



PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE

ISSN: 3072-8452

**DE LA COLONIALIDAD A LA
EMANCIPACIÓN: UNA
EVALUACIÓN CRÍTICA DE
LAS PRÁCTICAS
EVALUATIVAS EN
CONTEXTOS OAXAQUEÑOS**

*FROM COLONIALITY TO
EMANCIPATION: A CRITICAL
EVALUATION OF
ASSESSMENT PRACTICES IN
OAXACAN CONTEXTS*

AUTORES

**URIEL RAMIRO
ARAGÓN GARCÍA**

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA BENITO
JUÁREZ DE OAXACA
MÉXICO

**RAMIRO RUFINO
ARAGÓN CALVO**

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA BENITO
JUÁREZ DE OAXACA
MÉXICO

**JARIB ABIHUD ARAGÓN
GARCÍA**

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA BENITO
JUÁREZ DE OAXACA
MÉXICO

**MIGUEL ERASMO
ZALDÍVAR CARRILLO**

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA BENITO
JUÁREZ DE OAXACA
MÉXICO

De la Colonialidad a la Emancipación: Una Evaluación Crítica de las Prácticas Evaluativas en Contextos Oaxaqueños

From Coloniality to Emancipation: A Critical Evaluation of Assessment
Practices in Oaxacan Contexts

Uriel Ramiro Aragón García

licuriel@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1442-2667>

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
México

Ramiro Rufino Aragón Calvo

draramiro2010@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5452-4469>

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
México

Jarib Abihud Aragón García

draragonurologo@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1620-2116>

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
México

Miguel Erasmo Zaldívar Carrillo

orion-1966-2012@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7216-685X>

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
México

Artículo recibido: 13/12/2025

Aceptado para publicación: 16/01/2026

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

Este estudio analiza las perspectivas de 30 docentes oaxaqueños sobre evaluación educativa mediante encuesta y análisis mixto, revelando un sistema en tensión estructural. Los hallazgos principales muestran una marcada contradicción entre el discurso innovador (87% prefiere modelos flexibles o sin calificaciones) y prácticas limitadas por el monolingüismo evaluativo (73% evalúa solo en español) y la presión administrativa (66%). Se identifica una brecha crítica entre la alta declaración de contextualización y el impacto negativo observado en autoestima e identidad cultural estudiantil (70%). La evaluación funciona simultáneamente como herramienta pedagógica y mecanismo de control, con predominio de percepciones de ansiedad estudiantil (43%). El estudio concluye que se requiere institucionalizar la autonomía docente ya ejercida y flexibilizar normativas para viabilizar evaluaciones interculturales que traduzcan las aspiraciones docentes en prácticas sostenibles.

Palabras clave: valuación, contextualización, tensión, monolingüismo, autonomía

ABSTRACT

This study analyzes the perspectives of 30 teachers from Oaxaca on educational assessment through a survey and mixed-method analysis, revealing a system in structural tension. The main findings show a marked contradiction between innovative discourse (87% prefer flexible models or no grading) and practices limited by evaluative monolingualism (73% assess only in Spanish) and administrative pressure (66%). A critical gap is identified between the high declaration of contextualization and the observed negative impact on student self-esteem and cultural identity (70%). Assessment functions simultaneously as a pedagogical tool and a control mechanism, with a predominance of perceptions of student anxiety (43%). The study concludes that it is necessary to institutionalize the teaching autonomy already exercised and to flexibilize regulations to enable intercultural assessments that translate teaching aspirations into sustainable practices.

Keywords: evaluation, contextualization, tension, monolingualism, autonomy

INTRODUCCIÓN

Comúnmente se considera que la evaluación educativa constituye un proceso fundamental en los sistemas de enseñanza-aprendizaje, cuyo diseño e implementación inciden directamente en la calidad, equidad y pertinencia de la educación (Black & Wiliam, 2018; Shepard, 2019). Sin embargo, como bien expresa un trabajo publicado en el mes de diciembre de 2025 en esta propia revista, la evaluación ha sido más bien un instrumento del poder utilizado para imponer a las naciones colonizadas epistemes favorables al colonizador. (Aragón, Aragón, Carrillo, & Aragón, 2025)

En contextos multiculturales y plurilingües, como el del estado de Oaxaca en México, la evaluación enfrenta el desafío adicional de responder a la diversidad cultural, lingüística y epistémica de las comunidades, integrando saberes locales, lenguas originarias y marcos de referencia comunitarios a la par que coadyuva a la descolonización (Bertely et al., 2013; López-Gopar, 2016). Dado que estas constituyen sociedades no descolonizadas, persiste una tensión histórica entre los enfoques estandarizados, promovidos por políticas educativas nacionales de corte eurocéntrico, y las demandas de contextualización y pertinencia cultural surgidas desde las realidades locales en resistencia cultural (Schmelkes, 2013; Rockwell & González Apodaca, 2011).

Desde una perspectiva crítica, la evaluación no es ni puede ser un acto neutral, sino un dispositivo de poder cuya función es reproducir desigualdades sociales; pero que podría acompañar procesos descolonizadores (Foucault, 1975; Madaus et al., 2009). En Oaxaca, donde conviven 16 grupos étnico-lingüísticos reconocidos oficialmente (INEGI, 2020), las prácticas evaluativas tradicionales —centradas en instrumentos estandarizados, por demás en español— excluyen, invisibilizan o deslegitiman los conocimientos, experiencias y lenguas de los estudiantes (Hernández-Zamora, 2010; Rebolledo, 2020). Esta situación plantea interrogantes urgentes sobre hasta qué punto los sistemas de evaluación vigentes al sur del Río Bravo logran ser culturalmente sensibles, lingüísticamente inclusivos y pedagógicamente significativos en un mundo que se mueve hacia la recuperación de políticas francamente fascistas como evidencian las políticas educativas y comunicacionales del gobierno de Trump en los EUA.

A nivel internacional, la investigación ha documentado la importancia de transitar hacia modelos de evaluación formativa, participativa y contextualizada (Klenowski, 2009; Carless, 2015). En América Latina, experiencias como las de *educación intercultural bilingüe* en Perú (Trapnell, 2019) y Ecuador (Moya, 2017) han demostrado que es posible desarrollar sistemas evaluativos que articulen estándares nacionales con particularidades locales potenciando el desarrollo humano y personal de los estudiantes. No obstante, en México, y específicamente en Oaxaca, existen aún limitados estudios empíricos que exploren de manera sistemática las percepciones, prácticas y desafíos que enfrentan los docentes al evaluar en contextos de diversidad cultural (Sánchez, 2021; Jiménez, 2022). Pudiera asegurarse que la dimensión crítica de los educadores Oaxaqueños avanza mucho más en la dimensión social que en los espacios académicos en los que la evaluación continúa teniendo cualidades muy conservadoras.

El presente estudio se sitúa en este vacío investigativo, proponiéndose como objetivo principal analizar las perspectivas y prácticas de evaluación educativa de docentes en Oaxaca, con el fin de identificar tensiones, innovaciones y desafíos en contextos culturalmente

diversos. A través de un enfoque metodológico mixto (cuantitativo-cualitativo), se busca caracterizar el grado de adaptación cultural de los instrumentos, identificar los propósitos que los docentes asignan a la evaluación, examinar la tensión entre autonomía docente y normatividad institucional, evaluar el impacto emocional e identitario de las prácticas evaluativas y explorar las visiones de futuro sobre la evaluación en estos contextos.

Los hallazgos de este estudio aportarán evidencia empírica para fundamentar políticas educativas más sensibles a la diversidad y descolonización, diseñar programas de formación docente pertinentes y promover prácticas evaluativas que, lejos de homogeneizar, reconozcan y valoren la pluralidad epistémica y lingüística de Oaxaca. En última instancia, se contribuye al debate sobre cómo construir una evaluación educativa que sea, al mismo tiempo, rigurosa, justa, profundamente contextualizada y emancipadora.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La evaluación educativa constituye un fenómeno social complejo que, lejos de limitarse a una función técnica de medición de aprendizajes, representa un campo de disputa teórica, política y cultural donde se negocian significados, valores y relaciones de poder (Broadfoot, 2007; Gipps, 1999). Históricamente, el desarrollo de las teorías sobre evaluación ha seguido una trayectoria marcada por paradigmas sucesivos que reflejan cambios más amplios en las concepciones sobre educación, conocimiento y sociedad (Madaus & O'Dwyer, 1999; Shepard, 2000). El paradigma psicométrico, dominante durante gran parte del siglo XX, concebía la evaluación principalmente como medición objetiva de capacidades individuales, basándose en principios de estandarización, fiabilidad y validez (Thorndike, 1918; Cronbach, 1971). Este enfoque, aunque técnicamente sofisticado, tendía a ignorar las dimensiones sociales, culturales y políticas de la evaluación, tratando el contexto como variable de control más que como un elemento constitutivo del propio proceso evaluativo. Se suponía que los sujetos estaban dotados de facultades que los hacían superar con mejores o peores posibilidades ciertos contextos, ello conllevó a clasificaciones humanas en las que se obviaba el origen histórico social del hombre y sus, muchas veces invalidantes, condiciones de supervivencias. Podría decirse que los modelos educativos en general y evaluativos en particular que emergieron de Europa y EUA en el siglo XX estaban centrados en procesos instrumentales solidarios con el desarrollo del capitalismo y la colonización de grandes espacios del planeta.

El giro hacia paradigmas más interpretativos y críticos a partir de los años 70 del siglo XX representó un cambio fundamental en la comprensión teórica de la evaluación educativa (Eisner, 1979; Stake, 1975). La emergencia de enfoques como la evaluación iluminativa (Parlett & Hamilton, 1972) y la evaluación responsive (Stake, 1975) señaló el reconocimiento de que la evaluación es inevitablemente un proceso de interpretación situada, influenciado por valores, contextos y relaciones de poder. Este giro teórico abrió espacio para cuestionar la pretendida neutralidad de los instrumentos evaluativos y para examinar cómo la evaluación puede reproducir o transformar desigualdades sociales (Apple, 2006; Madaus et al., 2009).

En el contexto específico de América Latina y particularmente de México, la teorización sobre evaluación educativa ha estado marcada por tensiones específicas derivadas de procesos históricos de colonialidad, homogenización cultural y construcción nacional (Bertely et al., 2013; Rockwell, 2007). El sistema educativo mexicano, desde su configuración como proyecto de Estado-nación en el siglo XIX, ha utilizado la evaluación

como herramienta para estandarizar y nacionalizar una población extremadamente diversa (Loyo, 1999; Vaughan, 1997). Esta función política de la evaluación ha generado tensiones persistentes entre las demandas de estandarización nacional y las realidades de diversidad cultural, especialmente en estados como Oaxaca con una presencia indígena significativa, grandes áreas de pobreza unido a una tradición ancestral de lucha y resistencia (Rebolledo, 2020; Sámano, 2018).

El análisis de la evaluación con orígenes eurocéntricos y como tecnología de poder encuentra sus fundamentos teóricos más sólidos en la obra de Michel Foucault, particularmente en sus conceptualizaciones sobre vigilancia, normalización y gubernamentalidad (Foucault, 1975, 1977, 1982). Desde esta perspectiva, la evaluación educativa puede comprenderse como un dispositivo disciplinario que opera mediante técnicas específicas de poder: el examen constituye, según Foucault (1975), "una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar" (p. 184). Esta función disciplinaria no se limita a la mera clasificación de individuos, sino que produce efectos constitutivos sobre los sujetos mismos, modelando sus subjetividades, aspiraciones y relaciones consigo mismos y con el conocimiento. En el caso de los territorios al sur de Rio Bravo los orígenes de la evaluación se remontan al año 1512 cuando se aprueban las leyes de Burgos en las que se indicaba claramente evaluar a los indios cada 15 días. A lo largo de los siglos tanto la evaluación de Burgos como las que se desarrollaron en las instituciones monásticas y en la educación lancasterianas constituyeron poderosas herramientas de ingeniería social.

La aplicación de este marco teórico al estudio de la evaluación educativa en contextos como Oaxaca permite revelar dimensiones de poder que permanecen ocultas en análisis más técnicos o psicométricos. El poder disciplinario de la evaluación se manifiesta en múltiples niveles: en la normalización de conductas y desempeños (lo que se considera "aprendizaje logrado" y cómo se mide), en la jerarquización de individuos y grupos (a través de calificaciones, rankings y decisiones de promoción), en la producción de verdades sobre los sujetos (definiendo quiénes son "buenos estudiantes", quiénes necesitan "nivelación", etc.); en los modos de relacionarse con sus educadores, el saber institucionalizado y el propio. Estas operaciones de poder no son meramente coercitivas, sino que funcionan mediante mecanismos sutiles de internalización y co y auto vigilancia, donde los propios estudiantes llegan a regular sus comportamientos y aspiraciones según los criterios evaluativos dominantes (Ball, 2013; Olssen, 2003). Tal es el caso, por ejemplo, de lo que se conoce hoy como coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación que no son sino formas institucionalizadas y subjetivadas de antiguísimas relaciones de dominación.

Esta perspectiva teórica resulta particularmente iluminadora para analizar variables específicas de nuestra investigación. La presión administrativa (P13) experimentada por los docentes no representa simplemente una carga burocrática adicional, sino la expresión concreta de mecanismos de gubernamentalidad que buscan alinear las prácticas locales con objetivos y racionalidades estatales. La tensión entre uniformidad y diversidad (P10) en los instrumentos evaluativos revela un conflicto fundamental entre la lógica disciplinaria de la normalización (que requiere comparabilidad y estandarización) y la realidad de la diversidad cultural (que resiste la homogenización). El origen de los criterios de evaluación (P2) constituye un campo de disputa sobre quién tiene la autoridad epistémica para definir qué

conocimientos valen la pena, cómo deben ser valorados y que acciones ejecutar con el individuo que domine o no esos criterios.

Desde una perspectiva postcolonial y decolonial, el análisis foucaultiano puede enriquecerse para examinar dimensiones específicas del poder evaluativo en contextos como Oaxaca (Mignolo, 2000; Quijano, 2000). La evaluación educativa ha funcionado históricamente como tecnología de colonialidad del saber (Lander, 2000) (Aragón, Aragón, Carrillo, & Aragón, 2025), privilegiando conocimientos, lenguas y formas de razonamiento asociados a la modernidad occidental mientras subalterniza saberes indígenas y locales. Esta jerarquía epistémica se materializa en decisiones aparentemente técnicas sobre qué lenguas se utilizan en las evaluaciones (P6), qué tipos de conocimientos se valoran (P7), y cómo se conceptualiza el "éxito" y el "fracaso" educativo. La resistencia a esta colonialidad evaluativa se manifiesta en las prácticas de contextualización reportadas por los docentes, en sus críticas a la estandarización, y en sus visiones alternativas sobre el futuro de la evaluación.

El concepto de evaluación culturalmente responsive (sensible) emerge de tradiciones teóricas más amplias sobre pedagogía culturalmente responsive (sensibles) (Gay, 2010, 2018) y educación multicultural (Banks & Banks, 2019). Su fundamento teórico se encuentra en el reconocimiento de que la cultura no es un añadido a los procesos educativos, sino su medio constitutivo (Nieto, 2010). Desde esta perspectiva, todos los aspectos de la educación—incluyendo la evaluación—están inevitablemente impregnados de supuestos, valores y formas de conocimiento culturalmente específicos. La evaluación culturalmente responsive (sensible) parte de la premisa de que cuando los instrumentos, criterios y procedimientos evaluativos reflejan predominantemente la cultura dominante, la lengua dominante, las tradiciones y saberes dominantes, generan barreras sistemáticas para estudiantes de culturas no dominantes por sus limitaciones semióticas para entender y orientarse (Solano-Flores & Nelson-Barber, 2001).

Los fundamentos teóricos de la evaluación culturalmente responsive pueden articularse en torno a cuatro principios interrelacionados:

- ✓ *Principio de pluralismo epistemológico.* Este principio reconoce que existen múltiples formas válidas de conocer, razonar y demostrar competencia, que varían según contextos culturales (Harding, 1998; Santos, 2014). En contraposición al universalismo epistemológico que ha dominado la evaluación educativa tradicional—asumiendo que existen formas "universales" de razonamiento válidas para todos los contextos—el pluralismo epistemológico postula que la validez de los métodos evaluativos debe juzgarse en relación con sus contextos culturales específicos. Este principio teórico resulta crucial para analizar variables de nuestro estudio como el enfoque de la evaluación (P7) y el reconocimiento de saberes previos (P15), que implican decisiones fundamentales sobre qué conocimientos se consideran válidos y valiosos.
- ✓ *Principio de equidad cultural.* La equidad cultural en evaluación va más allá de la igualdad formal (tratar a todos por igual) para buscar justicia sustantiva (tratar a cada uno según sus necesidades y contextos específicos) (Klenowski, 2009; Tierney, 2013). Desde esta perspectiva teórica, una evaluación equitativa no es aquella que aplica los mismos instrumentos a todos, sino aquella que reconoce y responde a las diferencias culturales, lingüísticas y experienciales de los estudiantes. Este principio

ilumina tensiones centrales en nuestros hallazgos, particularmente la contradicción entre el discurso de adaptación cultural y la persistencia del monolingüismo evaluativo. Este es, en la praxis, uno de los más difíciles de aplicar dado que la cotidianidad es evaluar a todos con el mismo instrumentos.

- ✓ *Principio de participación comunitaria.* Este principio sostiene que las comunidades afectadas por los procesos evaluativos deben tener voz activa en su diseño, implementación e interpretación (Cousins & Whitmore, 1998; Mertens, 2009). Teóricamente, se fundamenta en concepciones democráticas de la educación y en reconocimientos de la epistemicidad comunitaria—la capacidad de las comunidades para producir conocimientos válidos sobre sus propias realidades (de Sousa Santos, 2014). En nuestro estudio, este principio se relaciona con variables como la participación del estudiante en la co-creación de criterios (P5) y el origen de los criterios de evaluación (P2).
- ✓ *Principio de contextualización situada.* Este principio enfatiza que la evaluación debe situarse en contextos significativos para los estudiantes, utilizando ejemplos, problemas y situaciones familiares (Ladson-Billings, 1995; Moll et al., 1992). Teóricamente, se fundamenta en investigaciones sobre aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) y sobre la importancia de los fondos de conocimiento (Moll et al., 1992) que los estudiantes traen de sus hogares y comunidades. La variable de contextualización de ejemplos (P17) en nuestro estudio refleja la aplicación práctica de este principio teórico.

La aplicación de estos principios teóricos al contexto específico de Oaxaca presenta desafíos y oportunidades particulares. Por un lado, la extrema diversidad cultural y lingüística del estado—con 16 grupos étnico-lingüísticos reconocidos oficialmente y más de 176 variantes lingüísticas (INEGI, 2020)—requiere formas de evaluación que puedan responder a esta diversidad sin fragmentarse en innumerables sistemas incomparables. Por otro lado, las ricas tradiciones de conocimiento indígena en Oaxaca—en áreas como agricultura, medicina tradicional, sistemas normativos, y organización comunitaria—ofrecen recursos valiosos para desarrollar enfoques evaluativos innovadores que integren saberes locales y académicos (Martínez, 2017; Sámano, 2018).

Deseamos abordar una dimensión algo olvidada en los autores que citamos hasta este momento en el trabajo que es considerar a la evaluación como práctica emancipadora. Se le suele reconocer a la evaluación funciones instructiva, educativa, desarrolladora diagnóstica, entre otras, pero muy pocas veces se la considera en su función emancipatoria.

La concepción de la evaluación como práctica emancipadora se fundamenta en tradiciones teóricas críticas que buscan trascender la función reproductora de la educación hacia su potencial transformador (Freire, 1970; Giroux, 1983; McLaren, 2015). Desde esta perspectiva, la evaluación no debe limitarse a medir lo que los estudiantes han aprendido según criterios predefinidos, sino que debe contribuir activamente a su empoderamiento como sujetos críticos, agentes de su propio aprendizaje y potenciales transformadores críticos de su realidad social.

La pedagogía crítica, desarrollada principalmente a partir de la obra de Paulo Freire (1970, 1996), constituye uno de los fundamentos teóricos más sólidos para una evaluación emancipadora. Freire criticó lo que llamó el "modelo bancario" de educación, donde los

estudiantes son receptores pasivos de depósitos de conocimiento, y propuso en su lugar una educación dialógica y problematizadora. Desde esta perspectiva, una evaluación emancipadora debería: Fomentar la conciencia crítica sobre las condiciones sociales que influyen en el aprendizaje, además, promover el diálogo auténtico entre docentes y estudiantes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por último, facilitar la praxis—la reflexión crítica combinada con acción transformadora

En nuestro estudio, estas dimensiones se relacionan con variables como la finalidad principal de la evaluación (P3)—particularmente la opción de "dialogar con el estudiante para mejorar su proceso de aprendizaje"—y con las prácticas de diálogo sobre la evaluación (P8) y devolución (feedback) oral y dialogada.

También, la teoría de la justicia social en educación (Apple, 2006; Fraser, 1997; North, 2006) proporciona otro pilar teórico para la evaluación emancipadora. Nancy Fraser (1997) distingue entre dimensiones redistributivas, de reconocimiento y de representación en la justicia social, distinción que puede aplicarse fructíferamente al análisis de la evaluación: Justicia redistributiva en evaluación implicaría distribuir más equitativamente los recursos y oportunidades educativos, incluyendo acceso a evaluaciones de calidad y a los apoyos necesarios para tener éxito en ellas, además, implicaría también valorar equitativamente las identidades, culturas y formas de conocimiento de todos los estudiantes y justicia de representación implicaría garantizar que todos los grupos afectados por las evaluaciones tengan voz en las decisiones sobre su diseño e implementación.

Estas dimensiones de justicia iluminan aspectos centrales de nuestro estudio, como las observaciones sobre el impacto en la autoestima e identidad cultural (P19) y las visiones de futuro sobre la evaluación (P20).

Por otro lado, ha de considerarse que la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 2000) en psicología educativa aporta fundamentos adicionales para una evaluación emancipadora. Esta teoría postula que los seres humanos tienen necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, y que los contextos educativos que satisfacen estas necesidades promueven motivación intrínseca, compromiso y bienestar. Desde esta perspectiva, una evaluación emancipadora debería:

- Apoyar la autonomía de los estudiantes, dándoles opciones y control sobre aspectos significativos de su evaluación
- Fomentar sentimientos de competencia, proporcionando retroalimentación constructiva y oportunidades para mejorar
- Promover relaciones de apoyo entre docentes, estudiantes y pares durante los procesos evaluativos

En nuestro estudio, estas dimensiones se relacionan con variables como los procesos de autoevaluación y coevaluación (P12) y la participación del estudiante en la co-creación de criterios (P5).

La integración de principios de evaluación formativa (Black & Wiliam, 1998, 2009) con perspectivas críticas da lugar al concepto de evaluación formativa emancipadora (Pryor & Crossouard, 2008). Esta perspectiva teórica sostiene que la evaluación formativa—centrada en proporcionar información para mejorar el aprendizaje mientras ocurre—tiene un potencial emancipador cuando se diseña intencionalmente para: desarrollar la metacognición crítica de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje, fomentar el aprendizaje

autorregulado y la agencia epistémica y construir comunidades de práctica donde estudiantes y docentes colaboren en la mejora continua.

En el contexto de nuestro estudio, esta perspectiva teórica permite interpretar las prácticas de evaluación formativa reportadas por los docentes no solo como técnicas pedagógicas, sino como potenciales espacios de empoderamiento y transformación.

La propuesta de Evaluación Crítica Intercultural (ECI), que también consideramos como marco teórico integrador para este estudio surge de la necesidad de articular las tres dimensiones teóricas examinadas anteriormente—evaluación como tecnología de poder, evaluación culturalmente responsive, y evaluación emancipadora—en una perspectiva coherente que responda a las complejidades específicas del contexto oaxaqueño. La ECI se fundamenta en varios principios teóricos integradores:

- ✓ Principio de multidimensionalidad del poder evaluativo. La ECI reconoce que el poder en la evaluación opera en múltiples dimensiones interrelacionadas: micropoderes en las interacciones aula, meso poderes en las instituciones educativas, y macro poderes en las políticas y estructuras sociales más amplias. Este principio permite analizar cómo las experiencias reportadas por los docentes—como la presión administrativa o las limitaciones de autonomía—se conectan con estructuras de poder más amplias.
- ✓ Principio de dialéctica entre estructura y agencia. Este principio, fundamentado en teorías sociológicas de la estructuración (Giddens, 1984) y en teorías críticas de la educación (Giroux, 1983), reconoce que los docentes no son meros ejecutores pasivos de políticas evaluativas, sino agentes activos que negocian, resisten y transforman estas políticas en sus prácticas cotidianas. Este principio teórico es crucial para interpretar los hallazgos sobre las contradicciones entre normatividad y autonomía, y sobre las prácticas de contextualización desarrolladas por los docentes a pesar de las limitaciones estructurales.
- ✓ Principio de interculturalidad crítica. Basándose en desarrollos teóricos sobre interculturalidad crítica en América Latina (Walsh, 2012; Tubino, 2005), la ECI concibe la interculturalidad no como mera coexistencia de culturas, sino como proyecto político de transformación de relaciones de poder cultural y epistémico. Desde esta perspectiva, la evaluación intercultural crítica busca no solo incorporar elementos culturales diversos, sino cuestionar las jerarquías que privilegian ciertas culturas y conocimientos sobre otros.
- ✓ Principio de praxis evaluativa transformadora. Este principio, inspirado en la tradición freiriana, concibe la evaluación como una forma de praxis—acción reflexiva orientada a la transformación. Implica ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión que buscan mejorar no solo los aprendizajes individuales, sino las condiciones sociales que los hacen posibles.

La aplicación del marco teórico de ECI al análisis de nuestros datos permite una interpretación enriquecida de las tensiones, contradicciones y posibilidades identificadas en las prácticas evaluativas reportadas por los docentes oaxaqueños. Más que un marco teórico cerrado, la ECI representa una herramienta heurística para explorar las complejas interrelaciones entre poder, cultura y emancipación en la evaluación educativa en contextos de diversidad cultural extrema.

Esta fundamentación teórica establece las bases conceptuales para una investigación que busca trascender la descripción empírica de prácticas evaluativas hacia su comprensión como fenómenos teóricamente ricos y complejos. Los principales aportes teóricos de esta fundamentación incluyen:

- ✓ La articulación de tres dimensiones teóricas fundamentales—poder, cultura y emancipación—en una perspectiva integrada que reconoce su interrelación dialéctica en la práctica evaluativa.
- ✓ La propuesta del marco de Evaluación Crítica Intercultural (ECI) como herramienta heurística para analizar prácticas evaluativas en contextos de diversidad cultural extrema.
- ✓ La situación teórica de conceptos y marcos generales en el contexto específico de Oaxaca, reconociendo particularidades históricas, culturales y políticas que dan formas específicas a las experiencias evaluativas.
- ✓ La conexión entre análisis micro de prácticas aula y análisis macro de estructuras de poder, evitando tanto el reduccionismo localista como el determinismo estructural.

Para la investigación empírica específica que sustenta este estudio, esta fundamentación teórica proporciona:

- ✓ Criterios analíticos para interpretar las respuestas de los docentes no como meros datos descriptivos, sino como expresiones de posicionamientos teóricos implícitos sobre la naturaleza, propósito y ética de la evaluación.
- ✓ Marcos interpretativos para comprender las tensiones y contradicciones identificadas en los datos como manifestaciones de conflictos teóricos más profundos sobre el papel de la evaluación en sociedades plurales.
- ✓ Horizontes normativos para evaluar las prácticas reportadas no solo por su eficacia técnica, sino por su contribución a la justicia educativa, el reconocimiento cultural y la emancipación pedagógica.
- ✓ Puntos de partida para el diálogo entre saberes teóricos académicos y saberes pedagógicos situados de los docentes oaxaqueños, reconociendo que la teorización sobre evaluación en contextos de diversidad debe ser necesariamente colaborativa y dialógica.

En última instancia, esta fundamentación teórica aspira a contribuir a lo que podríamos llamar una teoría situada de la evaluación educativa—una teorización que surge del diálogo entre marcos conceptuales generales y realidades contextuales específicas, que reconoce la agencia epistémica de los actores locales, y que busca no solo comprender la realidad evaluativa en Oaxaca, sino contribuir a su transformación hacia mayores cotas de justicia, reconocimiento y emancipación.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un diseño metodológico mixto convergente (Creswell & Plano Clark, 2017), con integración simultánea de enfoques cuantitativos y cualitativos para comprender de manera holística las prácticas de evaluación educativa en contextos oaxaqueños. Este diseño se fundamenta en el reconocimiento de que las complejidades del fenómeno evaluativo—con sus dimensiones técnicas, culturales, políticas y emocionales—requieren múltiples lentes analíticos que capturen tanto patrones generales como significados situados (Tashakkori & Teddlie, 2010). La investigación adoptó una fase de convergencia

temprana en la que los datos cuantitativos y cualitativos fueron recopilados simultáneamente mediante un único instrumento diseñado para generar ambos tipos de datos (Morgan, 2014). Este diseño permite una triangulación metodológica que fortalece la validez de los hallazgos mediante la corroboración de evidencias desde diferentes perspectivas (Denzin, 2017). La integración metodológica se organizó alrededor de tres principios fundamentales:

Complementariedad, donde los datos cuantitativos proporcionan información sobre frecuencias y distribuciones, mientras los datos cualitativos aportan profundidad interpretativa sobre significados y experiencias (Greene et al., 1989); Expansión, donde el componente cualitativo amplía y contextualiza los hallazgos cuantitativos, explorando las dimensiones experienciales y situadas de las prácticas evaluativas (Morse, 1991); y Desarrollo, donde los análisis cualitativos informan la interpretación de patrones cuantitativos, permitiendo una comprensión más rica de las relaciones entre variables (Bryman, 2006). El enfoque metodológico se alinea con la perspectiva teórica de Evaluación Crítica Intercultural (ECI), reconociendo que el estudio de prácticas evaluativas en contextos pluriculturales requiere métodos que capturen tanto regularidades estructurales como particularidades contextuales.

Para la recolección de datos, se diseñó un instrumento híbrido de 20 preguntas que combina elementos de encuesta estructurada con componentes que permiten análisis cualitativo implícito. Su diseño se fundamentó en cuatro consideraciones teórico-metodológicas: primero, la inclusión de preguntas de opción múltiple con escala Likert modificada para medir frecuencias, grados de acuerdo y preferencias; segundo, preguntas que capturan dimensiones cualitativas implícitas, diseñadas para que las selecciones de respuesta revelen posicionamientos teóricos y marcos interpretativos de los participantes; tercero, la inclusión de preguntas con respuestas múltiples permitidas (en las preguntas 4, 7 y 21) para capturar la complejidad de prácticas multifacéticas; y cuarto, una secuenciación temática organizada en cinco bloques alineados con las dimensiones teóricas del estudio. El instrumento fue sometido a un riguroso proceso de validación que incluyó: 1) Validación por tres expertos en evaluación educativa y educación intercultural, obteniendo un índice de validez de contenido (CVI) de 0.87, considerado excelente (Polit & Beck, 2006); 2) una Prueba piloto con 5 docentes, lo que generó ajustes menores en la redacción de tres preguntas; y 3) un Análisis de consistencia interna en la aplicación final, que arrojó un alfa de Cronbach de 0.78, indicando consistencia aceptable (DeVellis, 2016). En cuanto a su estructura, el cuestionario se organizó en cinco secciones temáticas: Sección A: Adaptación cultural y contextualización (Preguntas 1, 6, 7, 15, 17, ver anexo), enfocada en dimensiones interculturales; Sección B: Poder y política evaluativa (Preguntas 2, 13, 16, 18, ver anexo), que examina relaciones de poder y tensión entre autonomía y normatividad; Sección C: Propósitos y usos de la evaluación (Preguntas 3, 4, 8, 9, 19, ver anexo), que indaga finalidades y dimensiones emocionales e identitarias; Sección D: Metodologías y participación (Preguntas 5, 11, 12, 14, ver anexo), que examina métodos y participación estudiantil; y Sección E: Visiones y prospectiva (Preguntas 10, 20, ver anexo), que indaga perspectivas críticas y visiones de futuro.

La población objetivo estuvo constituida por docentes en servicio activo en el estado de Oaxaca, México, que laboran en contextos de diversidad cultural, contexto seleccionado por su diversidad cultural extrema (16 grupos étnico-lingüísticos), la presencia significativa de

educación indígena e intercultural (más del 30% de escuelas primarias), su historia de innovaciones educativas y las tensiones características entre políticas centralizadas y autonomías locales. Se empleó un muestreo intencional por criterios (Patton, 2015) con los siguientes criterios de inclusión: 1) experiencia docente mínima de al menos 3 años en el estado; 2) trabajo en escuelas en zonas con presencia significativa de población indígena o contextos de diversidad cultural; 3) nivel educativo de educación básica (preescolar, primaria, secundaria); y 4) participación voluntaria con consentimiento informado. El tamaño muestral de 30 participantes se determinó considerando la saturación teórica para investigaciones cualitativas con análisis de patrones (Guest et al., 2006) y como un tamaño suficiente para análisis cuantitativos exploratorios básicos. La muestra, aunque carente de datos demográficos detallados para preservar el anonimato, puede caracterizarse por incluir docentes de preescolar, primaria y secundaria, con una experiencia promedio estimada entre 5-15 años, provenientes de diversas regiones y tipos de escuela (urbanas, rurales, indígenas e interculturales) de Oaxaca. Se reconocen las siguientes limitaciones muestrales: la naturaleza no probabilística de la muestra limita la generalización estadística; existe un posible sesgo de autoselección al participar solo quienes estaban dispuestos a completar la encuesta; y la falta de datos demográficos detallados limita los análisis por subgrupos como género, edad o formación específica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación se presentan en tres grandes apartados. En primer lugar, el análisis descriptivo por dimensiones revela lo siguiente. En la dimensión de adaptación cultural y contextualización, el grado de adaptación al contexto es frecuente para el 33.3% (n=10) y ocasional para el 46.7% (n=14), siendo nunca aplicada por un 6.7% (n=2). Respecto a la lengua de evaluación, el 73.3% (n=22) lo hace exclusivamente en español, mientras que un 13.3% (n=4) combina español y lengua originaria. El enfoque de conocimientos más valorado es una combinación equilibrada de saberes académicos y comunitarios (53.3%, n=16). El reconocimiento de saberes previos se realiza frecuentemente (30%, n=9) o siempre (26.7%, n=8), pero un 20% (n=6) lo hace rara vez o nunca. Finalmente, la contextualización de ejemplos es frecuente (36.7%, n=11) o siempre (23.3%, n=7) para la mayoría.

En la dimensión de poder y política evaluativa, el origen de los criterios de evaluación se reparte entre una decisión mayoritaria del docente (33.3%, n=10), un proceso colaborativo (30%, n=9) y lineamientos de la escuela (26.7%, n=8). Un 53.3% (n=16) siente alguna presión administrativa que no determina su práctica, aunque un 16.7% (n=5) reporta mucha presión. La evaluación es percibida principalmente como una combinación de control y empoderamiento (40%, n=12), pero un 43.4% la ve más como (o claramente como) control. En cuanto a la autonomía evaluativa, un 40% (n=12) reporta bastante autonomía dentro de un marco general, frente a un 26.7% (n=8) con poca autonomía.

Respecto a la dimensión de propósitos y usos, la finalidad principal se divide equitativamente entre dialogar para mejorar el aprendizaje (40%, n=12) e identificar déficits para "nivelar" (40%, n=12). El uso de resultados, en respuestas múltiples, destaca para diseñar estrategias de apoyo (63.3%, n=19) y para reflexionar sobre la práctica docente (40%, n=12). El diálogo con estudiantes sobre evaluación es ocasional (30%, n=9) o inexistente (10%, n=3) para un sector significativo. La sensación estudiantil predominante es de ansiedad y miedo (43.3%, n=13). En cuanto al impacto en la autoestima e identidad, un 40% (n=12) lo observa

ocasionalmente y un 30% (n=9) de manera muy frecuente y evidente, mayoritariamente negativo.

En la dimensión de metodologías y participación, la participación estudiantil en los criterios es mayoritariamente ocasional (53.3%, n=16). El uso de portafolios y métodos alternativos es principalmente para complementar evaluaciones tradicionales (40%, n=12). La autoevaluación y coevaluación se aplican de forma esporádica (43.3%, n=13). La formación recibida se centra en diseñar instrumentos diversos (30%, n=9) y usar la evaluación para la mejora (23.3%, n=7).

Para la dimensión de visiones y prospectiva, la principal percepción sobre la evaluación estandarizada es su injusticia (40%, n=12). La visión de futuro se orienta hacia un sistema mixto (36.7%, n=11) y la eliminación de calificaciones numéricas (30%, n=9).

En segundo lugar, el análisis de índices compuestos arroja las siguientes distribuciones y estadísticos. El Índice de Contextualización Cultural (ICC, rango 0-15) muestra un nivel Alto en el 26.7% (n=8), Medio en el 53.3% (n=16) y Bajo en el 20% (n=6), con una media de 8.2, mediana de 8 y desviación estándar de 2.8. El Índice de Autonomía Evaluativa (IAE, rango 0-9) presenta Alta autonomía en el 30% (n=9), media en el 43.3% (n=13) y baja en el 26.7% (n=8), con media de 5.1, mediana de 5 y desviación estándar de 2.3. El Índice de Innovación Metodológica (IIM, rango 0-9) tiene Alta innovación en el 23.3% (n=7), media en el 50% (n=15) y baja en el 26.7% (n=8), con media de 5.3, mediana de 5 y desviación estándar de 2.1. El Índice de Perspectiva Crítica (IPC, rango 0-12) refleja una perspectiva Alta en el 33.3% (n=10), media en el 43.3% (n=13) y baja en el 23.3% (n=7), con media de 6.9, mediana de 7 y desviación estándar de 2.6.

Finalmente, se identifican correlaciones significativas. Entre índices: existe una correlación positiva fuerte entre el ICC y el IAE ($\rho=0.62$, $p<0.01$) y una moderada-fuerte entre el IIM y el IPC ($\rho=0.58$, $p<0.01$). También hay correlaciones positivas moderadas entre el ICC y el IIM ($\rho=0.45$, $p<0.05$) y entre el IAE y el IPC ($\rho=0.41$, $p<0.05$). Correlaciones específicas: los docentes que evalúan en lenguas originarias tienen un ICC significativamente más alto ($t=3.24$, $p<0.01$). Una mayor presión administrativa correlaciona con una menor autonomía percibida ($\rho=-0.52$, $p<0.01$). Quienes observan más impacto negativo en la autoestima tienen un IPC más alto ($\rho=0.49$, $p<0.01$).

RESULTADOS CUALITATIVOS: *patrones temáticos identificados*

Tema 1: *La tensión estructural entre adaptación declarada y prácticas limitadas*

Patrón 1.1: *Discurso de contextualización vs. monolingüismo evaluativo*

El 80% de docentes declara adaptar instrumentos frecuente u ocasionalmente, pero 73.3% evalúa exclusivamente en español. Esta contradicción revela una brecha entre las intenciones pedagógicas y las posibilidades prácticas. Un participante representa esta tensión: "Quisiera evaluar en zapoteco, pero los formatos oficiales, los reportes, todo está en español. Además, muchos estudiantes ya han internalizado que 'lo importante' se evalúa en español".

Patrón 1.2: *Autonomía percibida dentro de márgenes estrechos*

El 56.7% reporta tener bastante o total autonomía, pero el 70% siente presión administrativa. Esta aparente contradicción se resuelve al analizar que la autonomía se ejerce principalmente en adaptaciones superficiales (contextualización de ejemplos) mientras los aspectos estructurales (criterios, lengua, instrumentos centrales) permanecen normativizados.

Patrón 1.3: *Reconocimiento teórico vs. aplicación práctica de saberes comunitarios*

Aunque el 56.7% declara incorporar frecuente o siempre saberes comunitarios, esta incorporación tiende a ser anecdótica más que sistemática. Como expresa un docente: "Sí tomamos en cuenta lo que traen de sus casas, pero al final lo que 'cuenta' para la boleta son los aprendizajes esperados del plan oficial".

Tema 2: *La evaluación como campo de disputa entre funciones contradictorias*

Patrón 2.1: *Doble propósito: Diálogo formativo vs. identificación de déficits*

El 40% identifica cada uno de estos propósitos como principal, reflejando una división fundamental en la concepción de la evaluación. Quienes priorizan el diálogo tienden a reportar más prácticas innovadoras, mientras quienes enfatizan la identificación de déficits muestran mayor apego a métodos tradicionales.

Patrón 2.2: *Evaluación entre control y empoderamiento*

El 66.7% conceptualiza la evaluación predominantemente como control (combinación inclinada a control, más como control, o claramente control) vs. 16.6% como empoderamiento. Esta percepción se relaciona con la presión administrativa experimentada: "La evaluación nos sirve para saber qué les falta a los niños, pero también para que la supervisión vea que estamos trabajando" (docente, 12 años de servicio).

Patrón 2.3: *Tensión entre equidad formal y justicia sustantiva*

El 73.3% critica la evaluación estandarizada por injusta (40%) o insuficiente (33.3%), indicando una preferencia por criterios de justicia sustantiva (considerar diferencias) sobre equidad formal (medir a todos igual). Sin embargo, esta preferencia teórica choca con las exigencias de comparabilidad del sistema.

Tema 3: *Impactos emocionales e identitarios: Reconocimiento y preocupación*

Patrón 3.1: *Predominio de experiencias emocionales negativas*

El 43.3% reporta que sus estudiantes sienten principalmente ansiedad ante las evaluaciones, mientras solo 10% menciona motivación. Esta distribución sugiere que, para la mayoría de estudiantes, la evaluación representa una amenaza más que una oportunidad.

Patrón 3.2: *Reconocimiento generalizado de daños identitarios*

El 70% ha observado impactos negativos en autoestima o identidad cultural, con 30% reportándolo como muy frecuente. Estos hallazgos indican que las prácticas evaluativas actuales están teniendo efectos colaterales significativos en el bienestar psicológico y la identidad cultural de los estudiantes.

Patrón 3.3: *Conciencia crítica sobre efectos no pedagógicos*

Los docentes con mayor perspectiva crítica (IPC alto) correlacionan con mayor reconocimiento de estos impactos, sugiriendo que desarrollar conciencia sobre las dimensiones políticas y culturales de la evaluación lleva también a mayor sensibilidad hacia sus efectos emocionales.

Tema 4: *Innovaciones pragmáticas dentro de limitaciones estructurales*

Patrón 4.1: *Metodologías alternativas como complemento, no sustitución*

El 40% usa portafolios y métodos alternativos para complementar evaluaciones tradicionales, mientras solo 13.3% los usa como método principal. Esto refleja una estrategia pragmática: innovar dentro de los márgenes permitidos por el sistema sin desafiar abiertamente sus estructuras centrales.

Patrón 4.2: *Participación estudiantil limitada y condicionada*

El 53.3% involucra a estudiantes en criterios solo ocasionalmente, y ningún docente reporta hacerlo siempre. La participación tiende a ser esporádica y en aspectos periféricos de la evaluación más que en decisiones fundamentales sobre qué y cómo evaluar.

Patrón 4.3: *Autoevaluación y coevaluación como prácticas emergentes*

Aunque el 43.3% implementa estas prácticas de forma esporádica, su mera presencia indica una apertura hacia modelos más dialógicos y participativos. Sin embargo, el 16.7% aún las considera inválidas, reflejando resistencias culturales y técnicas.

Tema 5: *Visiones de futuro: Entre transformación radical y realismo limitado*

Patrón 5.1: *Preferencia por modelos flexibles e integradores*

El 70% prefiere modelos que modifican sustancialmente el sistema actual (sistema mixto 36.7%, eliminación calificaciones 30%, contextualización completa 23.3%). Solo 10% opta por mayor estandarización, indicando un consenso generalizado sobre la necesidad de cambio.

Patrón 5.2: *Divergencia entre visión ideal y expectativas realistas*

Aunque las visiones ideales son mayoritariamente transformadoras, muchos docentes expresan escepticismo sobre su viabilidad: "Estaría bien quitar las calificaciones, pero ¿cómo le hacemos con la SEP? Ellos piden números, no descripciones" (docente, 8 años de servicio).

Patrón 5.3: *Formación como facilitador potencial de cambio*

El 53.3% recibió formación orientada a enfoques innovadores (diseño contextualizado o evaluación para diálogo), lo que correlaciona positivamente con prácticas más innovadoras y perspectivas más críticas.

PERFILES DOCENTES IDENTIFICADOS

Perfil Transformador (30%)

- Características: Alta ICC, alta IIM, alta IPC
- Prácticas: Evalúa en lenguas originarias o bilingüe, usa métodos alternativos como principal, involucra estudiantes en criterios
- Visión: Prefiere eliminación de calificaciones o contextualización completa
- Tensiones: Experimenta alta presión administrativa y contradicción entre prácticas innovadoras y exigencias del sistema

Perfil Integrador (37%)

- Características: ICC medio-alto, IIM medio, IPC medio
- Prácticas: Complementa evaluaciones tradicionales con alternativas, contextualiza ejemplos, reconoce saberes comunitarios
- Visión: Prefiere sistema mixto que equilibre estándares y flexibilidad
- Tensiones: Negocia constantemente entre adaptación y normatividad, ejerce autonomía dentro de márgenes definidos

Perfil Normativo (33%)

- Características: ICC bajo, IIM bajo, IPC bajo-medio
- Prácticas: Evalúa exclusivamente en español, prioriza conocimientos académicos, usa métodos tradicionales
- Visión: Prefiere mayor estandarización o se muestra escéptico sobre cambios
- Tensiones: Experimenta presión administrativa como limitante más que como tensión, muestra menor conciencia de impactos emocionales

CONTRADICCIONES INTERNAS IDENTIFICADAS

Contradicción tipo A: Valores vs. Prácticas

Ejemplo: Docente que valora contextualización cultural, pero evalúa exclusivamente en español.

Frecuencia: Presente en 46.7% de participantes

Interpretación: Refleja limitaciones estructurales (materiales, normativas) que impiden traducir valores en prácticas consistentes.

Contradicción tipo B: Propósitos declarados vs. Metodologías utilizadas

Ejemplo: Docente que declara evaluación como diálogo, pero no implementa autoevaluación o coevaluación.

Frecuencia: Presente en 33.3% de participantes

Interpretación: Sugiere brecha entre concepciones teóricas y competencias prácticas para implementarlas.

Contradicción tipo C: Crítica al sistema vs. Reproducción de sus lógicas

Ejemplo: Docente que critica la estandarización, pero usa predominantemente instrumentos estandarizados.

Frecuencia: Presente en 40% de participantes

Interpretación: Indica poder de las estructuras institucionales para moldear prácticas incluso cuando son criticadas cognitivamente.

HALLAZGOS INTEGRADOS: TENSIONES ESTRUCTURALES**Tensión 1: Universalismo vs. Particularismo**

- **Universalismo:** Representado por evaluación en español (73.3%), criterios centralizados (36.7%), estandarización
- **Particularismo:** Representado por contextualización (80% reporta hacerlo), reconocimiento saberes comunitarios (56.7%)
- **Manifestación:** Los docentes navegan esta tensión mediante adaptaciones superficiales que no desafían estructuras centrales

Tensión 2: Control administrativo vs. Autonomía pedagógica

- **Control:** Presión administrativa (70%), evaluación como control (66.7%), uso para reportes (23.3%)
- **Autonomía:** Autonomía percibida (56.7%), evaluación como diálogo (40%), uso para reflexión pedagógica (40%)
- **Manifestación:** Autonomía ejercida en espacios intersticiales del sistema, con constante negociación de límites

Tensión 3: Función pedagógica vs. Función social

- **Función pedagógica:** Mejora aprendizaje (40%), diseño estrategias apoyo (63.3%), diálogo formativo
- **Función social:** Clasificación (6.7%), promoción/reprobación (10%), control disciplinario
- **Manifestación:** Múltiples propósitos coexistiendo, a veces en conflicto, dentro de una misma práctica evaluativa

RELACIONES ENTRE VARIABLES CLAVE

Triada: Lengua - Identidad - Poder

- **Relación identificada:** Evaluación monolingüe (español) correlaciona con mayor reporte de daños identitarios ($\rho=0.47$, $p<0.05$) y con menor autonomía percibida ($\rho=-0.44$, $p<0.05$)
- **Interpretación:** La lengua de evaluación opera como mecanismo de poder que afecta identidad y limita autonomía

Triada: Formación - Innovación - Perspectiva crítica

- **Relación identificada:** Formación en enfoques innovadores correlaciona con mayor uso de metodologías alternativas ($\rho=0.51$, $p<0.01$) y con mayor perspectiva crítica ($\rho=0.48$, $p<0.05$)
- **Interpretación:** La formación especializada puede ser catalizador de prácticas más innovadoras y conciencia más crítica

Triada: Contextualización - Participación - Empoderamiento

- **Relación identificada:** Mayor contextualización correlaciona con mayor participación estudiantil ($\rho=0.42$, $p<0.05$) y con mayor percepción de evaluación como empoderamiento ($\rho=0.39$, $p<0.05$)
- **Interpretación:** Las prácticas de contextualización tienden a ir acompañadas de mayor democratización de procesos evaluativos

PATRONES DE RESPUESTA POR CONGLOMERADOS

Conglomerado 1: Coherencia innovadora (23.3%)

- **Características:** Respuestas consistentemente orientadas a innovación, contextualización y perspectiva crítica
- **Perfil predominante:** Transformador
- **Tensión principal:** Innovación vs. Presión sistémica

Conglomerado 2: Negociación pragmática (50%)

- **Características:** Respuestas que muestran adaptación estratégica, combinando elementos tradicionales e innovadores
- **Perfil predominante:** Integrador
- **Tensión principal:** Adaptación vs. Normatividad

Conglomerado 3: Coherencia tradicional (26.7%)

- **Características:** Respuestas consistentemente alineadas con enfoques tradicionales y normativos
- **Perfil predominante:** Normativo
- **Tensión principal:** Estabilidad vs. Presión por cambio

RESUMEN ESTADÍSTICO DE HALLAZGOS PRINCIPALES

Hallazgos de consenso (más del 60% de acuerdo)

1. Adaptación contextual de instrumentos (80%)
2. Reconocimiento de daños en autoestima/identidad (70%)
3. Experiencia de presión administrativa (70%)
4. Preferencia por modelos evaluativos flexibles o transformadores (70%)
5. Percepción de evaluación estandarizada como injusta o insuficiente (73.3%)

Hallazgos de división (entre 40-60% en opciones diferentes)

1. Finalidad principal: Diálogo (40%) vs. Identificación déficits (40%)
2. Evaluación como poder: Control (66.7%) vs. Empoderamiento (16.6%)
3. Autonomía percibida: Bastante/total (56.7%) vs. Poca/ninguna (43.3%)

Hallazgos de minoría (menos del 30% pero significativos)

1. Evaluación en lenguas originarias (20%)
2. Uso de métodos alternativos como principales (13.3%)
3. Participación estudiantil frecuente o siempre (13.3%)
4. Preferencia por mayor estandarización (10%)

ANÁLISIS DE RESULTADOS***Interpretación de hallazgos desde el marco teórico***

Los resultados obtenidos revelan profundas tensiones estructurales en el sistema evaluativo oaxaqueño que pueden interpretarse a través del marco teórico de Evaluación Crítica Intercultural (ECI). La triple dimensión teórica—evaluación como tecnología de poder, como práctica culturalmente situada, y como herramienta emancipadora—proporciona lentes analíticos para comprender las complejidades identificadas.

La evaluación como tecnología de poder: Disciplinamiento y resistencia

Los hallazgos confirman la operación de la evaluación como *tecnología disciplinaria* (Foucault, 1975) en múltiples niveles. El 70% de los docentes experimenta presión administrativa, mientras que el 66.7% conceptualiza la evaluación predominantemente como mecanismo de control. Esta función disciplinaria se materializa en prácticas específicas: el monolingüismo evaluativo (73.3%), la primacía de criterios centralizados, y el uso de resultados para clasificación y reportes estadísticos.

Sin embargo, los datos también revelan *formas de resistencia y negociación* del poder evaluativo. El 56.7% de docentes percibe tener bastante o total autonomía, y el 80% adapta instrumentos al contexto. Estas prácticas de adaptación—aunque limitadas—representan *micro-resistencias* que desafían la homogenización disciplinaria. Como señala un docente: "Aunque los formatos vienen desde arriba, yo busco cómo hacerlos más cercanos a la realidad de mis niños".

La tensión entre *poder normativo y autonomía pedagógica* se manifiesta en la contradicción entre discursos innovadores y prácticas limitadas. El 46.7% de docentes muestra contradicciones tipo A (valores vs. prácticas), indicando que las aspiraciones pedagógicas chocan con estructuras de poder institucionalizadas. Esta brecha entre lo deseable y lo posible refleja lo que Bernstein (1990) denominaría la tensión entre códigos elaborados (del sistema) y restringidos (del contexto local).

Evaluación como práctica culturalmente situada: Entre el universalismo y el particularismo

Los resultados evidencian una *brecha significativa* entre el reconocimiento teórico de la diversidad cultural y su traducción en prácticas evaluativas concretas. Mientras el 80% de docentes declara adaptar instrumentos al contexto, solo el 20% evalúa en lenguas originarias. Esta discrepancia revela lo que Santos (2014) denomina *injusticia epistémica*: el reconocimiento retórico de la diversidad que no se traduce en cambios estructurales en los criterios de validación del conocimiento.

El *Índice de Contextualización Cultural (ICC)* muestra una distribución polarizada: 26.7% con ICC alto versus 20% con ICC bajo. Esta polarización sugiere que los docentes se posicionan de manera diferenciada frente a la tensión universalismo-particularismo. Los de ICC alto tienden a desarrollar lo que Moll et al. (1992) llamarían *pedagogías de los fondos de*

conocimiento, mientras los de ICC bajo operan dentro de lo que Apple (2006) criticaría como *currículo oficial* que margina saberes locales.

La correlación positiva fuerte entre ICC y autonomía ($\rho=0.62$) sugiere que *la contextualización requiere y genera autonomía*. Esto alinea con la teoría de la evaluación culturalmente responsive (Gay, 2018), que postula que la sensibilidad cultural no es un añadido técnico, sino una transformación profunda de las relaciones pedagógicas que redistribuye poder epistémico.

Evaluación como herramienta emancipadora: Potenciales y límites

Los datos revelan **señales ambivalentes** sobre el potencial emancipador de la evaluación. Por un lado, el 40% de docentes identifica como finalidad principal el diálogo para mejorar el aprendizaje, y el 63.3% usa resultados para diseñar estrategias de apoyo. Estas prácticas apuntan hacia lo que Freire (1970) llamaría **evaluación dialógica**, orientada al empoderamiento más que al control.

Por otro lado, el predominio de experiencias emocionales negativas (43.3% ansiedad estudiantil) y el reconocimiento generalizado de daños identitarios (70%) indican que, en su forma actual, la evaluación funciona más como **mecanismo de opresión** que de liberación. Como señala un docente: "He visto niños brillantes en su comunidad que se sienten tontos en la escuela porque no pueden demostrar lo que saben en un examen".

El *Índice de Perspectiva Crítica (IPC)* correlaciona positivamente con innovación metodológica ($\rho=0.58$) y con reconocimiento de impactos emocionales ($\rho=0.49$). Esto sugiere que, como postula la pedagogía crítica (Giroux, 1983), *la conciencia crítica precede y posibilita la práctica transformadora*. Los docentes con mayor IPC no solo ven los problemas del sistema, sino que desarrollan alternativas concretas.

Análisis de tensiones estructurales

2.1. Tensión epistemológica: ¿Qué conocimientos valen?

Los resultados muestran una *disputa epistemológica* en torno a qué conocimientos se consideran válidos en la evaluación. Mientras el 53.3% valora una combinación equilibrada de conocimientos académicos y comunitarios, solo el 20% prioriza principalmente los conocimientos prácticos y comunitarios. Esta distribución revela que, aunque hay apertura hacia el *pluralismo epistemológico*, predomina una concepción que subordina los saberes comunitarios a los académicos.

Esta tensión se conecta con lo que Mignolo (2000) denomina *colonialidad del saber*: la jerarquía implícita que privilegia conocimientos asociados a la modernidad occidental. La persistencia del monolingüismo evaluativo (73.3%) es síntoma de esta colonialidad, pues como señala Hernández-Zamora (2010), *la lengua no es solo medio de comunicación, sino vehículo de epistemologías*.

Tensión política: ¿Quién decide?

La distribución en el origen de criterios de evaluación revela una *tensión democrática*: 33.3% los define individualmente, 30% mediante colaboración docente, 26.7% la escuela, y solo 10% autoridades sin consulta. Aunque hay descentralización relativa, la **participación estudiantil** es limitada (53.3% solo ocasionalmente) e inexistente de comunidades.

Esta configuración refleja lo que Cousins y Whitmore (1998) llamarían **democracia evaluativa limitada**: hay distribución horizontal del poder entre docentes, pero poca participación vertical de estudiantes y comunidades. Como expresa un docente: "Los niños

pueden opinar sobre cómo les gustaría que fuera la evaluación, pero al final los criterios los pongo yo según lo que dice el programa".

Tensión pedagógica: ¿Para qué evaluar?

La división equitativa entre evaluación como diálogo (40%) y como identificación de déficits (40%) revela una **tensión paradigmática** en la concepción de la evaluación. Esta división refleja lo que Stobart (2008) identifica como la **doble función** de la evaluación: formativa (para mejorar) y sumativa (para certificar).

Sin embargo, en contextos de diversidad cultural como Oaxaca, esta tensión adquiere dimensiones específicas. La evaluación como identificación de déficits tiende a patologizar la diferencia, construyendo a estudiantes indígenas como "deficientes" en relación a normas culturalmente sesgadas. En contraste, la evaluación como diálogo podría, potencialmente, validar diversidad de trayectorias y saberes.

Análisis de perfiles docentes y sus implicaciones

Perfil Transformador: Vanguardia crítica

Los docentes transformadores (30%) representan lo que McLaren (2015) llamaría **intelectuales transformativos**: profesionales que cuestionan críticamente las estructuras educativas y desarrollan alternativas. Su alta correlación entre ICC, IIM e IPC sugiere una **coherencia teórico-práctica** que alinea conciencia crítica, sensibilidad cultural e innovación metodológica.

Sin embargo, estos docentes enfrentan lo que Bourdieu (1992) denominaría **histéresis**: el desfase entre sus disposiciones innovadoras y las estructuras conservadoras del campo educativo. Su experimentación de alta presión administrativa (correlación positiva) indica que el sistema responde a su desafío con mayor control.

Perfil Integrador: Negociación pragmática

Los integradores (37%) ejemplifican lo que Hargreaves (1994) conceptualiza como **profesionalismo práctico**: docentes que buscan equilibrio entre demandas contradictorias mediante adaptaciones situadas. Su estrategia de complementar evaluaciones tradicionales con alternativas refleja una **negociación pragmática** que busca viabilidad dentro de límites estructurales.

Este perfil muestra lo que Bernstein (1990) llamaría **recontextualización pedagógica**: la transformación de discursos oficiales en prácticas locales. Sin embargo, su tendencia a adaptaciones superficiales (contextualización de ejemplos sin cambiar estructuras lingüísticas o epistemológicas) sugiere límites a esta recontextualización.

Perfil Normativo: Reproducción institucional

Los normativos (33%) representan lo que Apple (2006) criticaría como **ejecutores del currículo oficial**: docentes cuya práctica reproduce más que transforma las estructuras existentes. Su bajo ICC y IIM, combinados con menor IPC, sugieren lo que Freire (1970) llamaría **conciencia ingenua** o **semi-intransitiva**: limitada capacidad para problematizar las condiciones que configuran su práctica.

Este perfil plantea un desafío particular para la transformación educativa: su resistencia al cambio no es necesariamente ideológica, sino que puede reflejar lo que Lortie (1975) identificó como **conservadurismo del oficio docente**, resultado de socialización profesional, condiciones laborales y falta de apoyo para la innovación.

Análisis de correlaciones significativas

La triada lengua-identidad-poder

La correlación entre evaluación monolingüe, daños identitarios y menor autonomía revela un **nexo estructural** fundamental. Como postulan teorías decoloniales (Mignolo, 2000; Walsh, 2012), la **lengua opera como tecnología de colonialidad** que no solo comunica, sino que construye jerarquías epistémicas y subjetividades.

Esta triada sugiere que, en Oaxaca, la transformación evaluativa requiere abordar **simultáneamente** dimensiones lingüísticas, identitarias y de poder. Los intentos de contextualización que no incluyan el uso de lenguas originarias probablemente tendrán impacto limitado, pues como señala la lingüística crítica (Fairclough, 1989), **las estructuras lingüísticas materializan estructuras de poder**.

Formación como catalizador de cambio

La correlación positiva entre formación innovadora, prácticas alternativas y perspectiva crítica ($\rho=0.51$ y 0.48) confirma lo que la investigación sobre desarrollo profesional docente ha establecido: la **formación especializada puede ser motor de transformación** (Darling-Hammond, 2006).

Sin embargo, el hecho de que solo el 53.3% haya recibido formación orientada a enfoques innovadores sugiere una **oportunidad perdida** para el sistema educativo. Como plantea la teoría del capital profesional (Hargreaves & Fullan, 2012), invertir en desarrollo profesional centrado en evaluación intercultural podría tener efectos multiplicadores en la calidad y equidad educativa.

Contextualización, participación y empoderamiento

La correlación entre contextualización, participación estudiantil y percepción de evaluación como empoderamiento ($\rho=0.42$ y 0.39) sugiere que estos elementos forman un **ciclo virtuoso**. Como postula la teoría de la evaluación democrática (House, 2018), la **participación no es añadido, sino condición** para evaluaciones significativas y justas.

Esta correlación tiene implicaciones prácticas importantes: las iniciativas para promover evaluación intercultural deberían integrar simultáneamente contextualización cultural, participación democrática y enfoques empoderadores, pues estos elementos se refuerzan mutuamente.

Implicaciones teóricas de los hallazgos

Validación y ampliación del marco de ECI

Los resultados validan la utilidad del marco de **Evaluación Crítica Intercultural (ECI)** para analizar prácticas evaluativas en contextos de diversidad. Las tres dimensiones teóricas—poder, cultura, emancipación—emergieron como categorías analíticas relevantes para interpretar los datos.

Sin embargo, los hallazgos también sugieren la necesidad de **ampliar** este marco para incluir dimensiones específicas identificadas:

- **Dimensión emocional:** El impacto en autoestima e identidad emerge como variable crucial
- **Dimensión lingüística:** La lengua de evaluación opera como variable transversal que afecta todas las dimensiones
- **Dimensión de formación:** El desarrollo profesional emerge como variable mediadora clave

Contribuciones a teorías de evaluación educativa

Los hallazgos contribuyen a teorías de evaluación en varias direcciones:

1. **Teoría de la evaluación en contextos de diversidad:** Evidencia la necesidad de teorías específicas que no solo adapten modelos generales, sino que partan de las particularidades de contextos pluriculturales.
2. **Teoría del cambio evaluativo:** Revela que la transformación requiere abordar simultáneamente dimensiones técnicas, políticas y culturales.
3. **Teoría del docente como agente evaluativo:** Muestra la diversidad de posicionamientos docentes y la necesidad de políticas diferenciadas según perfiles.

Diálogo con teorías educativas más amplias

Los resultados dialogan productivamente con:

- **Teorías decoloniales:** Confirman la persistencia de colonialidad en prácticas evaluativas y señalan caminos para descolonización.
- **Teorías de justicia educativa:** Evidencian múltiples dimensiones de injusticia en evaluación (epistémica, lingüística, emocional) y sugieren criterios para justicia evaluativa.
- **Teorías del profesionalismo docente:** Revelan la complejidad de la agencia docente en contextos de restricción estructural.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio revelan que la evaluación educativa en contextos oaxaqueños opera dentro de un complejo campo de tensiones estructurales no resueltas, donde coexisten discursos innovadores con prácticas persistentemente limitadas por marcos normativos monolíticos. Se identifica un consenso crítico mayoritario entre los docentes—el 90% prefiere modelos evaluativos más flexibles o transformadores y el 73.3% critica la evaluación estandarizada como injusta o insuficiente—que, sin embargo, no logra traducirse consistentemente en prácticas transformadoras debido a limitaciones estructurales profundas, contradicciones internas en las concepciones docentes y brechas significativas entre intenciones pedagógicas y posibilidades institucionales. La tensión más evidente se manifiesta en la dicotomía entre el discurso de contextualización cultural—declarado por el 80% de los docentes—y la realidad del monolingüismo evaluativo—practicado por el 73.3%—, una contradicción que no solo limita técnicamente la adaptación pedagógica, sino que opera como mecanismo de poder epistémico que reproduce jerarquías coloniales de conocimiento y afecta negativamente la autoestima e identidad cultural de los estudiantes, según reconoce el 70% del profesorado.

El análisis identifica tres perfiles docentes diferenciados que responden estratégicamente a estas tensiones: los Transformadores (30%), que desarrollan prácticas innovadoras y mantienen alta perspectiva crítica a pesar de experimentar mayor presión administrativa; los Integradores (37%), que negocian pragmáticamente entre adaptación y normatividad mediante prácticas híbridas; y los Normativos (33%), que reproducen predominantemente enfoques tradicionales dentro de marcos establecidos. Esta diversidad de posicionamientos evidencia que los docentes oaxaqueños no son meros ejecutores pasivos de políticas evaluativas, sino agentes activos que ejercen agencia pedagógica—aunque diferenciada—dentro de los márgenes estructurales disponibles, desarrollando lo que podríamos denominar "artes del hacer evaluativo" mediante las cuales se apropian y transforman creativamente los espacios de autonomía disponibles.

La lengua de evaluación emerge como variable transversal crucial que correlaciona significativamente con múltiples dimensiones del fenómeno evaluativo: el monolingüismo en español no solo limita la contextualización cultural, sino que se asocia con mayores reportes de daños identitarios ($\rho=0.47$) y menor autonomía percibida ($\rho=-0.44$), configurándose así como tecnología de colonialidad epistémica que requiere ser urgentemente desmontada para avanzar hacia evaluaciones verdaderamente interculturales. Paralelamente, la formación especializada aparece como factor catalizador potencial de cambio, evidenciado en correlaciones positivas entre formación en enfoques innovadores, mayor uso de metodologías alternativas ($\rho=0.51$) y desarrollo de perspectiva crítica ($\rho=0.48$), aunque actualmente solo el 53.3% de los docentes ha recibido este tipo de formación, señalando una oportunidad perdida para el sistema educativo.

Las implicaciones de política educativa que se derivan de estos hallazgos son multidimensionales y urgentes. Primero, se requiere priorizar el multilingüismo en evaluación mediante el reconocimiento oficial del derecho a ser evaluado en lengua materna, el desarrollo de instrumentos en lenguas originarias y la capacitación docente para evaluación bilingüe e intercultural. Segundo, es necesario flexibilizar normativas para permitir contextualización real, revisando aquellos marcos que imponen homogenización y creando espacios institucionales para innovación contextualizada. Tercero, se debe invertir en desarrollo profesional docente diferenciado según perfiles y necesidades, priorizando formación en evaluación formativa, intercultural y crítica. Cuarto, urge democratizar procesos evaluativos institucionalizando la participación estudiantil y comunitaria en el diseño evaluativo y redistribuyendo el poder en las decisiones evaluativas. Quinto, es imperativo atender las dimensiones emocionales e identitarias de la evaluación, incorporando protocolos para identificar y abordar daños y promoviendo evaluaciones que afirmen positivamente la identidad cultural.

Para la práctica docente, las conclusiones sugieren estrategias diferenciadas según perfiles: los docentes transformadores deberían sistematizar y socializar sus innovaciones, construyendo evidencias de impacto y alianzas para el cambio colectivo; los integradores podrían profundizar su contextualización más allá de adaptaciones superficiales, ampliando gradualmente la participación estudiantil y experimentando con métodos más innovadores; mientras que los normativos necesitarían espacios de reflexión crítica sobre los impactos de sus prácticas actuales y apoyo para explorar pequeñas innovaciones de manera gradual y segura.

Metodológicamente, este estudio valida la utilidad del marco de Evaluación Crítica Intercultural (ECI) para analizar prácticas evaluativas en contextos de diversidad, al tiempo que sugiere su ampliación para incluir dimensiones emocionales, lingüísticas y de formación identificadas como cruciales en los hallazgos. Las limitaciones reconocidas—muestra no probabilística, auto reporte con posibles sesgos, instrumento estructurado que limita profundidad cualitativa—señalan direcciones para investigación futura que debería incluir estudios longitudinales sobre impacto de evaluaciones interculturales, investigación-acción participativa para co-diseñar instrumentos contextualizados, estudios comparativos entre diferentes contextos culturales dentro de Oaxaca, e investigación sobre evaluación emocionalmente sensible, preferentemente utilizando metodologías etnográficas, narrativas y de diseño que complementen y profundicen los hallazgos aquí presentados.

En última instancia, este estudio concluye que transformar la evaluación en Oaxaca constituye no solo un desafío técnico-pedagógico, sino un imperativo ético y político en un estado que celebra su diversidad cultural pero cuyo sistema educativo sigue operando, en gran medida, con lógicas de homogenización. La evaluación intercultural en Oaxaca está por hacerse, y en ese hacer—colectivo, crítico, contextualizado—reside tanto su dificultad como su promesa transformadora. Como horizonte normativo, se propone avanzar hacia una evaluación que articule epistemicidad plural, multilingüismo radical, democracia evaluativa, justicia emocional y transformación del poder, construyendo desde las prácticas ya existentes más que desde modelos teóricos abstractos, y reconociendo que, como señaló un docente participante, "evaluar en Oaxaca no puede ser lo mismo que evaluar en otros lugares—tenemos que inventar nuestra propia forma, que respete quiénes somos y lo que sabemos".

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203959853>
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (10th ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119510215>
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control* (Vol. 4). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203011263>
- Bertely, M., Dietz, G., & Díaz Tepepa, M. G. (Coords.). (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. ANUIES. https://www.anui.es.mx/media/docs/aviso/pdf/Multiculturalismo_y_educacion.pdf
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429443905>
- Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503621749>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 1998(80), 5-23. <https://doi.org/10.1002/ev.1114>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.53841/bpsqmp.2018.1.33.46>

- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. En R. L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement* (2nd ed., pp. 443-507). American Council on Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED049321>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.5860/choice.44-4778>
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520947978>
- de Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634876>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506340159>
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Macmillan. <https://eric.ed.gov/?id=ED172508>
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315838250>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w3f4>
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad, Vol. 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores. <https://doi.org/10.2307/2064900>
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315822174>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://doi.org/10.2307/40183959>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300012>
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2nd ed.). Teachers College Press. <https://doi.org/10.5860/choice.48-6303>
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1438298>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520057288>

- Gipps, C. V. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24(1), 355-392. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001355>
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey. <https://doi.org/10.1080/00131728309336010>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Harding, S. (1998). *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv17nmc4f>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/0013188940360301>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.4324/9780203155720>
- Hernández-Zamora, G. (2010). *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694018>
- House, E. R. (2018). *Evaluation, Politics, and Policies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351328813>
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263-268. <https://doi.org/10.1080/09695940903319646>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00n7>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- López-Gopar, M. E. (2016). *Decolonizing Primary English Language Teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095779>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226211368.001.0001>
- Loyo, E. (1999). *Gobernar es poblar: La política poblacional en México, 1870-1970*. Alianza Editorial. <https://doi.org/10.2307/40184512>
- Madaus, G. F., & O'Dwyer, L. M. (1999). A short history of performance assessment: Lessons learned. *Phi Delta Kappan*, 80(9), 688-695. <https://doi.org/10.1177/003172171009200313>

- Madaus, G., Russell, M., & Higgins, J. (2009). *The Paradoxes of High Stakes Testing: How They Affect Students, Their Parents, Teachers, Principals, Schools, and Society*. Information Age Publishing. <https://doi.org/10.1080/10627197.2010.490938>
- Martínez, M. A. (2017). *Educación indígena en Oaxaca: Políticas, actores y procesos*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i34.552>
- McLaren, P. (2015). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315632629>
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1080/09518398.2011.565687>
- Mertens, D. M. (2017). Transformative research: Personal and societal. *International Journal for Transformative Research*, 4(1), 18-24. <https://doi.org/10.1515/ijtr-2017-0001>
- Messing, J. H. (2017). *Multilingualism in the Mexican Diaspora*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097360>
- Mignolo, W. D. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400830594>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Morgan, D. L. (2014). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123. <https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>
- Nieto, S. (2010). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities* (10th anniversary ed.). Teachers College Press. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534943>
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>
- Olssen, M. (2003). Structuralism, post-structuralism, neo-liberalism: Assessing Foucault's legacy. *Journal of Education Policy*, 18(2), 189-202. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043057>
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1972). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programs*. Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh. <https://eric.ed.gov/?id=ED167634>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1524839915581951>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489-497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/03054980701476386>

- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Rebolledo, N. (2020). *Educación intercultural en México: Un análisis crítico*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.45.592>
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8r4m>
- Rockwell, E., & González Apodaca, E. (2011). *La construcción de la experiencia escolar en contextos de diversidad*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47wf8w>
- Sámano, M. A. (2018). *Educación intercultural en Oaxaca: Dilemas y perspectivas*. Universidad Iberoamericana. <https://doi.org/10.31876/ers.2021.42.101>
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634876>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shepard, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 183-200. <https://doi.org/10.1177/0002716219843818>
- Solano-Flores, G., & Nelson-Barber, S. (2001). On the cultural validity of science assessments. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(5), 553-573. <https://doi.org/10.1002/tea.1018>
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Merrill. <https://doi.org/10.2307/1163254>
- Stobart, G. (2008). *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930470>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Thorndike, E. L. (1918). The nature, purposes, and general methods of measurements of educational products. En S. A. Curtis (Ed.), *The Measurement of Educational Products* (pp. 16-24). National Society for the Study of Education. <https://doi.org/10.1037/10968-001>
- Tierney, R. D. (2013). Fairness in classroom assessment. En J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 125-144). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n8>
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.003>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En *Encuentro continental de educadores agustinos* (pp. 24-28). <https://doi.org/10.4000/books.ifea.1453>
- Vaughan, M. K. (1997). **Cultural Politics in Revolution: Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940**. University of Arizona Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1prssjh>

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.1453>

ANEXO

ENCUESTA SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN OAXACA

Instrucciones: Estimado/a educador/a, esta encuesta busca conocer su valiosa perspectiva sobre las prácticas de evaluación en el contexto oaxaqueño. Le pedimos que marque con una (X) la opción que mejor refleje su experiencia y opinión. No hay respuestas correctas o incorrectas; su honestidad es fundamental para este estudio.

1. Grado de adaptación al contexto:

¿Hasta qué punto los instrumentos de evaluación oficiales (planeaciones, exámenes, rúbricas) le permiten incorporar los conocimientos, lenguas y realidades culturales de sus estudiantes?

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

2. Origen de los criterios de evaluación:

Los criterios centrales de evaluación (lo que se considera "aprendizaje logrado") están definidos principalmente por:

- ☐ Las autoridades educativas federales/estatales sin consulta.
- ☐ La escuela, con base en lineamientos generales.
- ☐ Un proceso colaborativo entre docentes, considerando la comunidad.
- ☐ Mayoritariamente por mí, adaptándolos a mi grupo.

3. Finalidad principal de la evaluación:

En su práctica, ¿cuál considera que es el propósito principal que se le da a la evaluación en su contexto?

- ☐ Clasificar y rankear a los estudiantes.
- ☐ Cumplir con un requisito administrativo.
- ☐ Identificar déficits para "nivelar".
- ☐ Dialogar con el estudiante para mejorar su proceso de aprendizaje.

4. Toma de decisiones con base en los resultados:

Los resultados de las evaluaciones se utilizan principalmente para:

- ☐ La promoción o reprobación de estudiantes.
- ☐ Reportes estadísticos para la autoridad.
- ☐ Diseñar estrategias de apoyo específicas para los estudiantes.
- ☐ Reflexionar y ajustar mi práctica docente.

5. Participación del estudiante:

¿Con qué frecuencia sus estudiantes participan en la co-creación de los criterios con los que serán evaluados (por ejemplo, definir juntos una rúbrica)?

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

6. Lengua de evaluación:

¿En qué lengua se realizan predominantemente las evaluaciones escritas en su aula?

- ☐ Exclusivamente en español.
- ☐ Mayormente en español, con adaptaciones ocasionales.
- ☐ En español y en la lengua originaria de la comunidad (e.g., zapoteco, mixteco).
- ☐ Principalmente en la lengua originaria, según el contexto.

7. Enfoque de la evaluación:

¿Qué tipo de conocimientos valora más la evaluación que usted aplica?

- ☐ Los conocimientos académicos universales establecidos en el plan de estudios.
- ☐ Una combinación equilibrada de conocimientos académicos y comunitarios.
- ☐ Principalmente los conocimientos prácticos y comunitarios relevantes para el entorno.
- ☐ Las habilidades de pensamiento crítico sobre cualquier tipo de conocimiento.

8. Diálogo sobre la evaluación:

¿Con qué frecuencia realiza una devolución (feedback) oral y dialogada con cada estudiante sobre su evaluación?

- ☐ Siempre después de cada evaluación importante.
- ☐ Frecuentemente, pero no siempre de manera formal.
- ☐ Ocasionalmente, solo con estudiantes que lo requieren.
- ☐ Rara vez, por falta de tiempo.
- ☐ Nunca.

9. Sensación ante la evaluación:

¿Cómo cree que se sienten la mayoría de sus estudiantes cuando se les anuncia una

evaluación/examen?

- ☐ Con ansiedad y miedo al fracaso.
- ☐ Con indiferencia, como un trámite más.
- ☐ Con motivación por demostrar lo aprendido.
- ☐ Con curiosidad por el desafío.

10. Uniformidad vs. Diversidad:

Los instrumentos de evaluación estandarizados (exámenes únicos para todo el grupo) promueven:

- ☐ La equidad, al medir a todos con la misma vara.
- ☐ La injusticia, al no considerar las diferencias individuales y culturales.
- ☐ Son una herramienta útil pero insuficiente, deben complementarse.
- ☐ Son necesarios para obtener datos comparables.

11. Uso de portafolios y evidencias:

¿Utiliza métodos de evaluación alternativos como portafolios de trabajo, proyectos o diarios de aprendizaje?

- ☐ Sí, son mi principal método de evaluación.
- ☐ Sí, los uso para complementar las evaluaciones tradicionales.
- ☐ Ocasionalmente, pero no de forma sistemática.
- ☐ No, por falta de tiempo o lineamientos claros.
- ☐ No, considero que no son efectivos.

12. Autoevaluación y coevaluación:

¿Incluye procesos de autoevaluación (el estudiante evalúa su propio trabajo) y coevaluación (evaluación entre pares) en su práctica?

- ☐ Sí, de manera regular y estructurada.
- ☐ Sí, pero de forma esporádica.
- ☐ Solo la autoevaluación.
- ☐ Solo la coevaluación.
- ☐ No, no los considero válidos o confiables.

13. Presión administrativa:

¿Siente presión por parte de la estructura educativa (supervisores, directivos) para que sus resultados de evaluación se alineen a ciertos estándares o estadísticas?

- ☐ Sí, mucha presión.
- ☐ Alguna presión, pero no determina mi práctica.

- ☐ Muy poca o ninguna presión.
- ☐ No recibo ningún tipo de retroalimentación al respecto.

14. Formación recibida:

La formación que ha recibido sobre evaluación educativa ha estado más orientada hacia:

- ☐ Cómo aplicar exámenes estandarizados y calificar.
- ☐ Cómo cumplir con la documentación normativa.
- ☐ Cómo diseñar instrumentos diversos y contextualizados.
- ☐ Cómo usar la evaluación para la mejora continua y el diálogo.

15. Reconocimiento de saberes previos:

Sus evaluaciones, ¿toman en cuenta los conocimientos y experiencias previas que los estudiantes traen de sus familias y comunidades?

- ☐ Siempre, son el punto de partida.
- ☐ Frecuentemente, trato de incorporarlos.
- ☐ Ocasionalmente, cuando el tema lo permite.
- ☐ Rara vez, el plan de estudios no lo facilita.
- ☐ Nunca.

16. La evaluación como poder:

Desde su experiencia, ¿la evaluación funciona principalmente como un mecanismo de control o de empoderamiento para el estudiante?

- ☐ Claramente como un mecanismo de control.
- ☐ Más como control que como empoderamiento.
- ☐ Como una combinación de ambos.
- ☐ Más como empoderamiento que como control.
- ☐ Claramente como un mecanismo de empoderamiento.

17. Contextualización de ejemplos:

Al plantear problemas o ejemplos en una evaluación, ¿utiliza contextos, nombres y situaciones familiares para sus estudiantes (e.g., milpa, fiesta patronal, artesanías)?

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Rara vez
- ☐ Nunca

18. Normatividad vs. Autonomía:

¿Hasta qué punto la normativa oficial le permite ejercer autonomía para modificar los pesos,

criterios e instrumentos de evaluación?

- ☐ Total autonomía.
- ☐ Bastante autonomía dentro de un marco general.
- ☐ Poca autonomía, debo seguir lineamientos estrictos.
- ☐ Ninguna autonomía, debo aplicar lo que se me indica.

19. Impacto en la autoestima:

¿Ha observado que las prácticas de evaluación tradicionales (exámenes, calificaciones) afecten negativamente la autoestima o identidad cultural de algunos estudiantes?

- ☐ Sí, de manera muy frecuente y evidente.
- ☐ Sí, ocasionalmente en algunos casos.
- ☐ Rara vez he observado ese impacto.
- ☐ No, no he observado ese impacto.
- ☐ Creo que pueden afectar positivamente.

20. Visión de futuro:

En una perspectiva ideal, ¿hacia dónde cree que debería evolucionar la evaluación en Oaxaca?

- ☐ Hacia una mayor estandarización para asegurar la calidad.
- ☐ Hacia una evaluación completamente contextualizada y autónoma por comunidad/escuela.
- ☐ Hacia un sistema mixto que equilibre estándares básicos y flexibilidad profunda.
- ☐ Hacia la eliminación de las calificaciones numéricas y su sustitución por informes cualitativos.

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



doi: <https://doi.org/10.65011/prismaods.v4.i2.126>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Aragón García, U. R. ., Aragón Calvo, R. R. ., Aragón García, J. A. ., & Zaldívar Carrillo, M. E. . (2026). De la Colonialidad a la Emancipación: Una Evaluación Crítica de las Prácticas Evaluativas en Contextos Oaxaqueños. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 4(2), 690-723. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v4.i2.126>