



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD AUTÓNOMA IZTAPALAPA
Casa abierta

25 JUL 2017

COORDINACIÓN DE SISTEMAS ESCOLARES

CONSTANCIA DE EVALUACIÓN DEL ENSAYO
PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA EN LA
ESPECIALIZACIÓN EN ANTROPOLOGÍA DE LA CULTURA

DÍA	MES	AÑO
19	07	2017

ALUMNA: MENÉSES RAMÍREZ ROXILI NAIROBI

MATRICULA: 2163801305

TRIMESTRE 17-P

DIRECTOR: NÉSTOR RAÚL GARCÍA CANCLINI

LA ALUMNA PRESENTÓ EL ENSAYO TITULADO:

LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DENTRO DE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE Y EL ENFOQUE DEL PROYECTO T'ARHEPERAKUA-CIEN

OBTENIENDO LA CALIFICACIÓN DE:

APROBAR (X)

NO APROBAR ()



DIRECTOR DEL ENSAYO

DR. NÉSTOR RAÚL GARCÍA CANCLINI

COORDINADORA DEL POSGRADO

DRA. ÁNGELA GIGLIA CIOTTA



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

La importancia de la evaluación de los aprendizajes dentro de la Educación Intercultural Bilingüe y el enfoque del proyecto T'arhexperakua-CIEIB.

Roxili Nairobi Meneses Ramírez.

ENSAYO

Para obtener el Diploma de Especialización

en Antropología de la Cultura

Director: Dr. Néstor García Canclini

México, D.F.

Junio de 2017

La importancia de la evaluación de los aprendizajes dentro de la Educación Intercultural Bilingüe y el enfoque del proyecto T'arhexperakua-CIEIB.

Introducción.

Actualmente el tema de la evaluación de los aprendizajes escolares se ha vuelto sumamente relevante por su connotación política y social, además por la importancia que tiene para los principales actores que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, el sistema de educación en México y en particular el sistema de la educación primaria, se considera como uno de los principales instrumentos para la adquisición de las competencias educacionales básicas. Aunado a esto, es importante mencionar que las decisiones políticas, administrativas y sociales que ha implementado el gobierno afectan el desarrollo de los sistemas educacionales y también la toma de decisiones a nivel institucional. Bajo este panorama, la preocupación por la evaluación se ha tornado necesaria para medir la calidad de la educación y el aprovechamiento escolar, principalmente porque es un proceso de gran importancia para constatar la adquisición de los aprendizajes.

Sin embargo, el problema es que los programas de evaluación en México se han hecho a través de pruebas estandarizadas aplicadas únicamente en español, como es el caso de ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) que aplicó el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación)¹. El empleo de esta prueba mostró ciertas irregularidades porque no cumplió con los objetivos de la misma, debido a la mala calidad técnica en la aplicación e interpretación de resultados y sobre todo porque dejó en desventaja a muchos alumnos con situaciones sociolingüísticas diversas, como es el caso de

¹La primera participación en México en la aplicación de pruebas estandarizadas fue en 1995 con la prueba TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) y la primera evaluación generalizada se aplicó en 2000 con prueba PISA (Program for International Student Assessment), desarrollada por la OCDE (Organización para el Desarrollo Económico).

alumnos indígenas bilingües de las distintas comunidades indígenas del país. Teniendo en cuenta este escenario, la implementación de programas de evaluación en el área de la educación indígena es un reto que no sólo compete a las instituciones educativas, sino también a los profesores y alumnos, padres de familia y demás sectores de la población, como los movimientos etno-políticos que han participado activamente en este ámbito, tal como ocurrió en Chiapas cuando los promotores de la educación intercultural bilingüe demandaron en 2011 ante CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) que esta prueba discriminaba a las comunidades indígenas porque no atendía las diferentes lenguas indígenas y las particularidades culturales de las comunidades indígenas.

Por tales razones, en este ensayo me propongo abordar el tema de la evaluación de los aprendizajes en el contexto mexicano, considerando que uno de los retos de la educación en México es la evaluación, y más aún, aterrizarla en los contextos bilingües, como es el caso de las comunidades indígenas. En primera instancia daré un breve antecedente de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México para discutir los principales problemas que enfrenta actualmente este campo. Posteriormente discutiré el enfoque de la interculturalidad dentro de la EIB y el análisis del concepto de cultura. A continuación, abordaré la noción de capital escolar, capital cultural y la adquisición de los aprendizajes para discutir la relación entre estos conceptos. En el siguiente bloque analizaré el enfoque del proyecto T'arhexperakua-“Creciendo juntos” y el programa de investigación CIEIB (Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe), el cual ha implementado una propuesta de evaluación de aprendizajes en educación primaria mediante instrumentos de evaluación cualitativa en las comunidades p'urhepechas de Michoacán, enfatizando el análisis de la interpretación de resultados, características, descripción de las pruebas y la metodología de aplicación. En el penúltimo apartado, trataré el tema de la equidad en relación a los instrumentos de evaluación del proyecto con el propósito de señalar la relevancia que tiene la antropología en la educación indígena con respecto a la interpretación de la medición de aprendizajes. Finalmente, concluiré el ensayo con las reflexiones finales.

El enfoque de la interculturalidad y los retos de la EIB.

En nuestro país el sistema educativo institucional tiene grandes retos en materia educativa, no sólo porque de él depende la impartición y administración de servicios escolares, sino porque tiene el reto de asumir los grandes problemas que no están resueltos cuando se trata de la educación de calidad con equidad, teniendo en cuenta que la responsabilidad recae en todos los sectores de la sociedad interesados en el tema de la educación. Sin embargo, el tema que me interesa analizar es el de la evaluación por los problemas que se han presentado al aplicar instrumentos medición. En primer lugar, deseo resaltar el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en relación a la evaluación de aprendizajes, no sólo porque es necesario para una adecuada aplicación de instrumentos educativos, estrategias pedagógicas y programas curriculares, sino porque estos elementos se deben aterrizar a las distintas situaciones y realidades que existen en el país.

Como es conocido, la EIB en México ha tenido una larga trayectoria dentro de las políticas educativas y específicamente dentro de la educación indígena. La creación del Instituto Indigenista Interamericano en 1940 fue primordial para el reconocimiento en el ámbito continental de la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos preliminares de alfabetización. Sin embargo, las políticas giraban en torno a las líneas integracionistas y de asimilación de las poblaciones indígenas al cauce de la cultura y la lengua hegemónica. Posteriormente, la opción por una educación bilingüe surgió como una modalidad compensatoria con el propósito de nivelar educativamente en un plazo determinado a la población indígena con la no indígena, de manera que la educación pudiera transmitirse exclusivamente en el idioma hegemónico. Bajo esa orientación surgieron disposiciones legales específicas que dieron inicio a la educación bilingüe estatal en varios países latinoamericanos incluyendo a México (López, 2007:44).

Desde fines de los años setentas e inicios de los ochentas, en América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural. La EIB es por lo general una educación enraizada en la cultura de referencia de los alumnos, pero abierta a

la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal (Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991). Como se puede apreciar, la educación bilingüe recibe ahora la denominación de intercultural para referirse explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo social y culturalmente situado.

Al respecto, considero importante precisar que, al tratar el ámbito de la dimensión cultural del proceso educativo, es preciso asentar una definición de lo que se considera como cultura en relación al enfoque EIB. Existen diferentes líneas que definen este concepto, y para el propósito de este escrito considero que la definición que más adecua a este debate es el que expone a la cultura como una instancia de conformación del consenso y la hegemonía, de la cultura política y de la legitimidad (García Canclini, 2005:37). En este panorama la cultura es el espacio en donde los cambios adquieren sentido en la administración del poder y la lucha contra el poder, en donde se ponen a disposición los recursos simbólicos y los diferentes modos de organización que se reflejan en las relaciones existentes de la diferencia y la desigualdad.

Respecto lo anterior, sí la cultura es el espacio contra las imposiciones de la cultura hegemónica, por lo tanto, es una oportunidad para contrarrestar las desigualdades en base a las diferencias que se presentan en las interrelaciones. En este contexto, sí se hace alusión a las interrelaciones, considero que un concepto fundamental para explicar esas relaciones es la interculturalidad. De esta manera, la interculturalidad es un espacio de oportunidad para lograr cambios en diferentes ámbitos de la vida social, especialmente de los grupos diferenciados como lo son los indígenas. Particularmente se ha llevado a cabo una lucha en busca de cambios profundos que se han materializado en el reconocimiento e inclusión de sus derechos, y en especial, el modelo de la interculturalidad en la educación aborda distintos enfoques. Uno de lo más sobresalientes que se adecua a este campo es el que muestra que el debate es parte de la lucha por la producción de significados y se inserta en las redes de poder, luchas sociales y negociaciones que se asientan en el terreno local, nacional y global, en donde se construyen nuevas maneras de

percibir y posicionar subjetividades para trazar políticas identitarias (Walsh, 2002: 117-119). Por otro lado, el concepto de interculturalidad que da cuenta del encuentro, de la interacción y la relación entre dos o más grupos culturalmente diferentes, es al que se refiere a éste como una apuesta por un cambio social radical en el que todas las culturas sean valoradas por igual (Hirmas R. et 2005:45).

Estos enfoques apuntan a la inclusión de los saberes locales en relación a los contextos nacionales y globales, a la producción de distintos significados y subjetividades, con la aspiración de un diálogo en el que haya encuentros en pro del reconocimiento de la diversidad, que los diferentes saberes y conocimientos no sean denostados y más bien valorados para la producción y reproducción de las distintas culturas existentes. En el contexto latinoamericano, en la EIB los principales actores y promotores de estos modelos educativos han trazado una lucha para incorporar programas curriculares situados culturalmente que respondan a las necesidades de las comunidades indígenas, oponiéndose a los programas hegemónicos que aplican los sistemas educativos nacionales.

Pese a ello, no se ha logrado incluir el tema de la evaluación dentro de estos modelos, teniendo en cuenta que las instancias gubernamentales no han logrado incluir estos saberes en las evaluaciones educativas y han discriminado a las comunidades indígenas al aplicar pruebas estandarizadas en español, dejando de lado la atención de las distintas lenguas indígenas. Al respecto, se debe insistir en el hecho de que existe una hegemonía de los valores y saberes que se imponen como universales, como es el caso del inglés que supone una globalización o una norteamericanización de esos valores y saberes (Hamel, 2008: 52). El inglés como una lengua global tiene influencia en ciertos campos de conocimiento científico y esa hegemonía se ha reforzado desde las fuerzas político-económicas con apoyo de organizaciones internacionales, que por lo regular son países angloparlantes. Aterrizando a nivel nacional, el conflicto lingüístico en nuestro país se da de la relación que hay entre el español y las 52 lenguas indígenas que sobreviven.

Por tales motivos, existe una tensión en la relación de las lenguas en los distintos ámbitos sociales, la condición de lenguas de estrato, que se refieren a las lenguas

que están en condición de dominadas en relación al contacto lingüístico con la lengua de superestrato, la cual corresponde al español como lengua dominante. Específicamente, en los procesos educativos y lo que concierne a la evaluación, las pruebas estandarizadas únicamente se aplican en español, y a la fecha no hay programas de evaluación que se apliquen en las lenguas maternas, por lo que no existe una evaluación con equidad que contemplen los conocimientos y cosmovisiones de los pueblos indígenas y, por lo tanto, el sistema educativo mantiene las estructuras dominantes y refuerza las inequidades por medio de esas omisiones.

El enfoque de la interculturalidad dentro del proyecto CIEIB-T'arhexperakua.

Existen piezas fundamentales para el diseño y aplicación de una educación indígena que aporten a la preservación de las culturas y lenguas indígenas y que permita a la vez una adquisición del español como segunda lengua, además de los contenidos y habilidades curriculares de la cultura nacional. Al respecto, el diseño de los currículos para la educación indígena debe tomar en cuenta los aspectos culturales y pedagógicos, además de los lingüísticos. El desarrollo del componente cultural requiere de una identificación y sistematización de los elementos particulares de cada cultura que se consideran relevantes para el proceso educativo.

El proyecto escolar T'arhexperakua – Creciendo juntos surgió en 1995 por iniciativa de los docentes indígenas de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro en Michoacán, quienes identificaron que existen grandes ventajas dentro de la enseñanza escolar que abone a la conservación de la lengua y cultura propias. A partir de 1999, un equipo externo de investigadores en antropología, lingüística y pedagogía de la UAM-I y de la UPN se incorporó al proyecto.

Como otras escuelas experimentales que aplican un currículo EIB, el proyecto escolar T'arhexperakua-CIEIB ha tenido que adaptar estrategias y pedagogías alternativas a los programas nacionales para poder crear un currículo propio, Este

tipo de proyectos rompe con los programas nacionales y con las prácticas convencionales en educación básica al introducir elementos de la cultura local al programa de estudio, que integra los contenidos del currículo nacional en todas las asignaturas, con contenidos y competencias de la cultura p'urhepecha. El currículo tiene como uno de sus objetivos la preservación de la lengua p'urhepecha y de esta forma todas las materias, especialmente la lecto-escritura y las matemáticas, se imparten en L1. El programa se propuso cumplir con los programas establecidos por la SEP para enseñar los contenidos establecidos para la educación primaria, por lo que el español se enseñó como L2. Una vez que las habilidades de lecto-escritura en L1 llegan a una consolidación mínima en 2º y 3º grados, se introduce la lecto-escritura en español. Además, para evaluar el programa, se introdujeron instrumentos propios de evaluación cualitativa, como las pruebas CCL (Competencias y Conocimientos en Lengua), así como también las pruebas EE (Expresión Escrita), ambas pruebas en las dos lenguas (Hamel, 2008).

Un concepto relevante que se emplea en el programa es el de las “prácticas sociales del lenguaje” (Hamel, 1982), ya que es central en el currículo que se aplica dentro de las escuelas porque el aprendizaje de la lecto-escritura tiene que preparar a los alumnos para el uso social del lenguaje fuera de la escuela, y para eso es conveniente que se practiquen las formas escritas desde una perspectiva de uso real mediante prácticas de la escritura de tipos de texto como lo puede ser una carta o un recado, los cuales se han incluido en la pruebas CCL, y para ejercitar la escritura las pruebas EE. En resumen, a lo largo de 19 años de trabajo se han creado una serie de herramientas para intervenir en los métodos de la enseñanza por medio de la construcción de un modelo curricular en L1 y L2.

Por otra parte, las pruebas de evaluación mostraron resultados significativos en la adquisición de las habilidades cognitivas básicas de lecto-escritura. En los grados avanzados (4º a 6º) se observó el desarrollo de estrategias de transferencia al español, de manera que muchos alumnos alcanzan un nivel mínimamente satisfactorio en lecto-escritura en español. La investigación mostró al mismo tiempo que las dos escuelas no cuentan con un método adecuado, integral y comunicativo

para la enseñanza del español como segunda lengua. Por esta razón, los estudiantes alcanzan niveles insuficientes en las habilidades audio-orales en la L2, y su capacidad de transferencia de las habilidades de lecto-escritura a la L2, si bien es manifiesta, se ve mermada por un dominio insuficiente del español como lengua.

El capital escolar, capital cultural y la adquisición de los aprendizajes.

Otro elemento que considero relevante para discutir el estudio de la evaluación de los aprendizajes es el aspecto estructural, por lo que discutiré la noción de *capital escolar* de Bourdieu. Para este autor ese tipo de capital equivale al peso del origen social que indica una correlación entre el grado de titulación académica y la clase social, poniendo en contexto la posición social de los individuos en la estructura social y económica, además de determinar que en el *habitus* se ubican los procesos mediante los cuales los distintos tipos de educación fueron implantados, además de los esquemas de conocimiento y acción (Bourdieu, 1991: 9-32). Respecto a lo anterior, pongo énfasis en las estructuras como sistemas simbólicos, en donde se puede observar lo que se considera como un valor dentro determinados contextos o comunidades.

Así, para Bourdieu el *capital escolar* supone un tipo de competencia que se adquiere en la escuela, pues en ella se logra una competencia cultural que está definida por las condiciones de adquisición, las formas en las que se apropian esas competencias y, además determinan una manifestación simbólica mediante la cual se percibe una acreditación de *clase*, que a su vez está relacionado, no sólo con la manera como se consumen los bienes, sino también en la posición que ocupan en la estructura económica (Ibid. 1991:25). En este punto es necesario mencionar que la institución escolar refiere un aprendizaje institucionalizado, pero no necesariamente equitativo en cuanto a la cobertura de la impartición de la educación y la adecuada aplicación. En consecuencia, las competencias escolares están relacionadas con el concepto de *clase* que supone una posición privilegiada en la estructura social.

Al respecto, otros definen que el *capital cultural* influye en la educación, pero desde la educación de los padres, ya que sí la educación de éstos es mayor, ésta se reflejará en los procesos de estimulación, en el desarrollo del lenguaje y habilidades cognitivas y psicomotrices, en donde cuentan los valores familiares y el desarrollo educativo de los hijos y los procesos de socialización (Schmelkes, 1997:16). Estos enfoques indican que el lenguaje es el componente principal del *capital cultural*, en el que se concentra el mayor bagaje de conceptos, palabras, el grado de complejidad de abstracción. Estas visiones se asocian a los grupos sociales con mayor escolaridad, dejando a las personas con menor grado de educación formal como limitadas en cuanto al capital cultural.

Desde esta línea de análisis de los conceptos de *capital escolar* y *cultural*, concluyó que para el caso de los alumnos bilingües de las comunidades de Michoacán, esta posición de los sujetos en la estructura en relación al capital escolar y cultural no es estática, porque los alumnos están en constante interacción por medio de diversos procesos: los económicos e intercambios culturales, que a través de la adquisición de la lengua dominante, como lo es el español, se puede revelar que el *habitus* o el campo social no es determinante, ya que existen campos entendidos como sistemas de agentes y relaciones sociales que compiten por un capital, que a su vez se distribuye en un capital simbólico, por lo que se disputa la legitimidad y los distintos modos de entendimiento (García Canclini, 2005: 34-38). Si bien es cierto que existen varios elementos que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, y más si pertenecen a una comunidad étnica en la que los ingresos económicos son bajos, en la que la escolaridad de los padres de familia es primaria o secundaria, no se puede establecer que esto sea un impedimento para el éxito en la adquisición de conocimientos y habilidades académicas.

Es un hecho que las comunidades indígenas tienen mayores desventajas en la impartición de la educación, tomando en cuenta el nivel socioeconómico, la oferta y la demanda educativa, y las contradicciones del sistema educativo. No obstante, se puede observar que existen agentes de cambio, como lo son los maestros docentes de las comunidades en las que está presente el proyecto. Ellos han sido los

principales agentes de cambio al implementar estrategias docentes para impartir la enseñanza en lengua p'urhepecha y que hasta la fecha se han plasmado en cambios favorables en el aprendizaje de los alumnos, que también han sido activos en el proceso mismo al apropiarse de ese capital escolar, así como también la participación de los padres de familia.

El proyecto T'arhexperakua-CIEIB y la implementación de pruebas de evaluación de los aprendizajes bilingües.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el proceso de evaluación ocupa un lugar central en los procesos educativos, teniendo en cuenta que, en esta etapa se pueden determinar lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden. Una definición de la evaluación desde las perspectivas formales de la ciencia educativa se refiere a que es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o procesos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989). Aunado a esto, se debe mencionar que existen diferentes tipos de evaluación que responden a objetivos específicos, a los tiempos de aplicación durante el curso escolar y a los criterios de evaluación en referencia a los programas curriculares.

Sin embargo, las aplicaciones de programas de evaluación en comunidades indígenas deben tomar en cuenta las diferentes situaciones sociolingüísticas. Respecto a lo anterior, existen proyectos independientes que han tratado de incluir propuestas de evaluación adecuadas a determinados contextos socioculturales dentro de la autogestión educativa, como el caso del Programa CIEIB y el Proyecto T'arhexperakua, los cuales han jugado un papel pionero al incluir la evaluación de la adquisición y el desarrollo de las competencias bilingües en p'urhepecha como L1 y el español como L2 en su programa de desarrollo curricular.

Descripción de las pruebas y resultados.

Entre 2000 y 2001 el Programa CIEIB realizó un estudio comparativo entre tres escuelas p'urhepechas de Michoacán y dos escuelas hñähñús en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Se crearon grupos mixtos entre docentes indígenas y expertos externos para elaborar un corpus de pruebas en tres lenguas (hñähñú, p'urhepecha y español) en las cuatro habilidades lingüísticas. La principal y gran diferencia con las pruebas estandarizadas consiste en que éstas son en su totalidad de opción múltiple, mientras que las pruebas del proyecto contienen reactivos que son en su gran mayoría de evaluación cualitativa, ya que los alumnos producen textos en torno a una tarea que tienen que ser calificados. Otra diferencia consiste en que en el proyecto se aplican las mismas pruebas de 1º a 6º año, con la finalidad evaluar los procesos de adquisición y desarrollo de las lenguas y para obtener estándares descriptivos de los niveles que alcanzan en promedio los alumnos en cada grado.

En un primer período (2000-01) se aplicó un total de 3.426 pruebas a todos los alumnos de las cinco escuelas. Las pruebas fueron calificadas con escalas de calificación propias y elaboradas por los maestros de las escuelas y los integrantes del proyecto. Posteriormente se creó una base de datos y se realizó un análisis de confiabilidad, es decir, un análisis que mide la consistencia interna. Con estos procedimientos se demostró que los instrumentos utilizados cuentan con una estructura idónea para realizar cualquier análisis estadístico, al obtener puntuaciones muy altas, entre 0.83 y 0.97 en la escala Alpha de Cronbach (escala que va de 0 a 1.0) siendo este modelo el más utilizado para pruebas de confiabilidad por su eficacia (Wakerly, Mendenhall, Scheaffer, 2010).

Posteriormente, en Michoacán se volvieron a aplicar las pruebas de redacción de una narrativa EEE (Expresión Escrita en Español), EEP (Expresión Escrita en P'urhepecha) que habían mostrado tener la mayor confiabilidad y se diseñaron nuevas pruebas para evaluar las competencias y los conocimientos escolares en las dos lenguas CCLE (Competencias y Conocimientos Lingüísticos en Español) y CCLP (Competencias y Conocimientos Lingüísticos en P'urhepecha). Las pruebas se aplicaron en los años 2004, 2005 y 2007 al terminar cada año escolar al total de

los alumnos de las dos escuelas. En 2013-14 se recuperó el trabajo con las pruebas EE y CCL en una nueva versión y se aplicaron en las mismas escuelas del proyecto piloto y en una nueva escuela de control. Hoy el proyecto cuenta con una base de datos de más de 10.000 pruebas individuales de redacción en ambas lenguas.

Un primer análisis cuantitativo de los resultados del estudio comparativo 2000-2001 presentó resultados reveladores (ver Hamel et al. 2008, Hamel 2009). En conclusión, se observó el desarrollo paralelo de las competencias lingüísticas y comunicativas en L1 y L2, con correlaciones altamente significativas entre las pruebas en ambas lenguas. Este resultado desmiente las teorías folk y las creencias tan arraigadas de que las dos lenguas se estorban entre sí en el desarrollo psicolingüístico de una persona; que, para aprender bien el español, los niños indígenas deben abandonar su lengua materna en la escuela y en la comunidad. Con las pruebas de redacción (EEE y EEI) se comprobó la hipótesis de Cummins (1980, 2000) que postula la existencia de una proficiencia subyacente común a las lenguas y la posibilidad de transferencias de habilidades cognitivo-académicas descontextualizadas (CALP) entre lenguas, especialmente de la L1 a la L2. La comparación entre los tipos de currículo que se aplican en comunidades indígenas (bilingüe de mantenimiento, castellanización y enseñanza en español) mostró que en ambas regiones los alumnos alfabetizados en su lengua más fuerte (español en Hidalgo, p'urhepecha en Michoacán) alcanzan resultados significativamente más altos en ambas lenguas, comparándolos con la escuela de castellanización. Estos resultados confirman la importancia de la alfabetización y enseñanza de contenidos curriculares en la lengua materna. Constituyen resultados relevantes y originales que le permiten al proyecto participar en un debate internacional de primer nivel (Hamel, 2016). En el trabajo posterior, sirvieron de base científica (y con efectos políticos) para justificar el desarrollo de un currículo consecuentemente EIB (Educación Intercultural Bilingüe), donde la lengua materna p'urhepecha juega el papel de principal lengua de instrucción.

Los criterios de calificación de las pruebas se realizaron en equipos de maestros y maestras, junto con los investigadores externos. La codificación del corpus y el

tratamiento estadístico fueron realizados por un equipo de especialistas en la materia y resultados se sometieron a amplias discusiones con los actores implicados, incluyendo a los padres de familia en algunos casos. Se identificaron fortalezas y debilidades de la enseñanza, cuya interpretación ayudó decisivamente en los pasos posteriores del trabajo. En suma, se puede concluir que existen grandes razones para incluir la evaluación dentro de los programas y modelos que imparten EIB, en la experiencia del proyecto aquí tratado se puede admitir que han resultado un gran apoyo para evaluar las fortalezas de un currículo EIB, sino que también son una propuesta para implementar evaluaciones que atiendan las especificidades culturales en las comunidades indígenas del país. A continuación, detallaré dos tipos de pruebas, tomando en cuenta la pertinencia y la validez de las mismas.

Prueba EE (Expresión Escrita).

Con la elaboración de los instrumentos de evaluación que se han realizado en el proyecto general se ha buscado el análisis de los avances y retrocesos respecto al aprendizaje de los alumnos. Es importante resaltar que con este tipo de evaluación no se busca una acreditación a nivel institucional, sino más bien el interés es auténtico porque busca examinar los alcances que logran los niños en cuanto al desarrollo de las habilidades académico-cognitivas, es decir, la capacidad de entender o comprender, de escuchar y expresar, de escribir y leer, pero sobre todo de la capacidad de la producción escrita en la lengua p'urhepecha y en español. Para efectos de este trabajo tomaré la prueba EE que se ha aplicado por igual a todos los grados de 1° a 6°, la cual evalúa la capacidad de los alumnos de reproducir una narración por escrito y se basa en un modelo interactivo y transaccional, en otras palabras, de forma dinámica.

El esquema de calificación se centra en la competencia discursiva sobre la base de la coherencia y cohesión de los cuentos producidos. Es importante mencionar que en el proyecto se elaboraron dos cuentos escritos, uno en L1 y otro en L2, con contenidos diferenciados y cuidando que no fueran del dominio popular o conocidos

por los niños, ya que la intención era conocer la capacidad de retención de las ideas y secuenciarlas en el momento de la reconstrucción escrita. Esto es fundamental para conocer las capacidades de comprensión de cada niño y su vinculación con una u otra lengua. Los cuentos seleccionados del libro de literatura en lengua p'urhepecha de Michoacán (SEP-DGEI, 2000) fueron contextualizados, es decir, relacionados con el entorno social de alumnos por medio de las actividades que hacen los niños en la región y el medio geográfico, además de adaptarlos a las condiciones del nivel lingüístico de los mismos para evitar interferencias o distorsiones en el momento de la audición y reproducción escrita, debido a que la aplicación consistió en la lectura del cuento frente al grupo para que posteriormente los alumnos la reprodujeran por escrito.

No obstante, en el campo de la medición educacional se deben tomar en cuenta ciertos factores que revelan la pertinencia de una prueba para su medición e interpretación. Con pertinencia me refiero a que se deben de tomar un conjunto de criterios que tienen que ver con el objetivo de la evaluación de la misma. En otras palabras, sí el objetivo de la construcción de cada ítem o respuesta es claro, por lo tanto, habrá una clara formulación de las características que hacen que ciertos ítems sean pertinentes para el objetivo de la prueba (Ebel, 1977; 450). En el caso de las pruebas de redacción EE, en el proceso de diseño se fijaron puntos claros al establecer que el objetivo es que los alumnos realicen una construcción textual a partir de producciones escritas, es decir, la reproducción de un cuento escuchado por los alumnos bajo condiciones controladas, tanto en L1, como en L2.

La calificación es de forma cualitativa y contempla la valoración de 15 ítems separados por episodios, en el que se tienen que señalar la idea principal de cada uno. También se examinan la calidad, coherencia, corrección y extensión del texto completo, por lo que, con estas pruebas se puede observar la redacción que los alumnos muestran y la capacidad de reproducción de un texto atendiendo indicaciones. Cabe decir que estas pruebas no ponen énfasis en el conocimiento, sino más bien en la competencia para la comunicación, que es concebida como una competencia instrumental para la vida en toda actividad humana. Esta competencia

actúa como mediadora del acceso a la información y el conocimiento de todo tipo, así como la expresión personal, la producción de mensajes y la creatividad cultural de los alumnos (Schmelkes, 1997:115). Al respecto, las pruebas de este tipo son de suma importancia dentro de la educación primaria porque examinan la posibilidad del uso funcional del proceso comunicativo.

Por otra parte, la evaluación que se utilizó para esta prueba concuerda con el enfoque "crítico" de orientación psico- y sociolingüística que pone énfasis en la validez de las pruebas, es decir, en la autenticidad y la adecuación pragmática del lenguaje que se evalúa. Por esta razón, se cuidó que las situaciones de las pruebas representaran en lo posible situaciones semejantes a la vida cotidiana de los alumnos.

Prueba CCL (Conocimientos y Competencias)

En el caso de las pruebas CCL-E y CCL-P, se utilizaron tests integrativos basados en criterios operacionales comunicativos (no en criterios normativos), enfocados más hacia los procesos y no sólo hacia los productos lingüísticos. Específicamente, esta prueba está constituida por un total de 85 reactivos de opción múltiple, de relación, de comparación. Cabe mencionar que para estas pruebas se utilizaron elementos del enfoque psicométrico, que se enmarcan en la tendencia actual de que se deben elaborar instrumentos específicos para cada tipo de situación, además del empleo de varios tipos de situaciones realistas del uso del lenguaje y escalas de calificación amplias y holísticas.

La importancia del uso de este tipo de pruebas que emplean ítems de elección múltiple en las comprobaciones escolares radica en el hecho de que en la actualidad son las pruebas más respetadas en el área de evaluación internacional, teniendo en cuenta que se adaptan a la evaluación de la mayor parte de los resultados educativos: conocimiento, comprensión y juicio; capacidad para resolver problemas. Las fortalezas de esta prueba se hallan en que sí los alumnos atienden bien a las indicaciones, pueden encontrar menos ambigüedades en las preguntas o en los

objetivos a resolver. En suma, la prueba examina de manera general lo que se conoce como “*conocimiento sustantivo*” que de manera general abarca la comprensión, el conocimiento de palabras, las habilidades de formar oraciones, de relacionar palabras (Ebel, 1977:95). Por consiguiente, esta prueba analiza el conocimiento de los alumnos de manera amplia en su desarrollo del aprendizaje escolar.

Equidad en la evaluación.

Se puede indicar que una prueba de evaluación tiene equidad² para con los estudiantes cuando se centra en los conocimientos, en la comprensión y en las capacidades de los alumnos, más no en las deferencias sociales como el sexo, la etnia de pertenencia o la religión. Este punto es de vital importancia porque con la aplicación de pruebas de evaluación se afecta a los alumnos de forma positiva o negativa. Entonces, se debe cuidar la adecuación y los criterios de calificación para ser justos a la hora de examinar a los alumnos.

No obstante, en los programas nacionales de evaluación el tema de la interpretación de los resultados representa en sí mismo un reto dentro de la evaluación en la equidad y la diversidad. En este caso, como lo menciona Treviño (2006), las diferencias culturales deben ser tomadas en cuenta para interpretar los resultados de los exámenes, ya que las pruebas no sólo miden los constructos que se proponen, sino que los resultados deben reflejar las características específicas de cada la cultura y el constructo que se pretende medir. De esta forma, las inferencias sobre los resultados tienen consecuencias directas sobre la equidad en la educación, por lo que la calificación cuidadosa de las pruebas puede representar un instrumento valioso para promover oportunidades educativas de los alumnos indígenas. En este ámbito, la antropología tiene mucho por contribuir al campo de la medición educacional porque esta disciplina ayuda a la comprensión de los rasgos particulares de cada cultura, por lo que, junto a la psicología transcultural

² En el ámbito educativo la noción de equidad apela a la imparcialidad y a la inclusión, dejando de lado que las diferencias de tipo social no representen un obstáculo para potenciar el campo educativo, (OECD, 2012).

puede ayudar a inferencias adecuadas de los grupos indígenas (Ibid. 2006:229). Una de las principales razones para realizar una evaluación etnográfica radica en que las pruebas estandarizadas muestran resultados sesgados respecto a los aprendizajes escolares, debido a que sólo pueden mostrar lo que los alumnos indígenas han aprendido de la cultura dominante y no lo que verdaderamente han aprendido con respecto a los programas que se imparten en las escuelas indígenas. Al respecto, considero que el argumento de Geertz que define a esta disciplina como una ciencia en busca de significaciones, teniendo como objeto a la cultura, que define como un concepto semiótico y que:

El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento, que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación (Geertz, 1973:20).

Esta visión otorga un privilegio a la significación o al significado de los hechos sociales, al comportamiento o a las acciones de los sujetos, y sí el significado es el elemento más importante de lo social, la forma de abordarlo es la interpretación en tanto comprensión de significación. De esta forma, la herramienta de trabajo necesaria es la *descripción densa* que pretende desentrañar las estructuras de significación, los símbolos, estados de conciencia, actos, palabras, discursos sociales (Ibid. 1973:24)

Al respecto, el quehacer etnográfico ha jugado un papel fundamental en el proyecto CIEIB, se ha cuidado la interpretación de los resultados al crear metodologías y constructos de evaluación diferenciada y específicamente diseñadas para las comunidades estudiadas, con ayuda de la evaluación etnográfica en cada momento del proceso de la aplicación de las pruebas. Una gran

ventaja reside en el hecho de que los diseños de las escalas de calificación se realizaron de manera colegiada por los docentes indígenas y por los investigadores del proyecto con el propósito de homologar criterios, con el debido cuidado en la etapa de la calificación. De esta manera no se descuida la validez de las pruebas.

Además, el programa y metodología de evaluación del proyecto toma en cuenta el énfasis reciente en la enorme diversidad y variabilidad en la adquisición de segundas lenguas, particularmente en contextos de bilingüismo social, y la consecuente necesidad de individualizar los procesos de evaluación. Considera la necesaria especificidad y relatividad cultural de toda evaluación, por tanto, el proyecto general tiene la gran ventaja de que puede comparar e integrar en un proceso de triangulación, los datos obtenidos por diversas fuentes (prolongada observación de clase, grabación y análisis de situaciones comunicativas, entrevistas, pruebas y el regreso constante al aula).

Reflexiones finales.

El corpus de pruebas que se ha implementado en el proyecto expuesto a lo largo de este trabajo representa una propuesta relevante en cuanto a la evaluación de aprendizajes bilingües. No sólo porque los resultados que se han obtenido reflejan conclusiones importantes respecto a que el aprendizaje de las habilidades cognitivamente exigentes como la alfabetización en L1 puede producir una transferencia exitosa de estas mismas habilidades en L2, sino porque el enfoque sobre la interpretación de la praxis de la evaluación cualitativa de exámenes que se aplican dentro del proyecto forma parte de las estrategias de acción de la EIB.

Una gran ventaja respecto a estas pruebas es que, a diferencia de las pruebas nacionales, predominan los componentes de calificación cualitativa sobre los componentes de calificación cuantitativa (opción múltiple), lo que se refleja en las escalas de evaluación con indicadores cualitativos, además las pruebas actuales están diseñadas para aplicarse (la misma prueba) de 1º a 6º grado. De este modo, es posible documentar los avances en los aprendizajes e interpretarlos, lo que

contribuirá a la construcción de un currículo EIB con estándares para cada año escolar dentro del proyecto general.

Por otro lado, las categorías y los conceptos que se incluyen en las pruebas de redacción bilingüe pretenden analizar las capacidades de la comprensión de los niños y tratan de vincular esas capacidades con una u otra lengua. Este es un aspecto positivo para la aplicación de la medición de los aprendizajes, ya que desde la psicología transcultural se distinguen categorías específicas y generales, las específicas están relacionadas con los procesos cognitivos; las generales son las que están relacionadas con la cosmovisión de las sociedades estudiadas, moldean la manera en que los diferentes grupos culturales abordan y conciben el aprendizaje, por lo que la combinación de ambas resulta relevante para la interpretación de los aprendizajes en comunidades indígenas que presentan situaciones sociolingüísticas diferentes (Treviño, 2006:238). De esta forma, esas categorías han sido útiles para comprender las capacidades y competencias lingüísticas en las dos lenguas, debido a que éstas expresan esquemas conceptuales que significan valores y conocimientos de los alumnos, que a su vez representan la cosmovisión de las comunidades a las que pertenecen.

Otro de los aspectos que abordé, es que en el terreno de la EIB se han generado planes y trabajos interesantes para contribuir al cauce de los aprendizajes de las comunidades indígenas dentro de América Latina y México, pero que en el tema de las evaluaciones todavía queda mucho por hacer. Sí bien en el panorama actual en nuestro país se observa que las evaluaciones a los alumnos y maestros impuestas por la SEP (Evaluación universal) y establecidas por la RIEB en diciembre de 2012, se promulga la obligación de evaluar los conocimientos, tanto de los alumnos, como de los docentes en la Constitución. Ante este hecho no es sorprendente la insatisfacción que ha generado este tipo de políticas por las consecuencias poco favorables para dichos actores.

Por tales motivos, considero que en este campo se tienen que establecer las bases para avanzar en el análisis teórico y empírico de la medición de los “logros educativos” en todos los sectores que comprenden la educación a nivel nacional,

proponiendo instrumentos apropiados e interpretaciones críticas de los resultados, y no sólo poner énfasis en los modelos de rendición de cuentas, o en los castigos que se les impone a los maestros, ni mucho menos estigmatizar a los alumnos con resultados bajos, en vez de ayudarlos a desarrollar sus capacidades.

Aterrizando lo antes mencionado en el terreno de la educación indígena, no sólo hacen falta propuestas de programas educativos que atiendan los problemas particulares de cada comunidad, también se requiere la colaboración y participación de todos los sectores interesados. En primer lugar, representan un gran reto para todos los actores que forman parte del binomio enseñanza-aprendizaje, ya que si se involucran en los procesos, no sólo desde el plano institucional, sino también en el campo de acción como lo puede ser la escuela, se podrán generar estrategias que contribuyan a la disminución de las desigualdades. Tal como lo menciona Reygadas (2015), existen estrategias y dispositivos simbólicos que reproducen desigualdad, en este caso el sistema educativo a través de sus estrategias, programas curriculares y especialmente de sus omisiones, reproduce las desigualdades.

En este caso, considero que el proyecto escolar puede funcionar como un dispositivo desarticulador de la desigualdad mediante ciertas acciones como lo es la realización de los planes, programas curriculares y evaluación con enfoque EIB, que en sí mismos representan plataformas de oportunidad para emprender propuestas educativas que sean inclusivas, equitativas e igualitarias para todos los sectores de la sociedad. Son una alternativa para valorar la cultura y valores propios mediante las prácticas sociales encaminadas a la acción y a la colaboración, pero considero que el diálogo entre las distintas disciplinas que se fijan por objetivo el campo de la educación indígena será trascendental para generar cambios que se reflejen en el desarrollo adecuado de los aprendizajes de los alumnas y alumnos.

Bibliografía

Cummins, Jim. (2000). Lenguaje, poder y pedagogía, Ediciones Morata.

Bourdieu, Pierre. (1991). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, Madrid: Taurus.

Ebel, Robert L. (1977). Fundamentos de la medición educacional, Argentina: Editorial Guadalupe.

García Ramos, J.M. y Pérez Juste, R. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones, Madrid: Rialp.

García Canclini, Néstor. (1990). La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu en Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, pp. 1-9 y 13-32.

_____ (2005). Diferentes, Desiguales y Desconectados, México: Gedisa.

Geertz, Clifford. (1973). La interpretación de las culturas, Barcelona: Gedisa.

Hamel Wilcke, Enrique. (1982). "Constitución y análisis de la interacción verbal", en *Estudios de Lingüística Aplicada*. Año 1. No. 2. México.

_____. (2008). Educación intercultural bilingüe en Michoacán. Desarrollo curricular, formación de profesores y desarrollo académico de alumnos indígenas. Informe Académico Final SEP-SEB-CONACYT, México.

_____. (2008) b. "La globalización de las lenguas en el siglo XXI: Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística". In *Política lingüística na América Latina*. Da Hora, Dermeval & Lucena, Rubens Marques de (eds.). João Pessõa: Idéia-Editora Universitária, 45-77.

_____. (2016) "Bilingual education for indigenous communities in Mexico". In García, Ofelia y Angel Lin (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 3rd Edition, Volume 5: Bilingual Education. Heidelberg, New York: Springer.

Hirmas R., C., Hevia R., R., Treviño V., E., y Marambio V., P. (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, Santiago: UNESCO.

INEE. (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2007), PISA 2006 en México, INEE, SEP, México.

OECD. (2012). Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing.

Reygadas, Luis. (2015). “Más allá de la legitimación. Cinco procesos simbólicos en la construcción de la igualdad y la desigualdad”, en Mayarí Castillo y Claudia Maldonado (eds.). *Desigualdades, tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas*, Chile: RIL Editores.

Schmelkes, Sylvia. (1997). La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso. México: FCE

Treviño Villareal, Ernesto. (2006). “Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social”, en *Revista de Investigación Educativa*, No. 1, 28, pp. 225-268, México.

Wakerly, Dennis, D, William Mendenhall III, Richard L. Scheaffer. (2010). Matemáticas con aplicaciones. México: Cenage Learning.

Walsh, Catherine. (2002). “(De) Construir la intercultural. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zúñiga, Madeleine, Inés Pozzi-Escot y López, Luis Enrique. (1990). Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos, Lima: Fomciencias.