práctica (Reyes, 2011). Particularmente en el estudio sobre las concepciones evaluativas, autores como Brown (2008), Remesal, (2011) Delanshere y Johns (1999) y Flores (*et al.*, 2019) se han esforzado por comprender las diferentes formas en que éstas han sido estudiadas u operadas.

La categorización más conocida para tipificar las concepciones evaluativas es la de Brown (2008), quien delimita las cuatro categorías en que un docente puede orientar sus concepciones evaluativas. Según el autor, las concepciones evaluativas de los docentes pueden encaminarse hacia la mejora del aprendizaje: como una herramienta de rendición de cuentas a la escuela; como un mecanismo de rendición de cuentas al estudiante: o como un proceso irrelevante. Bajo la misma línea, Remesal (2011) y Brown y Remesal (2017) afirman que estas concepciones pueden ser acotadas a partir de dos polos, el pedagógico y el social. El polo pedagógico sugiere que el docente considera que la evaluación tiene una función de regulación y ayuda al aprendizaje del alumno; por otro lado, el social hace referencia a cuando el docente afirma que la evaluación es meramente un sistema de clasificación y calificación del estudiante.

Otras propuestas como la de Delanshere, y Johns (1999) distinguen las concepciones evaluativas desde dimensiones tales como la orientación del proceso evaluativo como forma de retribución al estudiante, el sentido de autoeficacia del docente y las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta tónica, para Flores (*et al.*, 2019) las concepciones evaluativas de los docentes pueden ser vistas bajo tres reflexiones: la primera, encaminada a explorar las concepciones evaluativas tanto de profesores como de estudiantes para asumir la evaluación; la segunda, orientada al estudio de las concepciones evaluativas como punto de partida del discurso en el aula; y, la última, a reflexionar sobre las implicaciones de las concepciones evaluativas del docente en su práctica.

Tabla 12*Tipologías para el estudio de las concepciones evaluativas.*

Autor	Tipología	Postulados
Brown (2008)	Categorías de las concepciones evaluativas	Evaluación para la mejora del aprendizaje como una herramienta de rendición de cuentas a la escuela, para rendición de cuentas al estudiante y como un proceso irrelevante.
Remesal (2011)	Polos de las concepciones evaluativas	Polos social y pedagógico.
Delanshere, y Johns (1999)	Dimensiones de las concepciones evaluativas	Propósitos de la evaluación, sentido de autoeficacia del docente y creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Flores (et al., 2021)	Reflexiones sobre las concepciones evaluativas	Concepciones profesor-estudiantes, desde el aula y la concepción-práctica.

Como se mencionó anteriormente, distintos autores como Brown (2008), Castillo y Colmenares (2017), Murillo e Hidalgo (2018) y Remesal, (2011), reiteran la relación entre las nociones de concepción y práctica evaluativa. En este sentido, una práctica evaluativa puede ser entendida como un conjunto de acciones, tomas de decisiones y estrategias que determina el docente con base en sus concepciones para el proceso de evaluación de los aprendizajes (Castillo y Colmenares, 2017; Hidalgo y Murillo, 2017; Fulmer *et al.*, 2015; Prieto y Contreras, 2008; Remesal, 2011).

En la literatura relacionada con las prácticas evaluativas se pueden visualizar tres vertientes relacionadas con las funciones de la evaluación, la relación entre la concepción y la práctica, así como los elementos contextuales del docente. En la primera vertiente, Boud y Falchikov (2006) elaboran una investigación en dónde se agrupan las prácticas evaluativas, partiendo de su función, ya sea sumativa o formativa. Concordando con este estudio, Stiggins (2004) indica cómo los docentes llevan las concepciones evaluativas a la práctica mostrando que las prácticas evaluativas se orientan por nociones instrumentales o memorísticas y, por tanto, a una función sumativa. Bajo la misma línea, Martínez-Rizo y Mercado

(2015) exponen que la literatura tiende a caracterizar las prácticas evaluativas como formativas o no formativas, considerando solamente la presencia o ausencia de ciertos patrones de conducta.

En la segunda vertiente, se sitúan autores como Pegalajar (2016), Vallejo y Torres (2020) y Vera *et al.* (2018), quienes realizan trabajos que exploran los vínculos entre concepción y práctica evaluativa observando relaciones con algunos elementos, sin embargo, Hidalgo y Murillo (2017) han encontrado que las concepciones evaluativas no siempre se ven reflejadas en la práctica. En relación con lo anterior, Moreno y Rochera (2015) advierten que independientemente de las concordancias o discrepancias entre la concepción y la práctica, éstas se van a ver influidas por elementos propios del docente y del contexto.

En la tercera vertiente, Suah y Ong (2012) muestran que los años de experiencia del docente tienen relación con sus prácticas evaluativas. Aunado a lo anterior, Cizek (*et al.*, 1995) encuentran una propensión de los docentes con menor experiencia por diseñar sus propias evaluaciones, mientras que los más experimentados utilizan las preestablecidas por las instituciones. Por su parte, Brookhart (1994) realiza investigaciones sobre las prácticas docentes en relación con las calificaciones, descubriendo que los docentes buscan constantemente un sentido de justicia, utilizan prevalentemente evaluaciones de medición del desempeño y difieren en cuanto estrategias de evaluación según el nivel educativo, además de señalar que existen grandes diferencias en cuanto al significado que tiene cada docente sobre las calificaciones. Por otro lado, Prieto y Contreras (2008) encuentran que las prácticas evaluativas se orientarán en función de redes semánticas y conceptuales de la disciplina que domina el docente y de la interacción con sus saberes pedagógicos. Finalmente, en estudios como los de Dunkan y Nonan (2007) se evidencia que factores como el tamaño de la institución o la cantidad de estudiantes no determinan las prácticas evaluativas de los docentes, sin embargo, se afirma que el área a evaluar, sí.

Tabla 13*Vertientes del estudio de las prácticas evaluativas.*

Autor	Vertiente	Hallazgos
Boud y Falchikov (2006) Stiggins (2004)	Función de las prácticas evaluativas	Prácticas según su función formativa o sumativa.
Pegalajar (2016) Vallejo y Torres (2020) Vera (et al., 2018)	Relación concepción-práctica	Elementos de las concepciones evaluativas relacionadas con las prácticas.
Hidalgo y Murillo (2017)		Las concepciones evaluativas no siempre se verán reflejadas en las prácticas.
Suah y Ong (2012) Cizek (et al., 1995)	Elementos contextuales o personales	Años de experiencia docente y su relación con su práctica evaluativa.
Brookhart (1994)		Nivel educativo.
Prieto y Contreras (2008) Dunkan y Nonan (2007)		Disciplina del docente. Cantidad de estudiantes.

Para el caso particular de la educación comunitaria, no se tienen modelos específicos relacionados con las concepciones y prácticas propias de la evaluación del aprendizaje, sin embargo, existen aproximaciones que resaltan la utilidad de la recuperación de concepciones para rescatar la cultura, tradiciones y elementos contextuales de los docentes de origen indígena. Tal es el caso de Mosquera y Molina (2011), quienes encuentran que las concepciones de docentes indígenas mantienen una alta relación con su contexto cultural, así como la conciencia de la existente diversidad cultural. Bajo la misma línea, Posso y Sanabria (2016) describen que los docentes indígenas reconocen los patrones y diferencias culturales de sus estudiantes, distinguiendo elementos como creencias, tradiciones y formas de interactuar. Del mismo modo, Gómez-Zermeño (2010) realiza una aproximación con docentes comunitarios en donde se destaca el uso de antecedente étnicos y saberes tradicionales al interior de su práctica.

Como se mencionó, el contexto es un componente eje en la construcción de las concepciones del docente (Moreno y Rochera, 2015). Para Hernández-Rizo (2013) las concepciones docentes incidirán en su práctica, pero se verán influidas por variables intervinientes del contexto. Es por lo anterior que, dadas las características únicas de los docentes comunitarios y lo que implica la

complejidad de su contexto, cobra sentido la exploración del modo en que se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje desde la identificación de concepciones y prácticas, gracias a su propiedad de rescatar la riqueza del contexto y elementos propios de la cultura.

3. Marco contextual

Esta investigación se sitúa específicamente en contextos comunitarios pertenecientes a territorios tseltales de Chiapas. Los principales asentamientos tseltales en la región Altos tuvieron su inicio entre 500 y 750 a.C., y a partir del año 1200 d.C. (Gómez, 2004). En la actualidad, los tseltales se localizan especialmente en la región de los Altos de Chiapas al noreste y sureste de San Cristóbal de las Casas, en donde las comunidades se ubican en las cabeceras municipales de San Juan Cancuc, Chanal, Oxchuc, Tenejapa, Altamirano, Sitalá, Socoltenango, Yajalón, Chilón, Ocosingo, Aguacatenango y Amatenango del Valle (Espinoza, 2014; INALI, 2020). En la siguiente ilustración se pueden visualizar los municipios con mayor densidad de población tselta:

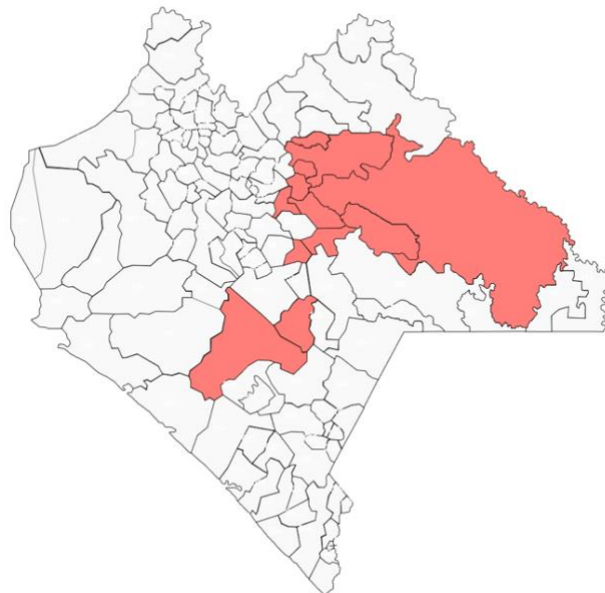


Figura 7 Municipios de Chiapas con mayor densidad de asentamientos Tseltales. Elaboración propia con datos de Espinoza (2014) e INALI (2020)

En estas comunidades se habla la lengua bats'ilk'op o tseltal que pertenece a la familia lingüística maya y es la más hablada en el Estado de Chiapas, conservando un total de 562,120 hablantes (INEGI, 2020; INALI;2020). Según el INALI (2020), las principales variantes lingüísticas del tseltal son:

- Tseltal del occidente / bats'ilk'op (del occidente).
- Tseltal del norte / bats'ilk'op (del norte).
- Tseltal del oriente / bats'ilk'op (del oriente).
- Tseltal del sur / bats'ilk'op (del sur).

Estas variantes utilizan las mismas grafías que el español para su escritura y mantienen la cualidad de inteligibilidad, que se refiere a que los hablantes de cada región, comunidad o variante pueden entenderse entre ellas (Gómez y Sántiz, 2018).

Los tseltales se denominan a sí mismos como “winik atel” que significa “hombres trabajadores” y su cultura se caracteriza por tener un fuerte sentido de comunidad, considerando el concepto de unidad como sagrado (Espinosa, 2014; Gómez, 2004; Paoli, 1999). Los tseltales tienden a vivir en pequeñas comunidades bajo un estilo de vida de convivencia colectiva y su jerarquía va en función de la edad, atribuyéndole a la vejez un sentido de autoridad donde el hombre de más edad controla al grupo, conserva las tierras y organiza las actividades agrícolas (Espinosa, 2014; Gómez,2004; INALI, 2020). Para Gómez (2004), la identidad tseltal se ve representada en las formas en que manifiestan y reconocen la lengua materna, el territorio de origen, y su vestimenta.

La organización social de las comunidades tseltales está basada en el mantenimiento de dos sistemas etnopolíticos coexistentes, que son el del ayuntamiento y el religioso; el primero tiene una función administrativa mientras que el segundo es considerado como la autoridad suprema (Gómez, 2004; INALI, 2020). Su sistema religioso se basa en el establecimiento armónico entre elementos de la religión católica y la autóctona, considerando la naturaleza como el principal eje de sus rituales y tradiciones (Gómez, 2004; INALI, 2020; Paoli, 1999).

La principal actividad productiva de los tseltales es la agricultura, cuyo fin es cubrir las necesidades alimenticias de las familias, siendo el maíz el cultivo principal en el territorio tseltal, además del café y el frijol (Paoli, 1999; INALI, 2020). En menor medida, los tseltales generan su sustento a través de la ganadería, la pesca, la caza y la producción de artesanías (Paoli, 1999). Según el INALI (2020), la producción económica de esta región es insuficiente para cubrir las necesidades alimentarias mínimas de los tseltales debido al fraccionamiento del territorio, su explotación y la mala calidad del suelo, lo que los obliga a una emigración definitiva o a buscar trabajos asalariados.

Uno de los principios fundamentales de la crianza dentro de las familias tseltales es evitar la coacción en los niños, pues se busca que a través de ellos se construya un sentido de interacción respetuosa al interior de la comunidad (Paoli, 1999). En la primera infancia los padres cuidan y alimentan a sus hijos hasta que tengan la edad pertinente para enseñarles a trabajar la tierra, así como a cumplir con responsabilidades dentro de la comunidad (Peña-Ramos *et al.* 2017). Una vez cumplida la edad mínima para ingresar a una escuela, los niños tseltales ingresan a la escuela CONAFE más cercana a su comunidad, en la que recibirán clases impartidas por un docente comunitario.

Los elementos anteriormente mencionados muestran la realidad compleja, así como la riqueza y diversidad cultural que las comunidades tseltales de los Altos de Chiapas poseen en términos de su lengua, organización social, creencias, actividades productivas y crianza. Considerando que el docente comunitario conoce y vive estas dinámicas, su práctica será nutrida y estará contextualizada con base en estos componentes.

3.1. Noción de conocimiento, aprendizaje y enseñanza de los tseltales

Con respecto a la construcción del conocimiento para los tseltales, Gómez (2014) delimita tres nichos fundamentales. El primero es la preexistencia del conocimiento, refiriendo a que éste no pasa por un proceso de adquisición, sino que forma parte de la persona desde su origen. Otro elemento es el ocultamiento y recuperación del conocimiento, en donde se afirma que el éste puede permanecer oculto y ser recuperado de manera pasiva o activa donde lo pasivo se refiere a cuando simplemente se recuerda y lo activo, cuando implica un hacer. Finalmente, surge la noción de portabilidad, pues para los tseltales, el conocimiento es un objeto manipulable y que puede llevarse de un lado a otro.



Figura 8 Nociones del conocimiento para los Tseltales.

Por otro lado y con respecto a la noción de aprendizaje, Gómez (2014) encuentra que para los tseltales, el aprendizaje implica un autodiálogo interno a partir de procesos de observación activa. Para la autora, existen tres principales condicionantes para el aprendizaje. Por un lado, se encuentra la experiencia como un proceso que permite que los aprendizajes tengan sentido a partir de su socialización y resignificación. Otro condicionante es la palabra, que al ser hablada, permite la recapitulación de la experiencia, lo que posibilita la

apropiación del conocimiento. Finalmente, la autora menciona que para que se dé el aprendizaje, debe existir una predisposición del aprendiz tseltal para experimentar y vivir el aprendizaje.

Con respecto a las ideas sobre el aprendizaje y enseñanza de la cultura tseltal, Maurer (2011) refiere que, más allá de una recepción pasiva del conocimiento, ellos construyen un aprendizaje colaborativo bajo la premisa de "nos aprendemos unos de otros". El autor comenta que, en esta cultura, existe una dinámica en la que los estudiantes se explican unos a otros lo que un maestro dice: "Si alguien habla en público y no se genera un murmullo entre los oyentes es mala señal, pues ello muestra que los temas del discurso no son de interés para los oyentes" (Maurer, 2011, p.67).

Según Carrasco y Vázquez (2016), para los tseltales debe existir un vínculo afectivo con su aprendizaje, en el que surge la palabra "*jnohpteswanej*", retomada por Maurer (2011), que se refiere no a un docente cuya enseñanza sea tradicional y que imparte contenidos a estudiantes pasivos, sino a una figura docente que proporciona un proceso de acompañamiento, respetando la decisión de hacer o no las cosas. Según los autores, los tseltales discriminan sus aprendizajes entre los "hechos con el corazón" y las enseñanzas sin sentido, recuperando la frase "el título no hace al maestro", refiriendo que un maestro es aquel que tiene voluntad y actitud de servicio para acompañar al estudiante en su aprendizaje.

Para los tseltales, el aprendizaje se basa en la experiencia con el entorno. En este sentido, el docente debe propiciar el aprendizaje a través de la experimentación del medio ambiente (Gómez, 2014). Así, surge el concepto de "conocimiento arcaico", entendido como una capacidad intuitiva a través de saberes heredados que son considerados conocimientos sagrados al ser conservados a lo largo del tiempo y cuyo aprendizaje es permanente (Gómez, 2014; Paoli, 2003).

En una exploración realizada por Gómez (2014), se descubre que para los tseltales, no se aprende con la cabeza, sino con el corazón. Este último se

entiende como un núcleo o centro que hace único a cada individuo. En este sentido, la autora señala que cuando un tseltal habla con el corazón, significa que habla desde y a través de quien es para poder ser aprendido por otros: “Aparece el corazón como el destino de la enseñanza, es decir, el conocimiento debe incorporarse al núcleo del sujeto lo que en términos pedagógicos occidentales querría decir aprendizaje significativo” (Gómez, 2014, p 77).

Con respecto a la enseñanza, los tseltales tienen como principal concepción "Hacer aprender" (Gómez, 2014). Para la cultura tseltal, la mecánica de enseñanza — lo que equivaldría al pensamiento occidental como didáctica — es un componente secundario. Para ellos, el factor más importante es la fuente de información, que es sumamente fidedigna si proviene de los "abuelos" o de cualquier persona de la tercera edad, quienes son considerados sabios.

En términos de evaluación del aprendizaje, Gómez (2014) recupera que los tseltales llevan a cabo un proceso continuo de discernimiento para valorar si están realizando bien un determinado proceso, en donde los criterios para realizar la evaluación se reducen a "observar" y "juntar". Cabe destacar que estos últimos conceptos no se profundizan en la literatura por lo que se deberá de indagar en ellos durante el proceso de recolección de información en este estudio.

4. Metodología

4.1. Supuestos epistemológicos

Aunque en el presente proyecto se reconoce la complejidad del fenómeno a estudiar debido a cómo se relacionan los saberes comunitarios y las concepciones y prácticas de los docentes comunitarios tseltales, el abordaje metodológico no partirá de posturas como la interculturalidad, decolonialidad o epistemologías del ser. En este punto es importante indicar que, en lugar de desconocer lo anterior, se reconoce la complejidad del fenómeno, pero se busca abordarlo desde una visión sistémica, caracterizada por lo escolar, y por los procesos propios de “la escuela”, el sistema educativo, sus normas, procedimientos y costumbres. Así pues, el punto de partida de la investigación será la escuela, pero dentro y como parte de una comunidad que por sus características se amalgama y modifica en lo escolar, pero que ha de reconocerse, junto con los distintos actores que la componen, como parte de un sistema educativo nacional.

En este sentido, el enfoque epistemológico de esta investigación se posicionará desde el pragmatismo, ya que permite una conciliación y flexibilidad entre distintas miradas epistemológicas y metodologías tanto cualitativas como cuantitativas (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Desde esta postura, para Murphy (1990), el significado o valor de la verdad es determinado por las experiencias o consecuencias del conocimiento. En coherencia con lo anterior, Pierce (1978) indica que una postura pragmática implica que se deben considerar los efectos que tienen las prácticas en tanto que estas son *per se*, el objeto de conocimiento. Esto implicaría que las distintas estrategias metodológicas se justifican en tanto que permitan cumplir con mayor cabalidad con los objetivos y preguntas de investigación planteadas.

Así pues, un elemento a discutir es la común distorsión del pragmatismo entendido “como un pensamiento banal, superficial y chato que glorifica el rendimiento práctico de las concepciones humanas y desprecia las formas más elevadas de realización intelectual” (Aguilera-Portales, s.f., p.7). En este sentido

y desde una perspectiva compleja, es imprescindible considerar, antes y durante la investigación, mecanismos que permitan la reflexividad de los métodos, de los hallazgos y, con estos, del fenómeno a estudiar. Derivado de lo anterior, a lo largo del proyecto se buscarán estrategias, como la triangulación, que permitan salvaguardar una mirada sistémica de lo escolar y lo comunitario.

En esta investigación se tiene como objetivo la caracterización de posicionamientos del yo emergentes de las concepciones y prácticas de la evaluación del aprendizaje. En este sentido, es necesario precisar que caracterizar desde el paradigma pragmático será entendido como un amalgamado de características o atributos que comparten una serie de constructos explorados, mas no la sistematización profunda de características contextuales como comúnmente se conoce en el enfoque metodológico cualitativo.

4.2. Diseño de investigación y métodos

Con la finalidad de caracterizar las posiciones del yo de evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios tseltales, el diseño de investigación de este proyecto se estructura en dos etapas. La metodología propuesta es de corte mixto, secuencial y con alcance exploratorio. Este tipo de diseño comienza con una primera fase cualitativa, cuya finalidad es explorar y dar cuenta del fenómeno a estudiar y a partir de ésta, se continúa con una segunda fase cuantitativa, pues iniciar con una fase cualitativa permite facilitar la construcción de instrumentos más apropiados y contextualizados a la muestra (Creswell y Creswell, 2017).

En este sentido, y para recuperar el proceso evaluativo en las comunidades, se planteó una primera fase desde el enfoque cualitativo de la investigación, considerando la sistematización de experiencias como principal marco interpretativo y de análisis, el cual será descrito con mayor profundidad en los siguientes apartados. Este trabajo de campo se llevará a cabo desde un enfoque colaborativo comunidad-territorio y se basa en dos métodos de trabajo colaborativo:

1. Espacios de diálogo de saberes: entendido como “un acto comunicativo determinado por una acción del lenguaje realizado por un emisor o enunciante quien se dirige a un destinatario en un contexto socio histórico” (Rodríguez-García, 2020, p.37).
2. Entrevistas con docentes en las comunidades (Aguiar, 2013).

En la segunda etapa, cuya predominancia fue cuantitativa, se llevó a cabo un proceso de co-diseño de ítems que permitieran dar cuenta de las concepciones y prácticas evaluativas de manera que se proporcionaran pistas sobre las posiciones del yo de la evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios tseltales. Por co-diseño se entiende una estrategia metodológica enfocada en la colaboración y el diálogo. Esta estrategia se fundamenta en el reconocimiento y la valoración de las experiencias y conocimientos locales de los participantes; en este caso, los docentes comunitarios, y su involucramiento activo en la creación de herramientas y enfoques de investigación relevantes para su contexto. En su esencia, el co-diseño implica un proceso iterativo y colaborativo donde los investigadores y los participantes, como los docentes comunitarios, trabajan juntos en todas las fases del diseño de investigación, desde la conceptualización hasta la implementación y la revisión (Gridell *et al.*, 2022). En el estudio mencionado, este enfoque se evidencia en el desarrollo y la validación de un instrumento Likert, el cual fue revisado y validado con el apoyo de docentes comunitarios tseltales experimentados. Para esta construcción, se planteó el siguiente procedimiento:

1. Diseño de escala de medición con base en insumos cualitativos para los docentes comunitarios tseltales.
2. Validación y posible traducción de la escala para los docentes comunitarios tzeltales.
3. Aplicación del instrumento a los docentes comunitarios tseltales.
4. Análisis descriptivos.
5. Análisis de clústers (conglomerados).
6. Análisis georreferenciados / geoespaciales.

Dada la complejidad del contexto estudiado, en esta etapa se recuperarán de manera paralela una serie de narrativas relacionadas a las experiencias con la evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios que tendrán la función de contextualizar y enmarcar la información cuantitativa.

4.3. Estrategias para el análisis de datos

En el caso del análisis cualitativo, se buscará realizar análisis de narrativas como experiencias subjetivas de aprendizaje, tales como las vivencias del narrador en actividades de aprendizajes vividos, incluyendo “opciones, posicionamientos, sentimientos y afectos en y ante la[s] misma[s]” (Díaz-Barriga, 2018, p. 5). En este sentido se esboza una secuencia de análisis de datos:

- Transcripción y digitalización de la información.
- Extracción de fragmentos relevantes que den cuenta de elementos de las identidades docentes.
- Generación de códigos y categorías emergentes.
- Triangulación de datos de códigos y categorías de las tres estrategias de recolección de datos.

Como mecanismo de gestión de datos de la primera etapa, se utilizará como principal herramienta el programa Atlas.Ti.

Una vez obtenidos los insumos cualitativos de la etapa anterior, para la etapa cuantitativa se proyecta la siguiente secuencia de análisis:

- Delimitación de variables a partir de insumos cualitativos.
- Diseño de reactivos y escalas de medición.
- Revisión de los instrumentos hecha por expertos.
- Validación del instrumento (entrevista o laboratorio cognitivos) y posible traducción.
- Aplicación de instrumentos.
- Análisis factoriales exploratorios.

- Análisis descriptivos.
- Análisis de clústers.
- Análisis georreferenciado de datos.

El reporte de datos, tanto descriptivos como inferenciales, se realizará utilizando los softwares R y RStudio.

Como un último análisis, se prevé como mecanismo de análisis un diálogo de los datos a partir de la integración de los hallazgos provenientes de las dos etapas, mediante el uso de la técnica *joint display analysis* o diagrama de análisis mixtos, propuesta por Fetters (2020). Este ejercicio consiste en una alineación de datos semejantes de distintas etapas metodológicas, permitiendo generar un mapeo de los hallazgos.

4.4. Marco metodológico

Partiendo del reconocimiento de la complejidad del objeto de estudio y del contexto comunitario, se optó por construir un diseño metodológico enmarcado en las metodologías mixtas. Para Creswell (2008), estos métodos son ideales para lograr una comprensión profunda, permitiendo generar una visión holística, integral y completa de determinado fenómeno de estudio. Este enfoque de investigación permite desarrollar el proceso de forma dinámica y a la vez complementaria, ya que los resultados de un método pueden ser utilizados para ayudar a informar sobre los procedimientos y el análisis de datos del otro método. Además, ofrece la oportunidad de descubrir contradicciones, paradojas y nuevas perspectivas, así como la posibilidad de ampliar el alcance y la profundidad de la investigación. Por último, el uso de enfoques mixtos ofrece una variedad de puntos de vista, permitiendo obtener diferentes y divergentes opiniones sobre el tema de estudio (Bryman, Becker y Sempik, 2008; Hernández y Mendoza, 2008; Tashakkori y Teddlie, 2008)

Es este trabajo se decidió retomar la clasificación propuesta por Creswell (2008) quien tipifica estas estrategias metodológicas según sea su orden temporal y

propósito (tabla 17). Siguiendo esta clasificación, el diseño que resulta pertinente para caracterizar las posiciones del yo de la evaluación del aprendizaje es una metodología mixta, de temporalidad secuencial y con una función exploratoria. Este diseño permite una comprensión profunda del campo, iniciando con una aproximación cualitativa; dada la complejidad del antecedente de tensión con la evaluación, comenzar con una exploración desde lo cualitativo permitirá sistematizar significados desde la narrativa de los actores para posteriormente buscar la complementariedad desde un acercamiento cuantitativo. Ligado a este proceso, en un sentido explicativo, se analizarán los datos cualitativos recuperados en la etapa cuantitativa, permitiendo una dinámica viva en donde se dé voz a los datos cuantitativos.

Tabla 14.

Clasificación de metodología mixtas de Creswell (2008).

Diseño	Descripción
Secuencial explicativo	Se inicia con un abordaje cuantitativo. Los métodos cualitativos son utilizados en un segundo momento para dar explicación a los resultados cuantitativos.
Secuencial exploratorio	Se inicia con exploración del campo desde lo cualitativo. Se utilizan metodologías cuantitativas en un segundo espacio para explicar los hallazgos cualitativos.
Secuencial transformativo	Se busca la comprensión un fenómeno a partir de la recuperación de voces de los actores. Se construye a partir de una previa fundamentación teórica
Concurrente de triangulación	Se construye a partir de la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos de forma simultánea con la finalidad de comprobar la información
Concurrente de nido	Se construye a partir de la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos de forma simultánea en diferentes grupos.
Concurrente transformativo	Se construye a partir de la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos de forma simultánea en diferentes grupos. Los datos no se contrastan hasta el momento del análisis de datos.

Además de la clasificación de Creswell (2008), se consideró pertinente integrar la tipografía para métodos mixtos propuesta por Johnson y Onwuegbuzie (2004) que propone específicos elementos del diseño como la prioridad y secuencia de los métodos (tabla X).

Tabla 15.*Tipografía de metodología mixtas de Johnson y Onwuegbuzie (2004)*

Tipografía	Descripción
Cual	Se utiliza para hacer referencia a la metodología cualitativa.
Cuan	Se utiliza para hacer referencia la metodología cuantitativa.
+	Se utiliza cuando las metodologías se utilizan de forma simultánea.
→	Se utiliza cuando las metodologías se utilizan de forma secuencial.
Mayúscula	Se trata de un indicador de la prevalencia metodológica del estudio. Cuando una metodología está en mayúscula tiene mayor peso. Cuando ambas metodologías se escriben en mayúsculas indica que tienen el mismo peso.

En este sentido, retomando la tipografía de Johnson y Onwuegbuzie (2004), el diseño mantendrá la lógica secuencial con la especificación de que la prevalencia metodológica se situará en la primera etapa desde lo cuantitativo. De forma gráfica, el diseño se construyó de la siguiente manera:

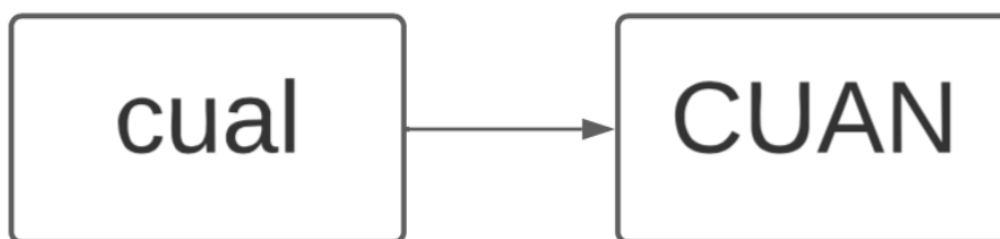


Figura 9 Diseños de investigación según la tipografía de Jhonson y Onwuegbuzie (2004).

Para el acercamiento cualitativo, se delimitó como marco interpretativo la sistematización de experiencias, considerando como punto de partida la problematización y comprensión de aquello que los docentes comunitarios viven en relación con la evaluación del aprendizaje en los espacios de la educación comunitaria. La sistematización de experiencias resulta pertinente, pues facilita que el investigador pueda reflexionar sobre la información recopilada y relacionar la experiencia con el significado que tiene para el sujeto, logrando, de alguna forma, explicar la realidad subjetiva de un constructo determinado (Aguir, 2013; Jara, 2012; Restrepo y Tabares, 2000).

Cabe señalar que la sistematización de experiencias permite la integración de distintos métodos cualitativos complementarios entre sí, lo que se ajusta a la flexibilidad instrumental que el contexto comunitario requiere (Aguiar, 2013; Carvajal, 2018). Esto propiciará una comprensión lo suficientemente profunda de la narrativa de los docentes comunitarios que permita llegar al punto de la caracterización cultural.

Como se mencionó, la aproximación cualitativa se realizará secuencialmente, considerando dos métodos que son los espacios de diálogos de saberes y las entrevistas con los docentes comunitarios.

Como un primer método, se espera establecer un espacio de diálogo de saberes con los docentes tseltales. Este método se refiere a un acto comunicativo entre actores en un contexto sociohistórico específico que permite la construcción desde la noción comunitaria del conocimiento (Pérez-Luna y Noryz, 2008; Rodríguez- García, 2020; Souza, 2010). Para Pérez-Luna y Norys (2008) se espera que en este tipo de diálogos los sujetos expresen sus saberes frente a otros, representando su realidad en la escuela a través de sus costumbres, hábitos, creencias y el saber popular. Para la puesta en práctica, se tendrán categorías preestablecidas que emerjan de trabajo colaborativo de campo y que tengan una función conductora del diálogo. En esta dinámica se dará voz a los docentes comunitarios con relación a sus concepciones y prácticas sobre la evaluación del aprendizaje, haciendo énfasis en los posicionamientos en que éstas se construyen.

Para concluir con la etapa cualitativa se prevén entrevistas semi-estructuradas con los docentes comunitarios a partir de lo emergente de los métodos anteriores. La entrevista semi-estructurada es un método que se describe como una estrategia eficaz para la recolección de información primaria que consiste en una conversación fluida entre investigador e informante, permitiendo que surjan preguntas no planteadas en la interacción (Calleros, 2022). Es imprescindible mencionar que Calleros (2022) advierte que al implementar entrevistas en el trabajo con pueblos originarios se debe de reconocer y poner atención en que no se vuelva un acto invasivo y que genere relaciones de poder. El utilizar este método en un tercer momento permitirá facilitar la sistematización de insumos

de las técnicas previas y, así, generar un proceso de caracterización desde lo cualitativo.

Una vez concluido el análisis cualitativo, se espera que las categorías emergentes permitan la construcción de un instrumento cuantitativo que se distribuirá a través del CONAFE a todos los docentes comunitarios tseltales. Cabe resaltar que uno de los cuidados que se tiene con relación a esta etapa es la pertinencia epistemológica del uso de métodos cuantitativos en contextos comunitarios debido a las precedentes tensiones entre las mediciones masivas e inequitativas, realizadas en décadas pasadas, así como la propia naturaleza epistemológica de dichas técnicas en donde los datos tienen una tendencia a generalizar la información y omitir particularidades contextuales. Pese a lo anterior, en este proyecto se optó por complementar los hallazgos cualitativos con los métodos cuantitativos, dándoles un sentido de retribución social a través de la generación de insumos que permitan a los docentes comunitarios de toda la región tzeltal compartir concepciones, prácticas y saberes con respecto a las formas en que construyen la evaluación del aprendizaje en las aulas comunitarias. Lo anterior se logró a partir de un proceso de co-diseño con los docentes comunitarios, así como con la enmarcación de los datos con una serie de narrativas de sus experiencias en tema de evaluación.

Como se mencionó, se espera que el instrumento sobre concepciones y prácticas de evaluación se distribuya a cada docente comunitario tseltal en el Estado de Chiapas. Para ello, se consideró la pertinencia de traducirlo al tseltal como estrategia para garantizar un sentido de horizontalidad en el instrumento. Sin embargo, tras dialogar con un docente comunitario tseltal con amplia experiencia en traducción de materiales educativos, se identificaron dos puntos cruciales desde un enfoque metodológico. Primero, menciona que no existe una variante general del tseltal, por lo que el proceso de traducción podría alterar ciertos significados en la comprensión de los ítems. Además, pese a que el tseltal tiene una propiedad fonológica que permite la comprensión entre comunidades a pesar de sus variantes, las habilidades de lectura en esta lengua aún están en desarrollo, lo que dificulta la lectura del tseltal para algunos docentes.

Por lo anterior, y aunque existen precedentes de traducción de instrumentos a poblaciones indígenas como los de Bachoff *et al.* (2011) y Monterrosa-Castro *et al.* (2017), se decidió prescindir de la traducción del instrumento y mantener su estructura en español, lengua que los docentes comunitarios dominan mejor en términos de lectura. A pesar de este hecho, se enfatiza que lo que se propone no será una adaptación a las construcciones occidentales de evaluación del aprendizaje; al ser construido a partir del análisis cualitativo basado en las nociones tseltales de evaluación del aprendizaje y de un proceso de co-diseño con los propios docentes, se buscará que sea un instrumento que surja de las propiedades y concepciones de la cultura tseltal.

Una vez que se tengan las respuestas del cuestionario por parte de los docentes comunitarios, se realizarán análisis iniciales en un nivel descriptivo con la finalidad de conocer una visión global de las posiciones de evaluación. Posterior a este proceso, como un primer análisis robusto, se optó por llevar a cabo un análisis de clústers. Este análisis, también conocido como análisis de conglomerados, es una técnica multivariante que se utiliza para identificar patrones de un conjunto de datos en función de variables específicas a partir de un algoritmo generado con base en los propios datos (Lizasoain y Joaristi, 2000; Meneses, 2000). Cabe destacar que se optó por este análisis debido a su propiedad de no encasillar a los sujetos de estudio en un estándar, sino que permite delimitar los patrones y tendencias emergentes de información desde su comportamiento natural, proporcionando un sentido comprensivo de las características de la población de estudio (Ruiz, 2019). En este sentido, este análisis resultará pertinente para la caracterización de los elementos culturales de los docentes comunitarios tseltales, recuperando las propiedades de los métodos cuantitativos, pero sin encasillar su cultura en estándares preestablecidos o no contextualizados.

Finalmente, como una propuesta aspiracional y como medida para garantizar una retribución con sentido social, tanto para los docentes comunitarios como para el CONAFE, se propone un análisis geoespacial. Esta herramienta facilita la exploración de diferentes variables al ubicarlas geográficamente en diversas disciplinas (Fuenzalida, 2018). Esto permitiría al CONAFE obtener un

diagnóstico contextualizado que tome en cuenta la complejidad geoespacial de sus escuelas. De esta manera, se podrían desarrollar estrategias para fomentar intervenciones que mejoren y promuevan procesos de evaluación del aprendizaje, basándose en las nociones y posiciones colectivas de los docentes comunitarios. Estos recursos suelen emplearse para generar mapeos del rendimiento académico, facilitando así la toma de decisiones de las autoridades educativas (Henig, 2009; Lubienski y Dougherty, 2009; Lubienski y Lee, 2017). Por tanto, se busca utilizar este análisis para generar un mapeo geográfico del Estado de Chiapas por comunidad tseltal, recuperando las concepciones y prácticas de los docentes comunitarios de cada una de ellas.

Como se mencionó, una de las propiedades del uso de los métodos mixtos en la investigación educativa es la posibilidad de obtener una comprensión integral de las realidades desde distintos ángulos (Creswell, 2008). En este sentido, un elemento fundamental para este estudio será propiciar un diálogo armónico entre los hallazgos cualitativos y cuantitativos de manera que permita dar cuenta, desde su construcción conjunta, de los posicionamientos del yo de evaluación del aprendizaje tseltal. Para establecer este diálogo de información, se plantea el uso de *Joint Display Analysis*, cuya traducción al español sería "Diagrama de Análisis Mixtos", una técnica propuesta por Fetters (2020).

El diagrama de métodos mixtos es una técnica de visualización que se utiliza cuando se tienen tanto datos cualitativos como cuantitativos de un mismo caso y pueden analizarse en conjunto (Johnson *et al.*, 2019). Según Fetters (2020), se trata de una matriz que presenta datos tanto cualitativos como cuantitativos mediante el emparejamiento de procedimientos de recolección de datos y hallazgos de manera que puedan ser relacionados. Una de las ventajas de esta técnica es su facilidad de visualización y vinculación de los datos mediante un proceso que permite la constante interacción entre ellos, propiciando una comprensión profunda del objeto de estudio (Haynes-Brown y Fetters, 2021). Al entretejer los hallazgos encontrados en ambas etapas del estudio, este análisis permitirá una comprensión cercana, pero integral, de lo que significa la evaluación del aprendizaje para los docentes comunitarios, propiciando el

reconocimiento de las características de su cultura y, de esta manera, respondiendo a la pregunta central de investigación.

4.5. Muestra

Para realizar el proceso de muestreo se diferenciará la estrategia, dependiendo de la fase del estudio. En este sentido, se cuenta con el apoyo de una Organización No Gubernamental que ha colaborado desde hace 4 años con el CONAFE del Estado de Chiapas en distintas comunidades tseltales. Así, ellos facilitarán la posibilidad de contacto con las comunidades. Es importante destacar que un criterio de exclusión serán las situaciones de seguridad y posibilidad de acceso en el momento en que se realice el procedimiento de recolección de datos.

En la fase cualitativa, se definirá una muestra intencional y teórica. Este tipo de muestreo se caracteriza por seleccionar a los sujetos de estudio a partir de características de inclusión (Gobo, 2014). Habría que especificar que, para el proyecto, el “sujeto” será cada comunidad tseltal elegida. Las variantes lingüísticas y el tamaño de la comunidad serán las características a considerar para el muestreo. y a partir de ellas se definirá una matriz que permita la selección de las comunidades. Asimismo, se realizará un contacto inicial a través de CONAFE Chiapas y se solicitará el acceso a las mismas.

Posteriormente, en la sección cuantitativa, consecutivo al proceso de validación, se procederá a enviar el instrumento para su aplicación a la totalidad de los docentes comunitarios a través de una liga y con ayuda del contacto que se tiene con CONAFE Chiapas. Aunque este tipo de ejercicios de recolección de datos vía remota ya es común en los procesos de formación docente de CONAFE Chiapas, aún existen algunas comunidades que no cuentan con la posibilidad de aplicación electrónica.

4.5.1. Procedimiento muestral para la etapa cualitativa

A partir del diálogo, la persona que funge como puente en comunicación con el CONAFE llegó a acuerdos en función de viabilidad y recursos para realizar un total de tres visitas a escuelas durante la etapa cualitativa. Así, se tuvieron tres visitas a escuelas de comunidades tzeltales en donde se observaron aulas y se tuvieron entrevistas con nueve docentes. Adicional a lo anterior, se tuvo un acercamiento con un total de diez y con seis supervisores, que son docentes comunitarios con más experiencia. En este sentido, la distribución será de la siguiente manera:

Tabla 16.

Muestra acordada para la etapa cualitativa.

Estrategias de recolección de información	Lugar	Muestra	Criterios de selección de la muestra	Espacio de trabajo
Espacios de diálogo de saberes	San Cristóbal de las casas	Seis supervisores	Los supervisores deberán ser colaboradores principalmente en la región tzeltal. Idealmente hablar la lengua tzeltal. Idealmente ser de origen tzeltal.	Escuelas CONAFE de las comunidades
Entrevistas semi-estructuradas	Tenejapa	Tres docentes comunitarios	Los docentes comunitarios deberán de prestar sus servicios en una comunidad tzeltal e idealmente se originario de una	
Entrevistas semi-estructuradas	San Juan Cancu	Tres docentes comunitarios	Los docentes comunitarios deberán de prestar sus servicios en una comunidad tzeltal e idealmente se originario de una	
Entrevistas semi-estructuradas	Ocosingo	Cuatro docentes comunitarios	Los docentes comunitarios deberán de prestar sus servicios en una comunidad tzeltal e idealmente se originario de una	

4.5.2. Procedimiento muestral para la etapa cuantitativa

Para la etapa cuantitativa se plantea una aplicación censal del instrumento. Sin embargo, para los procesos de construcción y co-diseño de éste se tendrán espacios de trabajo con docentes comunitarios, así como con expertos en evaluación y en la educación comunitaria. En este sentido, la muestra para la etapa cuantitativa se contempla de la siguiente manera:

Tabla 17.

Procedimiento propuesto para la construcción y co-diseño de instrumentos.

Estrategias de recolección de información	Muestra	Espacio de trabajo
Revisión de reactivos	Experto en evaluación y educación comunitaria	Espacio proporcionado por CONAFE
Proceso de co-diseño	Docentes comunitarios	
Distribución y revisión del instrumento	Personal CONAFE	

4.6. Consideraciones éticas

Como se enfatizó en la revisión de la literatura, el trabajo con comunidades indígenas requiere atenciones específicas que garanticen el respeto y la integridad de creencias, costumbres, así como de sus tradiciones. Cabe destacar que el acercamiento con las comunidades se realizará con el apoyo con las autoridades estatales del CONAFE quienes informarán y solicitarán consentimiento a los miembros de la comunidad sobre el proceso de recolección de la información, la inmersión de agentes externos al campo y la finalidad del estudio.

Una vez en las comunidades, una consideración que se prevé para el momento de recolección de información cualitativa es la presencia de niños, niñas o adolescentes durante las observaciones de clase. Por ello, se hace mención de que en ningún momento se recabará información de los menores ya sea de manera escrita, fotográfica o videograbada. Se buscará que la observación de

campo sea lo menos invasiva posible mediante el acompañamiento de un miembro del personal del CONAFE. Cabe mencionar que para las entrevistas con los docentes comunitarios se entregará un consentimiento informando sobre la intencionalidad, haciendo énfasis en que la visita no es una evaluación de su trabajo, así como con la confidencialidad y privacidad de la información mediante seudónimos.

Para el caso de la recolección de datos cuantitativos, se buscará que cada instrumento integre un aviso de confidencialidad y privacidad de la información. Se debe mencionar que en los instrumentos se solicitará información demográfica, sin embargo, no se recabará el nombre, dirección, teléfono o cualquier otro dato personal que permita vincular a un docente comunitario con sus respuestas de manera directa.

Se busca que la investigación no sea formulada desde una dinámica extractivista de datos; es por ello que se plantea el diseño e implementación un curso-taller sobre prácticas de evaluación como un mecanismo de retribución social y que será construido con resultados obtenidos. Además, se elaborarán reportes regionales y uno general que serán entregados a las autoridades educativas a manera de insumos para un futuro planteamiento de dinámicas de evaluación del aprendizaje contextualizadas a poblaciones tseltales.

A manera de resumen se considerará:

Entrada al campo

- Las visitas serán gestionadas por las autoridades educativas con el permiso de las comunidades.
- Solicitud de grabaciones de audio en las sesiones de recolección de datos.
- No se tomarán fotografías ni vídeos, mucho menos cuando se trate de niñas y niños.
- En cada entrada al campo se hará hincapié en que este ejercicio no se trata de una evaluación de su trabajo como docentes.

- En el caso de las observaciones de campo, el investigador/a no intervendrá en las sesiones de clase.

Manejo de la información

- No se solicitará nombre o algún mecanismo que permita asociar las respuestas con quien responde.
- Se hará uso de un consentimiento informado para las visitas de la etapa cualitativa. El formato de consentimiento informado se elaborará de manera que se respeten los derechos ARCO.
- Aviso de privacidad y confidencialidad de los instrumentos cuantitativos.
- En la etapa cualitativa se implementará el uso de seudónimos.

Retribución a las comunidades

Con la finalidad de evitar una aproximación extractivista de la investigación, se buscará realizar un proceso de devolución a las comunidades participantes de la siguiente manera:

- Se generarán materiales de difusión que den cuenta de las yo- posiciones de la evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios tseltales. Los destinatarios serán las mismas comunidades y se buscará difundir el material, haciendo énfasis en los elementos de la evaluación del aprendizaje destacables. En este sentido, se plantea la generación de material audiovisual y de una cápsula de radio (para ser difundida en radio comunitaria) tanto en español como en tseltal. Antes de su difusión se buscará la validación del material entre algunas de las comunidades.
- Se informará a CONAFE Chiapas sobre las características de las yo- posiciones de evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios tseltales que facilite la toma de decisiones de política pública. Antes de su difusión, se buscará la validación del material entre algunas de las comunidades.

4.7. Supuestos generales

- Las yo-posiciones de los docentes comunitarios tseltales del Estado de Chiapas sobre la evaluación del aprendizaje se caracterizarán por concepciones y prácticas evaluativas derivadas de sus experiencias, tensiones y relaciones con ella.

4.7.1 Supuestos específicos

- Las concepciones evaluativas de los docentes comunitarios tseltales del Estado de Chiapas serán transversalizadas y construidas a partir de experiencias, tensiones y relaciones con ellas.
- Las prácticas evaluativas de los docentes comunitarios tseltales del Estado de Chiapas se implementan a partir de experiencias, tensiones y relaciones con ellas.
- Existen relaciones y tensiones particulares entre las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje que caracterizan a las yo-posiciones de los docentes comunitarios del Estado de Chiapas

4.8. Cronograma de recolección de datos

De manera tentativa, el proceso metodológico y las visitas a campo se acordaron con el vínculo del CONAFE, planificadas de mayo del 2023 a noviembre del 2024. La calendarización para la recolección de datos se prevé de la siguiente manera:

Tabla 18.*Planificación propuesta para etapa cualitativa.*

Fecha tentativa de la visita	Estrategias de recolección de información	Muestra	Criterios de selección de la muestra	Espacio de trabajo
Mayo-Junio	Espacios de diálogo de saberes	Un grupo de docentes comunitarios supervisores	Ser supervisor y exdocente comunitario. Idealmente se de origen tzeltal.	Escuelas CONAFE de las comunidades tzeltales
	Entrevistas semi-estructuradas	Docentes de tres escuelas comunitarias (nueve docentes comunitarios)	Los docentes comunitarios deberán de prestar sus servicios en una comunidad tzeltal e idealmente se originario de una	Espacio proporcionado por CONAFE

Del mismo modo, se acordaron visitas tentativas para el desarrollo de la etapa cuantitativa la cual abarcará de enero a mayo del 2024. Con base en esta información, las visitas para esta etapa se llevarían a cabo bajo la siguiente calendarización tentativa.

Tabla 19.*Planificación propuesta para etapa cualitativa.*

Fecha tentativa de la visita	Estrategias de recolección de información	Muestra	Criterios de selección de la muestra
Octubre- Noviembre	Proceso de construcción, co-diseño y evaluación	Docentes comunitarios y expertos en evaluación y educación comunitaria	Los docentes comunitarios deberán de prestar sus servicios en una comunidad tzeltal e idealmente se originario de una
Noviembre- Diciembre	Distribución del instrumento	Equipo del CONAFE	Los docentes comunitarios deberán de prestar sus servicios en una comunidad tzeltal e idealmente se originario de una

5. Resultados

En este apartado se relatarán los datos emergentes de la primera aproximación al campo. En un primer momento, se describirá la llegada al campo, los vínculos que se establecieron y las oportunidades que se tuvieron para recopilar diálogos y experiencias. Posteriormente, se presentarán los hallazgos y categorías que surgieron en cada una de las visitas a las comunidades. A continuación, se expondrá un conglomerado de estas categorías, sistematizadas en focos de análisis. Finalmente, se presentará un análisis donde se buscó situar las categorías emergentes en las nociones de concepción y práctica evaluativa. Se previeron futuras visitas a campo para profundizar en la etapa cualitativa, sin embargo, debido a complicaciones emergentes del campo se imposibilitaron, por lo que se determinó retomar los insumos que se lograron recolectar en esta visita para la construcción de un instrumento que permitiera la recolección de datos de forma remota. Estos primeros hallazgos permitieron la construcción del instrumento de la segunda etapa, sin embargo, se complementó el insumo de datos cualitativos con breves narrativas recuperadas durante la recolección de datos cuantitativos.

5.1. Entrada al campo: primera recuperación de diálogos y experiencias de evaluación del aprendizaje

Esta primera entrada al campo pudo realizarse gracias a una asociación civil llamada NUNEMI, ubicada en el municipio de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, donde se tiene un programa llamado "Pautas para pensar en mi lengua". Dicho programa busca generar cápsulas radioeducativas dirigidas a la población tseltal y tsotsil, especialmente en las escuelas CONAFE, desde preescolar hasta secundaria. El director (Andrés) de esa instancia fue quien fungió como enlace con el CONAFE, facilitando el acceso a las comunidades, la selección de las escuelas a visitar, el vehículo para el traslado y el personal que apoyó con la traducción y el contacto con los docentes comunitarios. Gracias a esto, se pudo llevar a cabo el proceso de recolección de datos que se describe a continuación.

En el primer día, se estableció el primer acercamiento con el director de este programa en las instalaciones de la asociación. Durante los diálogos sostenidos con él, comentó el panorama general acerca de las nuevas políticas del CONAFE, así como las generalidades del proceso de evaluación del aprendizaje que se lleva a cabo en el entorno comunitario. Se llegaron a acuerdos logísticos sobre el transporte, orden de las visitas a las comunidades, así como los criterios de selección de las mismas. Asimismo, se comentó que se buscaron escuelas comunitarias con criterios “ideales” para recuperar información de la cultura tzeltal tales como la prevalencia de esta población y docentes comunitarios que hablaran la lengua originaria.

En total se visitaron tres escuelas ubicadas en comunidades a las afueras de los siguientes tres municipios:

Tenejapa: Tenejapa es un municipio situado en el corazón del Estado de Chiapas, en el sureste de México. Específicamente, se encuentra en la región de Los Altos de Chiapas, a aproximadamente 30 kilómetros al este de la ciudad de San Cristóbal de las Casas. En términos de población, Tenejapa es predominantemente indígena, con una gran mayoría de habitantes pertenecientes al grupo étnico tzeltal, uno de los grupos mayas más numerosos de México. La lengua tzeltal es comúnmente hablada en el municipio junto con el español. (Data México, 2020)

San Juan Cancuc: Es un municipio ubicado en el centro de la región de Los Altos de Chiapas, en el Estado de Chiapas, al sureste de México. En México, es uno de los municipios que es característico por enfrentar desafíos en términos de desarrollo económico y acceso a servicios básicos. El idioma tzeltal es ampliamente hablado en el municipio. (Data México, 2020)

Ocosingo: Es un extenso municipio localizado en el oriente del Estado de Chiapas, en el sureste de México. Es uno de los municipios más grandes de Chiapas y juega un papel importante en la economía y la cultura del Estado. Ocosingo es un mosaico de culturas indígenas, principalmente tzeltales y tzotziles, aunque también se encuentran otros grupos étnicos como los chol y

tojolabal. Ocosingo enfrenta desafíos relacionados con el desarrollo económico, la educación y la atención de la salud. (Data México, 2020)

Este proceso se vivió de la siguiente manera:

Descripción del primer día- San Cristóbal de las Casas-15 de mayo de 2023

Como introducción, es importante mencionar que el equipo de "Pautas" está compuesto principalmente por exdocentes comunitarios que se destacaron en su momento y que ahora desempeñan el rol de supervisores del programa. Ellos realizan visitas constantes a las comunidades para observar y dar seguimiento a las formas en que se implementa el programa de preservación de la lengua. El equipo está conformado por Carlos (exdocente comunitario de origen tseltal), Ana (hablante de tseltal y tsotsil), Sergio (exdocente comunitario de origen tsotsil), Isabel (exdocente comunitaria de origen tsotsil), Lorena (exdocente comunitaria de origen tseltal), Marta (exdocente comunitaria de origen tsotsil) y Adriana (pedagoga de origen español).

En este primer día, el equipo se encontraba en una reunión de trabajo, lo cual brindó una oportunidad única de generar un diálogo espontáneo y horizontal. En este espacio, se expusieron las generalidades sobre el proyecto de investigación y se conocieron los puntos de vista de este equipo acerca de aspectos particulares de la evaluación del aprendizaje en la cultura tseltal, así como algunas prácticas de los docentes comunitarios. Este equipo proporcionó información valiosa acerca de cómo plantear preguntas sobre la evaluación y cómo interactuar con los docentes comunitarios; así como sobre los ejes importantes de la evaluación instrumental del sistema CONAFE. Este diálogo duró aproximadamente una hora y media, permitiendo recuperar puntos clave para los procesos de observación y diálogo en las comunidades. En particular las categorías que emergieron fueron las siguientes:

- Evaluación basada en la observación.
- Evaluación intuitiva.
- Evaluación oculta.

- Enfoque en la mejora.

La primera categoría, la evaluación basada en la observación, se denominó de tal forma ya que hace referencia a que los docentes comunitarios tseltales ponen bastante énfasis en la observación de los comportamientos y las actitudes de sus estudiantes para evaluar su progreso. Con respecto a ello, Adriana del equipo de “Pautas” menciona lo siguiente:

*“lo que observan, a partir de eso generan estrategias para ir conociendo a sus alumnos y dar a cada uno lo que necesitan”. **Adriana***

En este diálogo, Adriana refiere a la tendencia de los docentes comunitarios tseltales en basarse en sus experiencias previas y en su propio conocimiento sobre sus estudiantes para evaluar su aprendizaje. No dependen necesariamente de herramientas de evaluación formalizadas. En relación con esto, Adriana comenta lo siguiente:

*“A los maestros ni les dicen para qué sirve una evaluación diagnóstica, lo hacen de manera intuitiva. Esto lo hacen cuando “les entra la preocupación y les interesa”; más que números, quieren conocer a sus estudiantes.” **Adriana***

Aportando a lo mencionado por Adriana, Isabel menciona algo a lo que ella denomina “Evaluación Oculta”, refiriéndose a la omisión de pruebas formales, la evaluación se realiza de manera más sutil y continua, a través de la observación y la interacción diaria que realizan los docentes comunitarios tseltales. Al respecto ella comenta lo siguiente:

*“en realidad una cosa es lo que hacen y otra cosa es lo que les piden”. **Adriana***

Finalmente, se recupera una última categoría que fue la de “Enfoque en la mejora” en donde, más allá de buscar un enfoque de castigo de la evaluación, se centra en la construcción de una noción de mejora colaborativa del aprendizaje. Esta categoría proporcionó pistas sobre determinadas posiciones

del yo ante la evaluación en términos del sentido y uso que se le da al proceso evaluativo. Esto lo relata Sergio de "Pautas" al mencionar lo siguiente:

*"saber evaluar es poder mejorar el aprendizaje al animarte, por ejemplo
"vamos, Juan, tú puedes". Sergio*

Estas cuatro categorías iniciales proporcionaron una pauta que fue significativa para comenzar a realizar las observaciones de campo. En los días subsiguientes, se visitarían las comunidades en compañía de diferentes miembros del equipo.

Descripción del segundo día-Tenejapa-16 de mayo de 2023

La primera visita formal al campo se programó en el municipio de Tenejapa, Chiapas. El trayecto original desde San Cristóbal de las Casas hacia dicho municipio es de una hora. Sin embargo, debido a varios contratiempos en el camino, la duración del viaje se alargó a tres horas, llegando a la escuela comunitaria a las 13:00 horas, en el último horario de clases. En esa escuela, se encontraron tres docentes comunitarios, y se tuvo la oportunidad de realizar observaciones en dos aulas, una de primaria baja y otra de alta en un formato multigrado. Al finalizar las clases, se pudo dialogar con los tres docentes sobre aspectos de la evaluación del aprendizaje y algunos elementos observados en el aula. En esta visita, estuvieron presentes dos miembros del equipo de "Pautas": Marta y Carlos. Durante el camino, Carlos explicó que no existe una palabra en tseltal para "evaluar", sino que sería una palabra compuesta que se traduciría como "Observar el aprendizaje". En esta visita, se dialogó con los maestros: Carmen de primaria alta, Sofia de preescolar y Javier de primaria baja. En este primer acercamiento se resaltaron las siguientes categorías

- Evaluación basada en la observación.
- Reflexión.
- Consideración de la asistencia.
- Empatía.

- Enfoque en el progreso individual.

La categoría de “Evaluación basada en la observación” mencionada por el equipo de “Pautas”, se pudo apreciar con mayor claridad durante la clase de matemáticas de la maestra Carmen, en donde se podía apreciar que, de forma estocástica, generó un diagnóstico continuo del conocimiento de sus estudiantes, lo que se ve representado en el siguiente fragmento del registro de observación:

"Con Carmen, se observó que, después de ponerles una actividad en el pizarrón, nota las actitudes de los niños: si alguno empieza a jugar o divagar, e incluso empiezan a dibujar, es cuando se da cuenta de que el niño no sabe y empieza a explicarle poco a poco." **Registro de observación.**

Durante esta observación, se recuperó una nueva categoría que se denominó “Reflexión” donde la docente comunitaria permite una determinada autonomía en el aprendizaje de los estudiantes de manera que estos traten de mirar hacia conocimientos pasados y generen una reflexión sobre su propio aprendizaje. Este componente se explicita en el siguiente fragmento del registro de observación:

"No les dicen a los niños, en realidad, si está bien o está mal, sino que les dicen a los niños que se acuerden cuando vieron eso en el salón de clase y dejan que los niños puedan ver qué está bien o qué está mal, que aprendan por ellos mismos o de sus compañeros." **Registro de observación.**

Otra categoría emergente es la de la puntualidad o asistencia del estudiante pues se valora la consideración de la asistencia regular a la escuela como un factor importante en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior considerando que el sistema CONAFE se caracteriza por el ausentismo según lo que menciona Andrés. En el diálogo con Sofia se recupera lo siguiente.

"Menciona que un elemento importante que se repite en varias de las visitas es si el niño va o no a la escuela de manera constante". **Sofia**

Uno de los datos más particulares que emergieron en el diálogo posterior a la observación de la clase fue el surgimiento de la categoría de “Empatía” en donde la maestra Carmen recupera un recuerdo de su infancia para dar el siguiente ejemplo:

“Recuerdo que a mí de niña se me dificultaba mucho aprender y mi papá se preocupaba mucho y me enseñó a hacer cuentas con una naranja. Siempre recuerdo eso, y cuando veo a un niño que no puede aprender lo trato de entender y le tengo mucha paciencia” **Carmen, Tenejapa.**

Finalmente, en este espacio se logró recuperar la categoría de “enfoque en el progreso individual” que se refiere a que los docentes comunitarios se centran en cómo cada estudiante progresa a lo largo del tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí:

“la maestra Sofia insiste que conoce muy bien a cada uno de sus niños, que cuando llega el momento de poner una calificación, en realidad no le cuesta trabajo porque sabe cómo estaban los niños al inicio y al momento de calificarlos.” **Registro de observación.**

En este espacio emergieron categorías nuevas, pero que a la vez hacen sentido con algunos elementos mencionados por el equipo de “Pautas”. El diálogo permitió focalizar preguntas esenciales para las visitas con las siguientes comunidades.

Descripción del tercer día- San Juan Cancuc- 17 de mayo de 2023

Para la segunda visita programada, el equipo de investigación se dirigió al municipio de San Juan Cancúc, Chiapas. El viaje duró dos horas y contó con la compañía de Ana y Lorena. Es importante mencionar que Lorena es originaria de esta comunidad y fue docente comunitaria en la escuela donde se realizó la visita. Durante el viaje, Lorena compartió varios aspectos de la cultura tseltal, desde la importancia de la escuela en el hogar hasta diferentes leyendas que se transmiten en la cultura tseltal. Se arribó a la escuela a las 11:00 horas, donde

se encontraron presentes dos docentes comunitarios. Como estaban en receso, se aprovechó la oportunidad para entablar un diálogo con ellos, enfocado en recopilar sus experiencias en el aula en términos de evaluación, así como las tensiones que enfrentan con los mecanismos de evaluación del sistema CONAFE.

Una vez concluido este espacio, los docentes comunitarios invitaron al equipo a presenciar las actividades al aire libre programadas para ese día, que comenzaron con un baile y un ensayo de escolta. Antes de esta observación, los niños y niñas tseltales llevaron al equipo a conocer un río cercano a la escuela, donde jugaron en su tiempo libre. Después de pasar tiempo en la escuela, Lorena invitó al equipo de investigación a conocer a su familia, brindando la oportunidad de interactuar directamente con ellos y conocer aspectos relacionados con su estilo de vida, costumbres, creencias y vida cotidiana. En este espacio, se dialogó con los maestros Guillermo y Gabriel, ambos de primaria alta.

En esta visita, emergió una nueva categoría y se nutrieron algunas que aparecieron en la visita a Tenejapa. En esta ocasión sobresalieron las siguientes:

- Importancia de la interacción y el comportamiento.
- Empatía.
- Reflexión.

Así, surge la noción de la importancia en el comportamiento, pues los docentes tseltales prestan especial atención a cómo los estudiantes interactúan con sus compañeros y cómo se comportan en general. Consideran que la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí y con su entorno tiene un impacto significativo en su proceso de aprendizaje. Un ejemplo de esto es la experiencia recuperada del maestro Guillermo en donde se registra lo siguiente:

“él mencionó que él sabe que hay dos tipos de niños que no aprenden, los tímidos y los que no saben. Por tanto, se fijan mucho en cómo se comportan los niños” **Registro de observación.**

Además, se encontró una interacción entre elementos de procesos de reflexión y empatía, pues se presenta de forma implícita el acompañamiento del empático del docente. Esto se vio reflejado particularmente con los docentes comunitarios de Cancuc. Al respecto el maestro Guillermo comenta lo siguiente:

“Me acerco, gano su confianza y busco ser parte de los niños para que quieran aprender.” **Guillermo**

Esto se pudo observar en la clase del maestro Gabriel en donde se estaba practicando un bailable se recuperó lo siguiente:

“cuando los niños estaban practicando un baile, se dio cuenta que uno de los niños no se movía. Debido a esto, mientras que los demás niños seguían bailando, él lo acercó a su persona y el niño, con una mirada al suelo, escuchaba al docente que le preguntaba qué fue lo que pasaba, si estaba bien. En esto, se notó un gran interés por que el niño estuviera bien.” **Registro de observación**

Con base en esta segunda aproximación y previo a la última visita, se tuvieron elementos clave sobre algunos los procesos y componentes que son relevantes para los docentes comunitarios tseltales.

Descripción del cuarto día -Ocosingo-18 de mayo de 2023

En el cuarto y último día de recolección, se llevó a cabo la tercera visita programada en una escuela en el municipio de Ocosingo. El trayecto hasta la escuela tuvo una duración de tres horas. Para acceder a la escuela, fue necesario dejar el vehículo al borde de la carretera y caminar aproximadamente dos kilómetros cuesta arriba hasta llegar a la escuela a las 11:00 a.m. En esta visita, el equipo de investigación estuvo acompañado por Carlos y Adriana. Durante el camino, Carlos comentó la importancia de no utilizar la palabra "entrevista" con los docentes comunitarios, ya que suelen ponerse ansiosos al

escuchar esa palabra, por lo que sugirió llamarlo "plática". En la escuela, estaban presentes cuatro docentes comunitarios y se tuvo la oportunidad de observar una clase de nivel secundaria. Durante el receso, se reunió a los cuatro docentes y se generó un diálogo donde compartieron diferentes experiencias en su tiempo trabajando en el CONAFE, relacionadas con aspectos de la evaluación del aprendizaje. En este espacio se tuvo un diálogo con Teresa, de secundaria; Ernesto, de primaria baja; Rosario, de preescolar; y Paula, de primaria alta. En este caso y durante el diálogo, se reiteraron en particular las siguientes categorías:

- Retroalimentación constante.
- Reflexión.
- Empatía.

Al respecto, se pueden observar notas relacionadas con la evaluación basada en la observación de la clase de la maestra Carmen de Tenejapa, sin embargo, en aquellas realizadas en la lección de la maestra Teresa, la retroalimentación continua se apreció con mayor fuerza:

“La maestra Teresa puso un ejercicio en clase en donde se buscaba que los estudiantes aprendieran a escribir el tseltal a través de la traducción de palabras en el pizarrón. Un niño se equivocó y de forma automática el resto de las estudiantes comenzaron a decirle lo que estaba bien y mal en cada palabra”

Registro de observación.

Con respecto a los procesos de reflexión, la maestra Teresa realiza el siguiente comentario el cual es validado por el resto de los docentes comunitarios:

“Ellos saben, yo dejo que ellos piensen y recuerden lo que aprendieron”.

Teresa

Además, continúa apareciendo el elemento de la empatía a la hora que el docente comunitario observa que un estudiante tiene dificultades en aprender algo. Al respecto Ernesto menciona lo siguiente:

“yo entiendo cuando uno de mis niños no sabe y pues hago mi mejor esfuerzo para enseñarle como me enseñaron”. **Ernesto**

En el siguiente subapartado se buscó generar una integración de cada uno de los elementos enunciados y emergentes de esta primera inmersión al campo. Cabe reiterar que esta no es una recolección final, sino que las categorías que emergieron tendrán un proceso de desarrollo continuo y evolutivo.

5.1.1. Primeros focos emergentes de análisis

Partiendo de un proceso que involucró transcripción, revisión y sistematización de las experiencias recopiladas, se definieron cuatro grandes focos iniciales de análisis que se construyeron a partir de las distintas categorías emergentes: Enfoque de la Evaluación, Componente Conductual del Estudiante, Retroalimentación para la Mejora y Procesos de Reflexión y Acompañamiento.

En la siguiente tabla, se muestra cómo se agruparon las categorías emergentes dentro de cada uno de estos focos.

Tabla 20.

Categorías y focos emergentes de la primera entrada al campo.

Foco de análisis	Categoría
Enfoque de la evaluación	Evaluación basada en la observación; Evaluación intuitiva; Evaluación oculta; Enfoque en el progreso individual
Componente conductual del estudiante	Importancia de la interacción y el comportamiento; Consideración de la asistencia
Procesos de reflexión y de acompañamiento	Aprendizaje autónomo; Importancia de la empatía
Retroalimentación para la mejora	Retroalimentación constante; Enfoque en la mejora

El análisis de los datos recopilados en las primeras visitas al campo ha permitido identificar cuatro focos iniciales que ilustran la perspectiva única de los docentes

comunitarios tseltales sobre el proceso de evaluación del aprendizaje. Los focos emergentes rebelaron la multiplicidad de voces posibles que un docente comunitario podría tener para el entendimiento del proceso evaluativo, desde la concepción hasta la práctica; cada una aporta su propia perspectiva, enriqueciendo así el entendimiento colectivo de este.

El primer foco, denominado "Enfoque de Evaluación", refleja un acercamiento a la evaluación que se aleja de los métodos convencionales y formales, optando por integrar la observación y la orientación del aprendizaje en el proceso individual del estudiante. Este enfoque incorpora una amplia gama de elementos, dando mayor relevancia a los aspectos únicos y situacionales del aprendizaje individual.

El segundo foco se centra en el "Componente Conductual del Estudiante". Este pone énfasis en la interacción y el comportamiento de los estudiantes, reconociendo que el rendimiento académico no es la única medida de aprendizaje y considerando la presencia en el aula como un factor importante. Este foco entiende que el comportamiento y la interacción del estudiante, tanto dentro como fuera del aula, son vitales para su proceso de aprendizaje.

El tercer foco se refiere a los "Procesos de Reflexión y Acompañamiento". Este se fundamenta en la noción de aprendizaje autónomo y subraya la importancia de motivar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a identificar y trabajar en sus fortalezas y debilidades. Este enfoque permite a los estudiantes ser participantes activos en su propio proceso de aprendizaje.

Por último, el foco de "Retroalimentación para la Mejora" se basa en la constante orientación que los docentes ofrecen a los estudiantes para respaldar su aprendizaje. Además, fomenta la idea de que los estudiantes pueden aprender no solo de los docentes, sino también de sus compañeros.

Estos primeros focos de análisis ofrecen una valiosa perspectiva sobre cómo los docentes comunitarios tseltales conceptualizan la evaluación del aprendizaje. Esta información será utilizada como punto de partida para continuar el

refinamiento y la profundización de la investigación en la siguiente etapa. Adicionalmente, se dialogará sobre estos focos con el equipo de “Pautas”, con el objetivo de poderlos aterrizar y orientar con base en su experiencia en el campo. Este análisis fue un eje crucial como punto de partida para la comprensión de los posicionamientos del yo ante la evaluación, sin embargo, estos se consolidarán profundizándolos en la siguiente etapa.

5.1.2. Identificación de concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje

Para concluir con el análisis de estos primeros datos, se ubicaron cada uno de los focos identificados, basándose en las definiciones conceptuales encontradas en la literatura sobre lo que constituye una concepción y práctica evaluativa, identificando las correspondencias con éstas. Cabe resaltar que, como lo señala la literatura, las concepciones y prácticas pueden llegar a estar íntimamente relacionadas (Brown, 2008; Castillo y Colmenares, 2017; Murillo e Hidalgo, 2018; Remesal, 2011). En este sentido, se identificó cuándo un foco emergente respondía a ambas nociones de la evaluación del aprendizaje. Este mapeo se puede visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 21

Identificación de concepciones y prácticas de los focos emergentes en el análisis.

Categoría	Foco emergente	Concepción Evaluativa	Práctica Evaluativa	Combinación concepción-práctica
	Evaluación basada en la observación		X	
Enfoque de evaluación	Evaluación intuitiva	X		
	Evaluación "oculta"	X	X	X
	Enfoque en el progreso individual	X	X	X
Componente conductual del estudiante	Importancia de la interacción y el comportamiento	X	X	X
	Consideración de la asistencia		X	
Procesos de reflexión y acompañamiento	Aprendizaje autónomo	X	X	X
	Importancia de la empatía	X	X	
Retroalimentación para la mejora	Retroalimentación constante		X	
	Enfoque en la mejora	X		

5.2. Co-diseño del instrumento para la etapa cuantitativa

Al iniciar la segunda fase de la investigación, se enfrentaron una serie de circunstancias en el Estado de Chiapas, desencadenadas por dinámicas políticas nacionales que obstaculizaron las visitas a las comunidades para profundizar en las observaciones de campo. Ante esta situación, y como se delineó en el apartado metodológico, se optó por adoptar un enfoque cuantitativo para la construcción de un instrumento de recolección de datos. Este instrumento buscaba capturar el sentido de las posiciones de los docentes comunitarios tseltales a través de los insumos obtenidos en la fase cualitativa que enmarcan concepciones y prácticas sobre la evaluación del aprendizaje. El instrumento diseñado parte de recopilar relatos breves de los docentes, así como afirmaciones tipo Likert que reflejasen sus posturas, situándolas dentro de un marco que proporcionará indicios del contexto cultural.

En un primer ejercicio de co-diseño del instrumento implicó retomar los ejes emergentes de la fase inicial de campo para estructurar el instrumento, lo que facilitó la generación de ítems representativos de la cotidianidad de la evaluación del aprendizaje observada en las comunidades. Estos ítems se basaron en expresiones destacadas de los docentes comunitarios y en los diarios de campo. A través de este proceso, se consolidó una tabla de especificaciones, resultando en la construcción de nueve categorías derivadas de cuatro grandes ejes analíticos. Se desarrollaron un total de 45 afirmaciones de tipo Likert, acompañadas de preguntas abiertas y aspectos sociodemográficos. Este proceso se realizó en cinco iteraciones que comprendieron desde la formulación de ítems hasta la revisión por expertos. En una primera iteración, se generó una tabla de especificaciones a partir de los focos emergentes de la etapa cualitativa. Posteriormente, se diseñaron formatos que pudieran facilitar la dinámica con los docentes comunitarios. En una tercera iteración, se realizaron ejercicios de revisión reactivo por reactivo en conjunto con los docentes comunitarios, donde el instrumento se redujo considerablemente. En un cuarto momento, se llevó a cabo una revisión de los ítems con expertos en evaluación del aprendizaje y educación comunitaria. En una revisión final, a solicitud del CONAFE y de la

fundación con la que se colabora, se priorizaron reactivos para cuidar aspectos de la extensión del instrumento y facilitar la lectura plena del mismo.

A continuación, se presenta la alineación de ejes, categorías y reactivos para la primera iteración que condujeron a la siguiente tabla de especificaciones:

Tabla 22.

Tabla de especificaciones inicial de los reactivos generados a partir de los focos emergentes.

Foco de análisis	Categoría	Definición	Ejemplo	Reactivo
Enfoque de la evaluación	Evaluación basada en la observación	Los docentes comunitarios tseltales ponen bastante énfasis en la observación de los comportamientos y las actitudes de sus estudiantes para evaluar su progreso	"lo que observan, a partir de eso generan estrategias para ir conociendo a sus alumnos y dar a cada uno lo que necesitan" Adriana	Me gusta mirar cómo actúan los niños para saber si aprenden. Me doy cuenta si un niño aprende con solo mirarlo.
			"Con Lety, se observó que les ponía una actividad en el pizarrón, nota las actitudes de los niños, si empieza a jugar o divagar e incluso empiezan a dibujar es cuando se da cuenta que el niño no sabe y empieza a explicarle poco a poco."	Es mejor ver cómo se comporta un niño que hacerle un examen o usando una rúbrica. Observo los niños en su vida diaria para saber si están aprendiendo. Aprendo más de los niños viendo su comportamiento en clase que con exámenes Intento evaluar como a mí me evaluaban cuando estudiaba
			"A los maestros ni les dicen para qué sirve una evaluación diagnóstica, lo hacen de manera intuitiva. Esto lo hacen cuanto les entra la preocupación y les interesa", más que números quieren conocer a sus estudiantes." Jana	Por experiencia, se cuándo un niño está aprendiendo Al inicio de mi clase pongo una actividad para ver qué tanto saben los niños Puedo intuir cuando a un niño se le dificulta aprender No siempre uso exámenes para saber qué han aprendido los niños Yo sé que los niños saben, aunque les vaya mal cuando los evalúo
	Evaluación intuitiva	La tendencia de los docentes comunitarios tseltales a basarse en sus experiencias previas y en su conocimiento de sus estudiantes para evaluar su aprendizaje. Se refiere a la omisión de momentos, instrumentos o estrategias de evaluación explícitas, la evaluación se realiza de manera más sutil y continua, a través de la observación y la interacción diaria.	"en realidad una cosa es lo que hacen y otra cosa es lo que les piden" Juana	Me fijo en mis estudiantes todo el tiempo para saber lo que han aprendido, no solo algunas veces Veo cómo cada niño mejora con el tiempo.
			"la maestra Petrona insiste que conoce muy bien a cada uno de sus niños, que cuando llega el momento de poner una calificación, en realidad no le cuesta trabajo porque sabe cómo estaban los niños al inicio y al momento de calificarlos."	No comparo a un niño con otro, miro lo que cada uno aprende.
			Registro de observación	Sé cómo estaba un niño al empezar y cómo está ahora.
Enfoque en el progreso individual	Enfoque en el progreso individual	Los docentes comunitarios se centran en cómo cada estudiante progresa a lo largo del tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí.	"él mencionó que él sabe que hay dos tipos de niños que no aprenden, los tímidos y los que no saben. Por tanto, se fijan mucho en cómo se comportan	Al poner una calificación, pienso en todo lo que ha aprendido el niño.
				La forma en que los niños se llevan entre sí me dice qué han aprendido Aprendo mucho sobre los niños viendo cómo se comportan Me importa si un niño es callado o participa en clase
Componente conductual del estudiante	Importancia de la interacción y el comportamiento	Atención a cómo los estudiantes interactúan con sus compañeros y cómo se comportan en general. Consideran que la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí y con su entorno tiene un impacto		

Tabla 22.

Tabla de especificaciones inicial de los reactivos generados a partir de los focos emergentes.

Foco de análisis	Categoría	Definición	Ejemplo	Reactivo
Proceso de reflexión y de acompañamiento	Consideración de la asistencia	significativo en su proceso de aprendizaje.	los niños" Registro de observación	La forma en que los niños actúan me muestra más que los exámenes Veo cómo son los niños con sus amigos para saber cómo ayudarles a aprender más Es importante para mí que un niño vaya a la escuela todos los días La asistencia a la escuela está relacionada con el aprendizaje Si un niño no viene mucho a la escuela, trato de ayudarle a aprender más Puedo saber más sobre lo que saben los niños al ver cuánto vienen a la escuela La asistencia a la escuela me ayuda a entender mejor el aprendizaje de los niños.
		valora la consideración de la asistencia regular a la escuela como un factor importante en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior considerando que el sistema CONAFE se caracteriza por el ausentismo	"Menciona que un elemento importante que se repite en varias de las visitas es si el niño va o no a la escuela de manera constante". Petrona	Me gusta cuando los niños piensan por sí mismos Me gusta que los niños se den cuenta de lo que saben y de lo que no saben Prefiero que los niños aprendan de sus propios errores y de los de sus compañeros No siempre les doy las respuestas a los niños, quiero que ellos las encuentren.
	Aprendizaje autónomo	Implica que un aspecto importante para el docente comunitario es motivar a los estudiantes para que reflexionen sobre su propio aprendizaje y para que identifiquen sus propias fortalezas y debilidades.	"No les dicen a los niños, en realidad, si está bien o está mal, sino que les dicen a los niños que se acuerden cuando vieron eso en el salón de clase y dejan que los niños puedan ver qué está bien o qué está mal, que aprendan por ellos mismos o de sus compañeros." Registro de observación	Me gusta cuando los niños se acuerdan de lo que vieron en clase y lo usan para aprender
			"Ellos saben, yo dejo que ellos piensen y recuerden lo que aprendieron" Berenice "Me acerco, gano su confianza y busco ser parte de los niños para que quieran aprender." Isaías	Las emociones de los niños se relacionan con su aprendizaje Cuando veo que un niño está triste o preocupado, lo escucho para saber qué le pasa
Retroalimentación para la mejora	Importancia de la empatía	Se refiere a la relevancia de generar procesos de empatía entre docentes y estudiante sobre el proceso y apropiación del aprendizaje. Lo anterior se ve reflejado en la escucha activa y en el acompañamiento que da el profesor.	"cuando los niños estaban practicando un baile, se dio cuenta que uno de los niños no se movía. Debido a esto, mientras que los demás niños seguían bailando, él lo acercó a su persona y el niño con una mirada al suelo escuchaba al docente que le decía qué fue lo que pasaba, si estaba bien. En esto, se notó un gran interés por que el niño estuviera bien." Registro de observación	Ayudo a los niños a sentirse bien para que puedan aprender mejor Si un niño no participa, me acerco a él para saber qué pasa y cómo puedo ayudar.
				Me gusta que los niños sepan que estoy aquí para ayudarlos cuando lo necesiten
	Retroalimentación constante	Se cimienta principalmente en que los docentes brindan retroalimentación constante a sus estudiantes para apoyar su aprendizaje. También alientan a los estudiantes a aprender de sus compañeros.	"La maestra Berenice puso un ejercicio en clase en donde se buscaba que los estudiantes aprendieran a escribir el tselal a través de la traducción de palabras en el pizarrón. Un niño se equivocó y de forma automática el resto de las estudiantes comenzaron a decirle lo que estaba bien y mal	Les digo a los niños qué hicieron bien y qué pueden mejorar Cuando niño se equivoca, todos aprendemos juntos de esa experiencia Me gusta que los niños se ayuden entre sí para aprender más. Siempre les digo a los niños cómo van en sus tareas para que sepan qué hacer. Siempre les doy a los niños consejos sobre lo que pueden hacer mejor

Tabla 22.

Tabla de especificaciones inicial de los reactivos generados a partir de los focos emergentes.

Foco de análisis	Categoría	Definición	Ejemplo	Reactivo
			en cada palabra" Registro de observación.	Animo a los niños a mejorar
		Esta retroalimentación, más allá de buscar un enfoque de castigo de la evaluación, se centra en la construcción de una noción de mejora colaborativa del aprendizaje.	"saber evaluar es poder mejorar el aprendizaje al animarte, por ejemplo "vamos Juan tú puedes". Juan	Animo a mis estudiantes a hacerlo mejor la próxima vez
Enfoque en la mejora				Ayudo a los niños a mejorar su aprendizaje en lugar de señalar solo sus errores
				Me importa más que los niños aprendan que calificarlos

Tras la definición de los reactivos iniciales, emergidos de las observaciones realizadas en las comunidades, se emprendió un proceso de validación y co-creación con la colaboración de dos docentes comunitarios tseltales, distinguidos por su extensa experiencia en la enseñanza y su profundo conocimiento arraigado a su cultura. En este ejercicio, se empleó un formato que permitía tres posibilidades de retroalimentación para cada reactivo: "Aprobado", "Aprobado con modificaciones" o "No Aprobado", incluyendo las opciones de respuesta pertinentes para cada ítem. La dinámica consistió en una revisión detallada de cada reactivo, durante la cual cada docente compartió su perspectiva y emitía un veredicto. Este proceso fomentó un diálogo enriquecedor que propició observaciones y ajustes específicos para ciertos reactivos, reflejando así la vivencia auténtica de los docentes comunitarios en su contexto evaluativo.

Al concluir estos ejercicios, se destacaron comentarios como "Esa pregunta está bien bonita" o " Me parece que la encuesta está quedando bien y está muy apegada a la realidad". Los docentes que participaron en las actividades optaron por excluir algunos reactivos, considerándolos complejos o no representativos de la realidad de la docencia comunitaria tseltal.

Como resultado de este proceso, se elaboraron 60 ítems, de los cuales 45 correspondían a afirmaciones tipo Likert, 4 a preguntas abiertas y 11 a información descriptiva o demográfica. Como un siguiente procedimiento, se

analizó la proporción de dictámenes emitidos por cada docente comunitario para los distintos tipos de reactivos, el cual se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 23

Resultado del co-diseño de de ítems Likert.

Tipo de ítem		Dictamen	Docente 1	Docente 2
Ítem Likert		Aprobados	60.0%	60.0%
		Aprobados con modificaciones	24.4%	13.3%
		No aprobados	15.6%	26.6%
Ítems abiertos		Aprobados	100%	50.00%
		Aprobados con modificaciones	0.00%	25.00%
		No aprobados	0.00%	25.00%
Ítems demográficos		Aprobados	90.90%	100%
		Aprobados con modificaciones	9.09%	0.00%
		No aprobados	0.00%	0.00%

En una fase subsiguiente, se procedió a realizar un análisis comparativo de los dictámenes emitidos por los dos docentes. Este paso fue crucial para consolidar un dictamen final que determinó la inclusión o exclusión de cada reactivo en el instrumento definitivo, incorporando las modificaciones solicitadas por los docentes comunitarios. De los reactivos tipo Likert propuestos originalmente, se retuvieron 28, lo cual constituye el 62.2% del total inicial. Este porcentaje refleja un proceso de selección riguroso y deliberado, fundamentado en las percepciones y experiencias de los docentes comunitarios, asegurando así que el instrumento final esté alineado con la realidad vivencial y cultural de la docencia en comunidades tseltales.

Tabla 24.

Conglomerado de dictámenes de reactivos Likert.

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Dictamen final
Me gusta mirar cómo actúan los niños para saber si aprenden.	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Me doy cuenta si un niño aprende con solo mirarlo.	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Es mejor ver cómo se comporta un niño que hacerle un examen o usando una rúbrica.	Aprobado con modificaciones	Aprobado	Se conserva con modificaciones
Observo los niños en su vida diaria para saber si están aprendiendo.	Aprobado con modificaciones	Aprobado	Se conserva con modificaciones
Aprendo más de los niños viendo su comportamiento en clase que con exámenes	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Intento evaluar como a mí me evaluaban cuando estudiaba	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Por experiencia, se cuándo un niño está aprendiendo	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Al inicio de mi clase pongo una actividad para ver qué tanto saben los niños	No aprobado	No aprobado	Se retira

Tabla 24.*Conglomerado de dictámenes de reactivos Likert.*

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Dictamen final
Puedo intuir cuando a un niño se le dificulta aprender	Aprobado con modificaciones	Aprobado con modificaciones	Se retira
No siempre uso exámenes para saber qué han aprendido los niños	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Yo sé que los niños saben, aunque les vaya mal cuando los evalúo	No aprobado	No aprobado	Se retira
Me fijo en mis estudiantes todo el tiempo para saber lo que han aprendido, no solo algunas veces	Aprobado con modificaciones	Aprobado	Se conserva con modificaciones
Veo cómo cada niño mejora con el tiempo.	Aprobado	Aprobado	Se conserva
No comparo a un niño con otro, miro lo que cada uno aprende.	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Sé cómo estaba un niño al empezar y cómo está ahora.	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Al poner una calificación, pienso en todo lo que ha aprendido el niño.	Aprobado	Aprobado con modificaciones	Se conserva con modificaciones
La forma en que los niños se llevan entre sí me dice qué han aprendido	No aprobado	No aprobado	Se retira
Aprendo mucho sobre los niños viendo cómo se comportan	Aprobado	No aprobado	Se retira
Me importa si un niño es callado o participa en clase	Aprobado con modificaciones	Aprobado	Se conserva con modificaciones
La forma en que los niños actúan me muestra más que los exámenes	Aprobado con modificaciones	Aprobado con modificaciones	Se retira
Veo cómo son los niños con sus amigos para saber cómo ayudarles a aprender más	No aprobado	No aprobado	Se retira
Es importante para mí que un niño vaya a la escuela todos los días	Aprobado	Aprobado	Se conserva
La asistencia a la escuela está relacionada con el aprendizaje	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Si un niño no viene mucho a la escuela, trato de ayudarlo a aprender más	Aprobado	Aprobado con modificaciones	Se conserva con modificaciones
Puedo saber más sobre lo que saben los niños al ver cuánto vienen a la escuela	No aprobado	No aprobado	Se retira
La asistencia a la escuela me ayuda a entender mejor el aprendizaje de los niños.	Aprobado	Aprobado con modificaciones	Se conserva con modificaciones
Me gusta cuando los niños piensan por sí mismos	Aprobado con modificaciones	No aprobado	Se retira
Me gusta que los niños se den cuenta de lo que saben y de lo que no saben	No aprobado	Aprobado	Se retira
Prefiero que los niños aprendan de sus propios errores y de los de sus compañeros	Aprobado con modificaciones	Aprobado	Se conserva con modificaciones
No siempre les doy las respuestas a los niños, quiero que ellos las encuentren.	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Me gusta cuando los niños se acuerdan de lo que vieron en clase y lo usan para aprender	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Las emociones de los niños se relacionan con su aprendizaje	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Cuando veo que un niño está triste o preocupado, lo escucho para saber qué le pasa	Aprobado	No aprobado	Se retira
Ayudo a los niños a sentirse bien para que puedan aprender mejor	Aprobado	No aprobado	Se retira
Si un niño no participa, me acerco a él para saber qué pasa y cómo puedo ayudar.	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Me gusta que los niños sepan que estoy aquí para ayudarlos cuando lo necesiten	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Les digo a los niños qué hicieron bien y qué pueden mejorar	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Cuando un niño se equivoca, todos aprendemos juntos de esa experiencia	Aprobado con modificaciones	Aprobado	Se conserva con modificaciones
Me gusta que los niños se ayuden entre sí para aprender más.	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Siempre les digo a los niños cómo van en sus tareas para que sepan qué hacer.	Aprobado con modificaciones	No aprobado	Se retira
Siempre les doy a los niños consejos sobre lo que pueden hacer mejor	Aprobado con modificaciones	Aprobado con modificaciones	Se retira
Animo a los niños a mejorar	No aprobado	No aprobado	Se retira
Animo a mis estudiantes a hacerlo mejor la próxima vez	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Ayudo a los niños a mejorar su aprendizaje en lugar de señalar solo sus errores	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Me importa más que los niños aprendan que calificarlos	Aprobado	No aprobado	Se retira

Respecto a las preguntas abiertas, se optó por mantener todas ellas, introduciendo ajustes necesarios en aquellas relacionadas con experiencias significativas en la evaluación y en la pregunta de opción múltiple. Los docentes participantes en el proceso de co-creación y validación del instrumento enfatizaron la relevancia de priorizar la afirmación destinada a recabar

experiencias en la evaluación del aprendizaje. Consideraron esencial que esta pregunta llegase a ocupar una posición destacada en el instrumento final, argumentando que tal disposición facilitaría su respuesta, al permitirles reflexionar y recordar de manera más fluida sus vivencias relacionadas con la evaluación. Durante estos diálogos se exploró la idea y la pertinencia de traducir el instrumento. Tal como se mencionó en el apartado metodológico, se decidió conservar el instrumento en español. Esta decisión se basó en los comentarios de los docentes acerca de la variabilidad de significados entre las diferentes variantes lingüísticas del tseltal, así como en la mayor facilidad de lectura en español en comparación con la lengua originaria.

Tabla 25.

Conglomerado de dictámenes de las preguntas abiertas.

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Dictamen final
Escribe la experiencia más significativa que recuerdes ya sea positiva o negativa relacionada a la evaluación del aprendizaje. Por ejemplo, esta historia puede ser de cuando estabas en la escuela, una experiencia en tu comunidad o de tu práctica como educador comunitario.	Aprobado	Aprobado con modificaciones	Se conserva con modificaciones
De las opciones ordena de la más importante a la menos importante para evaluar el aprendizaje.	Aprobado	Aprobado con modificaciones	Se conserva con modificaciones
Selecciona la opción con la que más te identifiques. A la hora de evaluar a mis estudiantes yo:	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Describe alguna estrategia utilices para saber si los niños están aprendiendo de las cápsulas de “Pautas para pensar en mi lengua”	Aprobado	Aprobado	Se conserva

En lo que respecta a las preguntas descriptivas o demográficas del instrumento, se realizaron ajustes orientados a facilitar la respuesta por parte de los participantes. Estos cambios se centraron en la manera de indagar sobre los años de experiencia y las experiencias como educadores comunitarios, buscando una mayor accesibilidad y comprensión desde la perspectiva de los docentes. Este enfoque garantiza que las respuestas obtenidas sean más representativas y ajustadas a la realidad de los participantes. Los demás reactivos fueron aceptados sin modificaciones adicionales.

Es importante señalar que, en lo que respecta a los datos sobre la comunidad de origen de los docentes y la ubicación de las escuelas, se decidió solicitar únicamente el nombre de éstas. Posteriormente, se llevará a cabo una búsqueda manual de las coordenadas geográficas correspondientes. Este procedimiento tiene como finalidad realizar análisis geoespaciales más detallados, permitiendo así una comprensión más profunda de las dinámicas educativas en las comunidades tseltales desde una perspectiva espacial que fue enunciada en el apartado metodológico.

Tabla 26.

Conglomerado de dictámenes de las preguntas descriptivas o demográficas.

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Promedio
Años o meses de experiencia como EC	Aprobado con modificaciones	Aprobado	Se conserva con modificaciones
Comunidad de origen	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Comunidad donde imparte clases	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Tiempo aproximado de distancia a la escuela	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Sexo	Aprobado	Aprobado	Se conserva
¿Qué lenguas hablas?	Aprobado	Aprobado	Se conserva
¿Qué lenguas hablan tus estudiantes?	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Selecciona las variantes del tseltal que dominas	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Edad	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Si hablas Tseltal y tus estudiantes también... ¿hablan la misma variante?	Aprobado	Aprobado	Se conserva
Si hablas Tseltal ¿Qué tan frecuente es que hables en este idioma en la escuela?	Aprobado	Aprobado	Se conserva

Este ejercicio de diálogo con los docentes comunitarios fue fundamental para la consolidación del instrumento cuantitativo, que será distribuido en colaboración con la asociación pertinente y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Siguiendo una propuesta del CONAFE, se decidió distribuir el instrumento a todos los docentes tseltales disponibles mediante un formato electrónico. Para ello, se seleccionó Google Forms como la herramienta de implementación, configurando el instrumento para priorizar la recopilación de

experiencias relacionadas con la evaluación del aprendizaje, tal como se destacó durante el proceso de co-diseño con los docentes.

En cuanto a los reactivos tipo Likert, que fueron seleccionados o modificados en respuesta a los temas emergentes del trabajo de campo, estos se organizaron de acuerdo con las categorías iniciales establecidas. Este enfoque asegura que el instrumento cuantitativo refleje fielmente los hallazgos y las perspectivas surgidas de la fase cualitativa de la investigación, ofreciendo así una visión integral y coherente de las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes comunitarios tseltales desde la posible enmarcación en las narraciones de experiencias.

Tabla 27.

Reactivos Likert conservados y su distribución en los focos y categorías emergentes del campo.

Foco de análisis	Categoría	Reactivo
Enfoque de la evaluación	Evaluación basada en la observación	Me gusta mirar cómo actúan los niños para saber si aprenden
		Me doy cuenta si un niño aprende con solo mirarlo.
		Es mejor ver si un niño se comporta bien que hacerle un examen*
		Aprendo más de los niños viendo su comportamiento en clase que con exámenes
	Evaluación intuitiva	Intento evaluar como a mí me evaluaban cuando estudiaba
		Por experiencia, se cuándo un niño está aprendiendo
		No siempre uso exámenes para saber qué han aprendido los niños*
		Me fijo en mis estudiantes para saber lo que han aprendido*
	Enfoque en el progreso individual	Veó cómo cada niño mejora con el tiempo.
		No comparo a un niño con otro, miro lo que cada uno aprende.
Componente conductual del estudiante	Importancia de la interacción y el comportamiento	Sé cómo estaba un niño al empezar y cómo está ahora
		Al poner una calificación, valoro lo que el niño hizo*
		Me importa si un niño es callado o participa en clase
	Consideración de la asistencia	Es importante para mí que un niño vaya a la escuela todos los días
		La asistencia a la escuela está relacionada con el aprendizaje
		Si un niño no viene mucho a la escuela, trato de ayudarlo a aprender más*
		La asistencia a la escuela me deja acompañar más a los niños*
Aprendizaje autónomo	Prefiero que los niños aprendan de sus propios errores y de los de sus compañeros	

Tabla 27.*Reactivos Likert conservados y su distribución en los focos y categorías emergentes del campo.*

Foco de análisis	Categoría	Reactivo
Procesos de reflexión y de acompañamiento	Importancia de la empatía	No siempre les doy las respuestas a los niños, quiero que ellos las encuentren.
		Me gusta cuando los niños se acuerdan de lo que vieron en clase y lo usan para aprender*
		Las emociones de los niños se relacionan con su aprendizaje
		Si un niño no participa, me acerco a él para saber qué pasa y cómo puedo ayudar.
		Me gusta que los niños sepan que estoy aquí para ayudarlos cuando lo necesiten
Retroalimentación para la mejora	Retroalimentación constante	Les digo a los niños qué hicieron bien y qué pueden mejorar
		Cuando niño se equivoca, todos aprendemos juntos de esa experiencia*
	Enfoque en la mejora	Me gusta que los niños se ayuden entre sí para aprender más.
		Animo a mis estudiantes a hacerlo mejor la próxima vez Ayudo a los niños a mejorar su aprendizaje en lugar de señalar solo sus errores

Como se mencionó, en una revisión final del instrumento se llevó a cabo una priorización de ítems a solicitud del CONAFE y de la asociación con la que se colaboró. Ambas entidades consideraban que el instrumento seguía siendo extenso, lo que podría dificultar su lectura consciente. Por ello, se realizó una revisión manual del instrumento ya montado en el sistema, seleccionando los ítems que se consideraron de mayor pertinencia en términos teóricos. Asimismo, se llevó a cabo una revisión de los formatos de validación, co-diseño y sus dictámenes. De este modo, el instrumento quedó conformado de la siguiente manera:

Tabla 28.*Reactivos Likert montados en el sistema para su distribución.*

Foco de análisis	Categoría	Reactivo
Enfoque de la evaluación	Evaluación basada en la observación	Me doy cuenta si un niño aprende con solo mirarlo.
		Es mejor ver si un niño se comporta bien que hacerle un examen
		Aprendo más de los niños viendo su comportamiento en clase que con exámenes
	Evaluación intuitiva	Intento evaluar como a mí me evaluaban cuando estudiaba
		Por experiencia, se cuándo un niño está aprendiendo
	Enfoque en el progreso individual	Me fijo en mis estudiantes para saber lo que han aprendido*
		Veo cómo cada niño mejora con el tiempo.
		No comparo a un niño con otro, miro lo que cada uno aprende. Es importante para mí que un niño vaya a la escuela todos los días

Tabla 28.*Reactivos Likert montados en el sistema para su distribución.*

Foco de análisis	Categoría	Reactivo
Componente conductual del estudiante	Consideración de la asistencia	La asistencia a la escuela está relacionada con el aprendizaje
		Prefiero que los niños aprendan de sus propios errores y de los de sus compañeros
Procesos de reflexión y de acompañamiento	Aprendizaje autónomo	No siempre les doy las respuestas a los niños, quiero que ellos las encuentren.
		Me gusta cuando los niños se acuerdan de lo que vieron en clase y lo usan para aprender
	Importancia de la empatía	Las emociones de los niños se relacionan con su aprendizaje
		Si un niño no participa, me acerco a él para saber qué pasa y cómo puedo ayudar.
Retroalimentación para la mejora	Retroalimentación constante	Me gusta que los niños sepan que estoy aquí para ayudarlos cuando lo necesiten
		Les digo a los niños qué hicieron bien y qué pueden mejorar
	Enfoque en la mejora	Me gusta que los niños se ayuden entre sí para aprender más.
		Animo a mis estudiantes a hacerlo mejor la próxima vez
		Ayudo a los niños a mejorar su aprendizaje en lugar de señalar solo sus errores

5.2.1. Análisis de datos cuantitativos

Una vez validado el instrumento a partir de las iteraciones previamente mencionadas, se procedió a su distribución. Para ello, y en diálogos con personal del CONAFE y de la fundación con la que se está colaborando, se tomaron dos decisiones importantes. La primera fue abrir el instrumento a los docentes comunitarios en general, con la posibilidad de generar preguntas adicionales para aquellos docentes originarios de una comunidad tseltal, debido al interés del CONAFE por conocer las generalidades de la evaluación del aprendizaje de todos sus docentes, y además, para fines de confiabilidad y precisión de la investigación, fue relevante tener un grupo de contraste que permitiera verificar si los resultados se debían a algo exclusivo del pueblo tseltal o al perfil de los docentes comunitarios a nivel Chiapas. La segunda decisión fue invitar a responder el instrumento en un espacio de formación promovido por el CONAFE, del 11 al 15 de diciembre de 2023. Este espacio fue la oportunidad ideal para recopilar la mayor cantidad de respuestas posibles, al propiciar espacios en donde se tuviera conectividad para responder el instrumento.

Finalmente, se obtuvo una participación de $n=940$ docentes comunitarios pertenecientes a diferentes pueblos indígenas de todo el estado de Chiapas, de los cuales $n=302$ fueron tseltales. Sin embargo, después de un proceso de curación y limpieza de la base de datos, solamente se conservaron aquellos casos cuyos datos estaban completos. En este sentido y posterior a este proceso, se conservaron las respuestas de un total de $n=884$ de los cuales, $n=292$ son docentes de origen tseltal y $n=592$ de origen no tseltal.

Los análisis de datos se presentarán de manera secuencial, comenzando con las características generales de la muestra, seguidas de las propiedades psicométricas del instrumento y finalizando con los análisis iniciales de clusterización que permitirán dar una primera mirada a las posiciones del yo ante la evaluación del aprendizaje. Los datos se presentarán a manera de contraste entre los docentes comunitarios de origen tseltal con el resto de los docentes no tseltales, con el propósito realizar un contraste de las particularidades de dicha cultura con el perfil del CONAFE general.

5.2.2. Características de la muestra

Los docentes comunitarios que participaron en el estudio presentaron una serie de características demográficas importantes para contextualizar los análisis inferenciales. Así, se han compilado datos referentes a sus características generales. En relación con los docentes de origen tseltal, se registró una edad promedio de 25.62 años, con una desviación estándar de 5.60 años; el docente más joven tiene 18 años y el más longevo, 44. En contraste, los docentes no tseltales muestran una edad promedio de 24.29 años, con una desviación estándar de 5.67 años; el más joven entre ellos tiene 15 años y el de mayor edad, 50.

Respecto al género de los docentes tseltales, n=141 (48.3%) son hombres, n=149 (51.0%) mujeres y n=2 (0.7%) prefirieron no especificar su género. Por otra parte, entre los docentes no tseltales, n=218 corresponden a hombres (36.8%), n=371 a mujeres (62.7%) y n=3 (0.5%) optaron por no revelar su género.

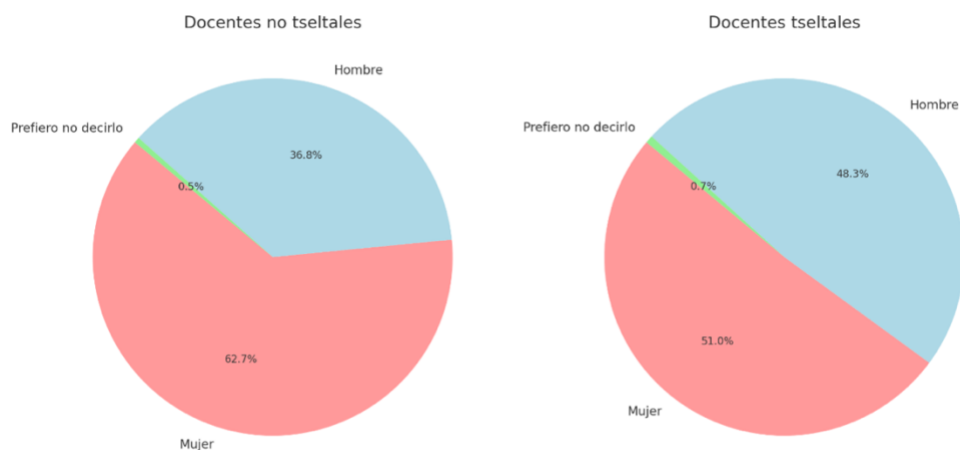


Figura 10 Distribución de docentes comunitarios no tseltales (n=592) y tseltales (n=292) por sexo.

Como se indicó en la revisión bibliográfica, la mayoría de los docentes comunitarios en Chiapas trabajan bajo una modalidad multigrado. Esta configuración permite que un mismo docente imparta simultáneamente clases a diversos grados y, además, en distintos niveles educativos. En consecuencia, en la gráfica que se presenta a continuación se ilustran los porcentajes con los que los docentes comunitarios, diferenciados por su origen, imparten clases en diversos niveles educativos. Entre los docentes de origen tseltal, 47% reportan enseñar en preescolar, 28.9% en primaria baja, 27.5% en primaria alta y n=13.5 en secundaria. En cuanto a los docentes de origen no tseltal, 45.2% enseñan en preescolar, n=26.7% en primaria baja, 31.5% en primaria alta y 15.1% en secundaria.

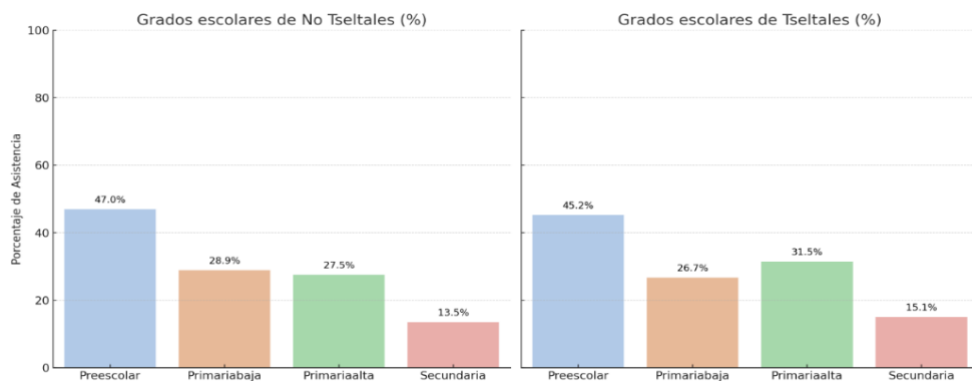


Figura 11 Distribución de docentes comunitarios no tseltales (n=592) y tseltales (n=292) por nivel educativo.

La evaluación de la viabilidad de realizar análisis geoespaciales, considerando la compleja orografía y los recursos disponibles en el estado de Chiapas, hace que un dato socioeconómico de interés sea la movilidad de los docentes comunitarios en relación con la ubicación de las escuelas donde enseñan. El análisis de frecuencias revela que únicamente 16.9% de los docentes comunitarios reside en la misma comunidad donde ejercen, lo que implica que

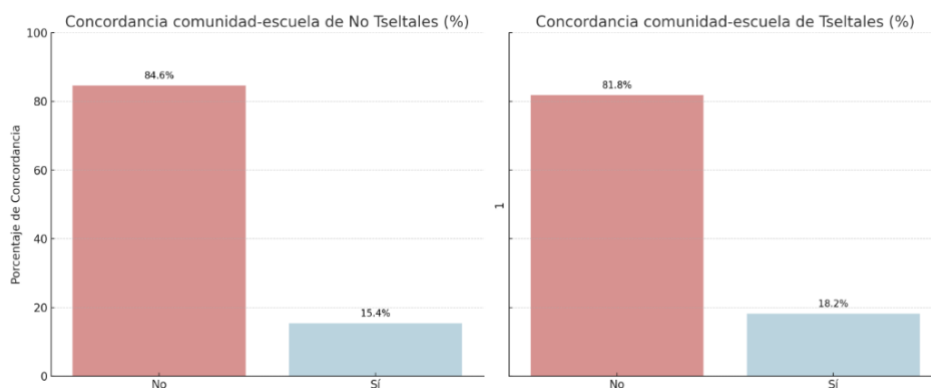


Figura 12 Distribución de docentes comunitarios no tseltales (n=592) y tseltales (n=292) según la concordancia comunidad de origen y escuela.

83.1% necesita desplazarse para llevar a cabo sus labores docentes. La gráfica subsiguiente ilustrará la correspondencia entre la comunidad de residencia de los docentes comunitarios y la ubicación de sus centros de trabajo.

En lo que respecta al tiempo de desplazamiento desde la residencia de los docentes comunitarios hasta la escuela, se reporta un tiempo medio de traslado de 106.76 minutos, con una desviación estándar de 141.25 minutos. El tiempo de traslado más corto es de un minuto, refiriéndose a aquellos docentes que viven en la misma comunidad en la que trabajan. Por otro lado, el tiempo máximo reportado es de mil 800 minutos, que a pesar de ser un dato atípico, es

considerado plausible debido a los retos de movilidad en este contexto. La gráfica siguiente ilustra la distribución de los tiempos de traslado expresados en horas, tanto para los docentes tseltales como para los no tseltales. Se destaca que, en su mayoría, los docentes comunitarios invierten casi una hora y media en su desplazamiento diario hacia sus lugares de trabajo. Especialmente entre los docentes tseltales, se observa que algunos de ellos dedican un tiempo aún mayor en el traslado desde su hogar hasta la comunidad donde enseñan.

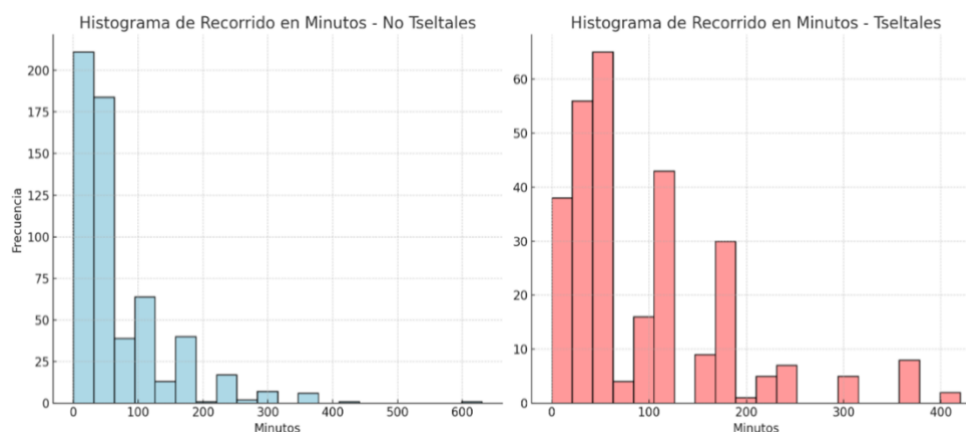


Figura 13 Distribución de docentes comunitarios no tseltales (n=592) y tseltales (n=292) según el recorrido que hacen a la escuela en minutos.

Al convertir el tiempo de traslado a una unidad de horas se obtiene una media de 1.68 horas, con una desviación estándar de 3.1 horas. Esta conversión a tiempo resalta aún más el prolongado periodo de desplazamiento para los docentes tseltales en comparación con los docentes no tseltales.

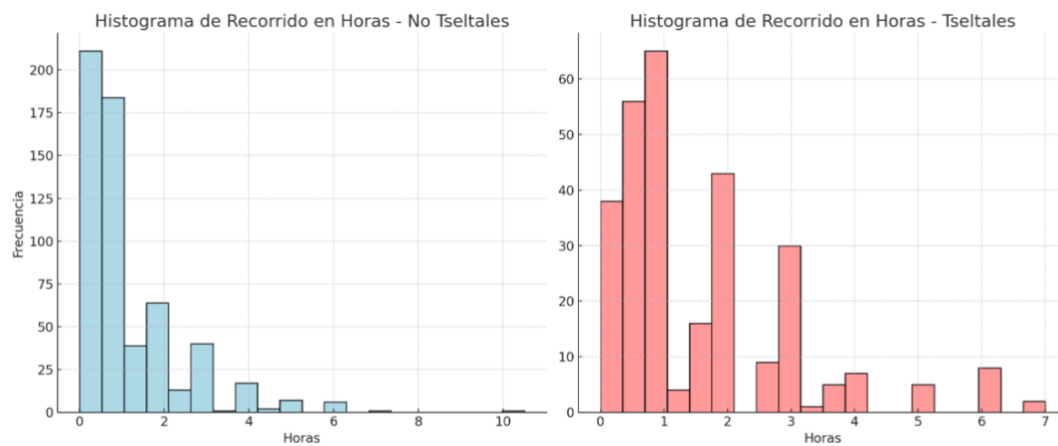


Figura 14 Distribución de docentes comunitarios no tseltales ($n=592$) y tseltales ($n=292$) según el recorrido que hacen a la escuela en horas.

En la siguiente sección se describirá una serie de constructos que se indagaron exclusivamente entre los docentes tseltales. Se pondrá especial énfasis en la estructura y uso del idioma tseltal dentro del aula, así como en los procesos de evaluación del aprendizaje.

5.2.3. Particularidades de los docentes tseltales y su lengua

El cuestionario dirigido exclusivamente a docentes comunitarios de origen tseltal, incluyó preguntas específicas sobre el idioma predominante en sus aulas y la frecuencia de su uso. De acuerdo con los resultados, 46.6% de los docentes señaló que la mayoría de sus estudiantes hablan tanto tseltal como español; 34.6% indicó que sus estudiantes se comunican únicamente en tseltal, mientras que 14.7% mencionó que son exclusivamente hablantes de español. Por otro lado, 4.1% de los docentes reportó que sus alumnos no hablan ninguna de las dos lenguas. Este último porcentaje sugiere que estos docentes podrían estar trabajando en comunidades cuyas lenguas originarias no coinciden con las que ellos dominan.

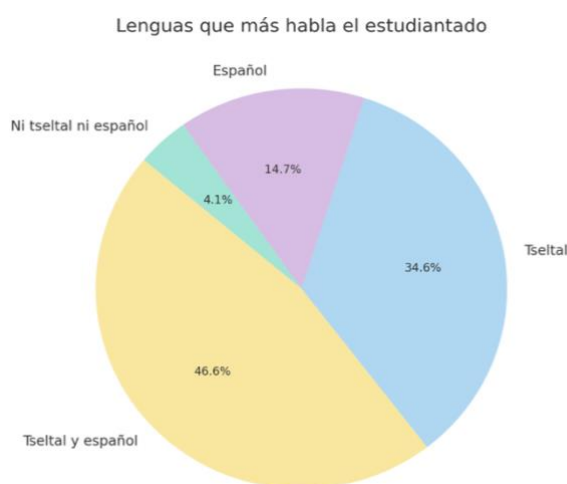


Figura 15 Lenguas más habladas por los estudiantes de docentes comunitarios tseltales (n=292).

Por otro lado, 76.7% de los docentes tseltales indica que domina tanto el tseltal como el español, mientras que 19.5% domina únicamente el tseltal y 3.8% sólo el español.

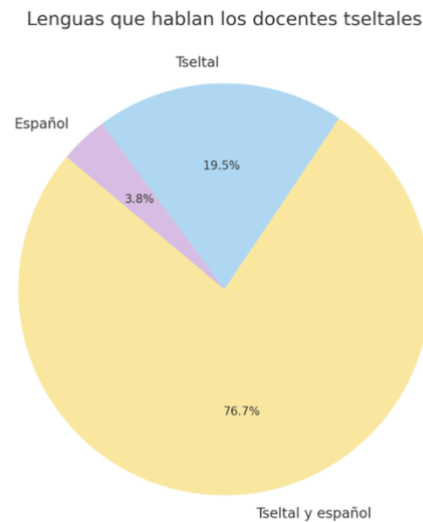


Figura 16 Lenguas más habladas por los docentes comunitarios tseltales (n=292).

Con base en estos datos, se consideró relevante investigar la concordancia lingüística entre los docentes comunitarios y sus estudiantes. Los resultados indican que 67.5% de los docentes comunitarios emplea el mismo idioma que sus alumnos, mientras que 16.1% utiliza una lengua diferente. Además, 12.7% de los docentes indica específicamente que sus estudiantes no hablan tseltal.

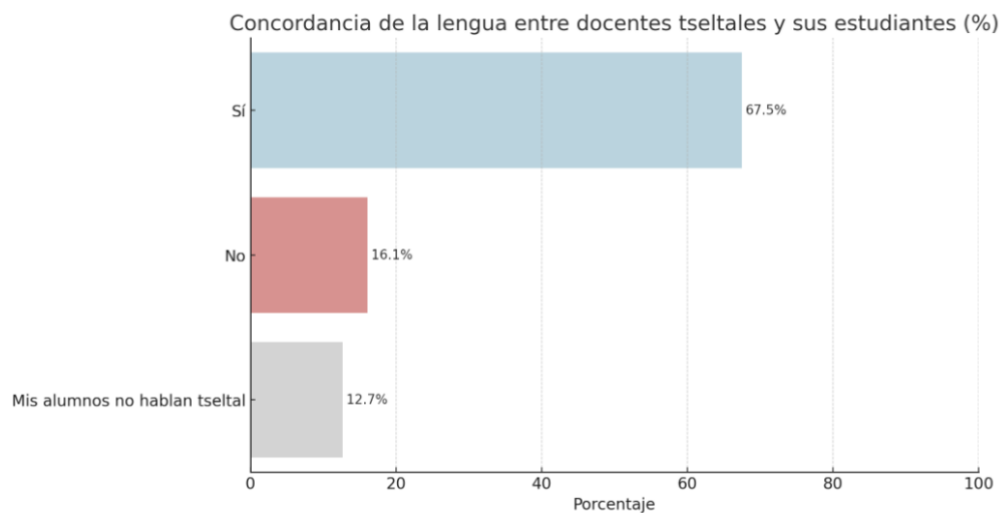


Figura 17 Concordancia de la lengua entre docentes comunitarios tseltales (n=292) y sus estudiantes.

En cuanto al uso del idioma tseltal en el aula, 37.4% de los docentes comunitarios comenta que siempre lo utiliza, 21.4% indica que lo usa

frecuentemente, 25.3% lo hace ocasionalmente, 14.2% menciona que lo emplea raramente y solamente 1.8% refiere que nunca lo utiliza.

Frecuencia con la que los docentes tseltales hablan tseltal

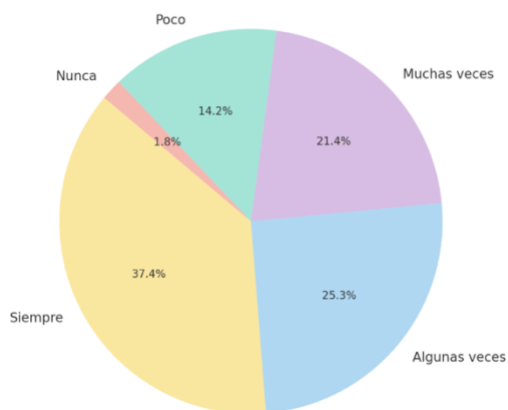


Figura 18 Frecuencia en que los docentes comunitarios tseltales (n=292) hablan la lengua tseltal.

Particularmente para la evaluación del aprendizaje, 68.5% de los docentes tseltales lleva a cabo el proceso en ambas lenguas; 14.7% realiza la evaluación únicamente en español, 13.7% exclusivamente en tseltal y 3.1% en otro idioma.

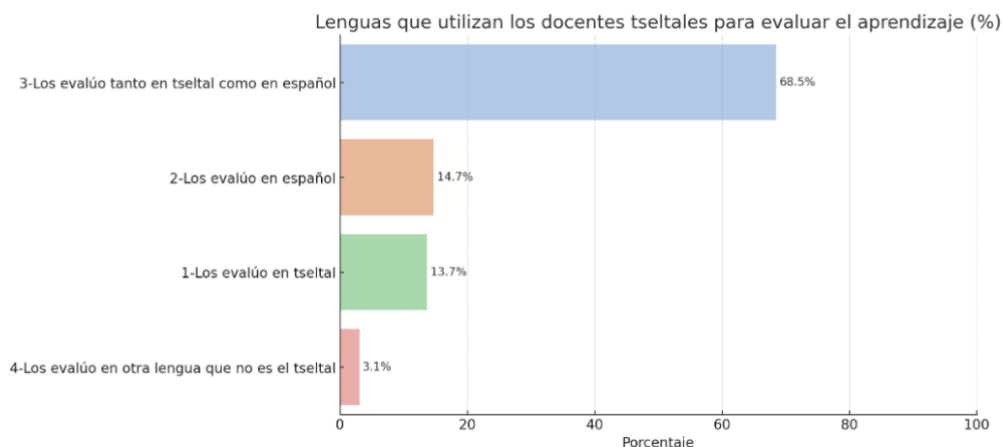


Figura 19 Lengua que utilizan los docentes comunitarios tseltales (n=292) para evaluar el aprendizaje.

En la siguiente sección se presentarán los análisis descriptivos de cada ítem. Estos análisis se efectuarán de manera individual, se considerará el constructo en su totalidad y se complementarán con mapas georreferenciados del estado de Chiapas para cada constructo.

5.2.4. Análisis descriptivos de los ítems

Antes de proceder con los análisis psicométricos e inferenciales de los datos, se llevó a cabo una exploración descriptiva de los ítems tipo Likert. Estos ítems presentaban una escala de cuatro niveles que oscilaban desde 'muy en desacuerdo' hasta 'muy de acuerdo'; es importante mencionar que se desarrollaron mediante un proceso colaborativo de codiseño con los docentes comunitarios. Cada constructo se expondrá en el mismo orden en que se presentaron a los docentes, detallando las proporciones obtenidas en cada opción de respuesta, con un histograma de la variable calculada y mapas descriptivos que georreferencian la información por cuartiles, basados en la latitud y longitud de las escuelas donde los docentes comunitarios enseñan en tseltal. Un hallazgo relevante en este análisis es la presencia de variabilidad en los datos, lo cual es prometedor para la realización de inferencias más sólidas en análisis subsecuentes y sugiere la existencia de diversas perspectivas respecto a la evaluación del aprendizaje.

El primer constructo examinado fue la evaluación basada en la observación, el cual se centra en cómo los docentes comunitarios tseltales enfatizan la observación de comportamientos y actitudes de los estudiantes para evaluar su progreso. A través de los ítems tipo Likert, se notó que una característica distintiva de los docentes comunitarios tseltales es la mayor proporción de participantes que identifican los aprendizajes primordialmente mediante la observación. Hay una notable variabilidad en las respuestas acerca de la preferencia por la observación frente a los exámenes tradicionales, lo que refleja una heterogeneidad en las opiniones. Al analizar el constructo, construido a partir de los tres ítems que lo conforman, la media de las respuestas se posiciona en el nivel tres de una escala de cuatro. Sin embargo, se observa una distribución de respuestas que se extiende hacia la izquierda de la escala, indicando que, aunque la mayoría de los docentes tseltales consideran la observación como un aspecto significativo para la valoración de los aprendizajes, hay un número considerable que no comparte esta visión. La cartografía de este constructo facilita la visualización de esta homogeneidad y las diferencias en las respuestas a un nivel más general.



Figura 20 Exploración descriptiva del constructo de evaluación basada en la observación (n=884).

El siguiente aspecto examinado fue la evaluación basada en la intuición, que refleja la tendencia de los docentes comunitarios tseltales a confiar en su experiencia previa y en su conocimiento íntimo de los estudiantes para evaluar su aprendizaje. Esta tendencia se aleja de la utilización de momentos, instrumentos o estrategias de evaluación explícitas, favoreciendo un enfoque más sutil y continuo basado en la observación y la interacción cotidiana. Aunque esta predisposición no se manifiesta de manera notable en los ítems tipo Likert, se percibe con más claridad una vez que el constructo es calculado y la distribución de las respuestas se desplaza hacia la derecha, particularmente entre los docentes tseltales. Al cartografiar este constructo, se observa que los cuartiles más altos representados en tonos de azul y verde, tienden a concentrarse en la región centro-norte del Estado de Chiapas, donde reside la mayoría de la población tseltal. Este patrón ofrece una clave para comprender cómo los docentes construyen una postura colectiva en torno a la evaluación, integrando sus vivencias y tradiciones.



Figura 21 Exploración descriptiva del constructo de evaluación intuitiva (n=884).

Se analizó también el constructo enfocado en el progreso individual del estudiante, que se refiere a la manera en que los docentes comunitarios tseltales ponen atención en el avance personal de cada estudiante a lo largo del tiempo, en vez de realizar comparaciones entre ellos. Al examinar los ítems de manera individual, se constata que la tendencia a no comparar estudiantes es un enfoque común entre todos los docentes comunitarios, no es exclusivo de aquellos de la cultura tseltal. Sin embargo, se identifica entre los docentes tseltales una menor valoración del progreso individual a lo largo del tiempo en comparación con el resto de los docentes comunitarios. Después de calcular el constructo, la distribución de las respuestas muestra una inclinación hacia la derecha en general; no obstante, en el grupo de los docentes tseltales hay una proporción significativa de valores que se agrupan en este extremo, sugiriendo cierta uniformidad en sus respuestas. Este patrón se refleja igualmente en el constructo cartografiado.



Figura 22 Exploración descriptiva del constructo de enfoque en el progreso individual (n=884).

Un cuarto constructo analizado es el de la consideración de la asistencia, que se refiere a la medida en que los docentes consideran la asistencia regular a la escuela como un factor relevante en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. El análisis detallado por ítem muestra divergencias en las respuestas de los docentes: aunque hay una tendencia general a valorar la asistencia en la evaluación del aprendizaje, también hay docentes que no le otorgan esta importancia. No obstante, parece existir un consenso entre los docentes comunitarios, incluyendo a los tseltales, en cuanto a la correlación entre la asistencia y el aprendizaje. Esta disparidad en la percepción de la importancia de la asistencia en los aprendizajes se refleja claramente al cartografiar el constructo a nivel del estado.

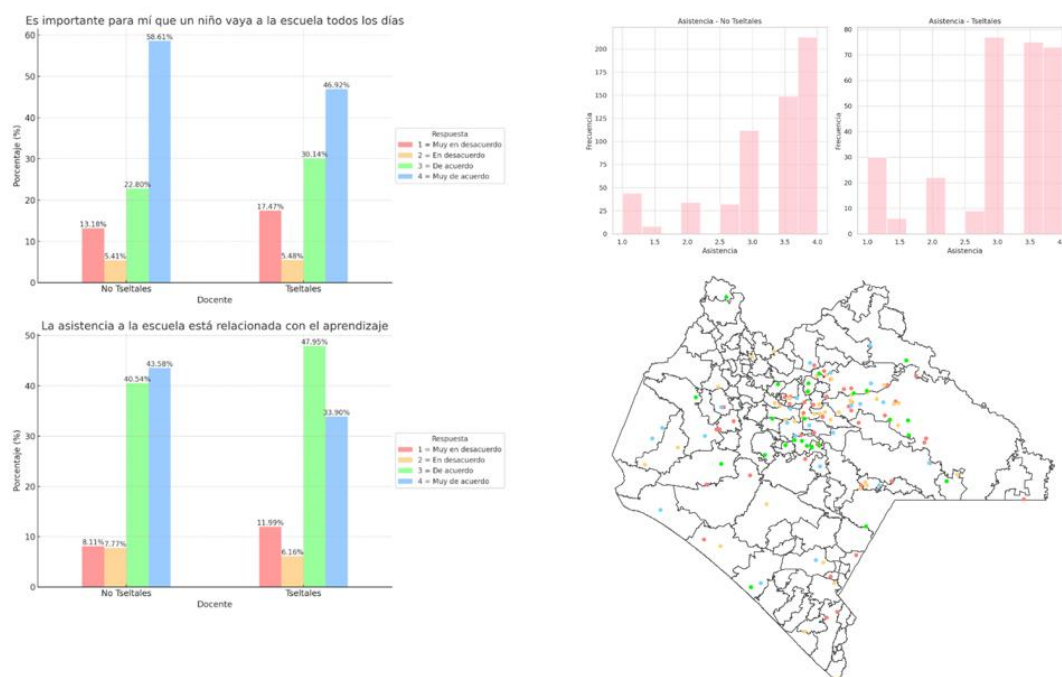


Figura 23 Exploración descriptiva del constructo de consideración de la asistencia (n=884).

Un constructo fundamental para comprender cómo los docentes tseltales se posicionan frente a la evaluación del aprendizaje es el concepto de autonomía referente al aprendizaje autónomo. Esto abarca las estrategias que implementan los docentes comunitarios para fomentar y motivar a sus estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a identificar sus fortalezas y áreas de mejora. El análisis por ítem revela que los docentes comunitarios en general, no sólo los tseltales, promueven que sus estudiantes aprendan de sus errores, aunque para un segmento moderado de ellos ésta no es una prioridad. Los resultados del segundo y tercer ítems muestran con mayor nitidez la tendencia de los docentes comunitarios a incentivar a sus estudiantes a que descubran las respuestas por sí mismos y a que apliquen lo aprendido en distintos contextos. Al cartografiar esta variable, se hace evidente una particularidad en los docentes tseltales, con una prevalencia de cuartiles inferiores, indicados en rojo y amarillo, en la región centro-norte del estado, donde tradicionalmente residen los tseltales. Esta distribución podría interpretarse a la luz de la perspectiva propia de los tseltales sobre el conocimiento, un aspecto que se ha destacado en secciones anteriores.



Figura 25 Exploración descriptiva del constructo de importancia de la empatía (n=884).

El sexto constructo explorado fue la importancia de la empatía, que se centra en fomentar procesos empáticos entre docentes y estudiantes en relación con el proceso y la apropiación del aprendizaje. Una característica distintiva de los docentes tseltales, identificada en el análisis por ítem, es la prominencia dada a la conexión entre las emociones de los estudiantes y su aprendizaje. Curiosamente, en el ítem que pregunta si es importante para el docente que sus estudiantes sientan su apoyo, la respuesta de los docentes tseltales tiende a ser ligeramente inferior a la de sus colegas no tseltales; esto podría interpretarse como que, para los docentes comunitarios, ofrecer apoyo a los estudiantes es una premisa básica. El análisis cartográfico de esta variable revela una distribución homogénea, mostrando cuartiles diversos que no varían significativamente según la región o comunidad.

Un penúltimo constructo analizado fue la retroalimentación constante que hace alusión a cómo los docentes retroalimentan constantemente a sus estudiantes para apoyar su aprendizaje. En el análisis por ítem se observan niveles que tienden al tercer y cuarto nivel de la escala, independientemente de la cultura del

docente; sin embargo, la noción de retroalimentación una vez ponderada la variable compuesta, la media tiende al nivel tres de la escala. Lo anterior se refleja con claridad una vez cartografiado el constructo, ya que la mayoría de los tseltales se encuentran en el tercer cuartil del mapa representado en color verde. Esta distinción en el mapa se observa en un sentido dicotómico en donde, o es importante la retroalimentación constante pasar ellos o simplemente no lo es.



Figura 26 Exploración descriptiva del constructo de retroalimentación continua (n=884).

El penúltimo constructo examinado fue el de la retroalimentación constante, referente a cómo los docentes proporcionan retroalimentación continua a sus estudiantes para facilitar su aprendizaje. El análisis por ítem revela que las respuestas tienden a concentrarse en el tercer y cuarto nivel de la escala, independientemente de la cultura del docente. Sin embargo, una vez ponderada la variable compuesta, la media se sitúa mayormente en el tercer nivel de la escala. Esto se evidencia claramente en el mapa del constructo, donde se aprecia que la mayoría de los docentes tseltales se ubican en el tercer cuartil, representado en color verde. La representación cartográfica destaca una división dicotómica en cuanto a la importancia de la retroalimentación constante: para algunos es crucial, mientras que para otros no.

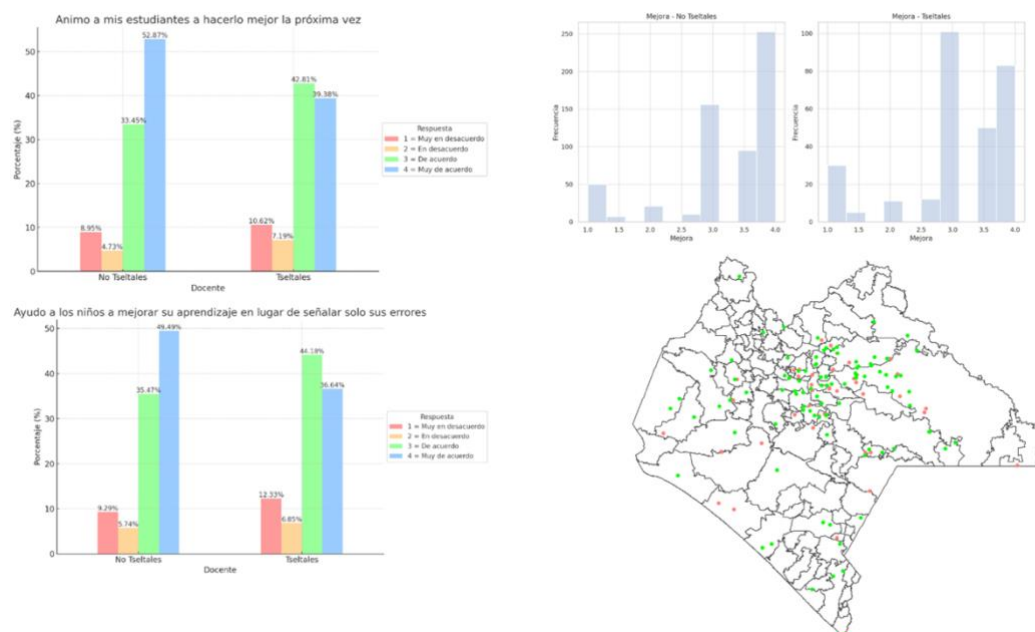


Figura 27 Exploración descriptiva del constructo de enfoque en la mejora (n=884).

Los datos descriptivos marcan un punto de inflexión que facilita la identificación de variaciones significativas en las respuestas de los docentes comunitarios. Esto, a su vez, proporciona indicadores clave para la realización de análisis más detallados que permitan una comprensión y caracterización más profundas de los enfoques hacia la evaluación del aprendizaje. Desde esta perspectiva inicial, es posible detectar ciertas tensiones o discrepancias entre algunos ítems, las cuales sugieren pistas valiosas sobre las distintas maneras en que los docentes comunitarios abordan los procesos evaluativos.

5.2.5. Pruebas de normalidad de los ítems

Como análisis complementarios, se realizó una serie de pruebas de normalidad de las variables con el fin de explorar su comportamiento. Para ello se emplearon pruebas de Shapiro-Wilk, una prueba de normalidad que se utiliza para datos paramétricos cuando se tienen más de cincuenta casos. Este proceso se ejecutó para cada una de las variables agrupadas en función de los focos emergentes de la etapa cualitativa. Es importante mencionar que para hacer eficiente el proceso de análisis, se asignó un ID más breve a cada reactivo.

A continuación, se reportan las medias y desviaciones estándar de cada reactivo:

Tabla 29.

Pruebas de normalidad por ítem.

Reactivo	ID	Media	Desviación
Me doy cuenta si un niño aprende con sólo mirarlo	Observación1	2.59	0.97
Es mejor ver si un niño tiene buen comportamiento que hacerle un examen	Observación2	2.51	0.92
Aprendo más de los niños viendo su comportamiento en clase que con exámenes	Observación3	2.64	0.95
Intento evaluar como a mí me evaluaban cuando estudiaba	Intuición1	2.28	0.91
Por experiencia, sé cuándo un niño está aprendiendo	Intuición2	2.85	1
Me fijo en mis estudiantes para saber lo que han aprendido	Intuición3	2.97	1.02
Veo cómo cada niño mejora con el tiempo	Individual1	2.95	0.98
No comparo a un niño con otro, miro lo que cada uno aprende	Individual2	3.01	1.06
Es importante para mí que un niño vaya a la escuela todos los días	Asistencia1	3.11	1.06
La asistencia a la escuela está relacionada con el aprendizaje	Asistencia2	3.08	0.9
Prefiero que los niños aprendan de sus propios errores y de los de sus compañeros	Autonomia1	2.76	0.91
No siempre les doy las respuestas a los niños, quiero que ellos las encuentren	Autonomia2	2.93	0.89
Me gusta cuando los niños se acuerdan de lo que vieron en clase y lo usan para aprender	Autonomi3	3.18	0.94
Las emociones de los niños se relacionan con su aprendizaje	Empatia1	3.06	0.91
Si un niño no participa, me acerco a él para saber qué pasa y cómo puedo ayudarlo	Empatía2	3.2	0.92
Me gusta que los niños sepan que estoy aquí para ayudarlos cuando lo necesiten	Empatia3	3.22	0.95
Les digo a los niños qué hicieron bien y qué pueden mejorar	Retro1	3.16	0.9

Tabla 29.*Pruebas de normalidad por ítem.*

Reactivo	ID	Media	Desviación
Me gusta que los niños se ayuden entre sí para aprender más	Retro2	3.18	0.95
Animo a mis estudiantes a hacerlo mejor la próxima vez	Mejora1	3.15	0.91
Ayudo a los niños a mejorar su aprendizaje en lugar de señalar sólo sus errores	Mejora2	3.11	0.93

Como se mencionó, procedimiento se ejecutó para explorar la normalidad de las variables utilizando Shapiro-Wilk. Se presentan valores de p de 0.00, lo que indica que los constructos compuestos tampoco siguen una distribución normal, como fue previsto debido al tamaño muestral.

Tabla 30.*Pruebas de normalidad para las variables compuestas.*

Constructo	Valor de W	Valor de P
Evaluación basada en la observación	0.94	0.00
Evaluación intuitiva	0.91	0.00
Enfoque en el progreso individual	0.83	0.00
Consideración de la asistencia	0.83	0.00
Aprendizaje autónomo	0.86	0.00
Importancia de la empatía	0.80	0.00
Retroalimentación constante	0.79	0.00
Enfoque en la mejora	0.81	0.00

Estas pruebas muestran falta de normalidad en los datos, lo que sugiere que se debe tener cautela si se pretenden utilizar pruebas donde se asumen varianzas iguales, como las pruebas t de Student o ANOVA; esto no es una limitante para proceder con análisis métricos y de clústeres como se pretende.

5.2.6. Propiedades psicométricas del instrumento

Como un procedimiento preliminar que buscó explorar la precisión y validez del instrumento, es importante mencionar que estos análisis se realizaron con el total de los datos, ya que su propósito fue explorar la consistencia del instrumento. Se realizó un análisis de alfa de Cronbach a nivel global, en donde se obtuvo un valor de alfa de 0.96, lo que indica consistencia en el instrumento en general. Posteriormente se realizó el mismo análisis para cada una de las agrupaciones de ítems que generaban los constructos, en donde se obtuvieron valores que

oscilaron en términos de valores alfa entre 0.78 y 0.93, siendo un indicador de que la consistencia entre constructos es ideal. Los valores más bajos de alfa se situaron en las variables de consideración de la asistencia con 0.75 y evaluación intuitiva con 0.78; sin embargo, siguen siendo valores óptimos para un instrumento de esta índole.

Tabla 31.

Pruebas de consistencia interna por constructo.

Constructo	Valor de alfa
Evaluación basada en la observación	0.82
Evaluación intuitiva	0.75
Enfoque en el progreso individual	0.87
Consideración de la asistencia	0.76
Aprendizaje autónomo	0.85
Importancia de la empatía	0.93
Retroalimentación constante	0.89
Enfoque en la mejora	0.91

Como un siguiente paso en el análisis, se analizaron los componentes principales con la finalidad de explorar las propiedades del instrumento de forma integral. Para ello, el primer paso fue ejecutar una prueba de esfericidad de Bartlett, la cual permite verificar la viabilidad de proceder con un análisis posterior. En este caso se obtuvo un valor de 0.001, lo que indica que los datos están suficientemente correlacionados entre sí, haciendo pertinente la realización del análisis de componentes principales.

Tabla 32.

Prueba de esfericidad de Bartlett.

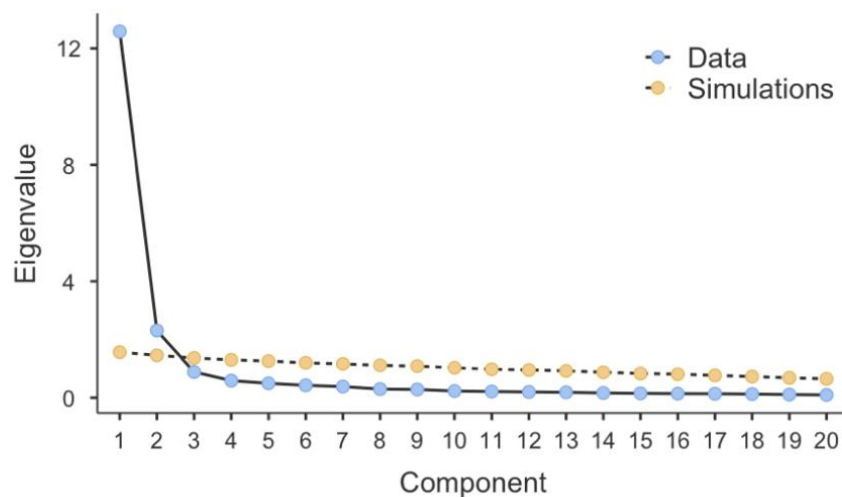
Chi cuadrada	df	Valor de p
6718	190	0.001

Se procedió a ejecutar el análisis de componentes principales utilizando un método de máxima verosimilitud combinado con un método de rotación Varimax. Este análisis muestra un total de dos componentes principales: el primero explica 46.3% de la varianza total y el segundo, 27.5%. En conjunto, ambos componentes logran explicar un 73.7% de la varianza de los datos, lo que en ciencias sociales es un valor idóneo para un instrumento.

Tabla 33.*Varianza total explicada por componentes.*

Componente	% de varianza	Varianza explicada acumulada
1	46.3%	46.3%
2	27.5%	73.7%

Cabe mencionar que un componente se consolida cuando su autovalor supera el puntaje de 1. Para visualizar de una mejor manera el segmento de estos componentes se realizó una gráfica de codo o *Scree Plot*, en la cual se puede observar con claridad la forma en que se distribuyen ambos componentes.

Scree Plot*Figura 28 Scree Plot del análisis de componentes principales.*

Una vez determinados ambos componentes, se procedió a explorar qué ítems aportaban a cada uno. En la siguiente tabla se puede observar una segmentación clara de los ítems, donde, por un lado, en el componente 1 se sitúan aquellos reactivos orientados más a aspectos observacionales o del comportamiento, y en el componente 2, los que se enfocan a aspectos reflexivos o que involucran un acercamiento cercano con el estudiante. La excepción es el ítem que dice “Veo cómo cada niño mejora con el tiempo”, ya que aporta a ambos componentes, pero su carga se orienta más al segundo. Esta exploración proporciona los primeros pasos sobre la manera en que los docentes comunitarios podrían representar la evaluación del aprendizaje, así como su

postura ante ella. En los siguientes análisis se profundizará en ello con el objetivo de obtener claridad sobre cómo se caracterizan. En este caso, se calculó el valor de Uniqueness, en donde un valor cercano a 1 indicaría que la varianza del reactivo no puede ser explicada por alguno de los componentes.

Tabla 34.

Aporte por ítems a cada componente.

Reactivo	ID	Compon ente 1	Compon ente 2	Total de la muestra	Docentes no tseltales	Docentes tseltales
				Uniqueness		
Me doy cuenta si un niño aprende con sólo mirarlo	Observación1		0.75	0.38	0.40	0.34
Es mejor ver si un niño tiene buen comportamiento que hacerle un examen	Observación2		0.75	0.4	0.44	0.39
Aprendo más de los niños viendo su comportamiento en clase que con exámenes	Observación3		0.73	0.36	0.34	0.51
Intento evaluar como a mí me evaluaban cuando estudiaba	Intuición1		0.6	0.63	0.70	0.22
Por experiencia, sé cuándo un niño está aprendiendo	Intuición2		0.73	0.24	0.25	0.20
Me fijo en mis estudiantes para saber lo que han aprendido	Intuición3		0.74	0.20	0.21	0.18
Veó cómo cada niño mejora con el tiempo	Individual1		0.72	0.21	0.22	0.26
No comparo a un niño con otro, miro lo que cada uno aprende	Individual2		0.7	0.29	0.31	0.19
Es importante para mí que un niño vaya a la escuela todos los días	Asistencia1		0.7	0.22	0.24	0.18
La asistencia a la escuela está relacionada con el aprendizaje	Asistencia2	0.84		0.2	0.22	0.48
Prefiero que los niños aprendan de sus propios errores y de los de sus compañeros	Autonomia1	0.61		0.52	0.54	0.25
No siempre les doy las respuestas a los niños, quiero que ellos las encuentren	Autonomia2	0.77		0.31	0.35	0.12
Me gusta cuando los niños se acuerdan de lo que vieron en clase y lo usan para aprender	Autonomi3	0.89		0.12	0.13	0.19
Las emociones de los niños se relacionan con su aprendizaje	Empatia1	0.84		0.21	0.22	0.14
Si un niño no participa, me acerco a él para saber qué pasa y cómo puedo ayudarlo	Empatía2	0.88		0.15	0.15	0.13
Me gusta que los niños sepan que estoy aquí para ayudarlos cuando lo necesiten	Empatia3	0.87		0.12	0.12	0.12
Les digo a los niños qué hicieron bien y qué pueden mejorar	Retro1	0.88		0.15	0.17	0.15
Me gusta que los niños se ayuden entre sí para aprender más	Retro2	0.85		0.18	0.20	0.16
Animo a mis estudiantes a hacerlo mejor la próxima vez	Mejora1	0.89		0.12	0.11	0.17
Ayudo a los niños a mejorar su aprendizaje en lugar de señalar sólo sus errores	Mejora2	0.87		0.15	0.15	0.34

Los análisis realizados revelaron indicadores significativos sobre la consistencia, validez y estructura del instrumento. Partiendo del hecho de que el cuestionario presenta propiedades psicométricas óptimas, es lógico proceder con análisis más detallados y robustos. Además de los valores indicativos de confiabilidad, los componentes que surgieron proporcionan una base para entender los puntos de vista de los docentes comunitarios respecto a la evaluación. Esto se debe a que los ítems se distribuyen en dos direcciones: la primera se centra en elementos de acompañamiento, retroalimentación y mejora, mientras que la segunda aborda aspectos conductuales o comportamentales de los estudiantes. En el siguiente apartado se explorarán diferentes modelos de agrupación para demostrar cómo estos componentes se organizan de manera natural.

5.2.7. Exploración con análisis de clúster

Para continuar con esta exploración de los datos cuantitativos, se llevó a cabo una serie de análisis de clúster que permitieron visualizar el comportamiento de los datos desde su distribución natural y, por ende, las formas en que se generan las posiciones colectivas de los docentes comunitarios tseltales ante la evaluación del aprendizaje. Como procedimientos previos, se realizó una valoración de diferentes modelos de clusterización, se determinó el número de clústeres ideales y, finalmente, se caracterizaron los centroides del modelo que resultó ser el óptimo.

Como se mencionó, un primer paso fue determinar el modelo de clústeres idóneo; para ello, se evaluaron cuatro modelos de clusterización: jerárquico, k-means, PAM y CLARA. El modelo jerárquico, en este caso de tipo aglomerativo, trata cada punto de manera individual, fusionándolo gradualmente con el más cercano. Este proceso se realiza de manera continua hasta la consolidación del clúster (James et al., 2013). Por otro lado, el modelo k-means se basa en la asignación aleatoria de un punto denominado centroide, y a partir de él, calcula la distancia entre los diferentes puntos mediante varias iteraciones hasta que se consolida un clúster estable (James et al., 2013). En cuanto al modelo PAM (Partitioning Around Medoids), elige un objeto representativo para cada clúster conocido como medoide, el cual se encuentra en una posición central dentro del clúster. Una vez seleccionados los medoides, cada objeto del conjunto de datos que no ha sido seleccionado se agrupa con el medoide más similar a él (Kaufman y Rousseeuw, 1990). Finalmente, CLARA (Clustering LARge Applications) aplica una estrategia diferente, ideal para bases de datos de gran tamaño. En lugar de trabajar con el conjunto completo de datos, CLARA selecciona solamente una pequeña muestra representativa. La idea clave es que, al seleccionar la muestra aleatoriamente, ésta representa fielmente al conjunto total de datos. Así, los medoides encontrados a partir de la muestra se consideran representativos de lo que se hubiera obtenido si se hubieran seleccionado del total de datos (Kaufman y Rousseeuw, 1990).

Para valorar los modelos de clúster mencionados anteriormente se utilizaron tres indicadores básicos: conectividad, Dunn y Silhouette. La conectividad es un

indicador que evalúa qué tan adecuadamente se agrupan los elementos dentro de los clústeres, teniendo en cuenta la estructura de los datos. Este indicador se enfoca en cómo los puntos dentro de un clúster están conectados entre sí, considerando las distancias entre puntos de datos que son vecinos en el espacio del conjunto de datos. Este indicador es mejor mientras más cercano esté a 0, ya que indica que todos los puntos dentro de cada clúster están conectados directamente entre sí sin conectarse a puntos de otros clústeres (Hristoskova et al., 2014).

Por otro lado, el índice de Dunn es una métrica que mide la compactación y la separación de los clústeres mediante la relación entre la distancia mínima entre puntos de diferentes clústeres y el tamaño máximo de un clúster. En el caso de Dunn, se busca obtener el valor más alto posible entre los números de clústeres evaluados (Dunn, 1974).

Finalmente, el valor de Silhouette evalúa tanto la cohesión dentro de los clústeres como la separación entre ellos. Aquí, un valor cercano a 1 es ideal, indicando una alta calidad del agrupamiento (Rousseeuw, 1987).

El primer valor evaluado fue la conectividad entre los clústeres. En este aspecto, se puede observar gráficamente que el método jerárquico presenta mayor estabilidad comparado con los demás, particularmente en términos de que sus valores se acercan al 0 cuando se realiza un corte en dos o tres clústeres. Esto indica una conexión adecuada entre los puntos dentro de cada clúster, sin vinculaciones significativas con puntos de otros clústeres. En cambio, en el resto de los modelos, no se observan patrones de conectividad entre los clústeres que se consideren ideales.

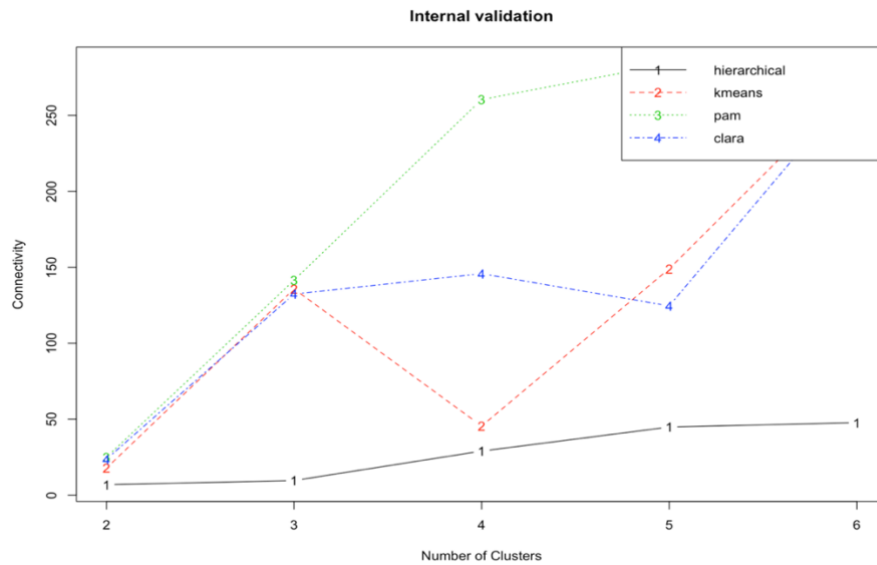


Figura 29 Evaluación de modelos de clústeres desde la conectividad.

Posteriormente se calculó el valor de Dunn, donde al igual que con el indicador anterior, el modelo jerárquico muestra mayor estabilidad cuando se realiza un corte de dos a cuatro clústeres, presentando los valores más altos en comparación con los demás modelos. Esto sugiere que el modelo jerárquico logra una mejor compactación y separación de los clústeres en este rango, evidenciando una distinción clara entre ellos y, al mismo tiempo, manteniendo a los elementos dentro de cada clúster cercanos entre sí.

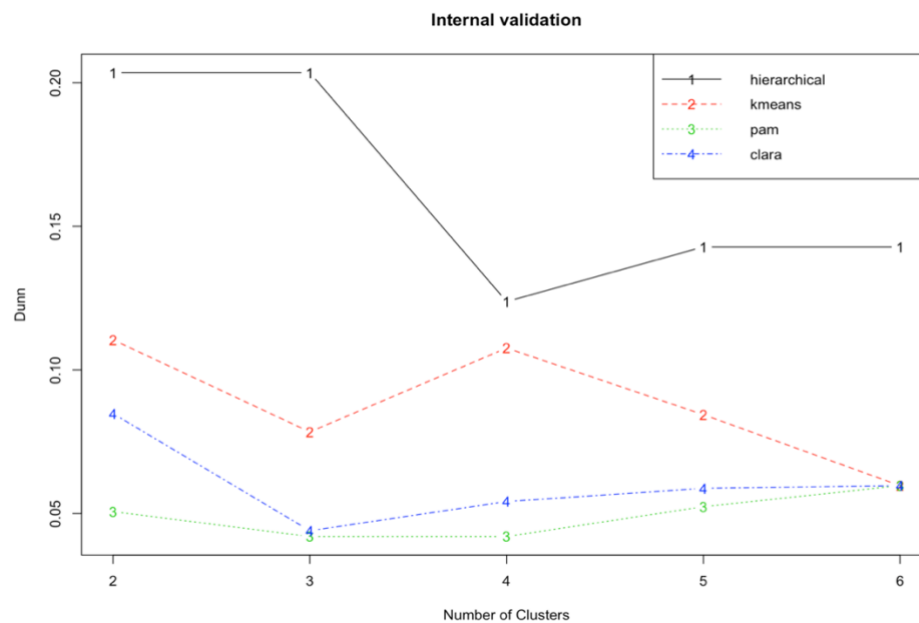


Figura 30 Evaluación de modelos de clústeres con el indicador Dunn.

Finalmente, al valorar el indicador Silhouette, el modelo jerárquico se posiciona como el mejor para segmentar los datos. Esto se debe a que al realizar el corte en tres clústeres, es el modelo que presenta el valor más cercano a 1 en comparación con el resto de los modelos.

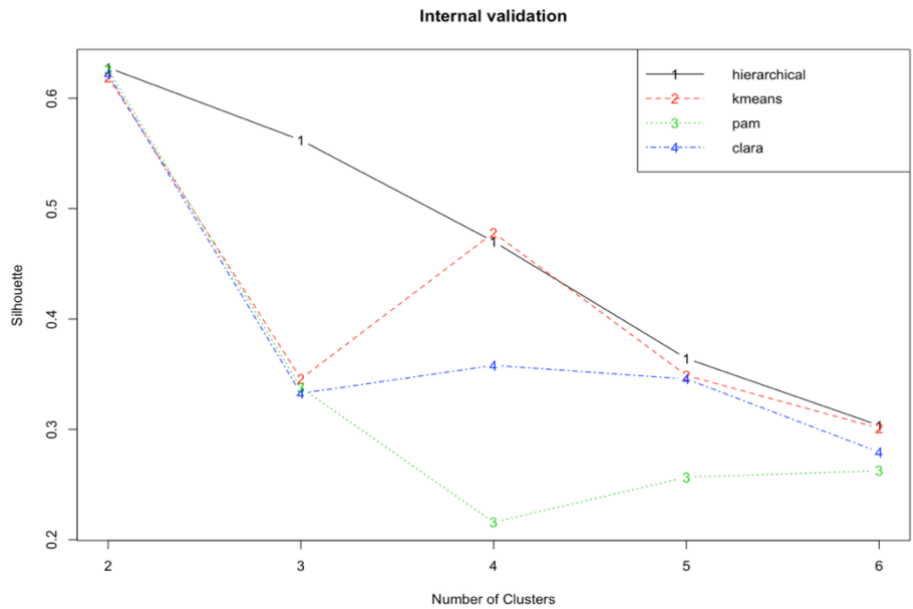


Figura 31 Evaluación de modelos de clústeres desde el método Silhouette.

En la siguiente tabla se muestran los valores de los tres indicadores para cada modelo de clusterización en la simulación del establecimiento de uno a cinco clústeres. A partir de la reflexión, considerando estos indicadores, se decidió utilizar el modelo jerárquico.

Tabla 35.
Evaluación de los modelos de clusterización

Modelo	Indicador	1 Clúster	2 Clúster	3 Clúster	4 Clúster	5 Clúster
hierarchical	Connectivity	6.87	9.6	29.00	44.80	47.73
	Dunn	0.20	0.20	0.12	0.14	0.14
	Silhouette	0.62	0.56	0.47	0.36	0.30
kmeans	Connectivity	17.80	135.71	45.49	148.99	272.07
	Dunn	0.11	0.07	0.10	0.08	0.05
	Silhouette	0.61	0.34	0.47	0.34	0.30
pam	Connectivity	24.96	141.49	260.42	283.82	280.24
	Dunn	0.05	0.04	0.04	0.05	0.05
	Silhouette	0.62	0.33	0.21	0.25	0.26

Tabla 35.*Evaluación de los modelos de clusterización*

Modelo	Indicador	1 Clúster	2 Clúster	3 Clúster	4 Clúster	5 Clúster
clara	Connectivity	23.64	132.34	145.79	124.56	270.99
	Dunn	0.08	0.04	0.05	0.05	0.05
	Silhouette	0.62	0.33	0.35	0.34	0.27

Un siguiente paso fue la determinación del número óptimo de clústeres, estableciendo un corte en tres clústeres. Para lograrlo se utilizaron tres métodos diferentes. El primero fue a partir de la suma de los cuadrados, el segundo utilizando el indicador Silhouette, y el último fue el método Gap.

En cuanto al método de suma de los cuadrados, se observa que el número máximo de clústeres que se sugiere es de seis; sin embargo, a partir del corte de tres clústeres, dejan de existir grandes diferencias.

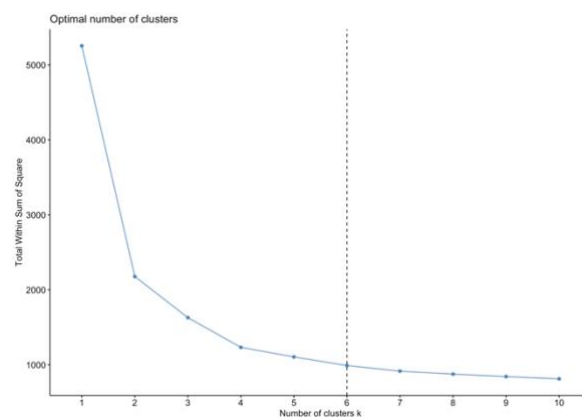


Figura 32 Estimación de número de clústeres desde el método de suma de cuadrados.

Utilizando el método Silhouette, se sugiere utilizar solamente dos clústeres; no obstante, visualmente se observan diferencias importantes entre utilizar dos o tres clústeres.

Finalmente, al emplear el método Gap se sugiere un número máximo de siete clústeres. Al igual que en los modelos anteriores, el uso de tres clústeres parece ser el idóneo; sin embargo, este modelo sugiere la posibilidad de utilizar cuatro.

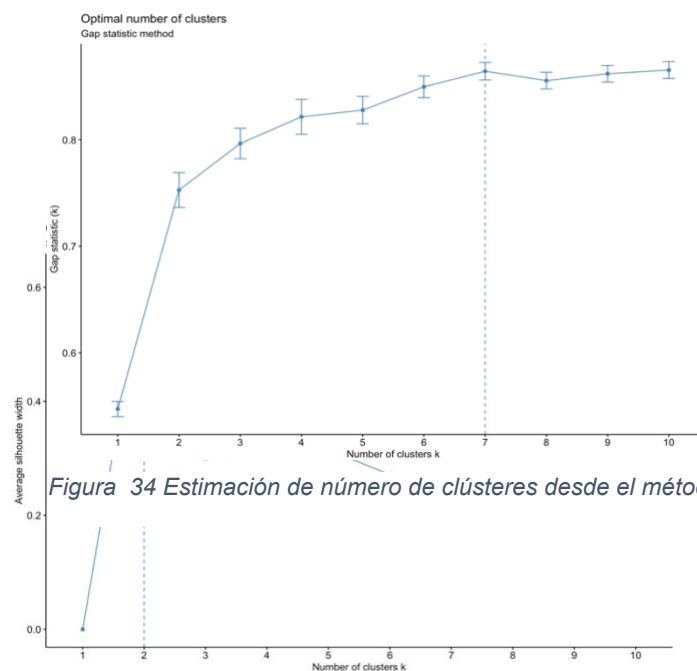


Figura 34 Estimación de número de clústeres desde el método Gap.

Figura 33 Estimación de número de clústeres desde el método silhouette.

Es a partir de los análisis anteriores que se establece el uso del método jerárquico para la generación de clústeres, haciendo una agrupación de tres clústeres. El modelo jerárquico es el que presentó mayor estabilidad en los indicadores de evaluación de todos los modelos evaluados. En cuanto al número de clústeres, pese a que algunos análisis sugieren el establecimiento de dos, se observa en los modelos información relevante en el establecimiento de tres. Es por la riqueza en términos de interpretación de los datos que se decidió conservar los tres. Partiendo de lo anterior, se muestran los clústeres representados en el siguiente dendograma.

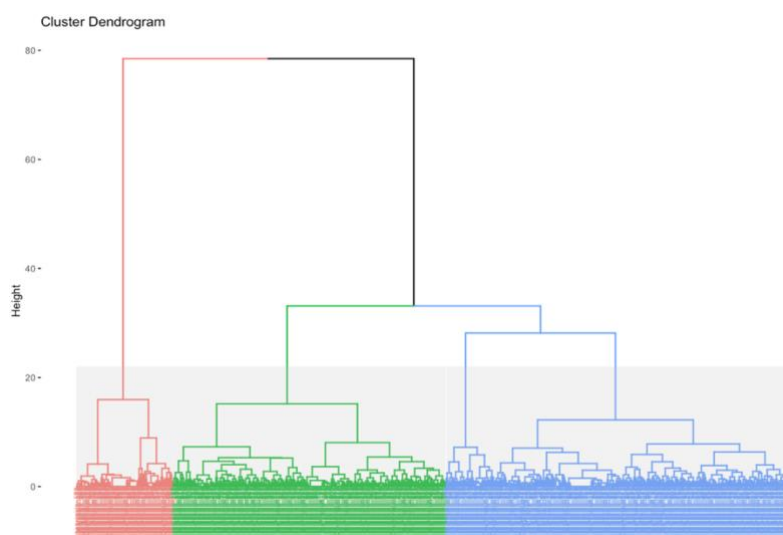


Figura 35 Dendrograma con clústeres segmentados con el método jerárquico.

Una vez determinado el número de clústeres, se procedió a ejecutar el modelo y a caracterizar los centroides calculando la medida media para cada constructo según el clúster al que pertenece cada uno de los casos. Se observan características distintivas para cada uno (Tabla 34). En el clúster 1, las medias más altas se ubican en los constructos enfocados en ver u observar el aprendizaje. Por otro lado, en el clúster 3 las medias más altas se sitúan en aquellos elementos que se orientan a procesos de escucha y acompañamiento. Finalmente, en el clúster 2 se observa un balance entre los procesos observacionales y de acompañamiento.

Tabla 36.
Media para cada constructo según por clúster.

	Clúster 1 (Observan)	Clúster 2 (En balance)	Clúster 3 (Acompañan)
Constructo	Media		
Evaluación basada en la observación	1.50	2.41	3.00
Evaluación intuitiva	1.51	2.52	3.14
Enfoque en el progreso individual	1.38	2.78	3.64
Consideración de la asistencia	1.36	3.06	3.71
Aprendizaje autónomo	1.37	2.94	3.45
Importancia de la empatía	1.30	3.12	3.73
Retroalimentación constante	1.30	3.11	3.72
Enfoque en la mejora	1.30	3.10	3.78

Posteriormente se representaron gráficamente estos clústeres, donde se aprecia una distinción clara entre el clúster 1 y el clúster 3 (entre los que observan y los que acompañan). Sin embargo, existe una superposición entre los clústeres 2 y 3 (entre quienes acompañan y quienes experimentan un balance entre lo observacional y el acompañamiento). Esto sugiere que el elemento de balance se relaciona directamente con la orientación hacia el acompañamiento o la falta de éste.

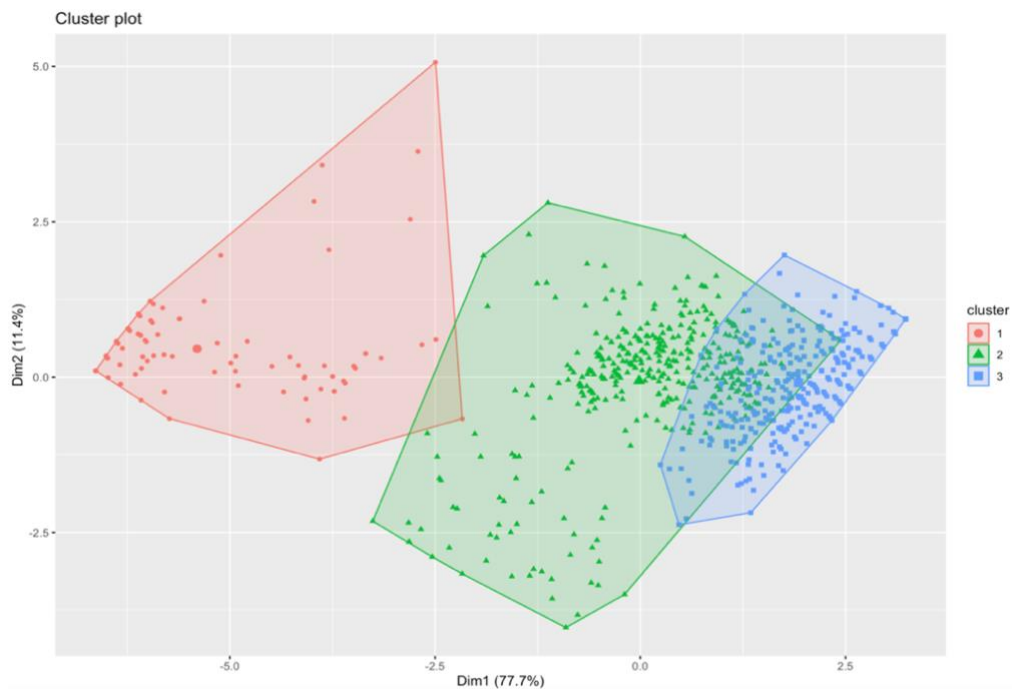


Figura 36 Gráfico de clústeres con método jerárquico considerando un PCA.

Situando los clústeres a la luz de las dimensiones del análisis de componentes principales, se puede apreciar la forma en que se comportan. Retomando los preceptos de la teoría dialógica del self, cada eje representaría una posición del yo, cada clúster una tercera posición, y cada cuadrante una meta posición ante la evaluación del aprendizaje. En este sentido, en la siguiente figura denominada 'A', se muestran aquellos que focalizan la evaluación del aprendizaje en procesos de observación. En el 'B', los que se inclinan por una evaluación del aprendizaje desde un enfoque de acompañamiento e integran matices observacionales. En el 'C', aquellos que parten de una noción observacional de la evaluación, pero integran algunos elementos de acompañamiento. Finalmente, en el cuadrante 'D', los que se inclinan específicamente hacia los procesos de acompañamiento.

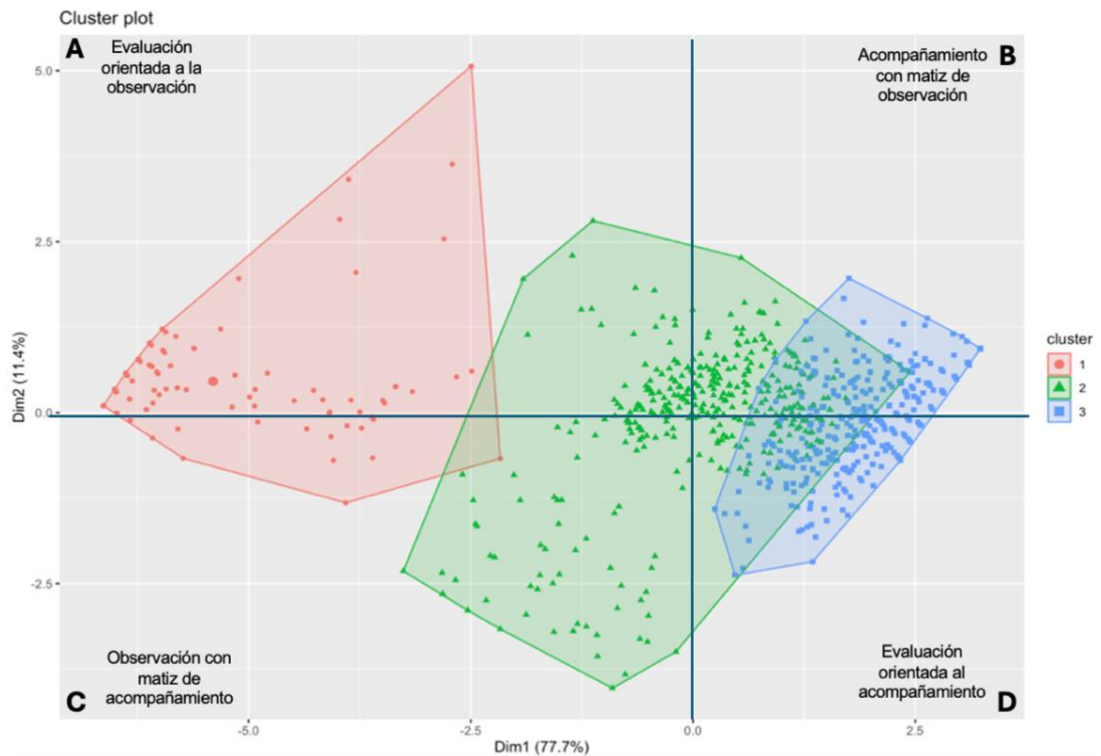


Figura 37 Gráfico de clúster con método jerárquico considerando un PCA segmentado por cuadrantes.

Al localizar cada caso en su respectivo cuadrante y emplear el total de la muestra, se observa que la mayor proporción de casos se ubica en los cuadrantes B y D, los cuales responden a elementos propios del eje de acompañamiento con un matiz de procesos de observación. Segmentando los casos entre docentes tseltales y no tseltales, destaca que para los no tseltales, los casos se agrupan en mayor proporción en el cuadrante B. En el caso de los docentes tseltales, se observa una distribución más equitativa entre los cuadrantes A, B y D, con entre 27% y 30% de casos cada uno. Además, se nota una menor proporción de docentes comunitarios en el cuadrante C, independientemente de su origen.

Tabla 37.*Porcentaje de muestra por cuadrante.*

Tipo de muestra	Cuadrante A	Cuadrante B	Cuadrante C	Cuadrante D
Total de la muestra	24.40%	33.10%	13.80%	28.60%
No tseltales	21.20%	36.10%	13.30%	29.20%
Tseltales	30.80%	27.00%	14.70%	27.40%

Como último proceso de esta sección del análisis, se llevó a cabo una caracterización de los centroides. Este proceso consiste en explorar las características particulares de cada clúster, se realizó para el total de la muestra y, posteriormente, distinguiendo entre docentes tseltales y no tseltales. En términos de proporcionalidad, del total de la muestra aproximadamente cinco de cada diez docentes se sitúan en el tercer clúster. Al segmentar la muestra entre docentes tseltales y no tseltales, se observa que, pese a existir una tendencia similar a la del total de la muestra, hay una mayor proporción en el segundo clúster en comparación con los no tseltales.

Tabla 38.*Proporción de presencia de los clústeres por muestra.*

Tipo de muestra	Clúster 1 (Observan)	Clúster 2 (En balance)	Clúster 3 (Acompañan)
Total de la muestra	13.5%	33.7%	52.7%
No tseltales	12.5%	30.9%	56.5%
Tseltales	15.5	39.3%	52.7%

En cuanto al total de la muestra, se observa que en el clúster 3 existe una mayor proporción de docentes mujeres. Respecto a la concordancia entre la comunidad de origen del docente y la escuela donde imparte clases, a pesar de que generalmente no coinciden, esta tendencia se acentúa más en el clúster 1. En otras palabras, los docentes que no pertenecen a la comunidad donde imparten clases se enfocan más en procesos de observación. Se observa también que, en cuanto a la experiencia docente, la menor media se sitúa en el tercer clúster.

Tabla 39.

Caracterización de clústeres de la muestra total de docentes comunitarios (Perfil CONAFE)

Clúster	Sexo		Concordancia comunidad-escuela			Media de edad	Media de experiencia docente
	Hombre	Mujer	Prefiero	Sí	No		
			no decirlo				
Clúster 1 (Observan)	53.3%	46.6%	0%	79.1%	20.8%	24.4 años	2.1 años
Clúster 2 (En balance)	46.6%%	56.3%%	0.67%	85.2%	14.7%	24.8 años	2.0 años
Clúster 3 (Acompañan)	35.8%	63.5%	0.64%	83.9%	16.9%	24.6 años	1.8 años

En la muestra de docentes no tseltales se observa una proporción igual entre hombres y mujeres en el clúster 1. Sin embargo, hay una mayor presencia de mujeres en los clústeres 2 y 3. Además, es notable que los docentes con mayor experiencia se concentran en el clúster 1.

Tabla 40

Caracterización de clústeres muestra de docentes comunitarios no tseltales.

Clúster	Sexo		Concordancia comunidad-escuela			Media de edad	Media de experiencia docente
	Hombre	Mujer	Prefiero	Sí	No		
			no decirlo				
Clúster 1 (Observan)	50.0%.	50.0%	0%	83.7%	16.2%	23.4 años	2.2 años
Clúster 2 (En balance)	34.9%	64.4%	0.55%	88.5	11.4%	24.6 años	1.7 años
Clúster 3 (Acompañan)	34.9%	64.4%	0.60%	82.6%	17.3%	24.2 años	1.7 años

Finalmente, se analizó nuevamente la muestra de docentes tseltales. En cuanto al género, se observa que existe una mayor presencia de hombres en los clústeres 1 y 2, mientras que en el clúster 3 predominan las mujeres. Con respecto a la concordancia entre la comunidad de origen y la escuela, se observa

un fenómeno similar al observado en la muestra general, pero de forma más acentuada: la mayoría se sitúa en el clúster 1 cuando no pertenecen a la comunidad de origen. No se observan cambios significativos a nivel descriptivo en cuanto a la media de experiencia docente.

Tabla 41

Caracterización de clústeres muestra de docentes comunitarios tseltales.

Clúster	Sexo			Concordancia comunidad-escuela		Media de edad	Media de experiencia docente
	Hombre	Mujer	Prefiero	Sí	No		
			no decirlo				
Clúster 1 (Observan)	58.7%	41.3%	0%	71.4%	28.2%	25.9 años	2 años
Clúster 2 (En balance)	55.6%	43.4%	0.87%	80.0%	20.0%	25.3 años	2.3 años
Clúster 3 (Acompañan)	38.1%	61.0%	0.76%	87.0%	13.%	25.7 años	2.1 años

Como un análisis adicional se recopilaban diversas experiencias de los docentes respecto a la evaluación del aprendizaje en el contexto de los clústeres en los que se posicionaron los docentes tseltales. Además, se exploraron algunas de las estrategias de evaluación que usualmente emplean para observar las formas en que los niños aprenden. Para llevar a cabo este procedimiento de caracterización, se realizó un análisis temático de micronarrativas de los docentes comunitarios tseltales, preguntándoles acerca de sus experiencias con la evaluación del aprendizaje, así como de las formas en que perciben el aprendizaje en los niños.

En el clúster 1, orientado a procesos de observación, se destacan temáticas relacionadas con la interacción entre docentes y estudiantes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los aprendizajes particulares del contexto CONAFE. Además, se destaca el elemento de los desafíos lingüísticos que enfrentan los docentes comunitarios para desarrollar este proceso de valoración. Por otro lado, en el clúster 2, que se enfoca en los procesos de acompañamiento, se rescatan temáticas relacionadas con el valor que los

docentes tseltales otorgan a ser docentes comunitarios, así como la importancia que le conceden a la educación en estos espacios. En este clúster también emergen elementos relacionados con los desafíos lingüísticos. Finalmente, se resalta la integración de diferentes estrategias didácticas orientadas a lo lúdico para favorecer el aprendizaje. En el último clúster se destacan diferentes matices y experiencias relacionadas con los retos y beneficios del uso de la lengua que concuerdan con las de los estudiantes para promover su aprendizaje. Este último clúster enfatiza la participación de la comunidad en las actividades de aprendizaje como una categoría emergente en estas narrativas. En la siguiente tabla se muestra ejemplos de los comentarios de sujetos de cada clúster.

Tabla 42

Caracterización de los centroides de los clústeres desde las experiencias con la evaluación del aprendizaje de docentes comunitarios tseltales.

Clúster	Categoría	Experiencias con la evaluación
Clúster 1 (Observan)	Interacción y confianza	"La primera vez que llegué a la escuela de la comunidad donde me tocó impartir clases eran muy calladitos. Agarrando confianza, empezaron a ser muy divertidos y risueños." "La sensación de enseñarle a los niños me ponía nervioso delante de ellos, pero conforme pasó el tiempo fui perdiendo el miedo la vergüenza, etcétera."
	Aprendizaje en el contexto CONAFE	"Es una experiencia positiva porque ahí nos damos cuenta de que dejamos un granito de arena para los niños más marginados de la comunidad, ayudamos a desarrollar sus habilidades y las ponemos en práctica junto con ellos." "La experiencia muy bonita que he visto es ver, a los niños, cómo va a ir creciendo, con su estudio."
	Desafíos Lingüísticos	"La variante de la lengua es muy diferente a la que yo hablo y gracias a eso aprendí nuevas palabras." "Se me complicó, ya que como líder no hablo ninguna lengua indígena."
	Valor de la educación en comunidades	"Una de mis experiencias de ser educador comunitario es que estoy muy orgulloso de estar en la comunidad, porque he aprendido cosas nuevas de mis alumnos y de igual manera han aprendido algo de mí, porque mis alumnos han logrado el aprendizaje de manera individual y colectiva; gracias a todos mis alumnos estoy avanzando en la enseñanza-aprendizaje." "Mi experiencia en la comunidad donde yo trabajo me gusta mucho, porque llevar educación a niños que viven en una comunidad marginada es muy bonito. Además, los ayudas a prepararse en un futuro."
Clúster 2 (En balance)	Desafíos de la lengua	"Una de las dificultades fue que a los alumnos se les complicaba traducir y comprender las actividades en su lengua." "En una ocasión los alumnos no lograron comprender el contenido del audio, porque ellos no hablaban tseltal ni el educador, fue bastante complicado traducir y explicarles el tema en esa comunidad."
	Estrategias de aprendizaje	"A los niños les gusta más aprender y lo mismo jugar, pero lo que yo he visto es darles chances de jugar y luego tomar actividades y así prestan atención." "Se realizan actividades que favorecen la educación de los niños para no perder su lengua materna."
Clúster 3 (Acompañan)		"Impartir las actividades de lengua materna de Pautas con los niños es una buena forma de aprender mejor su lengua."

Tabla 42

Caracterización de los centroides de los clústeres desde las experiencias con la evaluación del aprendizaje de docentes comunitarios tseltales.

Clúster	Categoría	Experiencias con la evaluación
	Estrategias y pedagógicas culturales	"Los niños han tenido un aprendizaje significativo en sus lenguas maternas y con la implementación de las actividades."
	Participación comunitaria	"Mi inicio escolar como EC en la comunidad ha sido muy grato, ya que los niños asisten a la escuela y los padres de familia apoyan y participan por el bienestar de la educación de sus hijos."
		"El convivio con los padres de familia y los niños y ahí andaban haciendo alguna actividad los niños para que sus papás lo vean."
	Desafíos y soluciones en la enseñanza	"Una experiencia negativa que he tenido fue que cuando a mis alumnos les pedí escuchar los audios, ellos se aburririeron muy rápido y del lugar donde estábamos sentados se pararon y se pusieron a hacer otras cosas porque comentaron aburrirse, y que no les gusta aprender tseltal." "Una experiencia que aún tengo presente es cómo poder monitorear a un grupo de niños de mayor cantidad en un salón de clases, al principio no podía controlar a los niños, pero con la estrategia que obtuve ahora ya puedo trabajar bien."

De igual manera se aplicó este procedimiento analizando las descripciones que los docentes comunitarios hacen sobre cómo observan los aprendizajes en los estudiantes. En el clúster 1 emergen categorías relacionadas con la participación activa, la aplicación de aprendizajes y la observación continua del proceso de aprendizaje. Dado que este clúster se construye sobre constructos relacionados con los procesos de observación, resulta coherente la prevalencia de estas estrategias.

En cuanto al segundo clúster, destacan elementos como el diálogo sobre aprendizajes, exposiciones, dinámicas y la expresión de ideas. Aunque en el clúster 2 también se identifican actividades vinculadas con los procesos de observación, lo que cobra sentido partiendo de que éste emerge de la noción de un balance entre lo observacional y el acompañamiento.

Por último, en el clúster 3 se observa una amalgama de categorías donde prevalecen tanto los procesos observacionales como el diálogo. Lo que distingue a las estrategias de este clúster es la utilización de instrumentos de evaluación y una concepción más explícita de las calificaciones.

Tabla 43

Caracterización de los centroides de los clústeres desde las formas en que los docentes comunitarios tseltales ven los aprendizajes en sus estudiantes.

Clúster	Categoría	Formas en que los docentes tseltales se dan cuenta de que los niños aprenden
Clúster 1 (Observan)	Participación activa	"Cuando te realizan preguntas del tema o cuando pides sus ideas y ellos rápido contestan dentro del contexto." "Es cuando se le hace una pregunta en algún tema específico y da una respuesta correcta, entonces quiere decir el niño está entendiendo la clase."
	Aplicación del aprendizaje en práctica	"Porque lo pone en práctica en su vida cotidiana y por su producto." "Se ve cuando le das una actividad, ya sea la suma y te lo resuelve, entonces cuando te lo resuelve quiere decir que está aprendiendo."
	Observación del progreso	"Viendo el avance de la lectura y escribir." "A través de observación."
	Diálogo para el aprendizaje	"Por el diálogo que proporciona durante la actividad realizada en su aprendizaje." "Cuando me da su opinión de lo que entendió de las actividades que realizó."
Clúster 2 (En balance)	Demostraciones	"Demostrando lo aprendido mediante una exposición o mediante una dinámica y llevándolo a la práctica." "Porque al momento de pedirles que me describan el mundo de IK cada uno me dice sus ideas." "Porque lo primero que se hace al llegar a una escuela, es observar cómo está el avance de los niños y ya durante el paso de los días y los meses se va a ir observando cada logro que se está obteniendo."
	Observación del progreso	"A través de la evaluación, en su demostración pública, ver qué tanto aprendió el alumno y así reforzarlo y darle seguimiento."
	Participación en diálogos	"Se refleja en su participación, en el diálogo que se realiza en cada una de las actividades, se refleja en sus productos." "Lo sé cuando les pregunto lo visto en la clase anterior y ellos me responden correctamente o incluso con otras respuestas con referencia al tema."
	Procesos de observación	"La forma en que se expresa, escribe y observa." "Con el paso de los días voy observando qué hace y cómo hace su tarea, hay pequeños que entran a la escuela que sólo hacen garabatos, pero con el tiempo van mejorando su escritura al igual que en la lectura."
Clúster 3 (Acompañan)	Uso de instrumentos y calificaciones	"Cuando los evalúo y acreditan con una buena calificación." "Mediante su registro de trabajo o producto puedo observar que realmente está obteniendo aprendizajes esperados, y la participación dentro y fuera de clases."

Los análisis de clústeres, tras la determinación de modelos y segmentos óptimos, han facilitado la comprensión de las diversas maneras en que se estructura, de forma natural, la evaluación del aprendizaje por parte de los docentes comunitarios. Este entendimiento se ha logrado por medio de la descripción de los centroides, enriquecidos por los relatos de los docentes comunitarios acerca de sus experiencias con la evaluación del aprendizaje y las estrategias empleadas para observar los aprendizajes en contextos comunitarios. Dicha

aproximación permite caracterizar, de cierta manera, cómo se manifiesta la evaluación del aprendizaje en estos entornos y su relación con los procesos comunitarios.

Otro elemento que se destaca del proceso es la posibilidad de generar y visualizar matices entre los docentes de origen tseltal en torno a este constructo, lo que permite observar elementos propios de la cultura tseltal en algunos procesos.

A manera de complemento y con el propósito de caracterizar los clústeres a la luz de la teoría dialógica del yo, se buscaron ejemplos de experiencias relacionadas con la evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios, ilustrándolas desde el enfoque planteado por Monereo (2023). Este enfoque propone una representación gráfica de las posiciones del yo en un incidente crítico o una situación determinada.

Para este análisis, se seleccionaron aquellas experiencias que resultaban más ricas en contenido y extensión del texto, con el fin de disponer de la mayor cantidad de información posible para representar. Aunque estas narraciones son breves, proporcionan pistas sobre las formas en que los docentes comunitarios se posicionan ante la evaluación del aprendizaje en los espacios comunitarios habilitados por el CONAFE. La primera experiencia recuperada fue la siguiente:

“En la experiencia como EC, es de que en la comunidad se llevó a cabo la convivencia con los alumnos en cuanto a las actividades que se impartió y a base de ello se llevó a cabo la observación del aprendizaje y los avances de cada uno de los alumnos, de esta manera se está llevando a cabo la evaluación. Francisco, 21 años”

En esta breve experiencia, si bien no existe una contraposición o conflicto, se presentan elementos de interacción entre la concepción que tienen los docentes comunitarios sobre el aprendizaje y la manera en que esta se traduce en la evaluación.

La posición central fue la del docente CONAFE o docente comunitario, quien busca el aprendizaje del estudiantado en un espacio comunitario o con miembros de la comunidad. En este sentido, en esta historia, el docente comunitario mantiene diálogos internos entre su yo tseltal, como parte de la comunidad, y su yo evaluador, con el fin de fomentar aprendizajes en sus estudiantes a través de espacios comunitarios, convirtiéndose así en un agente promotor del aprendizaje.

Esta relación se representa gráficamente a continuación:

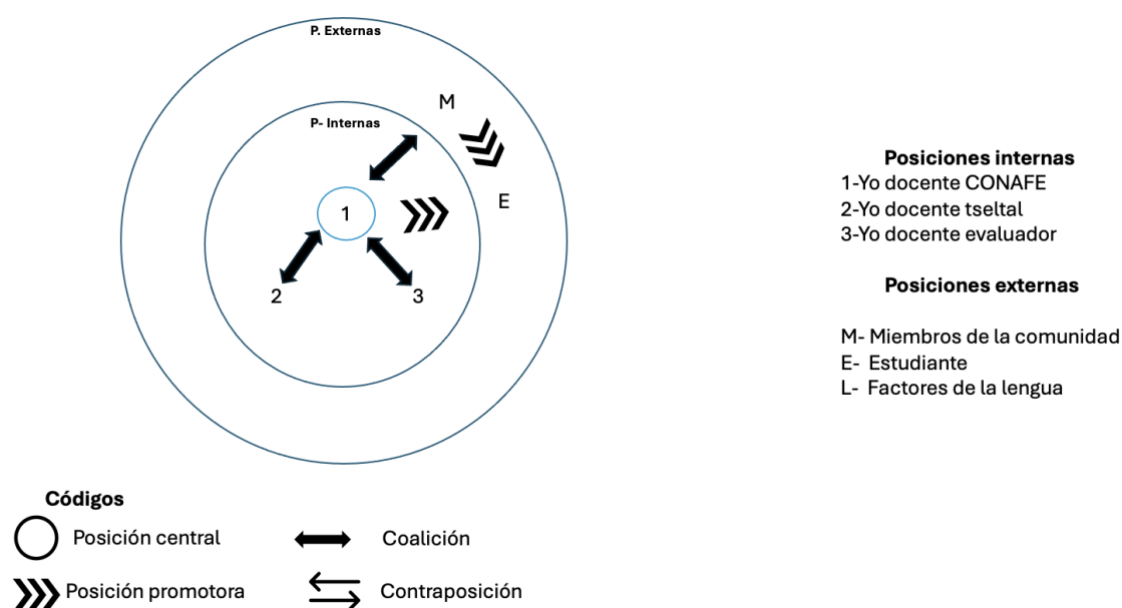


Figura 38 Análisis de posiciones de la experiencia de Francisco.

La segunda experiencia recuperada representa un componente de tensión en relación con el rezago en el aprendizaje y, por ende, en los procesos de evaluación del aprendizaje. La experiencia que se relata es la siguiente:

“Un alumno estaba muy rezagado tampoco tenía atención de sus padres, conforme fui buscando nuevas estrategias para que el niño pudiera aprender mediante juegos y comunidad orientando platicando con el papá pudimos sacar adelante el niño. Sara, 30 años”

En este relato se observa una doble contraposición o componente de tensión. El primero está relacionado con la atención que los padres brindan al aprendizaje del niño, y el segundo, con el rezago en el aprendizaje.

A lo largo de la historia, se muestra cómo las posiciones internas del docente entran en diálogo con su yo tseltal, con el propósito de generar una coalición con los padres, quienes son representados como miembros de la comunidad, para promover el aprendizaje en el estudiante. Cabe mencionar que, para lograrlo, el docente, en su posición de docente CONAFE, no puede desligarse de la comunicación con su yo evaluador, especialmente al observar el proceso de mejora y el componente de acompañamiento.

Este caso se representa gráficamente a continuación:

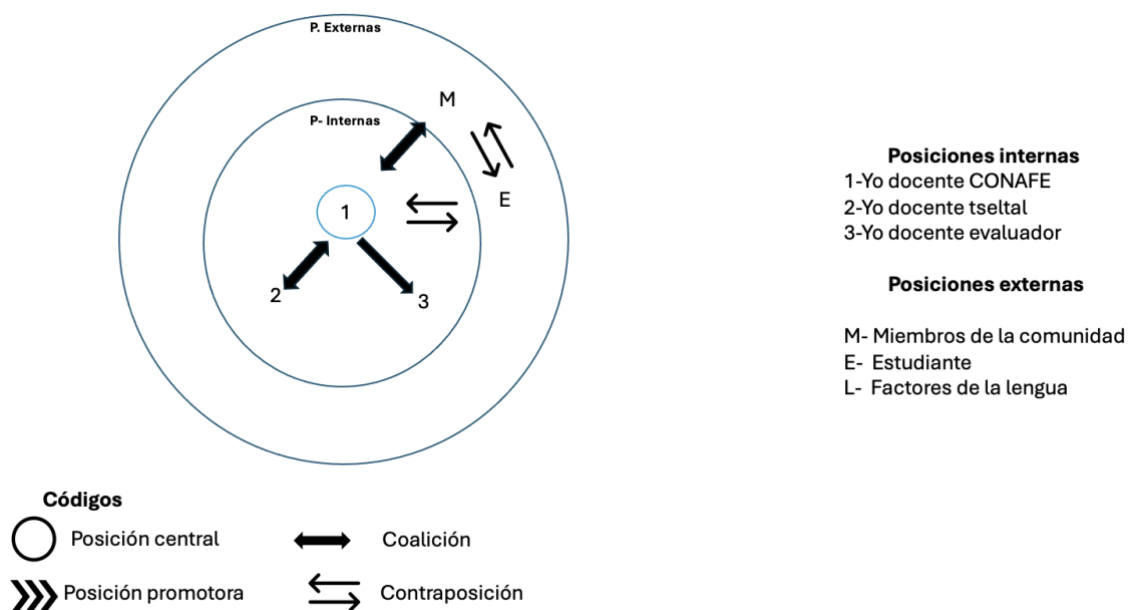


Figura 39 Análisis de posiciones de la experiencia de Sara.

Al igual que en el primer caso recuperado, se extrajo un fragmento cuya connotación no representa un incidente o tensión en el aula, sino que establece pautas para comprender las formas en que los aprendizajes se desarrollan de manera dialógica, horizontal y con una perspectiva colectiva.

La experiencia es la siguiente:

“Una de mis experiencias de ser educador comunitario es que estoy muy orgulloso de estar en la comunidad, por que he aprendido cosas nuevas de mis alumnos y de igual manera han aprendido algo de mí, por que mis alumnos han logrado el aprendizaje a través de manera individual y colectivo, gracias a todos mis alumnos estoy avanzando en la enseñanza -aprendizaje, por que es a través del diálogo entre maestros y alumnos y alumno y alumno. Joaquín 25 años”

En este relato se observa cómo el docente comunitario concibe el aprendizaje desde un enfoque dialógico, en el que se percibe como partícipe de un proceso horizontal de aprendizaje y de una visión colectiva. En otras palabras, parte de un aprendizaje *con* y *para* la comunidad.

Esto se visualiza en el siguiente diagrama:

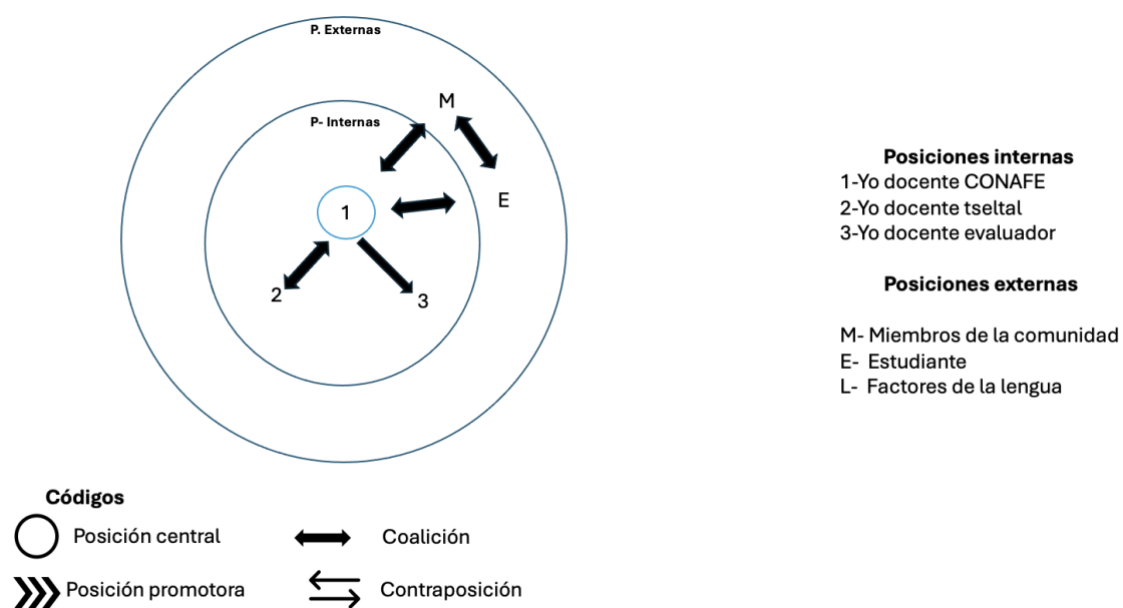


Figura 40 Análisis de posiciones de la experiencia de Joaquín.

Como última experiencia, se recuperó la siguiente, en la que se representan las tensiones con la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en los procesos de evaluación, en concordancia con lo encontrado en el análisis por clústeres.

La historia se presenta a continuación:

“A los niñ@s les costo cantar, entender los audios en su lengua materna (tseltal) por el motivo de que ellos son monolingües en español, poco a poco se les fue facilitando por medio de la práctica y sucesivamente ellos les gustaba escucharlos y hacer sus actividades y decir lo que aprendieron y los personajes que intervenían. Margarita, 19 años”

En esta historia se presentan las barreras del idioma y los desafíos en la preservación de la lengua originaria dentro de los procesos de aprendizaje. En este caso, fue necesario un diálogo en coalición entre las tres posiciones internas del yo, con el apoyo de recursos vistos desde lo comunitario, con el propósito de estimular los aprendizajes.

Esto se puede observar en el siguiente diagrama:

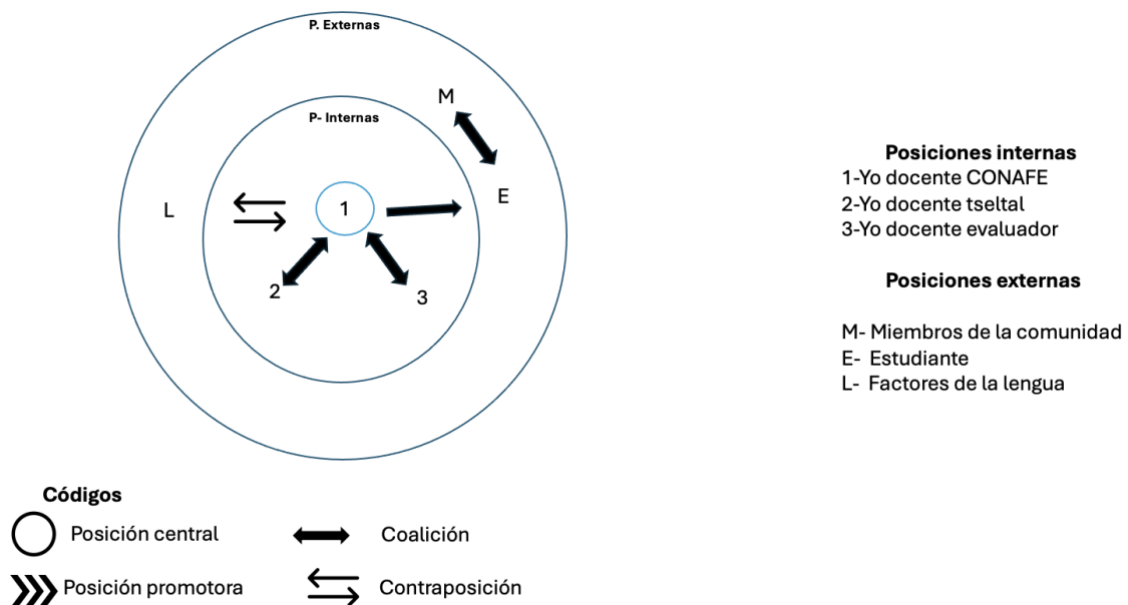
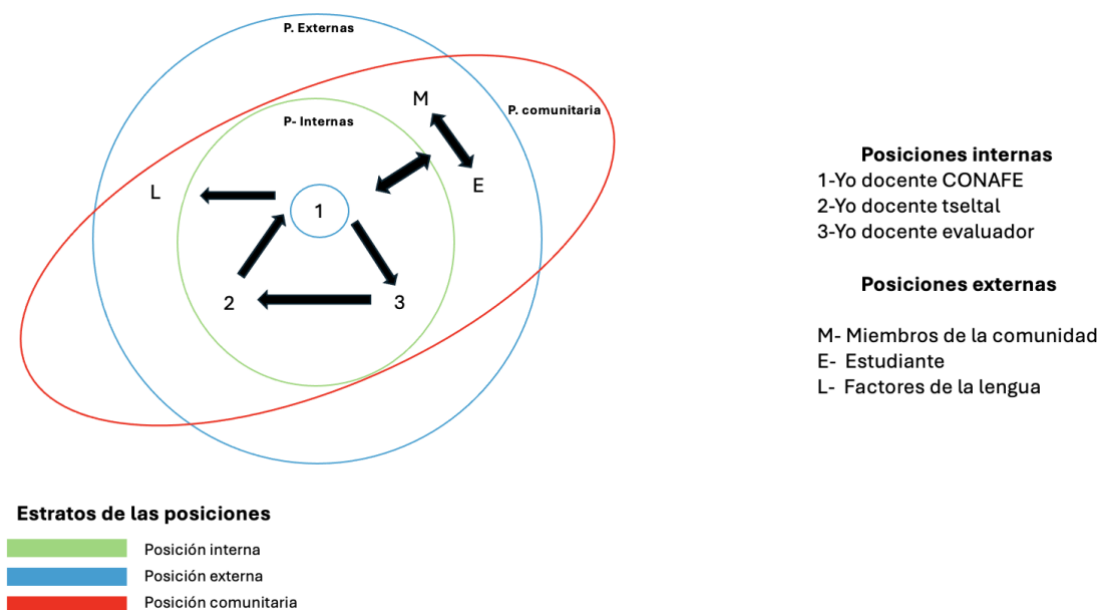


Figura 41 Análisis de posiciones de la experiencia de Margarita.

En un sentido más amplio, en este punto podría decirse que las posiciones del yo ante la evaluación del aprendizaje se amalgaman con las nociones de enseñanza-aprendizaje y se co-construyen desde una perspectiva comunitaria, consolidando así el sentido colectivo o de comunidad como un nuevo agente que pone en diálogo las posiciones del yo de los docentes comunitarios.



154

occidentales del conocimiento. En este sentido, y reconociendo dichas limitaciones, resulta pertinente destacar la evolución conceptual que experimentó cada elemento, considerando las concepciones y prácticas de evaluación propias de los docentes comunitarios tseltales. En la siguiente tabla se presentan las redefiniciones de cada concepto, enriquecidas con los aprendizajes derivados de los hallazgos de este estudio.

Tabla 44

Redefinición de los constructos emergentes iniciales a la luz de los hallazgos

Constructo	Definición desde una perspectiva clásica u occidental	Redefinición a la luz del acercamiento con los tseltales	Diferencias clave
Evaluación basada en la observación	Los docentes comunitarios tseltales ponen bastante énfasis en la observación de los comportamientos y las actitudes de sus estudiantes para evaluar su progreso	El conocimiento, para los tseltales, es algo inherente y preexistente. Por ello, para los docentes tseltales, los procesos de observación van más allá de las actitudes visibles y se basan en la medida en que se logra percibir la evocación de los aprendizajes.	La observación, en términos occidentales, se basa en la apreciación de nuevo conocimiento, mientras que, en el contexto tseltal, el foco de la observación es el despertar de un conocimiento primigenio o ancestral. En lo occidental, este proceso se limitaría a instrumentos como listas de cotejo entre otros recursos.
Evaluación intuitiva	La tendencia de los docentes comunitarios tseltales a basarse en sus experiencias previas y en su conocimiento de sus estudiantes para evaluar su aprendizaje. Se refiere a la omisión de momentos, instrumentos o estrategias de evaluación explícitas, la evaluación se realiza de manera más sutil y continua, a través de la observación y la interacción diaria.	La evaluación intuitiva podría entenderse como el conjunto de sensaciones que construye el docente comunitario tseltal con base en sus experiencias previas, para generar un diagnóstico rápido que le permita estimular el aprendizaje en su estudiantado.	En la noción inicial, este constructo se centra en la omisión de instrumentos tradicionales como rúbricas, escalas o listas de cotejo, mientras que la nueva interpretación se basa en una sensibilidad desarrollada para valorar o percibir el aprendizaje.
Enfoque en el progreso individual	Los docentes comunitarios se centran en cómo cada estudiante progresa a lo largo del tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí.	Este enfoque no se refiere únicamente a un parámetro de valoración, sino a la atención de las necesidades de cada estudiante mediante procesos de acompañamiento.	La diferencia radica en que, para los tseltales, este enfoque implica acompañamiento, otorgándole al aprendizaje un sentido de comunidad. En la noción occidental se referiría más a una serie de mediciones o calificaciones.
Importancia de la interacción y el comportamiento	Atención a cómo los estudiantes interactúan con sus compañeros y cómo se comportan en general. Consideran que la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí y con su entorno tiene un impacto	Los docentes tseltales, además de observar los contenidos, privilegian la interacción y el comportamiento, valorando su importancia y predisposición para la evocación de aprendizajes. En otras palabras, para el tseltal, el conocimiento	En la tradición occidental, lo interactivo y comportamental se refiere al seguimiento de reglas estandarizadas. Sin embargo, para los tseltales, esto constituye un recurso para la estimulación del conocimiento.

Tabla 44

Redefinición de los constructos emergentes iniciales a la luz de los hallazgos

Constructo	Definición desde una perspectiva clásica u occidental	Redefinición a la luz del acercamiento con los tseltales	Diferencias clave
	significativo en su proceso de aprendizaje.	se estimula a través de la interacción afectiva con sus pares.	
Consideración de la asistencia	valora la consideración de la asistencia regular a la escuela como un factor importante en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior considerando que el sistema CONAFE se caracteriza por el ausentismo	Dadas las complejidades del contexto comunitario de Chiapas, la asistencia va más allá de un requisito administrativo, sino que a los docentes comunitarios que un estudiante falte a clases significa no la falta de interés, sino que se deriva posibles problemáticas que enfrente la comunidad.	La asistencia a la escuela, para los tseltales, va más allá de un requisito como en la cultura occidental; la falta de un estudiante puede implicar situaciones que afectan a la comunidad.
Aprendizaje autónomo	Implica que un aspecto importante para el docente comunitario tseltal es motivar a los estudiantes para que reflexionen sobre su propio aprendizaje y para que identifiquen sus propias fortalezas y debilidades.	El aprendizaje autónomo va más allá del trabajo independiente. Para los docentes tseltales, la autonomía refleja el significado y sentido de los aprendizajes evocados en función del sentido de comunidad.	La autonomía en el aprendizaje, desde la perspectiva tseltal, implica un sentido tradicional y comunitario, en el que el estudiantado decide qué aprendizajes son significativos tanto para su desarrollo individual como para el bienestar colectivo.
Importancia de la empatía	Se refiere a la relevancia de generar procesos de empatía entre docentes y estudiante sobre el proceso y apropiación del aprendizaje. Lo anterior se ve reflejado en la escucha activa y en el acompañamiento que da el profesor.	Para el docente tseltal, la empatía como parte del proceso de enseñanza constituye un componente nodal, en el que se reconoce el valor de lo afectivo como parte de la evocación del conocimiento de cada alumno. Además, representa la comprensión de los retos que se viven en los espacios comunitarios.	Más allá de entender al otro como lo plantea la noción occidental de empatía en donde posiblemente se derive a algún profesional de la salud, en el contexto tseltal esto implica un proceso comprensivo de las experiencias y realidades que se viven en la comunidad.
Retroalimentación constante	Se cimienta principalmente en que los docentes brindan retroalimentación constante a sus estudiantes para apoyar su aprendizaje. También alientan a los estudiantes a aprender de sus compañeros.	Si bien se basa en la retroalimentación constante, el proceso también se orienta hacia el diálogo sobre cada aprendizaje descubierto. Este diálogo puede ocurrir entre docentes y alumnado, entre estudiantes o bien entre cada estudiante y los miembros de la comunidad. En este sentido, la comunidad se convierte en un agente de retroalimentación.	La retroalimentación constante, más allá de una noción de temporalidad como en occidente, para los docentes tseltales se concibe como un diálogo continuo con diversos agentes o actores de la comunidad.
Enfoque en la mejora	Esta retroalimentación, más allá de buscar un enfoque de castigo de la evaluación, se centra en la construcción de una noción de mejora colaborativa del aprendizaje.	Se busca la mejora a través del diálogo y la empatía, considerando cómo cada estudiante percibe su propio progreso en el aprendizaje. Este sentido de mejora individual	La noción de mejora, en el contexto tseltal, se orienta hacia el bienestar colectivo y no hacia el logro individual como en las nociones de evaluación clásica, mediante componentes de diálogo y comprensión mutua.

Tabla 44*Redefinición de los constructos emergentes iniciales a la luz de los hallazgos*

Constructo	Definición desde una perspectiva clásica u occidental	Redefinición a la luz del acercamiento con los tseltales	Diferencias clave
		implica también una mejora colectiva para la comunidad.	

Estos conceptos fueron enriquecidos a partir de la noción del conocimiento de los docentes comunitarios, para quienes el saber es algo inherente. En este marco, la evaluación del aprendizaje se concibe como un proceso asistemático que itera entre la observación y el acompañamiento, donde lo comunitario transversaliza los aprendizajes.

En una etapa complementaria del análisis, se examinarán estos datos tomando en cuenta el aspecto territorial, mediante la ejecución de análisis geoespaciales. Esto permitirá obtener una visión amplia sobre la evaluación del aprendizaje en Chiapas a nivel estatal.

5.2.7 Análisis geoespaciales de la evaluación del aprendizaje de docentes comunitarios en Chiapas

Como se mencionó, un siguiente paso fue explorar los datos recuperados de los docentes comunitarios sobre la evaluación del aprendizaje a la luz de análisis geoespaciales. Un paso previo realizado, y que fue condicionante para llevar a cabo este proceso, fue la recuperación y codificación manual de las coordenadas donde los docentes comunitarios imparten clases. Para ello, en el instrumento se les pidió a los docentes comunitarios que escribieran el nombre de la comunidad donde impartían clases. El proceso de recuperación de coordenadas se realizó uno a uno de forma manual para cada uno de los $n=884$ casos que se conservaron luego del proceso inicial de limpieza de bases de datos. A través de las aplicaciones de Google Maps y OpenStreetMap, se buscaron la latitud y longitud de las comunidades donde los docentes impartieron clases en un sistema de coordenadas WGS84. Es importante destacar que, debido a la complejidad del estado de Chiapas en términos tanto orográficos como políticos, donde emergen nuevas comunidades, algunas desaparecen e incluso se llegan

a fusionar, en algunos casos hubo la necesidad de situar algunas escuelas en la tesela perteneciente a la cabecera municipal.

Una vez consolidada la base de datos con las coordenadas, el siguiente paso fue pasar este archivo a un formato denominado Shapefile, que se utiliza comúnmente para realizar análisis geoespaciales. Además, se complementó el archivo con otro en formato JSON que contenía las delimitaciones territoriales municipales o teselas del estado de Chiapas. Una vez obtenidos estos archivos, fueron analizados con el software ArcGIS Pro. En una primera etapa del análisis se realizó una agrupación de los casos por tesela, considerando únicamente aquellas teselas que tuvieran más de seis casos. Una vez determinado este corte, a partir de diferentes pruebas de visualización, se procedió con el proceso de cartografía de las variables. El proceso de cartografiado se realizó para cada uno de los ocho constructos planteados en el instrumento y de forma segmentada en función de la población en general, docentes no tseltales y docentes tseltales. Cabe destacar que las inferencias en este punto se realizarán en función de lo mencionado por el INALI (2020) respecto a las zonas donde se ubican los tseltales originalmente, que es la zona altos-norte y sureste de San Cristóbal de las Casas, abarcando las cabeceras municipales de San Juan Cancuc, Chanal, Oxchuc, Tenejapa, Altamirano, Sitalá, Socoltenango, Yajalón, Chilón, Ocosingo, Aguacatenango y Amatenango del Valle. Por lo anterior, en los análisis se señalará esta zona en los mapas y las inferencias se realizarán en función de su contraste. Para el análisis se segmentó cada uno de los constructos en cuartiles en donde los colores más intensos representan la presencia de mayor fuerza en cada uno de los constructos analizados, mientras que los colores más tenues indican una presencia débil de éste. Para facilitar la lectura del análisis se sugiere consultar el anexo 1, que es un mapa sobre las regiones territoriales de Chiapas.

Siguiendo la secuencia de los análisis anteriores, el primer constructo que se analizó fue el de la evaluación basada en la observación. Sobre este constructo se observa que, cuando se habla de docentes comunitarios en general, el constructo se hace más presente en la región altos-norte, que es donde comúnmente se encuentran las comunidades tseltales. Particularmente, esto se distingue más en las cabeceras municipales de Venustiano Carranza, Palenque, al igual que en Francisco y León. Cuando se explora este análisis segmentando los casos entre docentes tseltales y no tseltales, se observa que en los no tseltales se mantiene una tendencia similar a la de la población en general. Por otro lado, cuando se observa a la población tseltal contra sí misma, se puede apreciar que, de alguna manera, en la medida en que se separan de su región de origen los docentes se centran con mayor fuerza en evaluar basándose en procesos de observación. Esto se puede apreciar con la disminución de la presencia de esta variable en las localidades de Ocosingo y Altamirano, que están mayoritariamente pobladas por comunidades tseltales.

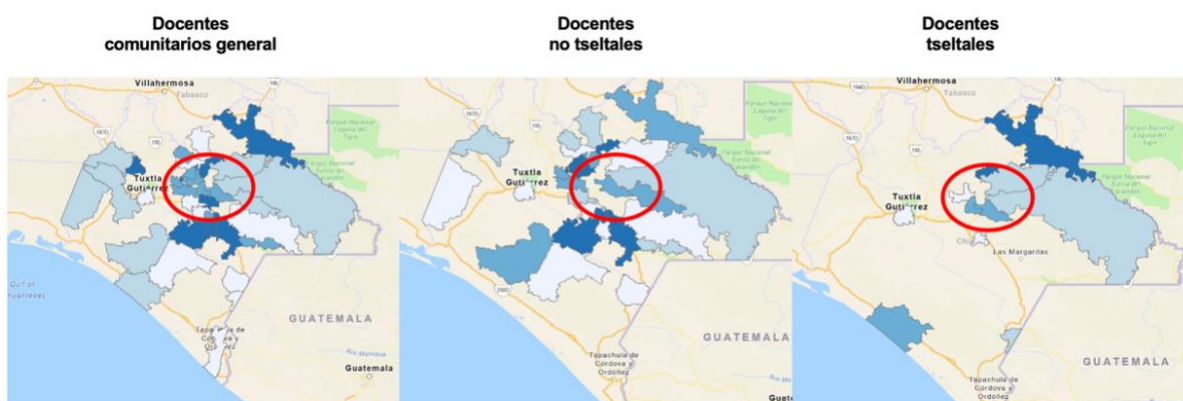


Figura 42 Mapas del constructo evaluación basada en la observación por muestra.

Al igual que en el caso de la evaluación basada en la observación, la noción de evaluación intuitiva se presenta de manera que, según la medida en que los docentes tseltales se alejan de su zona de origen, tienden a llevar a cabo la evaluación desde este constructo. Este fenómeno presenta una excepción en la cabecera municipal de Tenejapa, donde los procesos de evaluación basados en elementos de la intuición se ven más marcados.

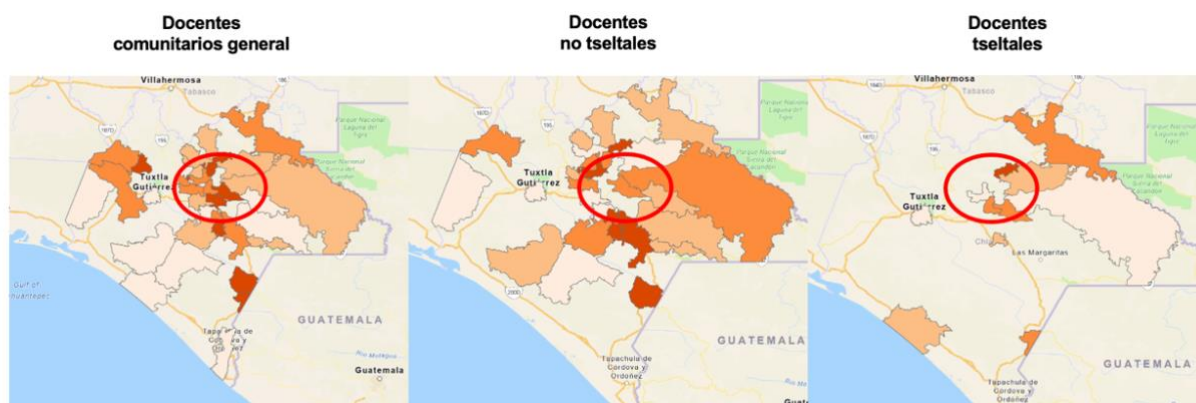


Figura 43 Mapas del constructo evaluación intuitiva por muestra.

El tercer constructo relacionado con la evaluación del aprendizaje que atiende a la atención individual de los estudiantes muestra divergencias a nivel general, así como entre los docentes no tseltales. En términos del territorio tseltal, se observa que esta es una característica marcada de la región Altos Norte y del noroeste del estado de Chiapas. Es evidente que los docentes tseltales que se encuentran en el cuartil más bajo de este constructo son aquellos que trabajan en el sur del estado y en la capital, Tuxtla Gutiérrez.

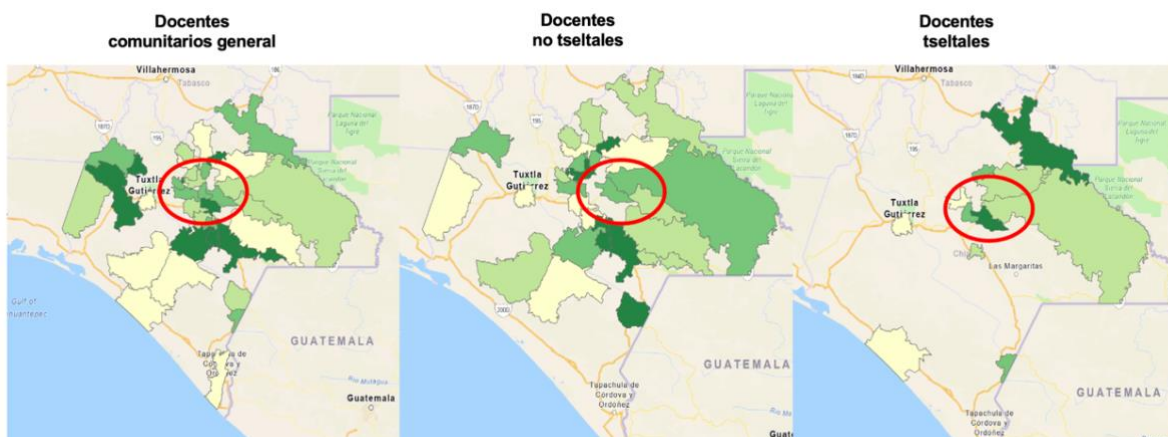


Figura 44 Mapas del constructo de enfoque en el progreso individual por muestra.

La asistencia a la escuela varía en importancia para valorar el aprendizaje a lo largo del territorio; en la región tseltal, en particular en la zona de Palenque que colinda con el estado de Tabasco, se le otorga una importancia especial. Este constructo parece ser un elemento de tensión o un factor no homologado en el sistema CONAFE para evaluar el aprendizaje. Es importante mencionar que esto cobra sentido a partir de las charlas con la fundación, durante las cuales se enfatizó que el perfil del CONAFE en Chiapas se caracteriza por el ausentismo estudiantil debido a factores multifactoriales y la complejidad del contexto.

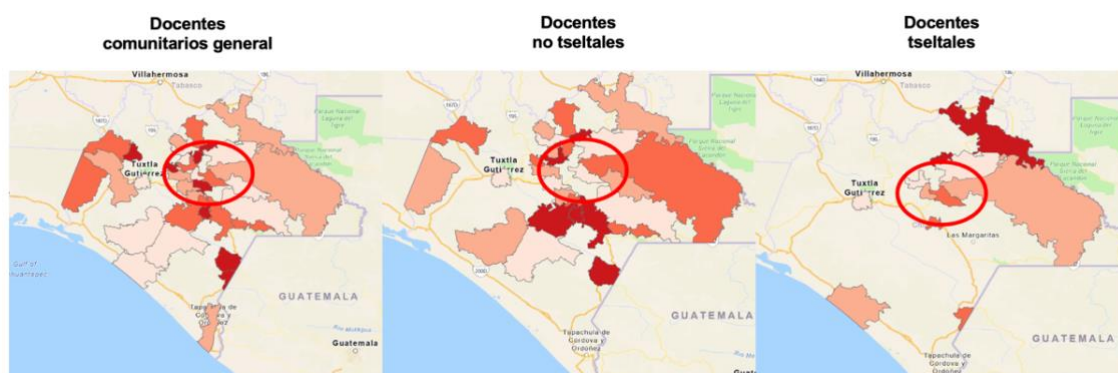


Figura 45 Mapas del constructo de importancia de la asistencia por muestra.

En cuanto al elemento de promoción de la autonomía en el propio proceso de aprendizaje de los estudiantes, se observa que este constructo tiene menos fuerza en zonas más urbanizadas como la capital, Tuxtla Gutiérrez, y en las cercanías de San Cristóbal de las Casas. Por el contrario, cuanto más alejados

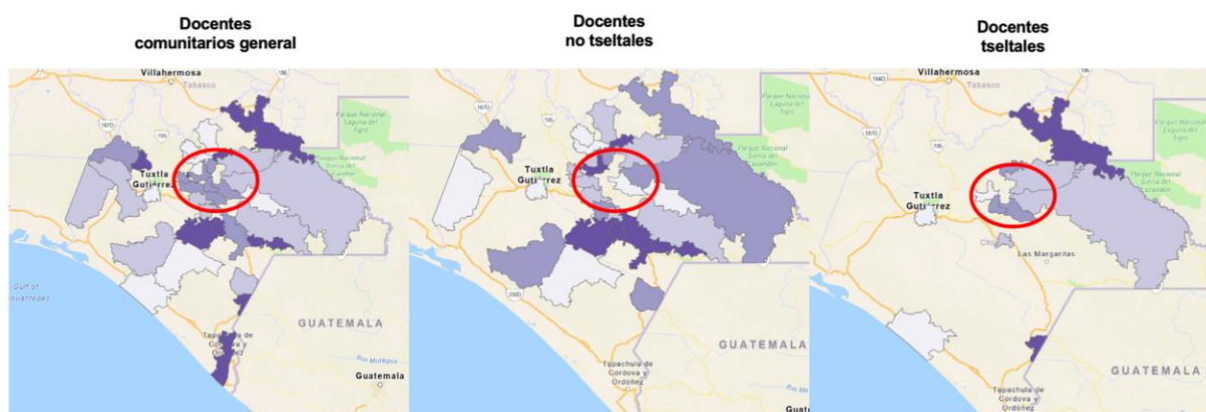


Figura 46 Mapas del constructo de aprendizaje autónomo por muestra.

de estos centros urbanos se encuentran, mayor es la presencia de este constructo según reportan los docentes.

En relación con el constructo que evoca la importancia de la empatía en el proceso de evaluación del aprendizaje, no se observan tendencias claras en términos territoriales entre los docentes tseltales; sin embargo, se destaca una presencia significativa de este elemento en el perfil general del CONAFE en el centro del estado. Es importante mencionar que en el caso de los tseltales, este elemento se presenta de manera relevante en la zona de Palenque.

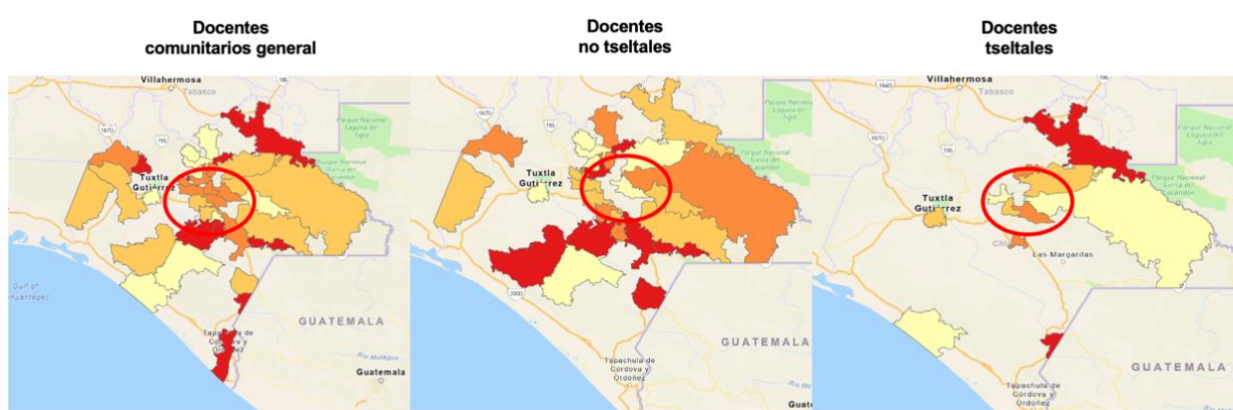


Figura 47 Mapas del constructo de importancia de la empatía por muestra.

En el caso del constructo de retroalimentación constante, se observa que los docentes tseltales más alejados de zonas predominantemente urbanizadas

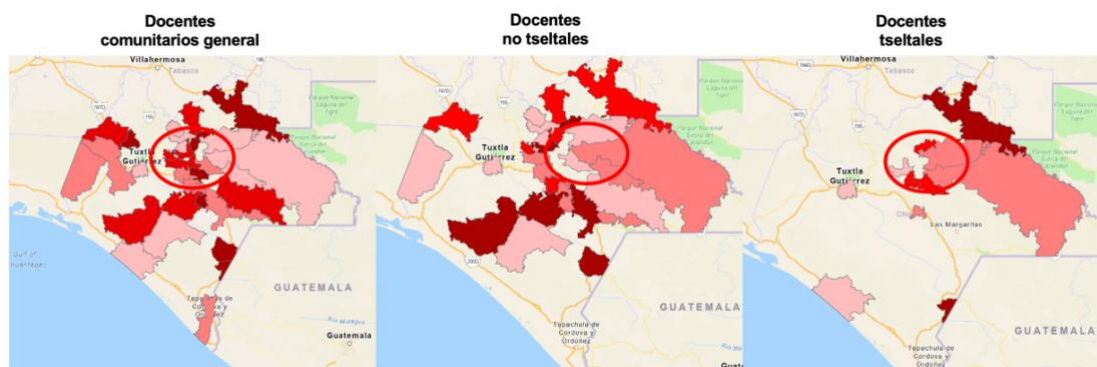


Figura 48 Mapas del constructo de retroalimentación constante por muestra.

como Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas, reportan una mayor presencia de este elemento. Esto no ocurre con los docentes no tseltales.

En cuanto al constructo que evalúa el aprendizaje con un enfoque de mejora, se observa una situación similar a la de la empatía, donde este elemento es más prominente cuando el docente imparte clases lejos de zonas urbanizadas. Esta tendencia no es tan marcada en el caso de los docentes no tseltales a nivel general.

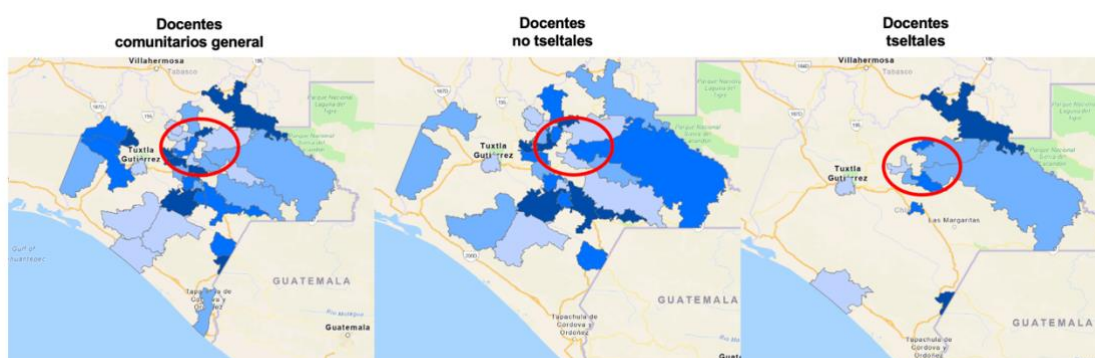


Figura 49 Mapas del constructo de enfoque en la mejora por muestra.

Una vez exploradas estas tendencias por constructo a nivel territorial, el siguiente paso fue analizar cómo se comportaban los clústeres territorialmente y determinar si podrían ser explicados por elementos espaciales como la orografía o las distancias entre las teselas. Para ello, se cartografiaron los clústeres utilizando la misma lógica anterior, en la que un color más intenso indica un cuartil más alto y, por ende, una mayor presencia del elemento en el territorio. Además, se empleó la misma estrategia utilizada para segmentar la muestra, permitiendo así visualizar contrastes entre los docentes comunitarios en general, representando un perfil CONAFE, y distinguiendo entre docentes tseltales y no tseltales. Para determinar si el comportamiento de cada clúster se debía al espacio, se calculó el índice de Moran para cada caso.

En un primer momento se exploró el clúster 1, relacionado con la tendencia de los docentes comunitarios a enfocarse en realizar procesos de observación para evaluar el aprendizaje. Al calcular el índice de Moran para este clúster, utilizando la muestra total de docentes comunitarios, se obtiene un valor significativamente

bajo de 0.00. Esto indicaría que en este clúster, al menos a nivel del perfil CONAFE en general, existe una relación entre lo observacional y la distribución territorial de los lugares donde los docentes comunitarios imparten clases. En este caso, un valor z con un valor positivo indica que los casos de este clúster están agrupados o localizados por zonas.

Tabla 45
Valores del Índice de Moran del clúster 1.

	Docentes comunitarios general (Perfil CONAFE)	Docentes no tseltales	Docentes tseltales
Índice de Moran	0.26	-0.12	-0.20
Varianza	-0.03	0.02	0.01
z-score	3.00	-0.82	-0.7
p-value	0.00	0.41	0.46

Una vez cartografiado este clúster en el espacio, se pueden observar variaciones en la distribución territorial según la muestra. Entre los docentes en general, incluyendo a los no tseltales, se nota una tendencia hacia los cuartiles más bajos en este clúster en la zona centro y norte del estado. En contraste, específicamente para los docentes tseltales, hay una presencia marcada de este clúster en los cuartiles más altos en zonas predominantemente urbanizadas, como Tuxtla Gutiérrez y Chamula, esta última en la zona conurbada de San Cristóbal de las Casas. Igualmente se observa esta tendencia en localidades

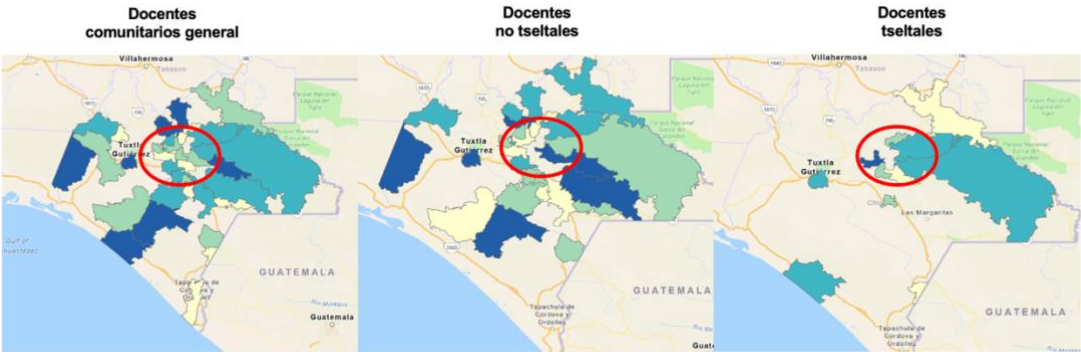


Figura 50 Mapas del clúster 1 por muestra.

como Chilón y Ocosingo, que son algunos de los municipios más grandes del estado.

Se aplicó el mismo procedimiento al segundo clúster, el cual se centra en el balance que los docentes comunitarios generan en cuanto a elementos observacionales y los procesos de acompañamiento, dentro de un marco de empatía y retroalimentación orientados hacia la mejora. En este caso específico, el índice de Moran resultó no significativo para las tres muestras, lo que sugeriría que, aunque el clúster está presente en diferentes territorios, su distribución es aleatoria y no está relacionada con su localización, sino por otros factores, posiblemente contextuales.

Tabla 46
Valores del índice de Moran del clúster 2.

	Docentes comunitarios general (Perfil CONAFE)	Docentes no tseltales	Docentes tseltales
Índice de Moran	0.08	0.06	0.07
Varianza	0.00	0.01	-0.10
z-score	1.31	0.90	1.06
p-value	0.18	0.36	0.28

Al cartografiar el segundo clúster, se observa que entre los docentes comunitarios hay una tendencia a destacar los elementos de acompañamiento

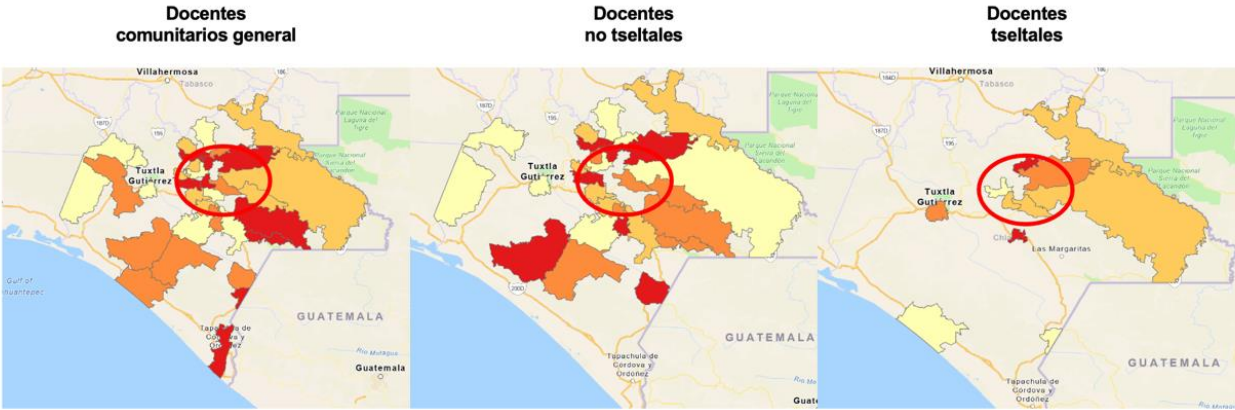


Figura 51 Mapas del clúster 2 por muestra.

en las regiones del Soconusco, Meseta Comiteca, Los Altos y Tulijá. Sin embargo, al generar un mapa utilizando la muestra de docentes tseltales, estos elementos aparecen con mayor intensidad en la zona de Los Altos Norte, a excepción del territorio de Chamula. Un aspecto particular de este análisis es que, a diferencia de los docentes no tseltales, este elemento se presenta con notable fuerza entre los docentes tseltales en la capital, Tuxtla Gutiérrez.

Finalmente, se aplicó el mismo procesamiento utilizando los datos del tercer clúster, el cual se caracteriza por ser un elemento que se orienta a procesos de acompañamiento. Al igual que en el segundo clúster, el índice de Moran resultó no significativo para cada una de las muestras analizadas, lo que sugeriría que, aunque este clúster está presente, se distribuye de una forma aleatoria y no se relaciona con la distribución territorial.

Tabla 47

Valores del índice de Moran del clúster 3.

	Docentes comunitarios general (Perfil CONAFE)	Docentes no tseltales	Docentes tseltales
Índice de Moran	0.01	-0.16	-0.12
Varianza	0.00	0.01	0.02
z-score	0.50	-1.12	-0.14
p-value	0.61	0.25	0.88

Al explorar la cartografía de este clúster se detecta una tendencia entre los docentes tseltales, sugiriendo que cuanto más cerca estén de regiones predominantemente urbanizadas, como Tuxtla Gutiérrez o San Cristóbal de las Casas, menos presentan este elemento de acompañamiento. Esto podría indicar la influencia de factores como la cobertura del CONAFE o la necesidad de

proporcionar formación adicional a los docentes tseltales para mejorar la evaluación del aprendizaje.

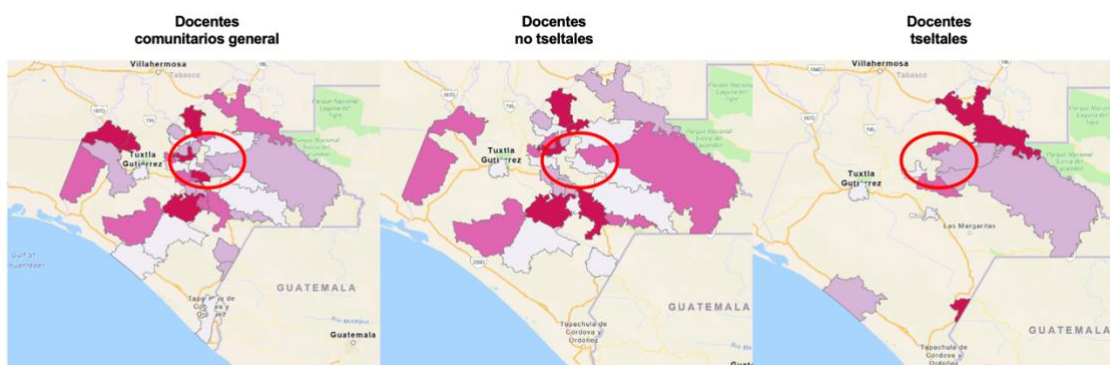


Figura 52 Mapas del clúster 3 por muestra.

El análisis presentado en este y apartado previos permitieron generar reflexiones en torno a las formas en que se llevan a cabo los procesos de evaluación del aprendizaje en los contextos comunitarios y, por ende, las posiciones que construyen los docentes comunitarios ante dicho constructo. En este sentido, en el siguiente apartado se presentan las reflexiones suscitadas a la luz de los hallazgos.

6. Conclusiones y discusión

Este proyecto se desarrolló en el contexto de la educación comunitaria en el estado de Chiapas, específicamente con docentes comunitarios pertenecientes a comunidades de origen tseltal. La problemática abordada se centró en torno a un constructo educativo complejo que fue la evaluación del aprendizaje, observada a través de las tensiones históricas generadas entre los espacios indígenas mexicanos y la evaluación educativa. Sumado a esta complejidad, se exploró la figura del docente comunitario, que, en sí misma, implica una serie de retos en el ámbito formativo y en la experiencia docente, además de la cercanía y las coexistencias entre ambos mundos: lo comunitario y el sistema escolar.

A partir de lo anterior, esta investigación reconoce la complejidad del contexto, tanto en términos estructurales y de acceso a una educación digna, como de los

desafíos lingüísticos, territoriales y culturales que caracterizan la educación comunitaria e indígena. Es común que en estos contextos comunitarios tan complejos se realicen abordajes desde la educación con enfoques interculturales o decoloniales. Sin embargo, dada la tensión histórica e inherente entre lo comunitario y la evaluación del aprendizaje, este proyecto se planteó desde un enfoque epistemológico pragmático que busca conciliar paradigmas para abordar problemáticas complejas en beneficio de la población de estudio. Con el fin de comprender de manera profunda cómo, desde lo comunitario, se viven y adaptan los procesos de evaluación del aprendizaje, el proyecto se orienta en las nociones teóricas de concepción y práctica evaluativas, fundamentadas en la teoría dialógica del self, cuyo enfoque considera un diálogo interno y, a la vez, colectivo ante diversas condiciones externas. Considerando este entramado teórico, se planteó como objetivo principal caracterizar los posicionamientos de los docentes comunitarios de origen tseltal del estado de Chiapas ante la evaluación del aprendizaje. Para ello, se establecieron objetivos específicos encaminados a la recuperación y descripción de concepciones y prácticas evaluativas, con el fin de realizar posteriormente una posible sistematización de las mismas.

Para alcanzar estos objetivos, se diseñó una metodología mixta de carácter secuencial y exploratorio, con un predominio del enfoque cuantitativo. En la primera etapa, de corte cualitativo, se emplearon espacios de saberes, entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula. Esta aproximación inicial resultó fundamental para recuperar y describir concepciones y prácticas evaluativas. Con base en las categorías emergentes de esta fase, se llevó a cabo un proceso de co-diseño junto con los docentes comunitarios, con el propósito de construir una escala cuantitativa que reflejara la realidad del contexto ante el constructo. Finalmente, en la etapa cuantitativa se realizaron análisis que permitieron visibilizar, desde una perspectiva colectiva, los posicionamientos respecto a la evaluación del aprendizaje.

En este sentido, el presente apartado busca relatar el proceso vivido durante la elaboración de la investigación, colocando los hallazgos en diálogo con la literatura. En un primer momento, se expone la complejidad del concepto de

evaluación, así como las tensiones entre las nociones tseltales al respecto. Enseguida, se recuperan aspectos de la cultura tseltal y sus posibles similitudes con las categorías emergentes en las primeras etapas del estudio. Posteriormente, se subraya la importancia del proceso de co-diseño de instrumentos como un puente conciliador entre las concepciones evaluativas y la metodología utilizada. Más adelante, se presentan algunas pautas destacadas en los análisis cuantitativos, a la luz de la literatura que aborda la cultura tseltal y las nociones de la teoría dialógica del self. Finalmente, se discuten los alcances de los objetivos propuestos, planteando posibles rutas para futuras líneas de investigación.

Como se mencionó en otros apartados, la evaluación del aprendizaje, como concepto y conjunto de prácticas, es concebida desde las nociones de occidente como una construcción cambiante que abarca un proceso complejo y meticuloso, orientado a sistematizar los aprendizajes, teniendo como propósito la toma de decisiones, la retroalimentación y la reflexión (Casanova, 1998; Díaz-Barriga, 2010; Pimienta, 2008; Miller, 2012). Partiendo de esta idea de la evaluación, la literatura ha construido diferentes modelos para operacionalizar dichos procesos y la práctica educativa. Cabe mencionar que, esta construcción de la evaluación del aprendizaje nace en la cultura occidental, por lo que se encuentra sesgada ante lo que en los contextos comunitarios pueda representar esta noción. Cabe destacar que, pese a este sesgo latente, es una realidad que dichos enfoques continúan siendo vigentes. No obstante, a través de este proyecto fue posible que los docentes comunitarios tseltales reconocieran que, para ellos, la evaluación del aprendizaje trasciende este entendimiento, implicando acciones que emergen en respuesta a su complejo entramado social, lingüístico y cultural, así como a elementos pertenecientes a su cultura en tensión ante conceptos de occidente cuando se emplean en estos contextos.

Un punto clave para comprender esta construcción fue lo recuperado en los hallazgos cualitativos con relación a la construcción lingüística y semántica de la evaluación del aprendizaje, pues en la lengua tseltal no existe una palabra específica para la evaluación del aprendizaje, sino que este concepto es compuesto y se traduciría como “ver el aprendizaje” o “ver el conocimiento”.

Retomando los nichos fundamentales que menciona Gómez (2014) con relación a lo que para los tseltales es el conocimiento que son preexistencia, recuperación y portabilidad de este se podría decir que, para el docente tseltal, la evaluación del aprendizaje consiste en observar de forma activa de qué maneras se está despertando y transportando el conocimiento, poniendo en diálogo los saberes comunitarios (Ortelli, 2020).

En las primeras aproximaciones al campo se logró visualizar esta construcción de la evaluación del aprendizaje desde el “ver el aprendizaje” como un proceso continuo de discernimiento como lo menciona Gómez (2014). Para los docentes comunitarios, observar los componentes comportamental y actitudinal es un nodo crucial para que se dé este proceso, asumiéndolo como un proceso detallado e intuitivo del proceso individual de cada estudiante. Cabe destacar que, en la aproximación cualitativa, se pudieron observar tensiones con respecto a lo prescrito en el currículo formal de CONAFE. Los docentes tseltales llaman a esto “evaluación oculta”, ya que, si bien el docente tseltal realiza las acciones administrativas u operativas solicitadas por el CONAFE para valorar el aprendizaje, también inserta en este proceso elementos que, culturalmente, para ellos son relevantes para que se dé el aprendizaje, como los procesos de acompañamiento y empatía, que se fortalecen a partir de una retroalimentación individual profunda, concordando con lo mencionado por Carrasco y Vázquez (2016), quienes hacen énfasis en que para el docente tseltal debe existir un vínculo afectivo dentro del aprendizaje.

En esta etapa del estudio se pudo observar con claridad y en la práctica la noción de “jnohpteswanej” como parte del proceso evaluativo, concepto que, para Maurer (2011), refiere a una figura docente que sobrepasa lo tradicional al proporcionar acompañamiento, pero a la vez respetando la autonomía del aprendizaje de cada estudiante en lo individual. En este sentido, el docente tseltal no solo determina la medida del aprendizaje, sino que lo recupera y construye en función de la autonomía del estudiante, teniendo una función de guía del aprendizaje, expresando saberes, como menciona Arteaga (2011), en procesos reflexivos que decantan en la reflexión y construcción de elementos para la enseñanza. Esta dinámica del docente comunitario guía podría

asemejarse, de alguna manera, al paradigma personalizado de la evaluación del aprendizaje propuesto por Mabry (1999), el cual refiere a una evaluación que responde a las necesidades individuales del estudiante, aunque desde una perspectiva indígena con la característica esencial de que estas responden a las necesidades de la colectividad de la comunidad.

En términos de concepciones y prácticas, se aprecian matices que difieren de los modelos de concepciones y prácticas evaluativas tradicionales, tales como los de Brown (2008) y Remesal (2011). En el contexto comunitario, estas construcciones en torno a la evaluación o "ver el aprendizaje" responden a las necesidades del contexto, a las tradiciones comunitarias, a la complejidad territorial y lingüística, y no a lo prescrito en el currículo formal o a los instrumentos de evaluación del aprendizaje formalizados por el CONAFE. Un ejemplo de ello se aprecia al analizar el modelo de concepciones evaluativas de Remesal (2011), en el cual, en las comunidades tseltales, se observa lo que podría asemejarse al polo pedagógico, que hace referencia a una concepción de la evaluación que invita a la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, lo que ocurre en las aulas comunitarias se contrapone al precepto del polo social, que implica una función clasificatoria y calificadora del estudiante como centro.

La relación entre concepción y práctica evaluativa es inherente (Castillo y Colmenares, 2017; Murillo e Hidalgo, 2018). En esta etapa del estudio, y entendiendo lo que implica la evaluación del aprendizaje desde la cosmovisión del docente tseltal como un proceso de acompañamiento con notas culturales para observar el aprendizaje, se observan tensiones con lo que implicaría el modelo de Brown (2008), puesto que para el autor la evaluación de aprendizajes se ve marcada por la rendición de cuentas a la escuela y al estudiante, o bien como solo un proceso. Al ser la evaluación para el docente tseltal un proceso que va más allá de lo administrativo, este trasciende la rendición de cuentas; si bien cumple con los procesos administrativos e institucionales del sistema educativo, también realiza procesos evaluativos para la estimulación del conocimiento propio de cada estudiante.

En este punto, con base en lo observado, las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes comunitarios se orientan por la dualidad de procesos observacionales tanto de la conducta como de la actitud, así como por los procesos empáticos de acompañamiento y retroalimentación, incorporando su noción cultural de lo que implica el conocimiento. Asimismo, se observan tensiones en términos de lo que implica ser un docente comunitario, fluctuando entre dos mundos: la escuela y la comunidad. Esta aproximación cualitativa proporcionó las pautas para comprender de qué formas el docente tseltal construye un concepto de la evaluación que pone en práctica y que, por consiguiente, consolida un posicionamiento al respecto. Desde una aproximación comprensiva, se puede decir, en un marco general, que la evaluación del aprendizaje en las comunidades tseltales puede apreciarse un constructo dinámico y amalgamado con los saberes culturales de los docentes comunitarios. En otras palabras, se puede afirmar que el concepto de evaluación del aprendizaje del docente tseltal implica un "yo docente" que itera las respuestas institucionales requeridas por el sistema escolar tradicional con elementos tradicionales que, para ellos, son los que permiten estimular el conocimiento ya existente en sus estudiantes, respetando su autonomía. La toma de decisiones en la puesta en práctica de estas iteraciones denota lo que se entendería por una posición del "yo" ante la evaluación del aprendizaje. Con base en lo anterior, podría decirse que, los docentes comunitarios tseltales conceptualizan a la evaluación del aprendizaje como un conjunto de prácticas que deben adaptarse con componentes tradicionales poniendo al centro la autonomía con el propósito de recuperar conocimientos ya existentes en sus estudiantes.

En este sentido y de cara a la fase cuantitativa un componente central de la investigación fue el proceso de co-diseño del instrumento cuantitativo. Este permitió como lo mencionan Gridell *et al.* (2022). una aproximación cercana a la realidad de las aulas tseltales desde la propia voz de los docentes comunitarios. En estos diálogos con los docentes, se consolidó la noción de la dualidad entre observar y acompañar el aprendizaje, así como ciertas tensiones en términos administrativos, en particular con respecto a la asistencia. Estos espacios de construcción dialógica no solo promovieron la solidificación de los constructos

planteados, sino que, al ser un proceso participativo, se creó un puente conciliador en cuanto a lo metodológico y epistemológico.

Tradicionalmente, la literatura que aborda a comunidades indígenas en materia de evaluación educativa, empleando métodos meramente cuantitativos, se orienta a analizar los resultados de estas poblaciones a partir de medidas estandarizadas o bien a adaptar instrumentos de medición a las lenguas originarias. Por otro lado, los estudios que abordan estas temáticas desde lo cualitativo suelen acotar el campo de estudio a la evaluación en el aula, lo que impide una comprensión global de lo que ocurre en las comunidades a gran escala, dificultando así la generación de intervenciones desde la política pública educativa. Si bien estos estudios son de gran valor al visibilizar y atender las problemáticas educativas de estos contextos, no permiten generar comprensiones integrales de las problemáticas de los pueblos originarios en materia de evaluación, desde la complementariedad de métodos.

La experiencia generada en estos espacios permitió construir un instrumento desde la experiencia comunitaria de los docentes y para los docentes, lo que dio la oportunidad de llegar a una muestra significativa de $n=302$ docentes tseltales.

Esta aproximación permitió entender lo que es la yo-posición que se refiere a este entramado dinámico de concepciones de la evaluación del aprendizaje puestas en las prácticas en función de las necesidades y el contexto en donde se desenvuelve el proceso de aprendizaje derivado de los contenidos.

En la etapa cuantitativa, la caracterización de la muestra permitió evidenciar la complejidad contextual y territorial, los retos en cuanto a la estructura escolar, así como los desafíos que enfrenta el sistema CONAFE. Tal como lo reporta el INEGI (2022), en las características de la muestra se destacó de forma recurrente la atención educativa en modalidad multigrado. Además, se observó que el nivel educativo en el que los docentes comunitarios imparten clases va disminuyendo de primaria alta a secundaria, lo que concuerda con los datos del INEGI (2022) respecto a que la escolaridad promedio en el estado es de primaria baja. Adicionalmente, y en respuesta a la información del INEGI (2022) y del

INEE (2017), se identificaron retos relacionados con la movilidad y desplazamiento de los docentes entre las comunidades para cumplir con su labor, lo que evidencia problemáticas vinculadas con la infraestructura y organización escolar. Finalmente, entre los mayores retos encontrados en este preámbulo de los análisis están las disonancias que persisten en cuanto a la concordancia lingüística entre el profesorado y el estudiantado. Esta información fue clave para contextualizar las posturas de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje en análisis posteriores.

En cuanto a la lengua, y enfocándonos en la población tseltal, se observó en los datos una tensión respecto a la concordancia lingüística entre los docentes comunitarios y sus estudiantes. Aunque se reporta que más de la mitad de la población educativa es bilingüe, existen casos en los que la clase se imparte en una sola lengua o el docente no habla la misma variante o lengua que sus estudiantes. A pesar de que la lengua tseltal tiene la propiedad de inteligibilidad, como mencionan Gómez y Sántiz (2018), esto representa un reto para los docentes comunitarios, considerando que la mayoría de los materiales que se les proporcionan están en una sola lengua, comúnmente en español. A pesar de esta complejidad lingüística, se reporta que la mayoría de los docentes utilizan la lengua tseltal para impartir y valorar el aprendizaje, lo que parece facilitar el proceso evaluativo y denota un posicionamiento cultural significativo desde el entendimiento de que para los tseltales la lengua es una manifestación de su identidad (Gómez, 2004)

Un momento importante del análisis de los resultados fue la parte descriptiva de los constructos, en esta, se logró visualizar de forma colectiva de que formas se componen los elementos que posteriormente construirían las posiciones del yo ante la evaluación, si bien en este punto aún no se observaban las posiciones del yo de forma consolidada, este análisis proporcionó las pautas para entender este amalgamado.

En el comportamiento de los constructos relacionados con una evaluación basada en la observación e intuición, se aprecia que los docentes comunitarios tseltales se mantienen por encima de la media en comparación con el resto de

los docentes comunitarios. Esto da sentido a la noción de evaluación para ellos, particularmente en lo que respecta a "ver el aprendizaje", mostrando, como lo menciona Pino-Sepúlveda et al. (2022), la generación de encuentros con sus procesos identitarios, cosmovisión, lengua y cultura en el marco de los procesos educativos. Esta aproximación intuitiva establece una pauta para representar los conocimientos arcaicos o saberes comunitarios, definidos por Paoli (2003) y Gómez (2014) como conocimientos sagrados heredados y conservados a lo largo del tiempo. Además, este enfoque se observa en la centralización de la evaluación en el progreso individual de sus estudiantes, lo que refleja su concepción del conocimiento, mencionado por Gómez (2014) en términos de la importancia de propiciar en el estudiante experiencias que otorguen sentido a la recuperación de aprendizajes. Estos constructos evidencian cómo las nociones culturales de los tseltales, al trasladarse a una estructura fuera de su comunidad, como lo es el sistema educativo, otorgan un sentido propio y legítimo a algo tan necesario como la evaluación del aprendizaje.

La ampliación de la muestra al extender el instrumento más allá de las comunidades tseltales, construyendo el llamado "perfil CONAFE", benefició el entendimiento de cómo, a pesar de que el docente tseltal forma parte de este colectivo, conserva características de los procesos de evaluación que responden a su concepción del conocimiento, tal como lo explora Gómez (2014). Un ejemplo de ello fue la correspondencia de los hallazgos descriptivos con la conceptualización del aprendizaje para los tseltales. Aunque la observación puede ser un elemento central en la evaluación del aprendizaje, como se concibe tradicionalmente en contextos urbanizados, para los docentes comunitarios tseltales mantiene un componente comunitario e intuitivo, asumiendo que el conocimiento es preexistente y que su labor principal radica en estimularlo para recuperarlo. Esta característica no se aprecia con la misma claridad en el resto de los docentes comunitarios (no tseltales), quienes varían según las concepciones propias de sus culturas de origen.

Los hallazgos de los análisis de clústeres revelaron una dualidad dialógica en la evaluación del aprendizaje, comprendida entre lo observacional, impulsado por lo intuitivo, y aspectos formativos, promovidos por lo empático. Este análisis

permitió entender estos componentes como piezas cruciales de lo que podría llamarse una posición del yo, en la cual el yo representa una voz internalizada del docente comunitario, consolidada a partir de su colectivo y del diálogo entre los componentes del sistema educativo, la comunidad y el estudiantado (Hermans, 20). Bajo esta lógica, dentro de la cosmovisión del docente comunitario, al mantener estos elementos en constante fluctuación y ganar peso en respuesta a las necesidades del contexto y de sus estudiantes, se consolida una concepción iterativa de la evaluación, que posteriormente se lleva a la práctica. Así, se construye lo que Hermans (2018) denomina como multiplicidad dinámica, pero aplicada a la evaluación del aprendizaje. La adopción de posturas desde esta multiplicidad de voces ante una situación determinada, o en este caso, ante el constructo de evaluación del aprendizaje, es lo que Monereo y Hermans (2023) definen como posición del yo, la cual se desarrolla a partir de sus propiedades de posicionamiento, reposicionamiento y contraposicionamiento.

Como se mencionó, una de las críticas a la teoría dialógica del self es su enfoque en lo individual. Sin embargo, al ser los docentes comunitarios parte de un colectivo con tradiciones, cultura y construcciones profundamente arraigadas, y al convertir este estudio en un espacio de co-construcción con ellos desde su diseño, se logró establecer, desde esta colectividad, un espacio dialógico sobre las nociones de la evaluación del aprendizaje. Este diálogo se dio entre la "sociedad de la mente" de cada docente comunitario a nivel individual y la sociedad externa representada por el colectivo comunitario tseltal tensionado por iterar entre los espacios del sistema escolar y conservar lo comunitario, visibilizando lo que Monereo y Hermans (2023) llaman una "posición colectiva".

Lo anterior se derivó de la evaluación del aprendizaje, puesta en diálogo en los espacios de intercambios de saberes y en las observaciones en el aula con los docentes comunitarios, así como en el proceso participativo de co-diseño del instrumento, lo que permitió recuperar cada una de estas voces individuales como parte de un colectivo. En otras palabras, cada uno de los docentes comunitarios tseltales mantiene una posición ante la evaluación, que en conjunto consolida una posición del yo de forma colectiva, permitiendo que la sociedad de

la mente se aprecie de adentro hacia afuera y viceversa. Así, esta posición colectiva puede entenderse como una representación cultural en forma de posicionamiento ante una noción tan específica como la evaluación del aprendizaje.

Un siguiente paso fue profundizar en la comprensión de estas posiciones colectivas, para ello, se generó un proceso de clústerización de estas. Se lograron representar, a partir del proceso de clústerización, tres iteraciones de este yo colectivo: la primera enfocada principalmente en la observación, una segunda con una carga hacia un amalgamado de retroalimentación desde lo empático, y una última que se ve trastocada por un balance entre las dos primeras. Siguiendo esta tónica, las iteraciones de estos "yo" ante la evaluación en lo que comprenden los cuadrantes representarían lo que la teoría dialógica del self llama "terceras posiciones", mencionadas por Hermans y Hermans-Konopka (2010), al implicar procesos de tensión, organización y reorganización entre estos "yo" que se equilibran en cuanto a las cargas de observación y acompañamiento en función de reflexiones y conflictos del "yo", volviéndolos más complejos que simples iteraciones. En este sentido, el docente comunitario tseltal involucra en la evaluación del aprendizaje determinadas prácticas evaluativas desde lo observacional o desde el acompañamiento, según las tensiones o reflexiones que surjan en el contexto. Esto crea una tercera posición en respuesta a dichas circunstancias, lo cual podría considerarse una estrategia frente a los retos que implica la educación en el contexto comunitario.

En el contexto comunitario, un componente relevante para considerar es el del territorio, en lo que respecta a la complejidad orográfica, así como a la relación inherente y cultural que conservan los tseltales entre la comunidad y el territorio (Gómez, 2004). Cabe destacar que, según los datos descriptivos, se observan disonancias en algunos casos en cuanto a la correspondencia entre la comunidad de origen de los docentes comunitarios tseltales y la comunidad en la que imparten clases, lo cual puede variar incluso en términos lingüísticos y de sus variantes, así como en el propio origen cultural. Bajo estas premisas, el análisis geoespacial fue un recurso que favoreció la claridad de las iteraciones de los clústeres o posiciones ante la evaluación, vistos a la luz de su distribución

en la extensión territorial, así como en contraste con los docentes comunitarios no tseltales. Lo anterior, desde la perspectiva de la teoría dialógica del self, es lo que se denominaría tercera posición, entendida como un agrupamiento de atributos de distintas posiciones del yo de sujetos a nivel individual, pero representadas en lo colectivo (Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Hermans, 2018 ; Monereo y Hermans, 2023). La diferencia entre una tercera posición y una We posición radica en que la primera se refiere a la creación de una tercera posición a partir de las tensiones o acuerdos entre dos yo posiciones, mientras que la otra se refiere a una posición construida desde lo colectivo en función de la afinidad de los yo individuales. A estas representaciones territoriales del yo colectivo ante la evaluación del aprendizaje podría denominárseles cartografías del yo, término que se deriva de sus propiedades para comprender un fenómeno colectivo e iterativo en el espacio como lo es un posicionamiento.

En estas cartografías del yo, se requirió una lectura basada en los elementos territoriales de los tseltales, así como en factores contextuales propios del territorio de Chiapas. En este sentido, el contraste entre docentes tseltales y docentes no tseltales fue de vital importancia para este análisis. Además, es importante destacar que las comunidades tseltales se sitúan en algunas de las cabeceras municipales con una derrama económica ligeramente mayor, derivada del turismo, en comparación con otras, como Chiapa de Corzo, Palenque y San Cristóbal de las Casas (Espinoza, 2014; INALI, 2020).

Aunque en estas cartografías del yo, el índice de Moran solo resultó significativo en la posición de observación en el perfil CONAFE a nivel general con un valor de p de 0.00 y un valor de moran de 0.26, se pueden apreciar matices en su distribución. Si bien estos matices no se encuentran relacionados con el espacio orográfico, podrían tener una explicación derivada de las nociones del docente comunitario tseltal en lo que respecta a lo cultural, lo cual se visualiza en sus narraciones sobre la evaluación del aprendizaje. Esto se refiere a la distribución de las posiciones en términos de la fuerza, dependiendo de si el docente comunitario imparte clases en una región tseltal o fuera de ella. En otras palabras, particularmente en lo que respecta a la posición del yo en los procesos observacionales, se analizó cómo los docentes tseltales situados en el epicentro

de las comunidades tseltales y en áreas urbanizadas realizan estos procesos con mayor frecuencia. En cambio, cuando se alejan de esta zona, se posicionan con menor fuerza en este hito. Lo anterior responde a lo mencionado por Carrasco y Vázquez (2016) sobre el vínculo afectivo con el aprendizaje en estos contextos.

Al ser la observación un elemento clave para la evaluación desde la perspectiva del docente tseltal, este hallazgo sugiere que posiblemente los docentes realicen esta práctica valorativa observacional e intuitiva cuando tienen una mayor relación con el contexto o perciben familiaridad con él. Esto les permite realizar observaciones puntuales sobre lo que ya conocen, a pesar de los desafíos lingüísticos que narran los docentes en sus experiencias con la evaluación. Por otro lado, al estar alejados de su comunidad, parecen no posicionarse en este nicho.

En cuanto al posicionamiento hacia una valoración del aprendizaje evocada por los procesos de acompañamiento, se aprecia un fenómeno similar en términos de matices territoriales. En este caso, se observa que cuanto más alejado está un docente comunitario de un área con mayor desarrollo urbano, menos recursos de acompañamiento emplea. Este hallazgo sugiere que el docente comunitario tseltal posiblemente enfatiza estos rasgos en la evaluación cuando percibe una cercanía con la cultura de sus estudiantes, reforzando así el sentido de comunidad en la cultura tseltal, como también han mencionado Carrasco y Vázquez (2016) sobre el vínculo afectivo con el aprendizaje.

En la tercera posición cultural, que equilibra los aspectos observacionales y de acompañamiento, se observa un fenómeno distinto a los anteriores. En este caso, parece haber un efecto inverso: cuanto más alejados están los docentes tseltales de la zona centro del estado, que es también la región con mayor concentración tseltal, parecen encontrar un balance entre estos dos elementos. Lo anterior sugiere un posicionamiento en respuesta a los desafíos que enfrenta un docente comunitario al estar en una zona lejana de la mayor parte de la población tseltal, como se refleja en la categorización de las micronarrativas de los docentes. Otro elemento que sustenta este supuesto es lo mencionado por

Herrera y Mijangos (2018) en cuanto al vínculo de inmersión de los docentes comunitarios tanto en el contexto institucional como en el comunitario; al estar el docente más cercano al ámbito institucional, posiblemente encuentra un mayor equilibrio en la evaluación desde las nociones comunitarias.

En este proyecto, el objetivo principal fue realizar una caracterización integral de las posiciones del yo ante la evaluación del aprendizaje de los docentes de origen tseltal en espacios comunitarios. Para ello, fue necesario consolidar la construcción de sus concepciones desde las nociones de lo comunitario, entender cómo aterrizaban estas ideas en la práctica, y posteriormente apreciar cómo interactuaban con los componentes culturales, así como con los retos inherentes que representa la educación comunitaria.

En esta línea, y en respuesta a los objetivos planteados, se puede afirmar que las concepciones evaluativas de los docentes comunitarios implican una comprensión que abarca el componente lingüístico, así como la construcción colectiva de lo que significa aprender. Así, sus concepciones sobre la evaluación del aprendizaje se construyen a partir de cómo observan, intuyen y sienten el aprendizaje, dándole un sentido coherente en su comunidad. Estas concepciones, reflejadas en la práctica educativa, se aterrizan de manera iterativa entre lo observado y lo sentido, con un propósito siempre formativo, generando una vinculación directa con los aprendizajes.

En términos de las relaciones y tensiones entre las posiciones ante la evaluación, se observa que están marcadas por los retos estructurales y las carencias de la infraestructura educativa. En un contexto en el que el docente comunitario utiliza los recursos a su alcance para que sus estudiantes generen aprendizajes y al mismo tiempo dar cuenta de ellos. Además, un hallazgo primordial es que, si bien el docente tseltal responde a los requerimientos institucionales de valoración del aprendizaje, en la práctica implementa otros criterios que surgen de sus concepciones culturales de lo que realmente significa observar el aprendizaje. En este sentido, la iteración entre las posiciones colectivas de la evaluación en diferentes momentos se genera en respuesta a estas tensiones.

En esta investigación se presentaron una serie de limitantes o retos que surgieron durante su desarrollo. Entre ellos, se destaca la brecha epistemológica entre las bases occidentales desde las cuales se construyó este proyecto y las realidades y saberes comunitarios de los docentes tseltales. Esto implicó reflexiones que llevaron a un ir y venir entre las concepciones del propio conocimiento, buscando alcanzar un punto conciliador entre ambos mundos. En otras palabras, más que buscar imponer, llevar o traer el conocimiento de un espacio a otro, fue necesario encontrar espacios que incentivaran la creación conjunta de un puente de conocimiento, naciente de un diálogo constante y respetuoso entre los actores.

Otro reto en este proyecto fue la tensión preexistente e histórica entre los pueblos originarios y la evaluación del aprendizaje. Esto se manifestó en los primeros acercamientos a campo, ya que en los diálogos iniciales los docentes percibían estos encuentros como una evaluación de su desempeño. Fue a partir de las charlas y diferentes acercamientos que esta tensión se logró conciliar, generando espacios reflexivos y de mejora. Este hecho también se reflejó en la escasez de documentos que abordaran la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva contextualizada a estas poblaciones. Además, en términos logísticos, se presentaron limitantes importantes relacionadas con la accesibilidad, las distancias y los tiempos en el aula de diferentes comunidades, así como la situación de seguridad en el estado de Chiapas, lo cual llevó a un cambio paradigmático en cuanto a la metodología y la viabilidad de la recopilación de información.

Una limitante que, al mismo tiempo, resultó ser un aporte fue el uso de la teoría dialógica del self para enmarcar este estudio. Al ser una teoría de reciente desarrollo, aún presenta ciertos vacíos en términos de su aplicación en otros contextos culturales específicamente no occidentales e indígenas. Además, al ser una teoría generada desde nociones occidentales, no logra reflejar de manera natural las realidades de las comunidades indígenas. No obstante, la teoría dialógica del self fue un parteaguas, proporcionando pistas desde la noción de lo colectivo sobre cómo se pueden construir y compartir

posicionamientos ante un elemento que inicialmente podría representar una fuente de tensión.

Como mencionaron Monereo y Hermans (2023), una siguiente revolución en la teoría dialógica del self implica la aplicación de sus postulados en escenarios interculturales. Entonces, con base en lo aprendido en esta investigación emergen nuevas preguntas de lo que significa posicionarse en términos de esta teoría puesto que, en sí, la teoría tiene su base desde la noción de diálogo interno, sin embargo, al tratarse de espacio comunitarios estos diálogos se vuelven más que individuales entre voces internas, diálogos colectivos contruidos desde la comunidad de origen. En otras palabras, lo comunitarios podría convertirse en un componente mediador o moderador en la dinámica de diálogo interna al consolidar un posicionamiento ante un condicionante complejo o que representa tensión como lo es la evaluación del aprendizaje en este caso. En este sentido, una nueva pregunta para la teoría de Hermans es el rol de lo colectivo en la consolidación de una posición del yo este aporte se representa de forma gráfica en el siguiente diagrama:

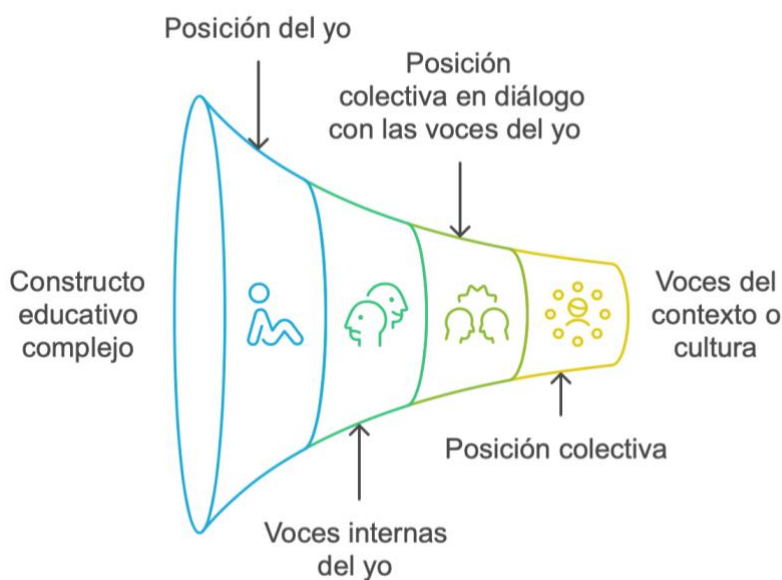


Figura 53. Diagrama planteado para la teoría dialógica del self a la luz de los hallazgos.

De esta manera, esta investigación se convirtió en parte de estos aportes teóricos para la consolidación de la teoría en sí misma.

A pesar de las limitaciones y retos presentados durante el desarrollo de este proyecto, se logró materializar una representación comprensiva de las realidades de los docentes tseltales ante un elemento de tensión como lo es la evaluación. Un aporte intrínseco de este proyecto fue su diseño metodológico, que presentó una conciliación entre los paradigmas metodológicos cualitativos y cuantitativos, sin perder la esencia de los componentes culturales de los tseltales. Este enfoque permitió un proceso de co-construcción del conocimiento, realizado con ellos, para ellos y desde ellos. Como retribución social, esta investigación no solo se queda en este documento, sino que trasciende a través del vínculo con el CONAFE, integrándose en la formulación de líneas estratégicas y de instrumentación a nivel estatal. Esto permitirá a los docentes tseltales incorporar sus nociones evaluativas en la práctica, creando así posicionamientos culturales conciliados y conscientes entre la comunidad y la escuela.

Finalmente, esta investigación marca un precedente para la generación de futuras líneas de investigación y aplicación del conocimiento en términos de evaluación educativa, reconociendo la pluralidad e interculturalidad que enriquecen al país, así como de la exploración de posibles amalgamas o adecuaciones de elementos culturales a construcciones educativas contextualizadas a las necesidades de estos contextos. En este sentido, se invita al lector de este documento a construir puentes de conocimiento que recuperen la riqueza cultural y ancestral de los pueblos originarios, co-creando espacios de aprendizaje más equitativos, justos e inclusivos.

El objetivo central de este proyecto fue caracterizar las posiciones del yo ante la evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios tseltales. A partir del proceso para lograrlo, así como de los hallazgos e implicaciones prácticas que fueron surgiendo en cada etapa del proyecto, emergen nuevas preguntas y líneas de investigación, las cuales se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 48

Síntesis de hallazgos e implicaciones prácticas de la investigación

Hallazgos principales		Implicaciones prácticas del proyecto		Nuevas preguntas y vetas de investigación
<p>Primera aproximación cualitativa al campo</p> <p>Los diálogos con los docentes comunitarios sugieren que la evaluación del aprendizaje, desde su cosmovisión, implica componentes diferentes a los establecidos en el sistema escolar tradicional.</p> <p>Análisis cualitativo de contenido</p> <p>Los focos emergentes destacan componentes conductuales, observacionales, reflexivos y afectivos en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios.</p> <p>Co-diseño del instrumento</p> <p>El proceso de co-diseño marcó las pautas para comprender que los docentes tseltales, pese a seguir lo establecido en el sistema escolar, buscan integrar componentes culturales, como la noción de autonomía y la centralidad del alumno en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Análisis descriptivo de información cuantitativa</p> <p>El análisis descriptivo refleja lo señalado en la literatura respecto a la complejidad del contexto, particularmente en relación con los retos lingüísticos y el modelo multigrado. Además, muestra cómo los elementos retomados desde la primera entrada al campo están presentes en la práctica evaluativa a nivel estatal.</p> <p>Análisis de clústeres</p> <p>Los clústeres que se presentan en esta etapa permiten visibilizar las posiciones que construyen los docentes, oscilando entre centrarse en lo observacional, el acompañamiento o una combinación de ambos, según los retos que surjan</p>	<p>Para los docentes comunitarios</p> <p>Para el CONAFE</p> <p>Para la política pública</p>	<p>Los hallazgos de este estudio proporcionan un acercamiento profundo a lo que la evaluación del aprendizaje implica para los docentes comunitarios tseltales, desde su propia visibilidad y el reconocimiento de lo que sucede en las aulas de cada comunidad. Como parte de este proyecto, se está dando seguimiento con varios proyectos en conjunto con la asociación civil que trabaja directamente con los docentes, a quienes se les entregó un reporte con la información recabada.</p> <p>En particular, para el CONAFE, los resultados de esta investigación sugieren e invitan a explorar nuevas metodologías y aproximaciones horizontales que concilien las características particulares y culturales de cada comunidad con los procesos del sistema educativo diseñado para estos contextos. En este sentido, es fundamental establecer pautas para que el aprendizaje sea visible desde y en respuesta a la mirada de la comunidad.</p> <p>En materia de política pública, este estudio sugiere cambios en la forma en que se conciben las evaluaciones en estos contextos. Si bien recientemente la política ha puesto el foco en situar a la comunidad en el centro, aún queda un largo camino para recuperar plenamente las</p>	<p>En los modelos de evaluación del aprendizaje</p> <p>Para la teoría dialógica del self</p> <p>En los modelos de estadística geoespacial.</p>	<p>Históricamente, los modelos de evaluación, pese a su pertinencia y factibilidad para operacionalizar el aprendizaje, emergen de las necesidades de su lugar de origen. En este proyecto surge el cuestionamiento sobre la posibilidad de un paradigma de evaluación cuyo eje central sea la caracterización del contexto en el que se desarrolla, que en este caso es lo comunitario y cultural.</p> <p>La teoría dialógica del self, según la literatura actual, sugiere la necesidad de realizar aproximaciones con su enfoque en diferentes contextos culturales. Siguiendo esta línea de trabajo, surge la necesidad de explorar la idea de las voces en diálogo dentro de la construcción de la posición del yo, a la luz de un componente cultural o colectivo, situado en un meso y macrodiálogo constante ante un estímulo complejo, en este caso, educativo.</p> <p>Los modelos de estadística geoespacial son recientes e innovadores en el campo educativo. Dado que han resultado un recurso útil para este proyecto, surge la necesidad de explorar cómo otros componentes educativos,</p>

Tabla 48

Síntesis de hallazgos e implicaciones prácticas de la investigación

Hallazgos principales	Implicaciones prácticas del proyecto	Nuevas preguntas y vetas de investigación
<p>en el contexto específico. Esto se evidencia en las narraciones que caracterizan cada clúster.</p> <p>Análisis geoespacial</p> <p>El análisis geoespacial, si bien no reveló una relación espacial específica en las comunidades tseltales, permitió identificar cómo ciertas regiones se posicionan de manera más sólida en determinadas formas de posicionarse para evaluar el aprendizaje.</p>	<p>nociones propias de las comunidades. Es fundamental generar políticas que emerjan de lo cultural, así como recuperar evaluaciones que permitan tomar decisiones directamente vinculadas a lo comunitario.</p>	<p>como la evaluación, desempeñan un papel en términos territoriales, especialmente en contextos de alta complejidad geográfica y orográfica.</p>

La experiencia de esta investigación se caracterizó por un ir y venir de reflexiones epistemológicas, particularmente en términos metodológicos. Al inicio, se presentaron diversas barreras para encontrar una aproximación que, por un lado, fuera respetuosa de la cultura tseltal y, por otro, permitiera enmarcar las formas de evaluación dentro de una perspectiva amplia.

Por un lado, se reflexionó sobre las tradiciones clásicas pero a la vez vigentes para el abordaje de comunidades indígenas desde enfoques decoloniales e interculturales; por otro, se consideraron las oportunidades que brindan las posturas orientadas al pospositivismo, las cuales implican estrategias rígidas, pero de gran alcance. En este sentido, el mayor reto del investigador fue conciliar estas dos vertientes epistemológicas, tan distintas e incluso opuestas entre sí.

En esta etapa de reflexión, el diálogo con los docentes comunitarios en el proceso de co-diseño resultó fundamental para continuar con la investigación, pues permitió concluir que este proyecto no era individual ni institucional, sino que respondía a ellos, se construía con ellos y era para ellos. Así, el pragmatismo, aterrizado en los métodos mixtos como un posicionamiento que brindaba claridad y permitía responder a las necesidades de la problemática educativa, resultó ser la opción que mejor respondía con los cuestionamientos planteados en el proyecto. Además, este enfoque permitía recuperar y reconocer

la cosmovisión de la cultura en una etapa inicial, para luego emplear las propiedades de métodos robustos que expandieran dicha visión.

Esta tensión interna de reflexión en el proceso epistemológico fue vital para alcanzar el objetivo de la investigación, pues aportó no solo información, sino también nuevas preguntas y líneas de exploración en lo metodológico, lo teórico y lo epistemológico dentro de estos contextos tan complejos y enriquecidos por componentes culturales.

7. Devolución de resultados y retribución social

Este proyecto estuvo marcado y caracterizado por un constante ir y venir de tensiones epistemológicas, las cuales pueden verse incluso amalgamadas en los procesos de devolución hacia quienes participaron. En este sentido, se reconoce que, en términos de retribución social, es necesario mantener cuidados específicos que eviten caer en prácticas de extensionismo del conocimiento al momento de devolver aquello valioso que los docentes comunitarios brindaron para que se diera esta tesis.

En relación con estos cuidados, se reconoce que, si bien esta propuesta de investigación se construyó desde una mirada conciliadora del conocimiento, los saberes generados se enmarcan desde su origen en una visión occidental. Por tanto, una devolución a las comunidades desde estas lógicas no sería coherente con la visión planteada. En este marco, se proponen distintos elementos para retribuir a los docentes comunitarios buscando no caer en la verticalidad o en el extensionismo del conocimiento generado.

Una de las principales aportaciones de esta tesis es evidenciar que los docentes comunitarios sí evalúan el conocimiento; sus prácticas dan cuenta de cómo perciben y valoran el aprendizaje. Sin embargo, el sistema escolar carece de mecanismos para reconocer estas formas de evaluación. Por ello, una primera forma de retribución consiste en seguir promoviendo, desde recomendaciones de política pública, estrategias que fomenten evaluaciones centradas en la construcción del conocimiento desde cada comunidad. Por ejemplo, incluir nociones como el diálogo y la observación, relevantes para los tseltales en cuanto a los saberes inherentes y preexistentes. Es fundamental seguir invitando al CONAFE a indagar sobre la importancia de ajustar su modelo de evaluación en diálogo con las comunidades, reconociendo sus concepciones y nociones del conocimiento. Aunque se han dado pasos importantes, aún falta camino por recorrer en materia de política pública educativa en las comunidades indígenas.

Desde una lógica occidental de evaluación del aprendizaje, lo más lógico sería retribuir a las comunidades mediante la construcción de instrumentos como

rúbricas o listas de cotejo. No obstante, en las comunidades tseltales, donde los procesos de evaluación son adaptativos, iterativos y están en tensión con lo preescrito, se propone la creación de materiales que, más que imponer criterios de evaluación, ofrezcan preguntas guía que lleven a los docentes comunitarios a reflexionar y construir una identidad propia o reconocer su propio “yo” evaluador, desde sus saberes y contextos.

Recordando el documental El sembrador de Melissa Elizondo, surge la noción de que el conocimiento proporcionado por CONAFE tiende a ser informativo, más que formativo, y no necesariamente útil para la vida. En este sentido, se reflexiona sobre cómo lograr que dicha información, a través de la evaluación del aprendizaje, se convierta en un componente verdaderamente formativo.

Actualmente, se continúa colaborando con NENEMI PAXIA en el acompañamiento de proyectos que promueven el uso de lenguas originarias en comunidades de Chiapas. Otra forma de retribuir a los docentes comunitarios es seguir apoyando, fortaleciendo y promoviendo este tipo de programas, que buscan la horizontalidad del conocimiento, siempre en los términos que permitan las comunidades, las instancias gubernamentales y las organizaciones.

Para finalizar, un punto a considerar más allá de esta tesis pero que nace de ella es que, a partir del avance de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, se vislumbra un posible incremento en las brechas de desigualdad. Esto abre nuevas líneas de atención para la educación en estas comunidades. Por ello, se tiene la intención de desarrollar un proyecto que reconozca las visiones de las comunidades frente a estas problemáticas emergentes, siempre desde el respeto y la integración de sus saberes.

8. Declaración de publicaciones previas

A lo largo del proceso de construcción de esta tesis se lograron avances significativos en términos de divulgación y difusión del trabajo. En este sentido, se publicó un artículo en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE), disponible en el siguiente DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.629> . Además, se participó en diversos eventos académicos, tanto nacionales como internacionales. Por ello, algunos fragmentos de este documento se encuentran disponibles en otros espacios, como las memorias de congresos académicos.

9. Transitar en el pensamiento del investigador

Este capítulo no busca presentar resultados, sino contar un trayecto. Más allá de los hallazgos, lo que quiero compartir aquí es cómo esta tesis transformó mis certezas, desordenó mis creencias y me obligó a reencontrarme con un pensamiento más libre, más humano. Este apartado tiene como propósito relatar la experiencia vivida en este proyecto, más allá de la tesis, y de la forma en que percibo mi crecimiento como investigador en términos de cómo este proceso enriqueció mi formación y, sobre todo, transformó mi noción de pensamiento, desafiando mi sistema de creencias.

Un punto nodal para entender esta historia es mi formación y construcción previa. Egresé de la carrera en Psicología, una disciplina que abarca una amplia gama de posturas ante el comportamiento humano. Algunas de ellas eran más holísticas e interpretativas, llegando incluso a bordear lo mágico o subjetivo. Recuerdo que muchas de mis compañeras y compañeros vivían estas materias como si fueran la respuesta a todo lo que siempre estuvieron buscando, o como si se tratara de leyes absolutas.

Por otro lado, descubrí orientaciones que, si bien eran más rígidas, respondían mejor a los problemas que yo observaba. Se trataba de enfoques cognitivos, conductuales y, en cierta medida, más “duros”, por los cuales finalmente me decanté. Cuando los conocí, sentí que lo sabía todo: era simple, solo había que

seguir ciertas reglas y jugar con ellas para crear algo o resolver un problema. Una especie de fórmula del pensamiento, como si las ciencias sociales fueran alquimia y yo hubiera encontrado la piedra filosofal.

A pesar de esta rigidez, siempre me he considerado una persona creativa, alguien que busca resolver cualquier problema de forma eficiente, pero también divertida. Ahí surgió una primera tensión: esa versatilidad creativa tenía que dialogar con estas fórmulas, dando lugar a lo que yo llamo “alguien de humanidades con alma de ingeniero” o un “híbrido raro”.

En ese momento, solía cuestionar los enfoques opuestos porque, desde mi perspectiva, no respondían a las problemáticas del comportamiento humano. Esto generó tensiones en mi grupo: solía cuestionar mucho en clase y terminaba trabajando solo. Este tensionar constante, un “todos contra uno” que duró algunos años, generó en mí una aversión hacia lo subjetivo o aquello que no podía explicarse con datos. Sin embargo, todavía conservaba esa esencia creativa y empática.

Con el paso del tiempo, logre ingresar al posgrado, donde me enfrenté a mis carencias formativas. Esto me motivó a asumir nuevos retos y a ponerme como meta ingresar a la academia. Otro punto nodal fue adentrarme en el universo de la educación. Aunque la psicología me resultaba familiar, este era un mundo más flexible, con múltiples voces y posibilidades. Lamentablemente, en mi grupo de maestría se repitió la historia: se generó una tensión entre lo subjetivo y lo objetivo, y terminé siendo identificado como “el rígido”, “el que solo ve números”, “el que lo ve todo fácil”. Me fui aislando, y con ello, se fragmentó un poco más esa alma creativa que aún conservaba.

Hubo clases que intensificaron esta tensión —como Investigación Cualitativa o Epistemología— en las que, de forma pasivo-agresiva, se me coaccionaba a pensar desde posturas específicas, muchas veces bajo un marco decolonial o intercultural. Dado mi antecedente con posturas similares en psicología, esto solo agudizó el conflicto. Aun así, logre mantener un cierto equilibrio entre lo creativo y lo objetivo, pero mi trayecto en la maestría me llevó a especializarme

cada vez más en el análisis de datos y modelos más sofisticados.

Regreso ahora al inicio del doctorado. Esa época fue caótica: recién salíamos del confinamiento por la pandemia, y estábamos todos en proceso de reajuste. En lo personal viví situaciones difíciles que me llevaron a “endurecerme”, fragmentando aún más el balance entre lo creativo y lo técnico. Me refugié en lo medible, lo observable, lo sistemático, como mecanismo de defensa que me proporcionaba certezas.

Durante ese tiempo, sentí la necesidad de “volver a casa” y reconsideré si debía dejar la educación y regresar por completo a la psicología. Sin embargo, tras conversar con diversas personas y reflexionar sobre el potencial transformador de la educación, decidí continuar por ese camino, sin dejar de lado mis raíces psicológicas.

Al comenzar el doctorado, experimenté cierto alivio: ya no había una guerra de posturas, el proceso era más individual. Mientras algunos compañeros se sentían perdidos por esta soledad, para mí fue una liberación no estar en constante confrontación con ideas ajenas.

Me orienté hacia el tema de evaluación, ya que me parecía el área más afín a la psicología (por su vínculo con la psicometría y la medición). Invertí la lógica típica de las ciencias sociales: primero busqué técnicas estadísticas y luego traté de hacer que encajaran en un problema. Así, propuse un modelo de estilos de evaluación que era a la vez simple y complejo. Lo único que faltaba era la población, así que opté por aplicarlo en una red de colegios. El proyecto estaba técnicamente bien armado, pero carecía de “alma”: no respondía a una necesidad social real.

Tras presentar este proyecto en el primer seminario, me sentí frustrado. No entendía qué era lo que estaba mal. El joven creativo que podría haberme ayudado estaba atrapado bajo un mar de miedos, subordinado al que buscaba certezas desde lo técnico.

Ese seminario marcó un punto de inflexión. Me invitaron a participar en un proyecto de evaluación de un programa educativo en Chiapas, enfocado en la preservación de lenguas originarias. En ese momento, me pareció interesante, pero no lo vi como un tema de tesis. Estaba en Guadalajara, y tras aceptar, pasé brevemente por casa de mis padres a lavar ropa y volé a Tuxtla Gutiérrez. Aunque ya había trabajado con algunas bases de datos del proyecto, no conocía bien su trasfondo. Nos recibieron con los brazos abiertos y nos explicaron en detalle el alcance del programa y la complejidad de la región. Eso avivó mi curiosidad.

Nuestra tarea era observar cómo se implementaban los recursos del programa. Esperaba algo técnico: una rúbrica y una lista de cotejo. Pero lo que encontré fue completamente diferente. Contextos marcados por carencias, pero también por el deseo de aprender y conservar sus tradiciones. Recuerdo que, al volver de una de esas visitas, cansados y hambrientos, surgió una conversación entre mi director de tesis y yo. Nos miramos como si compartiéramos la misma idea: trasladar el proyecto original a ese contexto. Nos emocionaba, sabíamos que tenía un impacto social evidente.

Así tomé la osada decisión de cambiar de tema de investigación tras el primer año de doctorado. Sin pensarlo demasiado, intenté adaptar el proyecto original a este nuevo contexto. En el siguiente seminario, el comité mostró interés, pero pronto surgieron choques epistemológicos. Yo no comprendía por qué, si la lógica del proyecto era coherente. Lo que no veía entonces era el contexto histórico y clasificatorio por el que habían transitado esos docentes.

Decidí continuar. Fue en mi primera visita al campo cuando todo empezó a cambiar. Surgieron conceptos como “evaluación intuitiva” o “empatía en la evaluación”. Eran ideas ilógicas, intangibles e inmedibles para mí en ese momento. Me enfrenté al conflicto entre lo cuantitativo, lo cualitativo y lo intercultural —posturas a las que antes me resistía—. No quería forzar el proyecto a estas perspectivas porque sentía que no respondían al propósito que yo perseguía (no entraré aquí en una crítica de dichas posturas), pero tampoco podía limitarme a construir una escala que no reflejara lo que realmente ocurría.

Así llegué al siguiente seminario. La solución más viable parecía ser una metodología mixta, aunque aún no lograba integrar lo cultural con lo que yo buscaba. Fue entonces cuando, debido a la violencia e inseguridad en el estado, las visitas a campo dejaron de ser posibles. Incluso el equipo de la asociación suspendió sus visitas. Esto me impidió continuar con la fase cualitativa como la había imaginado.

Comencé a buscar formas de recuperar información a distancia, sin perder el vínculo con el contexto que apenas empezaba a comprender. Me incliné nuevamente hacia lo cuantitativo y construí un instrumento base a partir de lo que había recogido en campo. Contacté a profesores para validar el instrumento, como es habitual en la psicometría. Pero al dialogar los ítems con ellos, más que una validación fue un proceso de co-diseño. Me hablaban de si lo que yo planteaba tenía o no sentido en su práctica, y ellos mismos proponían ajustes o reactivos. Incluso fueron quienes sugirieron nuevas formulaciones para que los ítems tuvieran sentido en su realidad.

En estos intercambios, comenzaron a compartirme cómo concebían ellos la evaluación desde su propia cosmovisión. Para ellas y ellos, evaluar no es un acto de medición puntual ni una instancia de juicio, sino un proceso de acompañamiento que se enraíza en el vínculo cotidiano con las y los estudiantes. Me hablaron de la importancia de observar con sensibilidad, de escuchar más allá de las palabras, de reconocer los contextos comunitarios, afectivos y espirituales en los que se da el aprendizaje. Para muchas y muchos de ellos, el conocimiento no se impone ni se mide, sino que se despierta, se cultiva y se comparte. Estas conversaciones me confrontaron con mis propios marcos epistemológicos y me abrieron la posibilidad de pensar la evaluación como una práctica profundamente relacional, situada y vinculada al bien común.

Recuerdo que en una reunión del comité me dijeron una analogía: que parecía tener miedo de cruzar un río por temor a lo que pudiera encontrar del otro lado, como si me resistiera a nadar. Pero más que miedo, lo que me resistía era a concebir el conocimiento completamente desde “el otro lado”. Era como si me

forzaran a elegir entre paz o libertad, entre el bien y el mal (constructos ambiguos, lo sé), y en esa elección, inevitablemente me excluía del otro lado.

Fue entonces cuando comprendí que no tenía que renunciar a lo que creía sobre el conocimiento, ni cruzar y dejar atrás todo lo que era. Podía compartir. Podía tender ese puente. Me aventuré a un mundo desconocido con la idea de que ya sabía lo que iba a encontrar. Pero el trayecto me cambió.

En ese sentido, mi proyecto de tesis doctoral fue un proceso de tensionar mis creencias, concepciones y decisiones sobre quién soy y quién quiero ser como investigador.

Ahora que estoy por concluir este proceso, sigo cuestionándome muchas cosas. Pero aprendí a ser flexible, a conocer sin etiquetas impuestas por la ciencia o por las dinámicas sociales. Aprendí a revivir y abrazar a ese ser curioso que, aunque dormido durante mucho tiempo, sigue siendo parte esencial de mí.

Siempre pensé que el doctorado era un punto final. Hoy me doy cuenta de que es apenas el comienzo. Cuestiono muchas de las dinámicas de la academia con las que no me identifico —como que la ciencia responda a egos, políticas o intereses particulares—, pero este proceso doctoral me permitió ver que puedo construir una academia distinta.

Al escribir esto, me siento legítimamente esperanzado: como un nuevo investigador que busca crear su propio camino y decidir qué academia quiere construir para sí y para quienes trabajen con él en el futuro.

Quiero volver a disfrutar la investigación, recuperar mi capacidad de asombro y recordar que investigar nace de la curiosidad por conocer y entender el mundo. Sobre los docentes comunitarios, aprendí de su esfuerzo, de su flexibilidad, de su habilidad para adaptarse. Su calidez en el aula —más allá del propio programa— fue un punto de partida para crecer y aprender.

A quienes, como yo, provienen de una formación similar o se encuentran en tensión respecto a sus formas de concebir el conocimiento, les extiendo una invitación: atrévanse a conocer otras maneras de pensar, sin renunciar a la esencia de quienes son ni a aquello que los formó. Son precisamente esos conflictos internos los que permiten crecer, aprender y, sobre todo, disfrutar auténticamente del camino que se elige. Solo así es posible construir una posición más sólida, sin dejar de reconocer y dialogar con otras voces.

Escribir estas palabras resulta profundamente catártico, pero creo que logran dar cuenta de mi trayecto en el doctorado.

Referencias

- Abós, O. M. D. P., y Boix T, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. Aula abierta. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/145167/nº%2045-2017-págs.%2041-48.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguar B, J. G. (2013). Sistematización como método de investigación cualitativa: un uso nuevo de las cosas conocidas. Educación y futuro digital.
- Aguilera-Portales R. (s/f) Historia sobre el pragmatismo, variantes y perspectivas de autores referentes. Recuperado de: <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-autonoma-de-santo-domingo/int-a-la-filosofia/historia-sobre-el-pragmatismo-variantes-y-perspectivas-de-autores-referentes/17965452>
- Alcaraz, S. N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 8(1), 11-25.
- Arteaga, P. (2011). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Atlaş, B., & Şahinkarakaş, S. (2021). Disclosing the dialogical self of foreign language students in an English as a foreign language classroom. In C. Monereo, C. Weise, & H. Hermans (Eds.), *Dialogicality: Personal, local, and planetary dialogue in education, health, citizenship, and research* (pp. 107–114). International Society for Dialogical Science. <https://doi.org/10.17613/gqxq-ng18>
- Austin M, T. R., (2000). Para comprender el concepto de cultura. *UNAP Educación y desarrollo*, 1(1), 1-11.

- Backhoff, E., Contreras-Niño, L. Á., y Solano-Flores, G. (2015). Sobre la pertinencia de evaluar a los estudiantes indígenas en su propio idioma Una propuesta metodológica. *Diálogos sobre educación*, (3).
- Backhoff, E., Solano-Flores, G. y Contreras-Niño, L.A. (2011). Pertinencia de la traducción y adaptación de las pruebas Excale de preescolar a la lengua maya: protocolo de investigación. Ensenada, B.C.: Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, documento mimeografiado.
- Badia, A., Liesa, E., Becerril, L., & Mayoral, P. (2020). A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 865-879.
- Badia, A., & Liesa, E. (2020). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 77–92. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122>
- Blanco, B. E. (2017). Los alumnos indígenas en México: Siete hipótesis sobre el rezago en los aprendizajes de nivel primario. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 81-112.
- Blanco, E. (2019). Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, no. 1, Jan-Mar. 2019.
- Bolseguí, M. y Fuguet, A. (2006). Cultura de evaluación: Una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(001), 77-98.
- Boud, D. y Falchikov N. 2006. "Aligning assessment with long-term learning", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, 4: 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>

- Bryman, A., Becker, S., & Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International journal of social research methodology*, 11(4), 261-276.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7 (4), 279-301.
https://doi.org/10.1207/s15324818ame0704_2
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Auckland: Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. y Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: Comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68-74.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.003>
- Cáceres M, M. L., Pérez Maya, C. J., y Callado P, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 38-44. Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100038
- Caicedo, C. E., y Zalazar-Jaime, M. F. (2018). Entrevistas cognitivas: revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Avaliacao psicológica*, 17(3), 362-370.
- Calleros, R. H. (2022). Investigación cualitativa, pueblos indígenas y procesos políticos. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 67(245), 371-394.

- Cano-Flores M. (1996). La investigación colaborativa en educación. *Ciencia Administrativa*, (único), 55-59.
- Cano, R. A. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1556-e1556.
- Carrasco, J. U., y Vázquez, M. R. P. (2016). Aprendizaje tselal: construir conocimientos con la alegría del corazón. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(2), 85-100.
- Carvajal B, A. (2018). Teoría y práctica de la sistematización de experiencias. Programa Editorial UNIVALLE.
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102. Recuperado de: http://online.aliaat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s1/lecturas/T6S1_FUNCIONES_TIPOS_EVAL_casanova.pdf
- Castillo V., R. (2005). Población indígena maleku en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 115-136.
- Castillo, N. y Colmenares, A. (2017). Contrato pedagógico: Imaginario social en la práctica democrática evaluativa. *Praxis Pedagógica*, 17(20), 39-62. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.39-62>.
- Castro, L., y Martínez, J. B. (2013). Tras el concepto de la evaluación educativa. *Paradigma: Revista de investigación educativa*, 103-115. DOI: <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i33.1427>
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M., y Rachor, R. E. (1995/1996). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3 (2), 159-179 https://doi.org/10.1207/s15326977ea0302_3

- CONAFE (2016) Marco Curricular de la Educación Comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo. Recuperado de: <http://rededucacionrural.mx/repositorio/planeacion-evaluacion-reorganizacion-curricular/>
- CONAFE (2021). Historia del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/historia-del-consejo-nacional-de-fomento-educativo-289568>
- CNDH (2021). Análisis Situacional de los Derechos Humanos de los Pueblos y Comunidades Indígenas. Informe de actividades. Recuperado de: <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=40067>
- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. Teachers College Record, 64, 672-683.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs.
- Creswell, J. (2008, febrero). Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.
- Data México, (2023). Data México. Recuperado de: <https://datamexico.org/>
- De La Mata M., Santamaría A., Cubero M. y Cubero-Pérez (2021) Los conceptos de identidad y cultura en la construcción de una psicología cultural. Colección Investigaciones e Intervención en psicología
- Delanshere, G., y Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics. A case of assessment paralysis. Journal of

Curriculum and Supervision, 14(3), 216e240. Recuperado de:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ581600>

Del Pino-Sepúlveda, M., Cubillos, F., & Pinto, D. Hacia una evaluación en contexto indígena: El caso de una escuela mapuche en Chile Towards an Evaluation in an Indigenous context: The Case of a Mapuche School in Chile Para uma avaliação em um contexto indígena: O caso de uma escola mapuche no Chile.

Del Pino-Sepúlveda, M., y Montanares-Vargas, E. (2019). Evaluación comunicativa y selección de contenidos en contextos escolares vulnerables chilenos. Revista electrónica de investigación educativa, 21.

Díaz-Barriga, A. (2010). Didáctica y curriculum. Paidós:México

Díaz-Barriga, F. (2018). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. México: SM de Ediciones.

Diets, G. (2014). Educación intercultural en México. Revista CPU-e, (18), 172-181.

DOF (2022). Manual de organización general de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado de:
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661847&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Dunn, J. C. (1974). Well-separated clusters and optimal fuzzy partitions. Journal of cybernetics, 4(1), 95-104.

Duncan, C. R., y Noonan, B. (2007). Factors affecting teachers' grading and assessment practices. The Alberta Journal of Educational Research, 53(1), 1e21. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i1.55195>

- Ericsson, K. A. y Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-250. doi: 10.1037/0033-295X.87.3.215
- Espinosa, R. A. (2014). Tseltales. Recuperado de: <http://132.248.82.60/handle/IIS/4619>
- Fetters Michael D. (2020). The mixed methos research wordbook.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 16(2).
- Flórez N., E. P., Páez G., J. C., Fernández, C. M., y Salgado, J. F. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista científica*, (34), 63-72. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-22532019000100063
- Friedberg, C. (1999). Les savoirs populaires sur la nature. *Sciences humaines*, Paris, n. 24, mars/avril, p. 8-11.
- Fuenzalida, M., Buzai, G. D., Moreno Jiménez, A., & García de León, A. (2018). Geografía, geotecnología y análisis espacial: tendencias, métodos y aplicaciones.
- García-Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A., y Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura.
- Gertsen, R. (2021). The moral involvement of novice teachers in primary education: Exploring moral dialogues. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(1), 218–234. <https://doi.org/10.1007/s11019-017-9784-z>

- Gobo, G., y Mauceri, S. (2014). Constructing survey data: An interactional approach. Sage.
- Gracia, M. A., y Horbath, J. E. (2019). Procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas comunitarias e indígenas del sureste mexicano. *anuario antropológico*, 44(2), 205-226.
- Gómez, M. M. (2004) Pueblos indígenas del México contemporáneo. Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos indígenas.
- Gómez, T. F. (2014). Los tseltales lo saben: concepciones sobre conocimiento, aprendizaje y enseñanza entre tseltales de Chiapas. Universidad Iberoamericana.
- Gómez, Z. M. G., García, V. N. J. y Alemán D. G. L. (2009). Proyecto CONAFE-CHIAPAS: Diagnóstico del Instructor Comunitario y estrategias para fortalecer su labor educativa. *Revista EGE*, (15), 20-27.
- Gómez, S. B. I y Sántiz, G. R. I. (2018) Bats'il k'op (tseltal-Oxchuk). Recursos para la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Indígenas Nacionales. Recuperado de: <https://realin.upnvirtual.edu.mx/index.php/fonologia-y-alfabetos/bats-il-k-op-tseltal-oxchuk>
- Gómez-Zermeño, M. G. (2018). Competencias Interculturales-Estudio sobre competencias interculturales en instructores comunitarios de la modalidad de atención educativa a población indígena del estado de Chiapas. Editorial Nómada.
- González P., M. (2005). La evaluación del aprendizaje. *Revista Docencia Universitaria*, 6(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/819>
- Grindell, C., Coates, E., Croot, L. et al. The use of co-production, co-design and co-creation to mobilise knowledge in the management of health conditions: a

systematic review. BMC Health Serv Res 22, 877 (2022).
<https://doi.org/10.1186/s12913-022-08079-y>

Guerra, M. Á. S. (2003). Una Flecha En La Diana: La Evaluación Como Aprendizaje (Vol. 166). Narcea Ediciones.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.

Hattie, J., y Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education: principles, policy y practice*, 5(1), 111-122. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050107>

Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Haynes-Brown, T. K., & Feters, M. D. (2021). Using joint display as an analytic process: an illustration using bar graphs joint displays from a mixed methods study of how beliefs shape secondary school teachers' use of technology. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1609406921993286.

Henig, J. R. (2009). Geo-spatial analyses and school choice research. *American Journal of Education*, 115(4), 649-657.

Henry, A., & Mollstedt, M. (2021). Centrifugal–centripetal dynamics in the dialogical self: A case study of a boundary experience in teacher education. *Journal of Constructivist Psychology*, 35 (2), 795–814.
<https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1889423>

Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31-50. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31>

Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>

Hermans, H. J. M. y Gieser, T. (eds.) (2012). *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge University Press.

Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in globalizing society*. Cambridge University Press.

Hermans, Hubert J.M., *Society in the Self: A Theory of Identity in Democracy* (2018). <https://doi.org/10.1093/oso/9780190687793.001.0001>

Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31-50. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31>

Herrera, F. D., y Mijangos, N. J. C. (2018). Formación pedagógica y construcción de identidad en líderes educativos comunitarios del CONAFE. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(1), 375-392.

Hernández S., R. y Mendoza, C. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6o Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.

Hidalgo, N., y Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5800412>

- Hristoskova, A., Boeva, V., & Tsiorkova, E. (2014). A formal concept analysis approach to consensus clustering of multi-experiment expression data. *BMC bioinformatics*, 15, 1-16.
- Huerta, Ó. B. 18. Diálogo de saberes en espacios educativos comunitarios: una posibilidad de visibilización. Recuperado de: <https://revistadecooperacion.com/numero19/19-18.pdf>
- INEE (2017). Políticas para mejorar la educación indígena en México. Documentos ejecutivos de política educativa. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Documento8-educacion-indigena-2.pdf>
- INEE (2018). Panorama educativo estatal de la población indígena 2018 Chiapas. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B113.pdf>
- INEGI. (2022). Estadística a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas (8 de agosto): datos nacionales.
- INALI (2020) Atlas de los pueblos indígenas de México. Recuperado de. <http://atlas.inpi.gob.mx/tseltales-tseltales-lengua/>
- INALI. (2022). Diversidad Lingüística en México. Recuperado de: https://site.inali.gob.mx/Micrositios/DILM2019/diversidad_linguistica_mexico.html
- James, G., Witten, D., Hastie, T., & Tibshirani, R. (2013). An introduction to statistical learning (Vol. 112, p. 18). New York: springer.
- Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. San José: CEP-Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

- Johnson, R. E., Grove, A. L., & Clarke, A. (2019). Pillar integration process: A joint display technique to integrate data in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 301-320. DOI: 10.1177/1558689817743108
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26
- Juárez, B. D. (2020) ¿Qué me dejó ser maestro rural? Experiencias de jóvenes en México. Recuperado de : https://www.researchgate.net/profile/Diego-Bolanos/publication/345092433_QUE_ME_DEJO_SER_MAESTRO_RURAL_EXPERIENCIAS_DE_JOVENES_EN_MEXICO/links/5f9d9e80458515b7cface38e/QUE-ME-DEJO-SER-MAESTRO-RURAL-EXPERIENCIAS-DE-JOVENES-EN-MEXICO.pdf
- Kaufman, L., y P. J. Rousseeuw. Finding Groups in Data: an Introduction to Cluster Analysis. John Wiley & Son Inc. 1990
- Lara, N. E. J. (2021). Zacamulpa Tlalmimilolpan: saberes y educación comunitaria. *Flectere*, 2(2), 48-62. Recuperado de: <http://148.206.31.7/index.php/rf/article/view/98>
- Lizasoain, L. H., & Joaristi, O. L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 357-379.
- López-Quiterio, A. E. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena: el caso del Valle del Mezquital, Hidalgo, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1257-1280.

- Lubienski, C., & Dougherty, J. (2009). Mapping educational opportunity: Spatial analysis and school choices. *American Journal of Education*, 115(4), 485-491.
- Lubienski, C., & Lee, J. (2017). Geo-spatial analyses in education research: The critical challenge and methodological possibilities. *Geographical Research*, 55(1), 89-99.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios plus: a critical guide to alternative assessment*. Estados Unidos: Corwin Press.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom assessment y grading that work*. ASCD.
- Martínez, N. (2015). Una aproximación a la cultura de evaluación. Recuperado de:
<http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2042/1/1.%20%20Una%20aproximacion%20a%20la%20cultura%20de%20evaluacion.pdf>
- Martínez, D. J., Arrubla, J. A., & Serna, J. S. (2020). Educación rural y dispositivo evaluación en tiempos de 'COVID-19': voces de profesores de Matemática. *Revista latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 86-103.
- Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.
- Martínez-Rizo, F., y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 17-32. DOI:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100002
- Maurer, E. M. (2011). ¡Los tseltales aprenden sin enseñanzas!. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 41(3-4), 65-71.

Medina, G. L, (2021) Un nuevo paradigma de la evaluación del aprendizaje
Universidad Iberoamericana, A.C., 2021, pp. 241-260 DOI: 978-607-417-807.

Mejía B, F., & Martín D. C. F. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y,¿ para la calidad educativa?. Recuperado de:
https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/4877/RLEE_46_04_51.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meneses, B. (2000). El análisis de conglomerados en los estudios de mercado.
Revista Ciencia Administrativa.

Messina, G., Rosas, C. L. O, Gómez H. I. y García M. L. (2021). Investigación, sistematización y evaluación en educación rural. In La educación rural en México (pp. 188-262). Universidad Iberoamericana.

Miller, M. D., Linn, R. L. y Gronlund, N. E. (2012). Measurement And Assessment In Teaching (11va Ed.). Londres: Pearson.

Monereo, C. (2022). Professional identity in education from the perspective of Dialogical Self Theory. In C. Monereo (Ed.), The identity of education professionals. Positioning, training & innovation (pp. 1–32). Information Age Pub.

Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 3(1), 15-37.
<https://riieb.ibero.mx/index.php/riieb/article/view/43>

Monereo C & Hermans G (2023) Education and dialogical self: state of art (Educación y yo dialógico: estado de la cuestión), Journal for the Study of Education and Development, 46:3, 445-491, DOI: 10.1080/02103702.2023.2201562

- Monterrosa-Castro, Á., Paternina-Caicedo, Á. J., Herazo-Acevedo, E., Oviedo-Acevedo, H. C., & Arias, A. C. (2017). Utilidad de menopause rating scale (mrs) en indígenas colombianas en climaterio. *Duazary*, 14(1), 8-15. *Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>
- Mora, O., M. L. (2019). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97.
- Moreno, O. T. (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1), 1-10.
- Moreno O. T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131), 116-130.
- Moreno O., T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de: <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/1270>
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (2), 265-280. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=633380>
- Moreno, L., y Rochera, M. J. (2015). Congruencias y Discrepancias entre Concepciones y Practicas Evaluativas con uso de TIC. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Vol. 54, N° 2, 126 - 146. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333339872009.pdf>

- Murillo, F. J., y Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula Abierta*, 47(4), 441-448. Recuperado de: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/13068>
- Mosquera, C. J., & Molina, A. (2011). Tendencias actuales en la formación de profesores de ciencias, diversidad cultural y perspectivas contextualistas. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (30).
- Muchavisoy, J. N. J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómaditas (Col)*, (7), 64-72.
- Murphy, J. (1990). *Pragmatism: From Peirce to Davidson*. Boulder, CO: Westview.
- Ortelli, P. (2020). La evaluación como valoración del proceso de interaprendizaje: lecciones desde las Milpas Educativas. *Diálogo de Saberes en Educación Intercultural: Conflicto Epistémico en Contextos Indígenas de Chile y México*
- Paoli, A. (1999). Comunidad tseltal y socialización. *Revista Chiapas*, 7, 135-61.
- Patiño, R. G. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y ciudad*, (33), 159-170.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pegalajar P, M. D. C. (2016). Percepciones del alumnado de postgrado acerca de la metodología docente y evaluativa. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/122151>

- Peña-Ramos, M. O., Vera-Noriega, J. Á., y Santiz-López, J. E. (2017). Niñez y crianza en una zona rural tseltal en Altos de Chiapas. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16108>
- Peirce, C. (1978). How to make our ideas clear. *Popular Science Monthly*, 12, 286–302.
- Pérez-Luna, E., & Noryz, A. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460.
- Pimienta, J. H. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Recuperado de: <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2645>
- Pizarro, E. A. G., y Muskus, S. S. G. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis y Saber*, 10(22), 71-88. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9314>
- Pozo, J., Scheuer, n., Pérez, M., Mateos, M., Martín, e., y Cruz de A, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Madrid, España: Graó.
- Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Concepciones de los docentes que informan sobre sus prácticas de evaluación: un problema por revelar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Quiñones, R., L., Zárate, R., G., Miranda A., E., y Sosa, C., P. (2021). Enfoque por competencias (EC) y Evaluación formativa (EF). Caso: Escuela rural. *Propósitos y representaciones*, 9(1).
- Raczynski, D., & Román, M. (2014). Evaluación de la educación rural. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

- Ramírez C, E. (2006). La educación indígena en México. Recuperado de:
<http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/330>
- Rapimán, D. Q. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educar em revista*, 223-239.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Restrepo M., M. C y Tabares I, L. E. (2000), "Métodos de Investigación en Educación", en Revista de Ciencias Humanas, vol. 21, disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>
- Reyes, C. E. V. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes chilenos destacados de educación básica. *Acción pedagógica*, 20(1), 6-18. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222145>
- Ríos, A.G. (2001). La evaluación del Aprendizaje: Una alternativa Pedagógica para su Transformación en la Universidad de Manizales. *CIUM*, (9), 49-69.
- Rodríguez G., S. A. (2020). Diálogo entre conocimientos científicos escolares y conocimientos locales tradicionales, diversidad y diferencia cultural: una experiencia de aula en torno al agua a través de las actividades totalidad abiertas (ATAS). Recuperado de:
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24386/RodriguezGarciaSolAngela2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: a graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of computational and applied mathematics*, 20, 53-65.

Ruiz A, G. (2019). Análisis de conglomerados. Revista Varianza, 65. Recuperado de:

http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?lng=pt&pid=S9876-67892019000100009&script=sci_arttext

Saavedra V., E. (2021). Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas. Educar, 57(2), 0431-446. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/249679>

Salazar N., B. C., Saldívar M., A., Limón A., F., Estrada, L. E., y Fernández, S. E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27041543004.pdf>

Salgado, M. R. M., Keyser, O. U., y Ruiz, D. R. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (50), 01-18.

Sánchez-Escobedo, O. y Hollingworth, L. (2017) Un modelo para la evaluación de las escuelas rurales de países en desarrollo.

Santana C, Y. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México: identidad y profesionalización. Anthropologica, 35(39), 171-188.

Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., y Toledo, D. (2012). Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. Ciudad de México: OCDE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C231.pdf>

Santos, M. A. D., & Gomes, W. B. (2010). Self dialógico: teoría y investigación. *Psicologia em Estudo*, 15, 353-361.

- Schmelkes, S. (2015). Hacia una evaluación con enfoque intercultural. *Pensamiento pedagógico*, 60-64.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagn, yM. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Solovieva T., Lázaro E, y Quintanar L. (2013) Assessment of previous mathematical abilities in urban and rural preschool children, *Culture and Education*, 25:2, 199-212, DOI: [10.1174/113564013806631336](https://doi.org/10.1174/113564013806631336)
- Sotelo, F. S. (2015). El concepto de cultura y los cambios culturales. *Sociológica México*, (17). Recuperado de: <http://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/839/812>
- Souza M. Los conceptos estructurales de la investigación cualitativa. *Salud Colectiva* 2010; 6(3): 251-61.
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). Promoting practical wisdom in teacher education: A qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860012>
- Stewart, T. (2022). Reflections of an academic father: A dialogic approach to balancing identity. In A. Broemmel, & N. Vines (Eds.), *Teacher reflections on transitioning from K-12 to higher education classrooms* (pp. 72–85). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3460-4.ch007>
- Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission, *Phi Delta Kappan* 86,1: 22-27. Recuperado de: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170408600106?casa_token=Zn9MQd-vyB0AAAAA:S9IJ0O_CwJMKi69jxDyIWGFccP8VRnMXApdgUVu_FORNsYUnluF9pn1MHxkQ1KPQKJkICXVSInU3Anw

- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J., (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.
- Suah, S. L., y Ong, S. L. (2012). Investigating assessment practices of in-service teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4, 91–106. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Saw-Lan-Ong/publication/268015768_Investigating_Assessment_Practices_of_In-service_Teachers/links/5580057d08aeb61eae273b9f/Investigating-Assessment-Practices-of-In-service-Teachers.pdf
- Suárez K. (2022). La “nueva escuela” de López Obrador carga contra los “procesos de colonización” y arranca con un plan piloto de 900 centros. (agosto, 18). *El país*.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2008). Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. *Advances in mixed methods research*, 53(7), 101-119.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.
- Torres L, B. (2021). Coherencia entre las concepciones evaluativas y la práctica formativa de los docentes de Historia y Geografía. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 107-125. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000300107yscript=sci_arttextylng=n
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- Turpo, O. (2013). Posicionamiento de los docentes de ciencias en la evaluación de los aprendizajes: una aproximación a sus subjetividades. *Educación*

Química, 24(2), 230-236. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X13724674>

UNESCO (2022). Diversidad Indígena en la Radiodifusión Mexicana. (04 de febrero). Recuperado de:
<https://es.unesco.org/creativity/news/diversidad-indigena-en-radiodifusion-mexicana>

Vázquez O., M. G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.

Vallejo R., M., y Torres S., A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 274-293. Recuperado de:
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000300274yscript=sci_arttext

Velasco L., G. S., Pámies R., J., y Arnau-Sabatés L. (2016). El rendimiento académico en la etapa de educación secundaria en Chiapas (México): Una aproximación comparativa a los resultados internacionales, nacionales ya la cotidianidad escolar.

Vera-Rojas, M. del P., González-Sánchez, E. C., Vera-Rojas, L. A., y Chávez-Arias, S. . (2019). La evaluación de los aprendizajes: un marco de referencia para su reflexión y aplicación. *Revista Boletín Redipe*, 8(8), 28–36. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i8.797>

Vera, A., Poblete, S. y Díaz, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(3), 361-372. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300021>

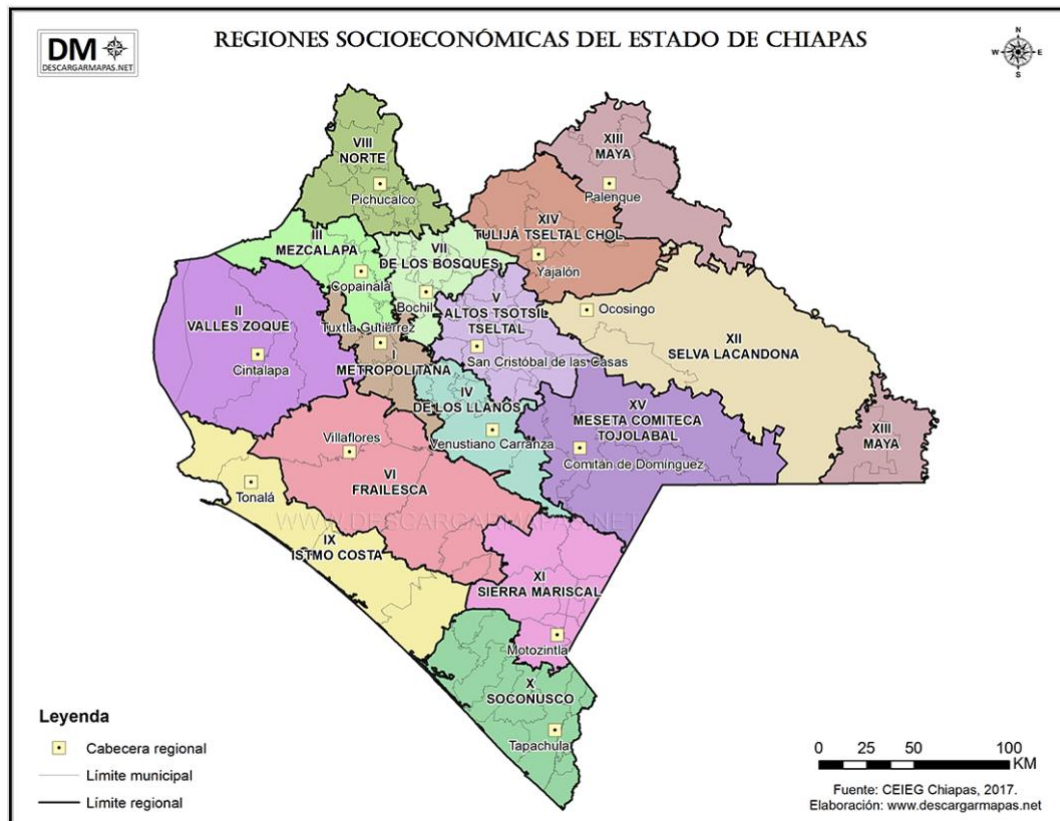
- Vergara F., M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos.
- Villarreal, E. T. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Vloet, K., Klatter, E., Janssen, S., & Kessels, G. (2020). Bumpy moments considered as critical incidents in dialogue. Professional identity of technical VET-teachers. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), 1573. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1573>
- Weise, C., & Monereo, C. (2018). University teachers: Coping with sociocultural diversity. A study about critical incidents between hegemonic and subaltern cultures. *Creative Education*, 9(06), 959.
- Weise, C., Morodo, A., & Kullasepp, K. (2022). The identity of the inclusive teacher: I-positions towards diversity. In C. Monereo (Ed.), *The identity of education professionals. Positioning, training & innovation* (pp. 79–108).
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., & Kennedy, B. L. (2021). How conflicting perspectives lead a history teacher to epistemic, epistemological, moral and temporal switching: A case study of teaching about the holocaust in the Netherlands. *Intercultural Education*, 32(4), 430–445. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021>.

ANEXOS

Anexo 1

Mapa de las regiones de Chiapas. Recuperado de:

<https://descargarmapas.net/mexico/chiapas/mapa-estado-chiapas-regiones-socioeconomicas>



Anexo 2

Código en lenguaje de programación R utilizado para procesamiento de datos descriptivos y limpieza de bases de datos.

Scripts:

Gráficas sexo

```
mi$Sexo))
colnames(df_0) <- c("Sexo", "Count")
ggplot(df_0, aes(x = "", y = Count, fill = Sexo)) +
  geom_bar(width = 1, stat = "identity") +
  coord_polar("y", start = 0) +
```

```
scale_fill_manual(values = colors) +
labs(title = "Docentes no tseltales", fill = "Sexo") +
theme_void()
```

```
# Gráfica para Docentes tseltales
df_1 <- as.data.frame(table(data_1$Sexo))
colnames(df_1) <- c("Sexo", "Count")
ggplot(df_1, aes(x = "", y = Count, fill = Sexo)) +
  geom_bar(width = 1, stat = "identity") +
  coord_polar("y", start = 0) +
  scale_fill_manual(values = colors) +
  labs(title = "Docentes tseltales", fill = "Sexo") +
  theme_void()
```

Gráfica Nivel educativo

```
# Cargando la librería necesaria
library(ggplot2)
```

```
# Asumiendo que tienes un dataframe llamado df_barras con las columnas 'Categoria', 'No
Tseltales', y 'Tseltales'
# y que los niveles educativos ya están definidos en la columna 'Categoria'
```

```
# Definiendo colores pastel para cada nivel educativo
colores <- c("#f9e79f", "#aed6f1", "#d7bde2", "#a3e4d7") # Amarillo, Azul, Morado, Verde
pastel
```

```
# Transformando el dataframe para que sea compatible con ggplot
df_long <- reshape2::melt(df_barras, id.vars = "Categoria")
```

```
# Gráfica para No Tseltales
ggplot(df_long[df_long$variable == 'No Tseltales', ], aes(x = Categoria, y = value, fill =
Categoria)) +
  geom_bar(stat = "identity", position = position_dodge()) +
  scale_fill_manual(values = colores) +
  labs(title = "Distribución por Nivel Educativo - No Tseltales", x = "Nivel Educativo", y =
"Cantidad") +
  theme_minimal() +
  geom_text(aes(label = value), vjust = -0.5, position = position_dodge(width = 0.9))
```

```
# Gráfica para Tseltales
ggplot(df_long[df_long$variable == 'Tseltales', ], aes(x = Categoria, y = value, fill = Categoria)) +
  geom_bar(stat = "identity", position = position_dodge()) +
  scale_fill_manual(values = colores) +
  labs(title = "Distribución por Nivel Educativo - Tseltales", x = "Nivel Educativo", y = "Cantidad")
+
  theme_minimal() +
  geom_text(aes(label = value), vjust = -0.5, position = position_dodge(width = 0.9))
```

Código para gráfica de concordancia comunidad escuela

```
# Cargando la librería necesaria
library(ggplot2)
```

```
# Asumiendo que tienes un dataframe llamado df_concordancia con las columnas
'Concordancia', 'No Tseltales', y 'Tseltales'
# y que la columna 'Concordancia' tiene los valores 'Sí' y 'No'
```

```
# Definiendo los colores para Sí y No
```

```

colores <- c('Sí' = '#add8e6', 'No' = '#ff9999') # Azul para Sí, Rojo para No

# Transformando el dataframe para que sea compatible con ggplot
df_long <- reshape2::melt(df_concordancia, id.vars = "Concordancia")

# Creando gráficas de barras para No Tseltales y Tseltales
p <- ggplot(df_long, aes(x = Concordancia, y = value, fill = Concordancia)) +
  geom_bar(stat = "identity", position = position_dodge(), width = 0.7) +
  scale_fill_manual(values = colores) +
  theme_minimal() +
  geom_text(aes(label = value), vjust = -0.5, position = position_dodge(width = 0.7)) +
  facet_wrap(~variable, nrow = 1, labeller = as_labeller(c('No Tseltales' = 'Docentes No
Tseltales', 'Tseltales' = 'Docentes Tseltales')))) +
  labs(x = "Concordancia", y = "Cantidad", fill = "Respuesta") +
  theme(legend.position = "bottom")

# Imprimiendo la gráfica
print(p)

```

Gráfica recorrido minutos:

```

# Asumiendo que tienes un dataframe llamado data
# y que has realizado un split previo en tu dataframe basado en la variable 'TSELTALES'

# Filtrando los datos para excluir el valor atípico
data_0 <- subset(data, TSELTALES == 0 & Recorridominutos < 1750)
data_1 <- subset(data, TSELTALES == 1 & Recorridominutos < 1750)

# Cargando la librería necesaria
library(ggplot2)

# Creando histogramas para No Tseltales
p1 <- ggplot(data_0, aes(x = Recorridominutos)) +
  geom_histogram(binwidth = 10, fill = "#add8e6", color = "black") +
  labs(title = "Histograma de Recorrido en Minutos - No Tseltales", x = "Minutos", y =
"Frecuencia") +
  theme_minimal()

# Creando histogramas para Tseltales
p2 <- ggplot(data_1, aes(x = Recorridominutos)) +
  geom_histogram(binwidth = 10, fill = "#ff9999", color = "black") +
  labs(title = "Histograma de Recorrido en Minutos - Tseltales", x = "Minutos", y = "Frecuencia")
+
  theme_minimal()

# Imprimiendo los histogramas
print(p1)
print(p2)

```

Código recorrido horas:

```

# Filtrando los datos para excluir valores atípicos en 'Recorridohoras' si es necesario
# Asegúrate de adaptar el código si tienes que excluir valores atípicos como en el caso anterior

# Creando histogramas para No Tseltales
p1_hours <- ggplot(data_0, aes(x = Recorridohoras)) +
  geom_histogram(binwidth = 0.1, fill = "#add8e6", color = "black") +
  labs(title = "Histograma de Recorrido en Horas - No Tseltales", x = "Horas", y = "Frecuencia")
+
  theme_minimal()

```

```
# Creando histogramas para Tseltales
p2_hours <- ggplot(data_1, aes(x = Recorridohoras)) +
  geom_histogram(binwidth = 0.1, fill = "#ff9999", color = "black") +
  labs(title = "Histograma de Recorrido en Horas - Tseltales", x = "Horas", y = "Frecuencia") +
  theme_minimal()
```

```
# Imprimiendo los histogramas
print(p1_hours)
print(p2_hours)
```

Gráfica lenguas estudiantes

```
# Asumiendo que tienes un dataframe filtrado para Tseltales llamado data_1
```

```
# Cargando la librería necesaria
library(ggplot2)
```

```
# Contando los valores de la variable LenguasEstudiantes
lenguas_counts <- table(data_1$LenguasEstudiantes)
```

```
# Convirtiendo la tabla en un dataframe para ggplot
df_lenguas <- as.data.frame(lenguas_counts)
colnames(df_lenguas) <- c("Lengua", "Frecuencia")
```

```
# Creando la gráfica de pastel
ggplot(df_lenguas, aes(x = "", y = Frecuencia, fill = Lengua)) +
  geom_bar(width = 1, stat = "identity", color = "white") +
  coord_polar("y", start = 0) +
  scale_fill_pastel() + # Esta función no existe en ggplot2, es solo para indicar que se desean
  colores pastel
  labs(title = "Lenguas que más habla el estudiantado", x = "", y = "", fill = "Lengua") +
  theme_void() +
  theme(legend.title = element_text(size = 12), legend.text = element_text(size = 10))
```

Nota: ggplot2 no tiene una función 'scale_fill_pastel()' por defecto. Debes definir manualmente los colores pastel.

Puedes usar 'scale_fill_manual(values = c("#f9e79f", "#aed6f1", "#d7bde2", ...))' para asignar colores específicos.

Código para lenguas docentes:

```
# Asumiendo que tienes un dataframe filtrado para Tseltales llamado data_1
```

```
# Cargando la librería necesaria
library(ggplot2)
```

```
# Contando los valores de la variable LenguasDocente
lenguas_docente_counts <- table(data_1$LenguasDocente)
```

```
# Convirtiendo la tabla en un dataframe para ggplot
df_lenguas_docente <- as.data.frame(lenguas_docente_counts)
colnames(df_lenguas_docente) <- c("Lengua", "Frecuencia")
```

```
# Creando la gráfica de pastel
ggplot(df_lenguas_docente, aes(x = "", y = Frecuencia, fill = Lengua)) +
  geom_bar(width = 1, stat = "identity", color = "white") +
  coord_polar("y", start = 0) +
  scale_fill_manual(values = c("#f9e79f", "#aed6f1", "#d7bde2", "#a3e4d7", "#5b7b1",
  "#abebc6")) +
  labs(title = "Lenguas que hablan los docentes tseltales", x = "", y = "", fill = "Lengua") +
```

```
theme_void() +
theme(legend.title = element_text(size = 12), legend.text = element_text(size = 10))
```

Código concordancia de la lengua

```
# Asumiendo que tienes un dataframe filtrado para Tseltales llamado data_1

# Cargando la librería necesaria
library(ggplot2)

# Contando los valores de la variable ConcordanciaLengua
concordancia_lengua_counts <- table(data_1$ConcordanciaLengua)

# Convirtiendo la tabla en un dataframe para ggplot
df_concordancia_lengua <- as.data.frame(concordancia_lengua_counts)
colnames(df_concordancia_lengua) <- c("Concordancia", "Frecuencia")

# Definiendo colores específicos para cada respuesta
colores <- c('Sí' = '#add8e6', 'No' = '#ff9999', 'Otro' = '#90ee90', 'Mis alumnos no hablan tseltal'
= '#f9e79f')

# Creando la gráfica de barras
ggplot(df_concordancia_lengua, aes(x = Concordancia, y = Frecuencia, fill = Concordancia)) +
  geom_bar(stat = "identity", show.legend = FALSE, color = "black") +
  scale_fill_manual(values = colores) +
  labs(title = "Concordancia de Lengua entre Docentes y Estudiantes Tseltales", x =
"Concordancia", y = "Cantidad") +
  theme_minimal() +
  geom_text(aes(label = Frecuencia), vjust = -0.5, position = position_dodge(width = 0.9))
```

Código para frecuencia de uso de la lengua tseltal

```
# Asumiendo que tienes un dataframe filtrado para Tseltales llamado data_1

# Cargando la librería necesaria
library(ggplot2)

# Contando los valores de la variable FrecuenciaTseltal
frecuencia_tseltal_counts <- table(data_1$FrecuenciaTseltal)

# Convirtiendo la tabla en un dataframe para ggplot
df_frecuencia_tseltal <- as.data.frame(frecuencia_tseltal_counts)
colnames(df_frecuencia_tseltal) <- c("Frecuencia", "Cantidad")

# Creando la gráfica de pastel
ggplot(df_frecuencia_tseltal, aes(x = "", y = Cantidad, fill = Frecuencia)) +
  geom_bar(width = 1, stat = "identity", color = "white") +
  coord_polar("y", start = 0) +
  scale_fill_manual(values = c("#f9e79f", "#aed6f1", "#d7bde2", "#a3e4d7", "#f5b7b1",
"#abebc6")) +
  labs(title = "Frecuencia con la que los docentes tseltales hablan tseltal", x = "", y = "", fill =
"Frecuencia") +
  theme_void() +
  theme(legend.title = element_text(size = 12), legend.text = element_text(size = 10))
```

Código para lengua que se usa para evaluar

```
# Cargando la librería necesaria
library(ggplot2)
```

```
# Contando los valores de la variable LenguaEvaluacion y ordenando los resultados
data_1$Frecuencia <- as.factor(data_1$LenguaEvaluacion) # Asegurándonos de que sea factor
para mantener el orden en la gráfica
levels(data_1$Frecuencia) <- levels(data_1$Frecuencia)[order(-
table(data_1$LenguaEvaluacion))] # Ordenando los niveles basado en la frecuencia

# Creando la gráfica de barras
ggplot(data_1, aes(x = Frecuencia, fill = Frecuencia)) +
  geom_bar() +
  scale_fill_brewer(palette = "Pastel1") + # Usando una paleta de colores pastel
  labs(title = "Lengua que utilizan los docentes tseltales para evaluar el aprendizaje",
        x = "Lengua de Evaluación",
        y = "Cantidad") +
  theme_minimal() +
  theme(axis.text.x = element_text(angle = 45, vjust = 0.5, hjust=1, size = 10), # Ajustando el
ángulo y tamaño de las etiquetas del eje X
        legend.position = "none") # Ocultando la leyenda

# Mostrando la gráfica
ggsave("LenguaEvaluacionTseltales.png", width = 10, height = 6) # Guardando la gráfica
(opcional)
```

Gráficas Likert

```
library(ggplot2)
library(dplyr)

# Supongamos que tu dataframe se llama df y la variable a graficar es Mejora1,
# y TSELTALES indica si son docentes Tseltales (1) o no (0).

# Calcular los porcentajes
df_percent <- df %>%
  group_by(TSELTALES, Mejora1) %>%
  summarise(Count = n()) %>%
  mutate(Percentage = Count / sum(Count) * 100) %>%
  ungroup()

# Gráfica de barras con ggplot2
ggplot(df_percent, aes(x = factor(Mejora1), y = Percentage, fill = factor(TSELTALES))) +
  geom_bar(stat = "identity", position = position_dodge()) +
  scale_fill_manual(values = c("#ff9999", "#99ccff")) + # Colores pastel
  labs(x = "Respuesta", y = "Porcentaje (%)", fill = "Docente", title = "Animo a mis estudiantes a
hacerlo mejor la próxima vez") +
  theme_minimal() +
  geom_text(aes(label = sprintf("%.2f%%", Percentage)), vjust = -0.5, position =
position_dodge(0.9)) +
  scale_x_discrete(labels = c("1" = "Muy en desacuerdo", "2" = "En desacuerdo", "3" = "De
acuerdo", "4" = "Muy de acuerdo"))
```

Histogramas

```
# Función para generar histogramas por grupo de docentes
generar_histograma <- function(data, variable, titulo) {
  ggplot(data, aes_string(x = variable)) +
    geom_histogram(aes(fill = factor(TSELTALES)), bins = 10, alpha = 0.6, position = "identity") +
    scale_fill_manual(values = c("1" = "#99ccff", "0" = "#ff9999"),
                      labels = c("0" = "No Tseltales", "1" = "Tseltales")) +
```



```

labs(title = titulo, x = NULL, y = "Frecuencia", fill = "Docente") +
theme_minimal() +
facet_wrap(~TSELTALES, ncol = 1, labeller = labeller(TSELTALES = c("0" = "No Tseltales",
"1" = "Tseltales"))))
}

# Lista de variables y títulos
variables_y_titulos <- list(
  Observacion = "Observación",
  intuicion = "Intuición",
  Individual = "Individual",
  Asistencia = "Asistencia",
  Autonomia = "Autonomía",
  Empatía = "Empatía",
  Retroalimentacion = "Retroalimentación",
  Mejora = "Mejora"
)

# Generar un histograma para cada variable
for (variable in names(variables_y_titulos)) {
  titulo <- variables_y_titulos[[variable]]
  generar_histograma(df, variable, titulo)
}

```

Gráfica de barras media de las variables

```

library(dplyr)
library(ggplot2)

# Asumiendo que df es tu dataframe
# Calcula las medias para cada grupo y variable
df_means <- df %>%
  pivot_longer(~TSELTALES, names_to = "Variable", values_to = "Value") %>%
  group_by(TSELTALES, Variable) %>%
  summarise(Mean = mean(Value, na.rm = TRUE), .groups = 'drop')

# Define los colores específicos para cada variable
colors <- c(Observacion = "skyblue", intuicion = "sandybrown", Individual = "lightgreen",
  Asistencia = "lightpink", Autonomia = "lavender", Empatía = "wheat",
  Retroalimentacion = "lightcoral", Mejora = "lightsteelblue")

# Genera la gráfica
ggplot(df_means, aes(x = Variable, y = Mean, fill = Variable)) +
  geom_bar(stat = "identity", position = position_dodge()) +
  scale_fill_manual(values = colors) +
  facet_wrap(~ TSELTALES, labeller = as_labeller(c("0" = "No Tseltales", "1" = "Tseltales")))) +
  geom_text(aes(label = sprintf("%.2f", Mean)), vjust = -0.5, position = position_dodge(0.9)) +
  labs(title = "Media de las variables de docentes tseltales y no tseltales", y = "Media", x =
NULL, fill = "Variable") +
  theme_minimal() +
  theme(legend.position = "none")

```

Anexo 3

Código en lenguaje de programación R para la generación, caracterización y valoración de modelos de clústers.

```

#Lectura bases
library(readxl)
df <- read_excel("Chiapas2.xlsx")

#Carga de librerías
library(rlang)
library(dplyr)
library(tidyr)
library(fBasics)
library(matrixStats)
#####
#Generación de bases
#Base con variables de ítems agrupados sin hacerles más
df2 <- select(df, Observacion, Intuicion, Individual, Asistencia, Autonomia, `Empat.ia`,
Retroalimentacion, Mejora)
df2 <- as.data.frame(df2)
df2[] <- lapply(df2, as.numeric)
df2 <- as.matrix(df2)
#Base con variables calculadas por acp de las variables agrupadas originales
df3 <- select (df, comp1, comp2)
df3 <- as.data.frame(df3)
df3[] <- lapply(df3, as.numeric)
df3 <- as.matrix(df3)
#Base con variables calculadas por acp después de estandarizar las variables agrupadas inicial
df4 <- select (df, Stand_comp1, Stand_comp2)
df4 <- as.data.frame(df4)
df4[] <- lapply(df4, as.numeric)
df4 <- as.matrix(df4)
#####
#Clasificación no supervisada df
library(cluster)
library(factoextra)
#Distancias entre casos
res.dist <- get_dist(df2, stand = TRUE, method = "pearson")
#fviz_dist(res.dist, gradient = list(low = "#00AFBB", mid = "white", high = "#FC4E07")
#Clustering jerárquico
library(RColorBrewer)
heatmap(df2, col= colorRampPalette(brewer.pal(8, "Blues"))(25))
#Determinación del método óptimo

```

```

library(cclValid)
rownames(df2) <- paste("Observacion", 1:nrow(df2), sep="_")
intern <- cclValid(df2, nClust = 2:6,
                  clMethods = c("hierarchical","kmeans","pam","clara"),
                  validation = "internal")
summary(intern)
plot(intern)

#Determinación de la cantidad de clústers
fviz_nbclust(df2,hcut,method="wss")+
  geom_vline(xintercept = 6, linetype=2)
fviz_nbclust(df2,hcut, method = "silhouette")+
  labs(subtitle = "Silhouette method")
fviz_nbclust(df2,hcut, nstart = 25, method = "gap_stat", nboot = 50)+
  labs(subtitle = "Gap statistic method")

#Crear el clúster
hclust.res <- hclust(dist(df2), method = "ward.D2")
fviz_dend(hclust.res, cex = 0.5, k = 3, # k indica el número de clusters a cortar en el dendrograma
          rect = TRUE, # para poner rectángulos alrededor de los clusters
          rect_fill = TRUE) # colorear los rectángulos

#Graficar las posibilidades
# Configurar la ventana gráfica para mostrar 4 gráficos (2 filas, 2 columnas)
par(mfrow = c(2, 2))
# Crear el clúster y generar gráficos para k = 2, 3, 4
# Cortar el dendrograma para obtener k clusters
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 2)
fviz_cluster(list(data = df2, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 3)
fviz_cluster(list(data = df2, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 4)
fviz_cluster(list(data = df2, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 5)
fviz_cluster(list(data = df2, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")

# Restablecer la configuración gráfica a los valores predeterminados
par(mfrow = c(1, 1))
#####

```

```

#Clasificación no supervisada df3
library(cluster)
library(factoextra)
#Distancias entre casos
res.dist <- get_dist(df3, stand = TRUE, method = "pearson")
#fviz_dist(res.dist, gradient = list(low = "#00AFBB", mid = "white", high = "#FC4E07"))
#Clustering jerárquico
library(RColorBrewer)
heatmap(df3, col= colorRampPalette(brewer.pal(8, "Blues"))(25))
#Determinación del método óptimo
library(clValid)
rownames(df3) <- paste("Observacion", 1:nrow(df3), sep="_")
intern <- clValid(df3, nClust = 2:6,
                  clMethods = c("hierarchical", "kmeans", "pam", "clara"),
                  validation = "internal")
summary(intern)
plot(intern)
#Determinación de la cantidad de clústers
fviz_nbclust(df3, hcut, method="wss")+
  geom_vline(xintercept = 6, linetype=2)
fviz_nbclust(df3, hcut, method = "silhouette")+
  labs(subtitle = "Silhouette method")
fviz_nbclust(df3, hcut, nstart = 25, method = "gap_stat", nboot = 50)+
  labs(subtitle = "Gap statistic method")

#Crear el clúster
hclust.res <- hclust(dist(df3), method = "ward.D2")
fviz_dend(hclust.res, cex = 0.5, k = 3, # k indica el número de clusters a cortar en el dendrograma
          rect = TRUE, # para poner rectángulos alrededor de los clusters
          rect_fill = TRUE) # colorear los rectángulos

#Graficar las posibilidades
# Configurar la ventana gráfica para mostrar 4 gráficos (2 filas, 2 columnas)
par(mfrow = c(2, 2))
# Crear el clúster y generar gráficos para k = 2, 3, 4
# Cortar el dendrograma para obtener k clusters
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 2)
fviz_cluster(list(data = df3, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 3)
fviz_cluster(list(data = df3, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")

```

```

subgroups <- cutree(hclust.res, k = 4)
fviz_cluster(list(data = df3, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 5)
fviz_cluster(list(data = df3, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")
# Restablecer la configuración gráfica a los valores predeterminados
par(mfrow = c(1, 1))

#Clasificación no supervisada df4

library(cluster)
library(factoextra)
#Distancias entre casos
res.dist <- get_dist(df4, stand = TRUE, method = "pearson")
#fviz_dist(res.dist, gradient = list(low = "#00AFBB", mid = "white", high = "#FC4E07"))

#Clustering jerárquico
library(RColorBrewer)
heatmap(df4, col= colorRampPalette(brewer.pal(8, "Blues"))(25))

#Determinación del método óptimo
library(clValid)
rownames(df4) <- paste("Observacion", 1:nrow(df4), sep="_")
intern <- clValid(df4, nClust = 2:6,
                 clMethods = c("hierarchica", "kmeans", "pam", "clara"),
                 validation = "internal")
summary(intern)
plot(intern)

#Determinación de la cantidad de clústers
fviz_nbclust(df4,hcut,method="wss")+
  geom_vline(xintercept = 6, linetype=2)
fviz_nbclust(df4,hcut, method = "silhouette")+
  labs(subtitle = "Silhouette method")
fviz_nbclust(df4,hcut, nstart = 25, method = "gap_stat", nboot = 50)+
  labs(subtitle = "Gap statistic method")

#Crear el clúster
hclust.res <- hclust(dist(df4), method = "ward.D2")
fviz_dend(hclust.res, cex = 0.5, k = 3, # k indica el número de clusters a cortar en el dendrograma
          rect = TRUE, # para poner rectángulos alrededor de los clusters

```

```

rect_fill = TRUE) # colorear los rectángulos
#Graficar las posibilidades
# Configurar la ventana gráfica para mostrar 4 gráficos (2 filas, 2 columnas)
par(mfrow = c(2, 2))
# Crear el clúster y generar gráficos para k = 2, 3, 4
# Cortar el dendrograma para obtener k clusters
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 2)
fviz_cluster(list(data = df4, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 3)
fviz_cluster(list(data = df4, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 4)
fviz_cluster(list(data = df4, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")
subgroups <- cutree(hclust.res, k = 5)
fviz_cluster(list(data = df4, cluster = subgroups), ellipse.type = "convex")
# Restablecer la configuración gráfica a los valores predeterminados
par(mfrow = c(1, 1))

```