



CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE DOCENTES COMUNITARIOS TSELTALES

Miguel Angel Rivera Navarro

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
wiattps@gmail.com

Luis Medina Gual

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
luis.gual@ibero.mx

Área temática: A.12) Evaluación educativa

Línea temática: Evaluación del y para el aprendizaje.

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



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 establecer un puente entre estas dos aristas permitiendo conocer las formas en que los docentes tseltales pueden enriquecer el proceso evaluativo desde los conocimientos de su contexto representado en concepciones y prácticas de evaluación. En este sentido, el objetivo de esta investigación es identificar concepciones y prácticas evaluativas que den cuenta de la cultura de evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios tseltales del estado de Chiapas. La metodología será cualitativa, exploratoria y enmarcada desde la sistematización de experiencias. Para la entrada al campo, se realizó un ejercicio 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 este reporte parcial se presentan los primeros hallazgos de esta entrada al campo.

Palabras clave: Cultura de evaluación, Evaluación del aprendizaje, Docentes comunitarios, Tseltal, Concepción evaluativa, Práctica evaluativa.

Introducción

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).

El estado de Chiapas se caracteriza por conservar una vasta cantidad de población indígena con un total de 14 pueblos y siendo el segundo lugar del país con más población de hablantes de lengua indígena hasta el año 2020 (INEGI, 2022). En Chiapas se hablan más de diez lenguas indígenas prehispánicas, de las cuales las mayormente habladas son Tzeltal, Tsotsil, Ch'ol y Tojolabal (INEGI, 2020).

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 la 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% sean multigrado (INEE, 2018).

El modelo de educación comunitaria estatal de Chiapas mantiene la estructura del sistema nacional que comienza en 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 Tzeltal 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 16 a 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).

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).

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). 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 contraposición, las evaluaciones del aprendizaje en comunidades rurales-indígenas deberían ser interpretadas y diseñadas considerando los efectos de los elementos culturales en sus resultados, al igual que desde la formulación de evaluaciones contextualizadas con base en los saberes de las comunidades (Moreno, 2010; Villarreal, 2006, Schmelkes, 2015). En esta tónica, este tipo de evaluaciones pueden ser estudiadas desde las concepciones y las prácticas inciertas en una cultura.

En este sentido, 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 de un individuo, conscientes o inconscientes (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, y los 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 y Hidalgo, 2016; Thompson, 1992).

Las concepciones de los docentes permean distintos procesos de su quehacer y orientan su práctica educativa (Murillo y 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 llevándola 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 hacia sus concepciones evaluativas, iniciando un proceso reflexivo y de mejora continua de este proceso (Flores, et al., 2019; Turpo, 2013).

Así pues, el docente posee concepciones de la evaluación del aprendizaje en función de sus experiencias profesionales y de componentes del contexto. Estas 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).

Desarrollo

El poder dar cuenta de la cultura de evaluación del aprendizaje 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. A continuación, se describen los objetivos y preguntas de investigación coherentes con lo antes descrito.

Objetivo general

- Explorar la cultura de evaluación del aprendizaje de los docentes comunitarios tseltales del estado de Chiapas.

La metodología propuesta es de corte mixto, secuencial y con un alcance exploratorio. (Creswell y Creswell, 2017). Este trabajo presenta únicamente los hallazgos preliminares de una primera inmersión a campo cualitativa. Para recuperar las formas en que se da el proceso evaluativo en las comunidades, se planteó una primera fase desde el enfoque cualitativo de la investigación desde un enfoque colaborativo comunidad-territorio, y se basa en tres métodos de trabajo colaborativo a través de espacios de diálogo de saberes (Rodríguez-García, 2020, p.37) y de observaciones no estructuradas.

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”. El director 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.

Primeros focos emergentes de análisis

Partiendo de un proceso que involucró transcripción, revisión y sistematización de las experiencias recopiladas, se definieron cuatro grandes categorías iniciales. Estas se construyeron a partir de distintos focos emergentes. En la siguiente tabla, se muestra cómo se agruparon los focos emergentes dentro de cada una de estas categorías.

Tabla 1. Categorías y focos emergentes de la primera entrada al campo

Cada uno de los elementos será descrito y ejemplificado en los siguientes párrafos. Cabe destacar que, pese a que aún faltan futuras visitas a campo, se pudo recuperar información importante que da cuenta de la forma particular en que los docentes comunitarios tseltales construyen la noción de evaluación del aprendizaje.

Categorías y focos emergentes

La categoría “Enfoque de Evaluación” refleja la perspectiva única que los docentes comunitarios tseltales tienen acerca del proceso de evaluación del aprendizaje. Su enfoque no es convencional; se aleja del uso de herramientas formales y estándar para evaluar a los estudiantes. Esta categoría se construye a partir de focos tales como la evaluación basada en la observación. Un ejemplo de este foco es el siguiente:

“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.” **Registro de observación**

Además, surge la noción de evaluación intuitiva, que se refiere a la tendencia de los docentes comunitarios tseltales a basarse en sus experiencias previas y en su conocimiento de sus estudiantes para evaluar su aprendizaje. No dependen necesariamente de herramientas de evaluación formalizadas. En relación con esto, Jana, una de las docentes, comenta lo siguiente:

“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**

Otro foco que construye esta categoría es la que Juana llama “Evaluación oculta” que se refiere 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. Al respecto ella comenta lo siguiente:

“en realidad una cosa es lo que hacen y otra cosa es lo que les piden” Juana

Finalmente, un último foco que construye la noción de enfoque de evaluación es la del 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 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.” Registro de observación

Una segunda categoría inicial es la del componente conductual del estudiante, esta se describe como se enfoca en la importancia de la interacción y el comportamiento de los estudiantes, reconociendo que el rendimiento académico no es la única medida de aprendizaje. 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 Isaías de Cancún 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 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 Juan Carlos. En el diálogo con Petrona 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”. Petrona

Una tercera categoría que se logró construir es la “Orientada a Procesos de Reflexión y Acompañamiento”. Esta surge principalmente de la noción de aprendizaje autónomo, lo que 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. Esta categoría se ejemplifica a través del diálogo con la maestra Lety de Tenejapa y la maestra Berenice de Ocosingo.

“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**

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

En estos procesos de reflexión se presenta de forma implícita el acompañamiento del docente en aspectos del docente en términos de empatía. Esto se vio reflejado particularmente con los docentes comunitarios de Cancún. Al respecto el maestro Isaías comenta lo siguiente:

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

Isaías

Esto se pudo observar de en la clase del maestro Lorenzo en donde se estaba practicando un baile y en donde 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 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

Finalmente, una última categoría que se construyó fue la de retroalimentación para la mejora. Esta se cimenta principalmente en que los brindan retroalimentación constante a sus estudiantes para apoyar su aprendizaje. También alientan a los estudiantes a aprender de sus compañeros. Un ejemplo de ello fue lo observado en la clase de la maestra Berenice.

“La maestra Berenice 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.**

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.

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 estas. 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 y Hidalgo, 2018; Remesal, 2011). En este sentido, se identificó de igual forma cuando un foco emergente respondía a ambas nociones de la evaluación del aprendizaje. Este mapeo se puede visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 2. Identificación de concepciones y prácticas de los focos emergentes en el análisis

Conclusiones

Según la investigación en curso y los datos preliminares, los docentes comunitarios tseltales en Chiapas, México, brindan una perspectiva invaluable sobre el proceso de evaluación del aprendizaje. No dependen de las herramientas de evaluación estandarizadas, sino que aplican métodos de evaluación no convencionales, que consideran su contexto cultural y comunitario.

Los docentes tseltales dependen en gran medida de la observación de los comportamientos y actitudes de los estudiantes para evaluar su progreso. Este enfoque se manifiesta en las interacciones diarias con los estudiantes, mostrando una forma de evaluación oculta y continua, a diferencia de las convenciones de evaluación más formales y episódicas.

Al evaluar a los estudiantes, los docentes no se centran exclusivamente en el conocimiento académico. También toman en cuenta aspectos como las interacciones de los estudiantes con sus compañeros y su comportamiento general, enfocándose en su desarrollo socioemocional. Los docentes también enfatizan el papel de los procesos de reflexión y acompañamiento en la evaluación del aprendizaje. El compromiso y la empatía del docente con los estudiantes son fundamentales en este proceso.

La retroalimentación continua es un componente clave de la práctica de evaluación de estos docentes. La retroalimentación no se utiliza como una forma de crítica o castigo, sino que se enfoca en fomentar la mejora continua y el aprendizaje colaborativo. Estas conclusiones preliminares ilustran que las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes tseltales son complejas y multifacéticas, incorporando elementos cognitivos, socioemocionales y culturales. Además, sugieren la posibilidad de que estos enfoques puedan enriquecer el proceso de evaluación en contextos educativos indígenas.

Tablas y figuras

Tabla 1. Categorías y focos emergentes de la primera entrada al campo

Categoría	Focos emergentes
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

Tabla 2. Identificación de concepciones y prácticas de los focos emergentes en el análisis

Categoría	Foco emergente	Concepción Evaluativa	Práctica Evaluativa	Combinación concepción-práctica
Enfoque de evaluación	Evaluación basada en la observación		X	
	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		

Referencias

- Aguiar B, J. G. (2013). Sistematización como método de investigación cualitativa: un uso nuevo de las cosas conocidas. *Educación y futuro digital*.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Auckland: Nova Science Publishers.
- 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>.
- 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>
- Cano, M. (1996). La investigación colaborativa en educación. *Ciencia Administrativa*, (único), 55-59.
- 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&tid=S0124-22532019000100063
- 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>
- 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.
- INALI. (2022). Diversidad Lingüística en México. Recuperado de: https://site.inali.gob.mx/Micrositios/DILM2019/diversidad_linguistica_mexico.html
- INEGI. (2022). Estadística a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas (8 de agosto): datos nacionales.
- 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>
- Mejía B, F., & Martín D. C. F. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿ para la calidad educativa?. Recuperado de: https://ri.iberomex.mx/bitstream/handle/iberomex/4877/RLEE_46_04_51.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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.

- 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, 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>
- 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>
- Patiño, R. G. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Educación y ciudad*, (33), 159-170.
- 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>
- 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>
- 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>
- Raczynski, D., & Román, M. (2014). Evaluación de la educación rural. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- 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>
- 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>
- Schmelkes, S. (2015). Hacia una evaluación con enfoque intercultural. *Pensamiento pedagógico*, Tarea, 89, 60-64.
- 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=S0718-51622021000300107&script=sci_arttext&lng=n

- 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>
- 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.
- 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.