



Casa abierta al tiempo

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

**La evaluación de los aprendizajes mediante pruebas en escuelas primarias bilingües
de Michoacán.**

Roxili Nairobi Meneses Ramírez

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Director: Dr. Rainer Enrique Hamel

Asesores: Dr. José Bastiani Gómez

Dra. Patricia de Leonardo Ramírez

Ciudad de México

Julio, 2018

Índice

Introducción	4
1. Las comunidades de San Isidro y Uringuitiro en la Meseta P'urhepecha del estado de Michoacán.....	11
1.1 La ubicación geográfica y el origen de las comunidades.	11
1.2 La organización social y política.....	12
1.3 Las lenguas en la comunidad y en la escuela: el p'urhepecha y el español. .	14
2. La evaluación dentro del sistema educativo mexicano y la educación indígena	18
2.1 El sistema educativo mexicano y la cuestión indígena	18
2.2 La evaluación educativa y las pruebas estandarizadas	25
3. La evaluación y las pruebas en el proyecto T'arhexperakua-CIEIB.	31
3.1 Las pruebas bilingües y el contexto lingüístico y sociocultural.....	31
3.2 Consideraciones socioculturales para la interpretación de los aprendizajes dentro del contexto educativo local.....	34
3.3 Teorías del bilingüismo dentro de la educación bilingüe:	
CALP y la interdependencia entre lenguas.....	37
3.4 Metodología y etapas de evaluación mediante las pruebas del Programa CIEIB.....	40
3.4.1 Metodología de evaluación	40
3.4.2 Primera etapa (2000-2001).	43
3.4.3 Segunda etapa (2004, 2005 y 2007).	45
3.4.4 Tercera etapa (2013, 2014 y 2017).	48

4. Evaluación de las principales habilidades comunicativas y académico-cognitivas en L1 y L2.	50
4.1 Análisis estadístico de los resultados de las pruebas (2013 y 2014).	50
4.1.1 Confiabilidad y validez de las pruebas	51
4.1.2 Características de la muestra	54
4.1.3 Prueba EE (Expresión Escrita).....	55
4.1.4 Prueba CCL (Conocimientos y Competencias en Lengua).....	60
4.1.5 Desarrollo de L1 y L2.	66
4.1.6 Correlación entre L1 y L2.....	68
4.2 Aproximaciones al análisis cualitativo de las pruebas de redacción y el seguimiento de las trayectorias de los alumnos.	70
5. Reflexiones finales y perspectivas de investigación.....	86
6. Bibliografía.....	95
7. Anexos.....	100

Introducción.

El tema de la evaluación educativa en México se ha vuelto relevante en los últimos años por los cambios presentados en las reformas educativas recientes, considerando que los planes de evaluación a través de pruebas estandarizadas, sobre todo a nivel de la educación básica, se han dirigido principalmente a una población hispanohablante, dejando en desventaja a los alumnos y alumnas indígenas que no dominan el español como la población monolingüe hispanohablante. Las contrastantes diferencias culturales, sociales y económicas entre los diferentes grupos demográficos del país requieren de una especificación particular y de planes de evaluación adecuados a los diferentes contextos sociales dentro del ámbito educativo, para que se incluya un enfoque de equidad y atención a la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la población mexicana. Al respecto, hoy en día existen estudios independientes y proyectos de autogestión educativa que se han centrado en este tipo de problemáticas; por ejemplo, el trabajo que se aborda en este estudio, la evaluación de los aprendizajes mediante pruebas en escuelas primarias bilingües dentro del proyecto escolar “T’arhexperakua-Creciendo Juntos”, y el Programa CIEIB (Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe) de la Universidad Autónoma Metropolitana de la Unidad Iztapalapa, programa en el que colaboro desde del año 2014.

Este proyecto surgió en 1995 por iniciativa de los docentes p’urhepechas de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro, en la Meseta P’urehepcha de Michoacán, y que desde 1999 colaboran con lingüistas, antropólogos y pedagogos del Programa CIEIB. Los docentes iniciaron el proyecto con el objetivo de fortalecer el p’urhepecha como la principal lengua de instrucción dentro de la escuela, debido a que anteriormente se había quedado al margen de los procesos educativos.

Años después se integraron los investigadores externos y en 1999 empezaron a trabajar junto con los docentes en las escuelas primarias. Dentro de los principales objetivos que tuvo de inicio el Programa CIEIB se destaca el estudio del funcionamiento de cinco escuelas primarias: dos escuelas hñähñus del Valle del Mezquital en Hidalgo, las dos escuelas del proyecto escolar y una más de control del estado de Michoacán. Las dos primeras escuelas

las habían seleccionado previamente los primeros investigadores que provenían de la Universidad Autónoma de México (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco (UPN) con el fin de comparar los resultados de todas las escuelas. En las primarias del proyecto escolar p'urhepecha se desarrolló un trabajo de campo durante un año escolar completo, que abarcó la observación de clases, el estudio de las comunidades y de su realidad sociolingüística y cultural. La investigación dentro del aula de clases permitió conocer el proceso de enseñanza del conjunto de asignaturas en la lengua indígena, lo que contribuyó a verificar que la alfabetización, la enseñanza de los contenidos programáticos y el desarrollo de las competencias funcionaban mejor que en muchas otras escuelas indígenas, aunque carecían de una metodología de enseñanza en todas las materias y de un programa específico para la enseñanza del español como segunda lengua. A partir de este primer acercamiento se planeó un programa de evaluación para acompañar las observaciones en el aula y de esta forma se realizó la comparación del aprendizaje y del desarrollo de las lenguas entre las cinco escuelas. De los resultados que se obtuvieron se concluyó que en las escuelas del proyecto escolar los alumnos alcanzaban un dominio significativamente más alto en la lectura y la escritura en la lengua p'urhepecha y en segundo lugar en español, mientras que los alumnos en las escuelas castellanizadoras obtenían los resultados más bajos. De la misma forma, en las escuelas hñähñus también se observaron estos resultados, pero a la inversa; es decir, los alumnos obtenían mejores puntajes en español porque en esas comunidades la lengua más fuerte era el español, aunque en la lengua indígena también llegaron a buenos puntajes (Hamel, 2009, 2010).

Con estas observaciones realizadas, los investigadores externos y los maestros del proyecto escolar p'urhepecha comenzaron una línea de acción, intervención y colaboración para desarrollar un currículo dentro de la perspectiva de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe). El trabajo de los miembros del proyecto general consideró varios aspectos que no se habían trabajado dentro del área de la educación indígena, puesto que en México no se cuenta con un currículo propio para la educación indígena primaria, a diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos con población indígena (López, 2000). También se contempló el hecho de que no existe una propuesta clara para desarrollar el bilingüismo, ni programas que

aclaren los usos y funciones de L1 y L2¹ de acuerdo con las distintas situaciones sociolingüísticas y psicolingüísticas que imperan en las regiones indígenas y en las ciudades con población indígena, donde se implementa el currículo general, diseñado para niños no indígenas y formulado exclusivamente en y para su desarrollo en español, junto con el libro de texto nacional y los materiales que existen en las lenguas indígenas.

Por tales motivos, el proyecto general diseñó un currículo EIB que elabora actualmente tres programas anuales integrados: el Programa de Asignaturas que integra los contenidos del currículo nacional en todas las asignaturas, excepto las lenguas, con contenidos y competencias de la cultura p'urhepecha a través de las Unidades Temáticas P'urhepecha (UTP); el Programa de P'urhepecha como L1, y el Programa de Español como L2 (Materiales curriculares, proyecto CIEIB, 2010). Además, este programa incluye varios instrumentos de planificación curricular y elabora otros instrumentos pedagógicos de apoyo como los módulos didácticos sobre temas específicos, un programa de alfabetización en p'urhepecha y fichas didácticas. Por otro lado, el currículo integra sistemáticamente las lenguas y los contenidos curriculares de las asignaturas a través del enfoque del AICL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) (Hamel, 2010).

Una de las principales innovaciones de este currículo radica en su nueva conceptualización de la relación entre las lenguas y las asignaturas temáticas como desarrollo integrado y recíproco. Así, este currículo actualiza, explicita y radicaliza los conceptos y los define para la EIB en general, todo esto bajo la concepción de que una lengua se aprende mejor cuando se estudia a través de contenidos significativos y atractivos, debido a que los alumnos desarrollan competencias, habilidades, estructuras y vocabulario mediante circunstancias de uso auténtico que simulan situaciones reales.

Uno de los elementos más relevantes para la EIB, es que este tipo de currículo incluye los contenidos que dicta el Estado mexicano para cumplir con los objetivos institucionales de la SEP, pero también integra los conocimientos y los saberes de los maestros p'urhepechas con base a sus formas de organización lingüística y cultural. Estos elementos se pueden apreciar

¹ L1 como primera lengua y L2 como segunda lengua del hablante bilingüe.

en el programa de asignaturas, el cual combina conocimientos interculturales que corresponden a las asignaturas del currículo nacional y a los conocimientos intraculturales referentes a las Unidades Temáticas P'urhepechas que aglutinan vocabulario y conceptos pertenecientes a la cultura p'urhepecha. Principalmente versan sobre la creación de la vida, salud, alimentación, artes y oficios, además de la relación de los habitantes con su entorno natural y la organización cultural, política y social de las comunidades.

De esta forma, el proyecto general ha producido elementos importantes para la construcción de una EIB y ha trabajado cuatro campos fundamentales dentro de este enfoque: 1) los métodos de la enseñanza en general (pedagogía y didáctica); 2) el desarrollo de la lecto-escritura en lengua indígena; 3) la enseñanza del español como segunda lengua; 4) el diseño de un plan de evaluación mediante pruebas bilingües. Todos estos temas se han trabajado con el propósito de desarrollar un modelo curricular y una metodología de enseñanza del español como segunda lengua o L2 y el p'urhepecha como principal lengua de instrucción o L1.

La metodología y la antropología de la educación.

Específicamente, el área de la evaluación de los aprendizajes mediante el diseño de pruebas bilingües dentro del proyecto escolar ha sido un área fundamental para valorar todas las estrategias, trabajos y programas ya mencionados. También supone que algunos componentes del trabajo pueden ser mensurables, es decir, se espera que a través de la implementación de todo el trabajo realizado se produzcan diferencias observables, por lo que se ha considerado que el diseño de un corpus de pruebas puede contribuir a la evaluación de las habilidades y los conocimientos que los alumnos han adquirido y de esta forma dirigir o encauzar sus aprendizajes (Ebel, 1972). Además, el enfoque de la evaluación del proyecto toma en cuenta las perspectivas de la cuantificación de las pruebas del lenguaje dentro del estudio de la adquisición/aprendizaje de las lenguas, así como de las aproximaciones de la sociolingüística y psicolingüística dentro del campo de la educación bilingüe (Schofield, 1994; Valdés & Figueroa, 1994; Bachman & Palmer, 1996; Cummins, 2000). De este modo, el enfoque de este trabajo, que corresponde al mismo enfoque del proyecto general, combina análisis cualitativos y cuantitativos de su material.

Consecuentemente, este trabajo dará cuenta de cada una de las tres etapas de evaluación que ha desarrollado el equipo de docentes p'urhepechas e investigadores del Programa CIEIB. Se presentará de manera detallada la metodología de la evaluación, así como la pertinencia y validez a través del análisis de los procesos de evaluación en el plano cualitativo y la confiabilidad del corpus en el plano cuantitativo. El propósito de este primer acercamiento a la evaluación mediante pruebas es examinar el desarrollo de los aprendizajes de las dos lenguas de los alumnos, retomando los resultados de las primeras evaluaciones y posteriormente compararlos con los últimos resultados de las aplicaciones más recientes, y así examinar las principales teorías sobre los aprendizajes bilingües en el contexto de la educación indígena en las escuelas primarias atendidas dentro del proyecto. Por supuesto, este trabajo se alimenta de la etnografía general que se lleva a cabo al interior del proyecto, que a su vez se sustenta en la línea de la antropología de la educación, que como se sabe, surgió en Estados Unidos dentro de la vertiente de los estudios de la “transmisión cultural” y usa como principal instrumento la etnografía (Anderson-Levitt, 2012; para México ver Dietz, 2003; Rockwell y González Apodaca, 2012). Se debe resaltar que en el periodo de 1960 a 1970 tuvo un importante auge, sobre todo a través del reconocimiento del aula como lugar central donde ocurre la educación formal y a través del descubrimiento de que las interacciones en el aula representan una complejidad mucho mayor de lo que se pensaba antes y que no se pueden reducir a una transmisión cultural y de conocimientos (Hymes, 1962, Erickson, 1973; Heath, 1983; Mehan, 1979; Spindler, 1987).

Estos estudios se han basado casi exclusivamente en métodos cualitativos y mantienen hasta la fecha una distancia crítica frente a los métodos cuantitativos que subyacen a las pruebas (nivel micro) y a los métodos estadísticos de evaluación macro de las políticas públicas. Como ya se mencionó, los enfoques cualitativos y la etnografía ocupan un lugar central en los estudios del Programa CIEIB en las escuelas de Michoacán, y la evaluación cualitativa de los aprendizajes de los alumnos es atendida por varios trabajos, en particular la investigación de tesis de doctorado de H. Betzabé Márquez, que se centra en el aula de clases.

Sin embargo, tanto en los estudios actuales sobre la educación en diversos países, como también en el trabajo del Programa CIEIB, se ha visto que el diseño, la aplicación, calificación e interpretación de pruebas psicométricas constituyen un componente necesario para evaluar un sistema educativo desde la perspectiva de los aprendizajes; proveen un corpus sumamente valioso de productos que son susceptibles tanto a análisis cuantitativos como cualitativos. El trabajo con las pruebas se enmarca por esta razón en un enfoque holístico, de amplitud antropológica, para integrar las actividades de evaluación en el contexto más amplio del Proyecto T'arhexperakua, distinguiendo dentro del proceso de evaluación los paradigmas *etic* (visión desde afuera) y *emic* (visión desde dentro). El paradigma *etic*, relacionado con la psicometría, busca medir y entender cierto fenómeno usando estándares externos al contexto en el cual se desarrolla dicho fenómeno dentro de la construcción y diseño de pruebas. Al contrario, la posición *emic*, que está más relacionada con la disciplina antropológica, trata de entender cómo cierto fenómeno opera con relación al contexto y busca comprender los elementos que constituyen los estándares de la cultura local (Treviño, 2006). En este sentido, en este trabajo se retoma la visión *emic* dentro del proceso de evaluación del Programa CIEIB porque se considera el conocimiento local a través de los docentes del proyecto y a la lengua p'urhepecha como principal lengua de instrucción o L1, y al español como L2, dentro de la construcción de ítems que integran las pruebas. De ahí la validez cultural, pertinencia y autenticidad del corpus de pruebas que se ha desarrollado en el proyecto escolar.

Por otra parte, una justificación fundamental de este estudio se debe al hecho de la casi nula existencia de programas de evaluación bilingües y diferenciados que elaboren pruebas en lenguas indígenas dentro el campo de la evaluación educativa en México, dado que las pruebas que imperan son las estandarizadas en español. En gran medida estos procesos de evaluación se han acompañado de políticas que ignoran los derechos lingüísticos de los diferentes grupos indígenas, por lo tanto, la propuesta de trabajo con las pruebas del proyecto representa un aporte valioso dentro de este campo.

Por estas razones este estudio se centra en un área poco trabajada dentro de la educación indígena por medio de cuatro capítulos: en el primero se dará una introducción a las comunidades del proyecto para ubicarlas geográficamente y mencionar el origen histórico de

éstas, resaltando los principales rasgos culturales de la identidad p'urhepecha. En este apartado también se expone en breve la situación lingüística respecto al uso de las lenguas en la comunidad y la escuela, ubicando las iniciativas de los maestros p'urhepechas frente a esta situación. En el segundo capítulo se tratan las políticas más sobresalientes aplicadas en el campo de la educación indígena y el tema de las últimas reformas educativas y el uso de las pruebas estandarizadas. En el tercer capítulo se describirá el plan de evaluación del Programa CIEIB: el diseño, la metodología y las fases de la evaluación, iniciando con un apartado sobre las principales consideraciones teóricas del bilingüismo en las que se sustenta el programa de evaluación, seguido del apartado sobre las pruebas del proyecto y los marcos de interpretación de los aprendizajes y, para finalizar, se expondrán las principales características y los hallazgos más importantes en cada fase de evaluación.

En el último capítulo se analizarán los resultados estadísticos de la última fase de evaluación, así como una aproximación al análisis cualitativo de las pruebas escritas de los alumnos y alumnas a través de la combinación del análisis cuantitativo y cualitativo de las bases de datos de las pruebas, el trabajo de campo en las escuelas, la recopilación de fichas sociolingüísticas de las familias de los alumnos en las comunidades y, en general, del trabajo colaborativo de los integrantes del proyecto. Finalmente, se ofrecerán unas reflexiones a manera de conclusión alrededor de los resultados del plan de evaluación implementado por el Programa CIEIB, con el propósito de analizar la relevancia y la validez de las pruebas dentro de las escuelas indígenas bilingües y del trabajo posterior a este primer acercamiento de investigación.

1. Las comunidades de San Isidro y Uringuitiro de la Meseta P'urhepecha del estado de Michoacán.

1.1 Ubicación geográfica y origen de las comunidades.

El proyecto escolar tiene lugar en las comunidades de San Isidro y Uringuitiro, localizadas en la Meseta P'urhepecha, ubicada geográficamente en la parte norcentral del estado de Michoacán, en la que se encuentran establecidas cuatro regiones: La Sierra, La Laguna, La Cañada de Los Once Pueblos, y La Ciénega de Zacapu. San Isidro tiene una altitud de 2,597 msnm, sus coordenadas geográficas son 10°21'7.49" latitud norte y 19°44'10" longitud oeste, en tanto que Uringuitiro tiene una altitud de 2,616 msnm, una latitud norte de 10°21'8.13" y una longitud oeste de 1°94'50.0". Ambas localidades colindan al norte con la comunidad de Patamban, al sur con las comunidades de San Antonio y Charapan, al oriente con Santa Rosa y al poniente con la comunidad de Jesús Díaz Tsirio, y en las faldas del cerro Uripitijuata a unos 5 kilómetros de distancia. Su extensión territorial es de aproximadamente 4,000 hectáreas, de las cuales, una parte menor son tierras de cultivo temporal y la mayor extensión territorial corresponde a la zona boscosa, con un clima semifrío húmedo en los meses de noviembre a febrero y con abundantes lluvias en verano.

En cuanto a la fundación de las comunidades, en el siglo XIX ambas conformaban un solo pueblo denominado "Jurhinhitiro", que en español significa "visualizar hacia una parte baja". Este poblado se fundó en 1836 como parte de la defensa de los límites territoriales de la comunidad de Pamatácuaro y así evitar las invasiones de los poblados vecinos. En la actualidad las dos comunidades forman parte de los trece poblados que pertenecen territorialmente a la comunidad indígena de Pamatácuaro del municipio de Los Reyes.

A mediados del siglo pasado las comunidades se separaron por diferencias de organización entre los habitantes, de manera que en 1957 se funda San Isidro por el señor Gerardo Alonso, una persona sumamente importante entre los habitantes por su liderazgo y capacidad de gestión ante instituciones públicas; logró llevar a cabo la organización de la gente para mejorar las condiciones de vida de los habitantes porque que en la región siempre han persistido los problemas de abastecimiento de recursos, especialmente de agua. Para llevar a

cabo la conformación de este poblado se buscó el apoyo de Pamatácuaro, aunque probablemente también contaron con la anuencia del poblado de Charapan, puesto que parte de las tierras de siembra pertenecen a este poblado. También contaron con el apoyo de un ingeniero que realizó el trazo de las calles, de los lotes para la delimitación del terreno para las casas y la ubicación de la escuela y de la Encargatura, lo que hoy en día se conoce como Jefatura de Tenencia (Hernández, 2010: 71).

Actualmente las comunidades cuentan con servicios públicos básicos de luz eléctrica en las dos localidades y con servicios de salud, tienen una clínica rural perteneciente al IMSS (Instituto Mexicano del Seguro Social) donde por lo regular atiende un médico y un enfermero; se brindan servicios de vacunación, orientación, prevención y atención de enfermedades. También se cuenta con red telefónica, televisión por satélite, transporte público directo a la ciudad de Zamora, además de varias tiendas de abarrotes, una farmacia, una papelería y servicio de uso de computadoras y fax, aunque no se dispone de servicio de internet. Por otro lado, no hay servicios indispensables como el drenaje, sólo letrinas, tampoco hay servicio de agua potable, por lo general el abastecimiento se realiza en las norias principales con las que cuentan las comunidades y algunos hogares tienen pozos o cisternas.

En cuanto a los servicios educativos, cada comunidad tiene un preescolar, una escuela primaria y una telesecundaria pertenecientes a la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) y recientemente se creó un telebachillerato en la comunidad de San Isidro. En los municipios y en las ciudades aledañas hay bachilleratos, como en Charapan, Pamatácuaro y Tangancicuaro. En San Isidro se cuenta con un albergue de la CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) para los alumnos de escasos recursos, donde generalmente acuden niños de las dos comunidades y de otros poblados vecinos.

1.2 La organización social y política.

Según datos oficiales del INEGI y del ayuntamiento del municipio, el perfil sociodemográfico del año 2010 registró una población total de 1513, siendo 777 mujeres y 736 hombres en San Isidro, mientras que en Uringuitiro se registró una población total de

513, con 265 mujeres y 248 hombres². La mayoría de la población se dedica a las actividades primarias de carácter agropecuario, otros a actividades terciarias, como el comercio, jornaleros, y oficios como albañilería o carpintería, además hay músicos y profesionistas, como maestros y abogados en menor grado³.

La principal actividad económica es la agricultura, junto a la explotación forestal, ya que muchas de las familias se apoyan en estas actividades y casi toda la producción está dirigida al autoconsumo. También se desarrolla la cría de ganado en menor grado y el comercio a pequeña escala, primordialmente la venta de productos básicos, abarrotes y recauderías, mientras que otros se dedican al comercio de ropa y otros artículos, siendo Zamora y Paracho los centros de abastecimiento. Por otra parte, ante las escasas fuentes de empleo, muchos habitantes han tenido que migrar hacia ciudades como Guadalajara y Zamora, otros más se han ido a otras ciudades del norte del país y a Estados Unidos. Siempre han persistido las carencias económicas en la región, aunque recientemente muchos habitantes se han empleado como jornaleros en los plantíos o invernaderos de frutas y otros cultivos de empresas canadienses y estadounidenses, eso sí, con bajos salarios.

Por otra parte, se observa una continuidad el sistema comunal de la tierra, que a su vez constituye la organización comunal, tanto de los bienes comunales como de los usos y costumbres. De esta forma, al interior de la organización tradicional aún prevalecen las autoridades civiles o jefes de tenencia, quienes son los encargados del orden y la impartición de justicia, apoyados por un secretario, un tesorero y seis auxiliares más. También está el Comité de Bienes Comunales, encabezado por un representante, un suplente, un secretario y un tesorero; este comité está a cargo de servir al pueblo y cuidar de sus bienes por un periodo de dos años. También existen otros cargos que designan a los responsables de los comités de fiestas, generalmente religiosas, de obras y de las organizaciones productivas, de salud, entre

² INEGI, Censo Nacional de Población y Vivienda 2010: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>

³Parte de la información se puede encontrar en el Portal web oficial del Municipio de Los Reyes De Salgado Michoacán: http://www.losreyesmichoacan.gob.mx/2015/?page_id=209&print=pdf

otras. Estos cargos se eligen a través de las asambleas comunales y solo pueden elegirse a los hombres, debido a que a las mujeres no se les tiene permitido participar en estos puestos.

1.3 Las lenguas en la escuela y la comunidad: el p'urhepecha y el español.

La lengua p'urhepecha pertenece a la familia lingüística del tarasco, se habla principalmente en la región p'urhepecha de Michoacán y es una lengua única porque no tiene parientes. Esta lengua ha sufrido cambios a través del tiempo por la evolución de la misma y por el contacto con el español, a pesar de ello en la región existen comunidades que hablan p'urhepecha con un alto grado de vitalidad, ya que se puede apreciar que está presente en la mayoría de los aspectos que componen la vida social de estos pueblos y ha sido tomada por la mayoría de los investigadores como un rasgo clasificatorio en la conformación y delimitación de la identidad p'urhepecha (Villar, 2008). Según los censos de población del INEGI, en 2010 había un total de 128,344 hablantes en la región p'urhepecha y en la encuesta intercensal del año 2015 se registraron 141,177 hablantes en todo el país y 125,987 hablantes en la región p'urhepecha, de los cuales, sólo el 6.2% no habla español y el 93.80% habla las dos lenguas, por lo que la situación del monolingüismo también ha registrado una baja estadísticamente, ya que en 1990 había un total de 87,088 hablantes con un 10.8% de monolingües en p'urhepecha y actualmente ha disminuido proporcionalmente en un 4.6%⁴.

En cuanto a la distribución de los hablantes del p'urhepecha en el país y en el extranjero, muchos habitantes han migrado hacia estados del centro y norte del país, siendo Jalisco el estado que alberga a más hablantes, seguido de Baja California, Estado de México y Ciudad de México, y en menor medida en países como Estados Unidos y Canadá. Como se puede apreciar, la situación sociolingüística ha cambiado en las últimas décadas debido a las dinámicas sociales y económicas (INEGI, 2010). No obstante, desde la época de la Colonia la lengua p'urhepecha sufrió una crisis ante el embate de la castellanización forzada a la que fueron sometidos los pobladores indígenas mediante la evangelización y la doctrina cristiana impartida por los primeros frailes españoles llegados al territorio michoacano. Tres siglos de

⁴La información se puede consultar en el censo de población 2010 e intercensal 2015: <http://www.inegi.org.mx/> y en el Catálogo de Lenguas Indígenas: <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>

Colonia y un siglo XIX lleno de guerras y conflictos políticos, sociales y militares, aislaron a la región p'urhepecha y a sus pobladores creando situaciones de conflicto lingüístico (Chávez, 2010).

A principios del siglo XX surgió toda una serie de investigaciones de las distintas lenguas indígenas para cristalizar las políticas homogeneizantes y castellanizantes mediante la educación, tal como se mencionará en el subcapítulo 2.1. Todos estos procesos han ocasionado diferentes situaciones lingüísticas, pero a pesar de ello en la mayoría de las comunidades de la región p'urhepecha existe una alta vitalidad de la lengua y actualmente la mayoría de las personas son bilingües en su lengua materna y el español.

En el caso de San Isidro y Uringuitiro, el p'urhepecha tenía una alta vitalidad por ser la principal lengua de comunicación e interacción dentro de las comunidades y básicamente eran los maestros, profesionistas y comerciantes quienes hablaban español. Actualmente la mayoría de los habitantes hablan el p'urhepecha, pero cada vez más aumenta la población de hablantes en español, principalmente las familias de comerciantes, maestros y profesionistas. Anteriormente no había gente monolingüe en español porque la mayoría de la población era originaria de esos poblados, ahora la situación ha cambiado porque han llegado personas de otros lugares y poblados, quienes por lo regular contrajeron matrimonio con personas originarias de las comunidades.

Por tal motivo, para muchos niños y niñas la lengua materna es el español y saben muy poco del p'urhepecha, generalmente por la influencia de los abuelos que son los que hablan más la lengua p'urhepecha. En otros casos las familias hablan la lengua originaria pero los padres no la enseñan a los hijos por las concepciones negativas que tienen hacia esta lengua, y en otros casos hay familias que han migrado por periodos prolongados para trabajar y después han regresado con sus hijos a sus comunidades de origen, quienes tampoco hablan español porque cursaron parte de sus estudios en otras ciudades, junto al poco interés de los padres de enseñarles la lengua p'urhepecha.

Justo en este contexto se ubica la escuela, la instancia donde predomina el uso del español como medio de expresión, comunicación y del binomio enseñanza-aprendizaje. El español está registrado como asignatura dentro de la instrucción escolar, como es la lengua oficial de la sociedad mexicana, tiene el estatus de “prestigio”, que se usa en las cuestiones formales como en los trámites de servicios educativos y otros gubernamentales (Silva, 2004). Además, el uso del español se da en las ceremonias cívicas que se llevan a cabo todos los lunes: el canto del himno nacional, los honores a la bandera y en las principales conmemoraciones y días festivos. Sin embargo, desde 1995 los profesores del proyecto escolar decidieron aprovechar la lengua materna como lengua vehicular y de aprendizaje con el objetivo de lograr la adquisición de la competencia oral y escrita en p’urhepecha y en español en los alumnos al cabo de su educación primaria. Antes de emprender el proyecto los docentes observaron que en las comunidades existía un alto grado de monolingüismo en la lengua p’urhepecha, mientras que ésta era excluida de todas las prácticas escolares, junto al uso de metodologías tradicionales y castellanizantes en donde se prohibía el uso de la lengua p’urhepecha al interior de la escuela. Estas prácticas traían severas consecuencias, un alto grado de deserción y reprobación escolar en los alumnos porque no comprendían el español, ligado a la autoexclusión y falta de oportunidades educativas de los alumnos p’urhepechas. Por tales motivos, el grupo de docentes p’urhepechas y fundadores del proyecto T’arhexperakua buscaron alternativas para crear nuevas estrategias y el diseño de un currículo apropiado al perfil de los alumnos de las comunidades (Alonso et al., 2004).

Implementaron un proyecto escolar que incluía las características originarias de las comunidades y estrategias dirigidas hacia la alfabetización en la lengua p’urhepecha con el propósito de crear un bilingüismo coordinado, teniendo a la lengua materna como principal lengua de enseñanza y de esta manera mantenerla como una lengua enriquecedora. El plan de trabajo comenzó con un proceso de uso y desarrollo intenso de la lengua p’urhepecha en la etapa del primer ciclo, introduciendo el español desde el primer año de primaria en forma oral; en el segundo ciclo se inicia la introducción de la lecto-escritura en español y en el transcurso del tercer ciclo se busca la consolidación de las cuatro habilidades en ambas lenguas. Como en el primer ciclo se practica intensamente la alfabetización en L1, es posible transferir esta habilidad cognitivamente exigente y, en principio, descontextualizada, al

español como L2 a partir del 3º año, de acuerdo con el modelo de educación bilingüe desarrollado por Cummins (1979, 2000) que se sustenta en la interdependencia de las dos lenguas y la posibilidad de transferencia entre ellas (ver capítulo xx).

La puesta en marcha de este primer modelo se enfocó en alcanzar la lectoescritura en L1 y L2 y los primeros resultados fueron significativos, ya que de 1999 al 2001 se registró un aumento del 46% a un 90% en el aprovechamiento escolar y se redujo la reprobación de un 46% a un 10%, al mismo tiempo que los alumnos asistían con mayor entusiasmo a la escuela (Ibíd, 2004). Los logros alcanzados en este primer periodo contribuyeron a otras áreas en la consolidación del proyecto escolar, y en especial, en el desarrollo de un currículo intercultural bilingüe (Hamel, 2010).

De esta forma la escuela ha contribuido en gran medida al fortalecimiento de la lengua p'urhepecha a través del impulso que le han dado los docentes, tomando en cuenta la importancia que tiene esta lengua en las actividades comunales, ritos, ceremonias y de más tradiciones p'urhepechas en estas localidades, pero con la introducción del español como segunda lengua.

2. La evaluación dentro del sistema educativo mexicano y la educación indígena.

La historia de la educación en nuestro país está llena de políticas y prácticas que han intentado homogeneizar y estandarizar, omitiendo las diferencias lingüísticas, culturales, económicas y sociales que han caracterizado a la diversidad de la población mexicana. En la primera mitad del siglo XX se administró una educación orientada a la castellanización con el propósito de construir una identidad nacional a través de políticas integracionistas y asimilacionistas, junto al desplazamiento de las lenguas indígenas. Pese a la dirección de las políticas y acciones emprendidas, el panorama educativo en las poblaciones indígenas no cambió significativamente, debido a la persistencia de altos índices de analfabetismo y un índice muy alto de población monolingüe en lenguas indígenas. En décadas siguientes se hizo imperiosa la apuesta por una educación diferenciada, donde el factor lingüístico fue el principal interés dentro de las demandas de la población indígena, que sucesivamente se cristalizaría en las bases de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe). En este apartado se presentará un breve esbozo de los hechos más cruciales en torno a las políticas educativas y la educación indígena para poner en contexto los problemas actuales dentro del sistema educativo a partir de esta relación, desde inicios del siglo XX hasta las últimas reformas emprendidas por el gobierno actual a comienzos de la segunda década del siglo XXI, en donde resalta el tema de la evaluación educativa, las pruebas estandarizadas y la omisión de las lenguas indígenas.

2.1 El sistema educativo mexicano y la cuestión indígena.

Desde principios de siglo XX las instituciones gubernamentales se centraron en el proyecto-nación con distintas posiciones políticas para su creación, en donde la política del integracionismo, tras la etapa final de la Revolución Mexicana, se gestaría como un proyecto para atender e integrar a la población indígena al Estado. Esta disposición se centró en la organización política y social que intentaba incluir a los sectores sociales previamente excluidos y marginados mediante la construcción de una nación mestiza, cultural y lingüísticamente homogénea para alcanzar la integración nacional mediante la vía legal, económica, administrativa, eclesiástica y educativa (Sáenz, 1970). Ésta última fungió como instrumento privilegiado para llevar a cabo este proyecto por medio de la transformación de

la población analfabeta y pobre, por lo que la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 daría inicio a la articulación de diversas instituciones y organismos dirigidos principalmente a los sectores indígenas por ser los más desfavorecidos.

Sin duda, entre las acciones más sobresalientes tras la creación de la SEP destaca la instauración y articulación de instituciones y acciones dirigidas hacia la población indígena. José Vasconcelos, el primer titular de la secretaría, efectuó una intensa actividad política guiada por los principios nacionalistas de unificar a la población heterogénea que reuniera las herencias indígenas e hispánicas de los mexicanos. Se impulsó la alfabetización como principal instrumento de transformación mediante la fundación de las escuelas rurales, la Casa del Estudiante Indígena y la formación de las Misiones Culturales, grupos de maestros y demás profesionistas para trabajar en las zonas rurales (Gamio, 1980).

Desde 1907 hasta 1940 la educación primaria se fortaleció y aumentó la matrícula considerablemente, reduciendo el analfabetismo en la población adulta, sobre todo en zonas urbanas y campesinas. En el periodo Cardenista (1934-1940) hubo una notable influencia de la doctrina socialista en la que el factor educación se adoptó como base primordial para la implementación de políticas públicas. Aunque esas posiciones giraban alrededor de dos extremos: por un lado, se veía la desaparición de los pueblos indígenas como el paso previo a la construcción del Estado nacional, con tendencias hacia un monolingüismo en español; por otro, se defendía la preservación, tanto de las culturas, como de las lenguas indígenas dentro de este proceso (Hamel, 1988:322). Pese a las controversias, en la práctica se seguirían aplicando programas castellanizantes de sumersión total en las comunidades indígenas y predominarían los modelos asimilacionistas cristalizados en la política educativa, en la que las lenguas y las culturas indígenas seguían considerándose como un obstáculo para el aprendizaje del español y el camino hacia la civilización, puesto que en años posteriores se generalizaría e intensificaría la castellanización en todas las regiones indígenas del país (Aguirre Beltrán, 1983).

Por otro lado, la primera Estación Experimental de Incorporación al Indio se estableció en Carapan, Michoacán. Moisés Sáenz fue el encargado del proyecto y su equipo de

investigación, quienes habían dejado un gran legado a través de sus investigaciones en la región de La Cañada desde 1932, y desde entonces habían arrancado un plan de escolarización, educación de adultos, higiene y salud. Sáenz inauguró un paternalismo que se convirtió en el prototipo de las medidas indigenistas aplicadas en la región. A estas acciones se sumaron la creación del Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas en 1936, en gran medida influenciado por los aportes del lingüista Mauricio Swadesh, puesto que con sus estudios se examinaron las diferentes lenguas indígenas y se realizaron estudios comparativos para crear una metodología de enseñanza (Bertely, 1998). Cabe destacar que, en el año de 1939, Swadesh dio inicio a un proyecto piloto de alfabetización en lengua indígena en Paracho, Michoacán, que incluía las llamadas “misiones alfabetizadoras” que comprendían la alfabetización en p’urhepecha para nivelar las variantes dialectales. A pesar de ello, el objetivo era pasar del dialecto nivelado a la enseñanza del castellano (Dietz, 1999:47).

Sin embargo, con la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 se lleva a cabo la creación de los centros de acción integral, bajo la denominación de Centro Coordinador Indígena (CCI), por tanto, en 1951 se inaugura el primer CCI en Zinacantan en la región Tzeltal-Tzotzil en Chiapas dirigido por Aguirre Beltrán, y otro en Cherán, Michoacán con el fin de iniciar un programa de alfabetización y enseñanza primaria elemental para integrar a los estudiantes indígenas a la sociedad nacional a través de la escuela (Aguirre, 1983:320). La mayoría de los promotores culturales que se encargaban de impartir instrucción educativa pertenecían a las comunidades de origen, precedían de las escuelas rurales, la mayoría no era bilingüe o tenía un deficiente conocimiento del castellano, pese a ello, eran los principales intermediarios entre sus comunidades y la sociedad nacional con respecto a los temas de la educación, economía y salud pública.

En décadas subsecuentes emergerían organizaciones indígenas en pro del reconocimiento y respeto hacia sus culturas, como la CNCI (Confederación Nacional de Comunidades Indígenas), creada con el objetivo de movilizar y demandar la autodeterminación de los pueblos indígenas. A raíz de estos movimientos se crearía el CNPI (Consejo Nacional de los Pueblos Indígenas) y se redactaría la Carta de las Comunidades Indígenas para demandar los

derechos de estos pueblos. Dentro de esas demandas se exigió una educación bilingüe como derecho propio para preservar las lenguas indígenas maternas, de esta forma se instauró el modelo de la “educación bilingüe de transición”, el cual reconocía el carácter diferenciado de los idiomas en conflicto, que regularmente acudiría al uso transitorio de las lenguas indígenas en el proceso de la enseñanza (López, 2001).

En este contexto se ubicaría el multiculturalismo que aludía a cómo la diversidad cultural de las minorías había sido incorporada en las políticas nacionales, ya que esas formas de incorporación respondían a la determinación de esos grupos minoritarios dentro de los contextos en los que estaban inmersos (Antequera, 2010). De esta concepción se desprendería la postura de la diversidad cultural proveniente de la presencia de distintas naciones dentro de un Estado y de distintos grupos étnicos al interior de una sociedad. Sin embargo, en el caso de México no se asumieron esos términos y situaciones, principalmente porque las diferencias culturales y sociales se asociaron con las diferencias étnicas de los grupos indígenas (Ibíd, 2010:29).

Al respecto, los aportes de la antropología fueron una pieza clave para entender este debate. Stavenhagen (1992) definía los tipos de etnicización, uno de ellos asentaba la decisión del Estado de incorporar y homogeneizar a las diferentes naciones que coexisten en sus territorios en un solo pueblo. Es justo en el marco de los Estados contemporáneos donde surge la cuestión étnica y la problemática de la relación etnias y Estado. En este sentido, la concepción del multiculturalismo que se acercaba más al contexto mexicano era la visión pluralista, que promulgaba el reconocimiento del derecho de los grupos culturalmente distintos a tener un estatus político diferenciado dentro de la nación, y de esa forma el mantenimiento de sus culturas y lenguas originarias tenían que considerarse como un derecho público (Díaz-Couder, 1998).

De esta forma, el multiculturalismo tendía a aplicarse de formas diferentes, el Estado ejercía un multiculturalismo liberal que, de una u otra forma, reconocía la existencia de la población indígena o étnica, que en muchos casos se dirigió a la asimilación de las comunidades indígenas bajo la idea de integración nacional, pero diferente a las políticas e ideas que se

gestaron a principios del siglo XX. Por un lado, ese multiculturalismo y multilingüismo eran reconocidos y, por otro lado, seguían considerándose un problema para la nación. En este sentido, el multiculturalismo se veía como una amenaza, al afirmar la diferencia cultural y al mismo tiempo de mantener la prerrogativa de los derechos culturales que debían promoverse, designado así una ética universal, que en realidad era un sustento del orden capitalista (Antequera, 2010:40).

Posteriormente, se gestaría una definición por una Educación Intercultural Bilingüe que respondería a un modelo de Estado que se había proclamado como multicultural, en el que se pretendía valorar y reconocer las diferencias culturales. En una primera etapa se crearía un nuevo modelo de Educación Bilingüe de “mantenimiento y desarrollo”, dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna y a la vez propiciar el aprendizaje del español. De esta manera se oficializó la EIB (inicialmente bicultural) con la creación de la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) en 1978, fundada principalmente para atender el sector de la educación primaria, con lo que se aceptaría la utilización del método de enseñanza aprendizaje indirecto del español y el uso de las lenguas indígenas.

Así mismo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes fue un importante instrumento normativo internacional para sustentar el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Los países que lo suscribieron se obligaban a reformar su legislación nacional de acuerdo con sus disposiciones. México ratificó este Convenio en 1990 y con ello adquirió un compromiso significativo para legislar y hacer respetar las recomendaciones planteadas por este instrumento.

Más adelante, con el cambio del sistema educativo, que pasaba del bilingüe bicultural a bilingüe intercultural, la educación indígena en México adoptaría una singular perspectiva con la definición de la EIB, en la que se establecería un tipo de educación promotora de la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación, tanto de la lengua indígena como del español, y en la que no habría imposición de una lengua sobre otra (Dirección general de

educación indígena DGEI, 1999, Lineamientos Generales para la EIB). De esta forma los propósitos de la EIB (CGEIB, 2004) se centrarían en los siguientes ejes:

- *Logren el pleno dominio de los objetivos de aprendizaje para todos con pertinencia, relevancia y equidad.*
- *Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten la comprensión de las prácticas culturales, propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada.*
- *Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad.*
- *Desarrollen su competencia comunicativa, tanto oral como escrita, en su lengua materna y en una segunda lengua.*
- *Conozcan la realidad multicultural y multilingüe del país, y valoren los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana.*

De igual forma, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003 establecería en su Artículo 7º: “Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en el español”⁵. El componente intercultural debe abarcar, según las definiciones programáticas, a la población escolar en su conjunto, mientras que el componente bilingüe remite casi exclusivamente a la población indígena. El Programa Nacional de Educación 2007-2012 promovió la elaboración de programas educativos diferenciados, considerando las particularidades lingüísticas y culturales.

El concepto de interculturalidad posicionó en el centro de la discusión la forma en cómo se construye el conocimiento en la sociedad occidental, en donde se evidencia la vigencia de los paradigmas que sostenían un conocimiento científico como la única forma de legitimidad válida para conocer, en pro del reconocimiento y respeto de otras formas de conocimiento en

⁵Esta legislación, que entró en vigor a partir del 3 de marzo de 2003, tiene por objetivo regular el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas. Dicho documento establece el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales, por lo que poseen la misma validez que el español en el territorio, localización y contexto en que se hablan.

referencia a la diversidad étnica, cultural y lingüística (López, 2001). Pese a los avances que se han logrado mediante un largo trayecto para alcanzar una EIB, lamentablemente las realidades son otras y distan mucho de este enfoque en el ámbito institucional y en la práctica. Si bien se crea la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) en 2001 como un organismo dependiente de la SEP para promover la incorporación del enfoque intercultural en el sistema de educación mediante la articulación de todos los niveles e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, no se han dado grandes logros en esta materia. Este organismo tiene atribuciones para promover y evaluar la política intercultural bilingüe en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, para promover y desarrollar modelos curriculares que atiendan la diversidad, hasta la creación de libros de texto en lenguas indígenas, programas de difusión e investigaciones educativas en este ámbito (SEP, 2001).

Los fundamentos filosóficos y los conceptos utilizados en este organismo aspiran a impulsar el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística y así fomentar sentimientos positivos y la valoración de que la diversidad sustenta la riqueza de nuestro país. Se puede enunciar que las propuestas son destacables al precisar el cambio en el acento intercultural más allá del bilingüe, el planteamiento de una educación intercultural para todos y la demanda de una política de educación intercultural bilingüe para cada uno de los niveles educativos (Jiménez, 2012:174). Aunque esta dependencia se creó para fundamentar y promover esas iniciativas encaminadas hacia la EIB, no se ha creado un modelo curricular que se ajuste a las características que promueve dicho organismo en las diferentes regiones indígenas del país, incluso la lengua indígena se ha considerado como una “lengua adicional” sin olvidar que no se ha tomado en cuenta el trabajo de los docentes indígenas (Hamel, 2011).

Además, a pesar de las estrategias y acciones emprendidas, se han hecho relevantes críticas y observaciones al sistema educativo bilingüe intercultural mexicano por la deficiente formación y capacitación de docentes, la escasa disponibilidad de materiales bilingües y libros de texto, así como la incapacidad de instaurar un currículo propio, adecuado y pertinente a las condiciones de la población indígena, haciendo que la idea de la interculturalidad democrática y emancipadora en la educación constituya una utopía por la

imposición de los intereses del Estado (Muñoz, 2002). La mayoría de las propuestas educativas no parecen aptas para atender este reto, puesto que se sigue aplicando un currículo único a nivel nacional, dejando por completo la responsabilidad a los maestros indígenas de adaptar esos programas y materiales dentro del aula de clases, además de sus propias iniciativas de autogestión dentro la EIB (Hamel, 2009).

2.2 La evaluación educativa y las pruebas estandarizadas.

Hoy, la evaluación educativa para medir los aprendizajes y el aprovechamiento escolar de todos los sectores educativos en nuestro país tiene un papel central dentro del sistema educativo mexicano, principalmente por las últimas reformas que se han hecho alrededor de este tema. La consolidación del SNEE (Sistema Nacional de Evaluación Educativa), junto a la redefinición del INEE como el organismo institucional autónomo y la SPD, han constituido un proceso sistémico que involucra la participación de diversas autoridades educativas para evaluar al SEN (Sistema Educativo Nacional).

Esta evaluación implica la utilización de ciertos instrumentos o pruebas estandarizadas y masivas que, en un inicio, se vincularon a la evaluación del desempeño docente y al discurso de incentivar y aumentar la calidad de la educación. Sin embargo, el uso de pruebas de tipo estandarizado no es nuevo. La primera implementación de éstas se llevó a cabo en los años setentas, cuando el país experimentaba la creciente explosión demográfica, por lo que la SEP organizó evaluaciones a gran escala que servían como principal fuente de información censal, para la admisión de alumnos a secundaria y para examinar los aprendizajes de los alumnos que cursaban la primaria. Desde entonces las pruebas estandarizadas comenzaron a aplicarse con la finalidad de obtener información que contribuyera a la toma de decisiones respecto al diseño de políticas educativas eficaces por medio de la Subsecretaría de Planeación Educativa en 1974, y posteriormente, a la Dirección General de Acreditación y Certificación que luego pasó a ser la Dirección General de Evaluación en 197 (Martínez y Blanco, 2010:100).

En el transcurso de los años, en la década de los noventas surgieron cambios importantes en torno a la experiencia de la evaluación educativa; de 1992 a 1995 se aplicaron pruebas de

aprendizaje para evaluar el PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo). El estudio de la evaluación de la educación primaria extendió este tipo de evaluaciones a todas las entidades y durante la última década se hicieron también evaluaciones de tipo cualitativo, junto con otras actividades para desarrollar la capacidad de evaluación de los maestros en el aula. Por otro lado, se crearía la “Modernización Educativa” con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y la Ley General de Educación en 1993 que buscaba la “eficiencia”, la competitividad educativa y la descentralización de la educación en respuesta al rezago educativo presentado en décadas pasadas, la cual quedaría plasmada en el ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica). Con la firma del ANMEB se inició el programa de estímulos de Carrera Magisterial que incluía una serie de factores para evaluar a los profesores, entre ellos el aprendizaje logrado por los alumnos, y una evaluación profesional, material y de la condición social de los maestros para que pudieran acceder a promociones, ascensos y a niveles salariales superiores con base a su preparación académica. De esta manera se aplicaron nuevas pruebas para medir el “Factor de aprovechamiento escolar” a alumnos de los maestros que aspiraban a ser beneficiarios de dicho programa, logrando una cobertura de ocho millones de alumnos hasta el último año de aplicación en 2005 (Martínez, 2012).

En el terreno de la educación superior surgió el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) para aplicar instrumentos de evaluación de ingreso a los niveles medio superior, superior y posgrado. Asimismo, en 1995 dio inicio la participación de México en proyectos internacionales de evaluación con las pruebas TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) y con las LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa) en 1997 (Martínez y Blanco 2010:101). Por otro lado, la primera aplicación generalizada se da en el año 2000 con la prueba PISA (Program for International Student Assessment), desarrollada por la OCDE (Organización para el Desarrollo Económico), que mide las habilidades para la vida (lectura, matemáticas y ciencias) de jóvenes de 15 años, independientemente de si fueron adquiridas en el trayecto escolar o no.

A inicios de la primera década del siglo XXI surgió el INEE, institución creada exclusivamente para el campo de la evaluación educativa en 2002, asumiendo la responsabilidad de la aplicación de pruebas nacionales e internacionales y la creación de un sistema de indicadores a partir de estadísticas educativas. A través de esta institución se elaboraron y aplicaron una serie de instrumentos de evaluación nacional, entre ellas la prueba EXCALE (Examen de la Calidad y el Logro Educativos); la SEP, por su parte, fundó una unidad de evaluación (Dirección General de Evaluación de Políticas) y desarrolló la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) que se aplicó todos los años a alumnos de primaria (3°-6°), secundaria y media superior.

De acuerdo con la SEP, ENLACE se diseñó con el fin de establecer una sola escala de carácter nacional que proporcionará información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados; es decir, una prueba estandarizada, controlada, objetiva y masiva, con una metodología que permitiera la comparación por medio de una medida de calificación exacta para así obtener un diagnóstico por alumno (SEP, 2013). No obstante, esta prueba generó un gran debate público alrededor de su funcionalidad en la mejora de los procedimientos educativos y porque únicamente estaba dirigida a una población predominantemente hispanohablante y urbana, omitiendo por completo las diferencias étnicas y lingüísticas de muchos alumnos del país. Fue un proyecto de evaluación que operó a través de pruebas psicométricas estandarizadas de opción múltiple que, por la complejidad de su elaboración, calificación e interpretación y la gran escala de aplicación, marginó en la práctica a los principales actores educativos, es decir, a los maestros, alumnos y padres de familia.

Al respecto, el CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) indicó que los resultados más bajos de ENLACE los obtenían los alumnos de telesecundaria, educación comunitaria e indígena (Salazar et. al, 2015), a propósito de la resolución favorable del CONAPRED en 2011, en el caso de la demanda de la comunidad tseltal de Nichteel en Chiapas contra la SEP por discriminación lingüística al aplicar la prueba ENLACE solamente en español. Por su parte, la CNTE (La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) denunció la venta de ejemplares de la prueba, aunado a la autoexclusión de

estados como Michoacán y Chiapas que se opusieron a la aplicación de la prueba. Ante este ambiente de desconfianza, las demandas más importantes surgieron por parte de la sociedad civil, la academia y los movimientos indígena y magisterial, quienes cuestionaban la pertinencia cultural de la prueba. Por estas presiones, en 2013 la SEP anunció la interrupción de la prueba y hasta 2015 se hizo oficial la transición de ENLACE a PLANEA (Plan Nacional de Evaluación), quedando a cargo de la aplicación el INEE. Este nuevo plan de evaluación incluye un conjunto de pruebas basada en tres modalidades distintas de evaluación: Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (ELCE) y Evaluación Diagnóstica Censal (EDC), que promete rigor metodológico del diseño, construcción y aplicación de las pruebas, además de cuidar el sesgo de las evaluaciones que pudieran resultar de las diferencias étnicas, de género, culturales y lingüísticas (INEE, 2015).

Ante estas nuevas consideraciones se pueden hacer dos observaciones: la primera es que no se especifica cómo se cuidarán estos sesgos en las aplicaciones teniendo en cuenta estas diferencias, ligado a la reproducción de desigualdades dentro del sistema educativo mexicano, como la asociación entre la pobreza y la oferta de la calidad educativa en estos grupos; la segunda observación es de relevancia antropológica y sociolingüística, ya que la prueba se sigue aplicando únicamente en español y corresponde al currículo nacional. Este procedimiento pone en desventaja a los alumnos indígenas y viola sus derechos lingüísticos y educativos; por tal razón no se han administrado a estados con población indígena como Chiapas, Michoacán y Oaxaca. Al respecto, algunos especialistas han señalado que las pruebas estandarizadas que se han manejado no retoman los elementos como la identidad, cultura y conocimientos de los pueblos indígenas, de manera que demandan como necesaria la consulta a los pueblos originarios que defienden el derecho al uso de las lenguas originarias para diversificar los mecanismos y estrategias de evaluación, y así llegar a una educación inclusiva y de calidad (Salazar et al., 2015).

Mientras tanto las últimas reformas, que antecedieron a los acuerdos firmados en 1993, tuvieron cambios paulatinos con el establecimiento del nuevo currículo, primero en educación preescolar en 2004, en secundaria en 2006 y la actualización de los programas de

primaria en 1°, 2°, 5° y 6° como parte de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) en su versión de 2009 y 2011⁶, formaron parte de la Reforma Educativa presentada a finales de 2012 y aprobada y promulgada a inicios de 2013. Estas reformas han recibido fuertes críticas por parte de distintos sectores de la población y del magisterio, ya que un aspecto central contenido en esta reforma gira en torno a la modificación de la LGE (Ley General de Evaluación) que, entre otras cosas, reformuló la evaluación docente y de los aprendizajes de los alumnos con el objetivo de crear un sistema de evaluación completo y así elevar la calidad de la impartición de la educación, además de asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población (INEE, 2015).

Esta reforma ha sido trascendental y controversial por las severas implicaciones laborales para los maestros, debido a que se instauró la Ley del SPD (Servicio Profesional Docente) que estructura toda la profesionalización de los maestros, da los parámetros legales para las evaluaciones y la pone como regla esencial para los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes. No es menos importante el hecho de que los alumnos son los que más sufren estas consecuencias, debido a que las instituciones educativas no han aprovechado la información de las evaluaciones de los alumnos para trabajar en los problemas alrededor de la distribución de los aprendizajes y así elevar el nivel y la calidad de la educación.

No se han registrado grandes cambios dentro del sistema educativo y los problemas siguen siendo los mismos. Conforme a los resultados y análisis de las evaluaciones de PISA, no se han obtenido cambios significativos en los puntajes desde la aplicación de 2006 hasta la última en 2015, México sigue estando por debajo del promedio de la OCDE y a nivel Latinoamérica se encuentra por debajo de países como Chile, Costa Rica y Colombia (INEE, 2016). Esto muestra que al menos en nueve años no se han mostrado grandes avances en los promedios y que un porcentaje muy reducido de estudiantes de 15 años consiguen el nivel satisfactorio de niveles de desempeño en la escala de PISA.

⁶Los cambios asentados se pueden consultar en el acuerdo 592 que establece la Articulación de la Educación Básica en el Diario Oficial de la Federación: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

Estos resultados muestran que los conceptos de “calidad”, “inclusión” y “equidad” en la educación siguen siendo ilusorios, se omiten las verdaderas necesidades de los diferentes sectores educativos y no se atienden las cuestiones sustantivas como el rezago educativo, la deserción temprana y la falta de infraestructura básica en las escuelas. Al respecto, nuevos estudios han constatado que las desigualdades sociales basadas en los niveles socioeconómicos y socioculturales de los alumnos tienden a reflejarse al interior de la escuela, siendo el mismo sistema educativo el que reproduce esas desigualdades. En otras palabras, en la escuela se profundizan esas diferencias, no se incentiva el aprendizaje de forma equitativa y la distribución del conocimiento se da en función de la estratificación social, lo que ocasiona grandes brechas, falta de oportunidades educativas y la exclusión de los alumnos más desfavorecidos económica, social y culturalmente, como es el caso de los grupos étnicos (Valenti y Tapia, 2016).

Además, se han realizado diversas investigaciones en comunidades indígenas, como el caso de la aplicación de pruebas en ch’ol y español en una primaria de una comunidad en Chiapas, que apoyan el aprovechamiento de las lenguas indígenas en las evaluaciones. Esta investigación demostró la importancia de la enseñanza de los aprendizajes en el idioma materno, al comprobar que la lengua indígena no es una limitante para el aprendizaje de contenidos escolares. Las conclusiones obtenidas manifestaron que, si se lleva a cabo el desarrollo de las competencias comunicativas en la lengua ch’ol, en consecuencia, facilitará la adquisición correcta de otro idioma (Bastiani et al, 2013).

Estos resultados son semejantes a los que se han obtenido en el proyecto aquí tratado, pionero en la aplicación de pruebas de aprendizajes en contextos indígenas, el cual ha apostado por la elaboración de pruebas bilingües con el objetivo de evaluar los aprendizajes en comunidades indígenas donde se aplica un currículo intercultural bilingüe. Este tipo de estudios justifican la necesidad de crear evaluaciones adecuadas y diferenciadas a los distintos contextos y comunidades del país con la aspiración de crear una educación inclusiva y de calidad. En el siguiente apartado se abordarán con precisión los principales fundamentos y hallazgos que se han obtenido con las pruebas.

3. La evaluación y las pruebas en el proyecto T'arhexperakua-CIEIB.

3.1 Las pruebas bilingües dentro del contexto educativo, lingüístico y sociocultural.

El proceso de evaluación emprendido en este proyecto ha tomado en cuenta ciertos elementos acordes al perfil de la población estudiada para iniciar un diagnóstico del aprendizaje de los alumnos, principalmente dentro del contexto escolar y también del entramado sociocultural, puesto que no se puede llevar a cabo una medición o valoración si primero no se identifican esas características. Dentro del ámbito escolar se ha estimado la condición del bilingüismo como característica principal de los alumnos de las escuelas del proyecto, que a su vez está relacionada con el contexto sociocultural. En cuanto al entorno social se han estimado aspectos estructurales como el estrato social y económico de las familias de los alumnos. Por otra parte, también se han tomado en cuenta aspectos de tipo sociolingüístico en referencia al uso de las lenguas en la escuela, la comunidad y en el entorno familiar. Estos dos últimos elementos se dan fuera del aula escolar, pero son primordiales para entender el contexto social general y el capital cultural diferenciado que intervienen alrededor de los procesos de la enseñanza/aprendizaje.

En primer lugar, es necesario aclarar que el bilingüismo citado en este trabajo debe analizarse bajo las perspectivas sobre medición o descripción del bilingüismo en referencia al diseño de instrumentos de evaluación, y aunque no hay un acuerdo para medirlo significativamente, si se pueden diferenciar ciertos elementos para su interpretación. En el campo de la evaluación de lenguas y de la educación bilingüe es importante discernir entre la evaluación de la lengua materna y la segunda lengua, así mismo especificar el tipo de situación lingüística en el que se encuentra la población de estudio en cuestión. En este sentido, el objetivo de la evaluación del proyecto es la medición del desarrollo de las lenguas de los alumnos, el p'urhepecha como L1 y el español como L2. Una vez especificado el objetivo de la evaluación, entonces se puede proceder a dar una definición del bilingüismo.

Según Galindo (2012), este concepto puede ser planteado no sólo desde la lingüística, sino que también puede ser abordado desde las orientaciones de la psicolingüística y la sociolingüística como un fenómeno lingüístico producido por el contacto entre lenguas

dentro de un marco teórico más amplio y mixto, el cual puede ser de tipo individual o colectivo. Con base a esta postura define al bilingüismo como la habilidad psico y sociolingüística que faculta a una persona para usar el acervo bilingüe que posee de una o varias lenguas, en relación con la situación de comunicación en la cual está inmerso y con las normas sociales que designan el uso de un determinado sistema lingüístico. Dentro de

este marco, se debe añadir el hecho de que los sujetos bilingües, que usan sus dos lenguas a lo largo de sus vidas, no son idénticos a las personas que usan una sola lengua para llevar a cabo todas sus necesidades comunicativas, puesto que es muy probable que para los sujetos bilingües sus dos códigos puedan ser una fuente de pensamiento integrada o un todo unitario y que éstos son valorados en escenarios donde únicamente se contempla un código lingüístico (Lavandera, 1978, citada en Figueroa & Valdés, 1994:6).

Por su parte, Figueroa y Valdés ofrecen la siguiente definición:

“Bilingualism can be defined in its broadest terms as a common human condition that makes in which an individual possesses more than one language competence. Expanding further on this notion, it can be said that bilingualism is a condition that makes it possible for an individual to function, at some level, in more than one language”. (1994:8).

Siguiendo esta descripción, el bilingüismo es una condición que hace que un sujeto posea más de dos competencias lingüísticas o que funcione en dos o más sistemas de lenguas en cierto nivel. De modo que el bilingüismo es la posesión de dos o más competencias lingüísticas dentro de un contexto normado. Al respecto, es fundamental hacer algunas aclaraciones con respecto a las situaciones que originan el bilingüismo, debido a que existen diferentes tipos de bilingües que pueden ser analizados a lo largo de un continuo, en donde intervienen los temas, las circunstancias de adquisición y los contextos del uso de los idiomas.

Según su clasificación se pueden dividir en dos tipos: los bilingües por elección o bilingües electivos y los bilingües circunstanciales. Los primeros son aquellos que deciden adquirir una segunda lengua tomando clases de lengua extranjera formalmente; los segundos son los

que se ven en la necesidad de aprender una segunda lengua porque se encuentran en un país extranjero; porque aprender una segunda lengua se vuelve menester para poder cubrir sus necesidades comunicativas y de sobrevivencia en dichos contextos. De igual forma, existen otras condiciones que producen este tipo de bilingüismo, como los procesos de migración, las conquistas, el cambio de fronteras, el establecimiento de estados poscoloniales, o los cambios en las políticas, además de entornos donde los bilingües circunstanciales poseen lenguas étnicas minoritarias sin prestigio social o simplemente su lengua no es el idioma nacional (Ibíd, 1994:12).

Este último tipo de bilingüismo ejemplifica la situación de conflicto lingüístico que se vive en México por la relación que hay entre el español y las lenguas indígenas, hecho que se hace evidente en diversos ámbitos; por ejemplo, el tema que se tocó en el apartado 2.2 sobre las pruebas estandarizadas en español dentro del campo de la evaluación educativa. El español tiene la condición de lengua dominante o de superestrato, mientras que las lenguas indígenas son de estrato, es decir, tienen la condición de dominadas en relación con el contacto lingüístico de la lengua de superestrato (Jungeman, 1955). De esta forma, un tipo de bilingüismo que existe en nuestro país es circunstancial, el cual viven muchos grupos indígenas que conservan sus lenguas maternas, pero aprenden español para desempeñar actividades de diversa índole fuera de sus localidades. En el caso de las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, la lengua p'urhepecha sigue siendo la principal lengua de interacción porque el enfoque curricular de EIB que se aplica tiene por objetivo transmitir sentimientos positivos por la lengua p'urhepecha a los alumnos, tomando en cuenta que al interior de las comunidades el uso de ésta es predominante, aunque difiere de familia en familia por las dinámicas económicas, sociales y las constantes migraciones, que en muchos casos determinan el uso de una u otra lengua. Es decir, los padres y madres de familia que migran de las comunidades a las ciudades en la región residen fuera por algún tiempo para emplearse en actividades económicas, se llevan a sus hijos y, a consecuencia de esto, no hablan p'urhepecha, o no lo dominan, o simplemente sus padres han optado por no enseñarles la lengua.

Teniendo en cuenta este tipo de situaciones lingüísticas, se ha observado que estos factores influyen en el proceso del aprendizaje de los alumnos dentro del aula de clases. De esta forma, la evaluación del corpus del proyecto se ha diseñado en función de todos los elementos referidos para realizar un diagnóstico del aprendizaje de los alumnos con relación al uso de las lenguas, las habilidades del lenguaje y los temas de conocimiento (Bachman & Palmer, 1996), estos aspectos se describirán a detalle en el subcapítulo 3.4.

3.2 Consideraciones socioculturales para la interpretación de los aprendizajes dentro del contexto educativo local.

En la experiencia del trabajo de las evaluaciones dentro del programa CIEIB se han observado grandes diferencias en los resultados en el aprovechamiento escolar de los alumnos, tomando en cuenta las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Sin embargo, ante la aparente homogeneidad social, cultural y lingüística de las comunidades a la que pertenecen estos alumnos, no se puede negar que también en las comunidades indígenas que son caracterizadas por la pobreza se producen diferencias socioeconómicas, de atención y de diferenciación lingüística muy significativas al interior de los grupos de alumnos que a su vez inciden en el aprovechamiento escolar.

Esas diferencias que aluden al origen social pueden interpretarse bajo la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1981) que se basa en los conceptos de capital cultural, *habitus* y campo. Esta teoría sugiere que las diferencias educativas no sólo son el producto de las capacidades individuales, o de la distribución desigual de los recursos económicos entre los grupos sociales, sino del funcionamiento de campos donde los recursos y prácticas se condicionan a través del *habitus*, en donde se da una valoración asimétrica de los recursos materiales y simbólicos.

En primer lugar, se debe analizar la existencia de diferentes tipos de capitales involucrados en el proceso educativo. Retomando el análisis de Blanco, se pueden distinguir tres tipos de capital según Bourdieu: a) las credenciales educativas o el capital institucionalizado, que no pueden adquirirse en el mercado y no pueden transferirse de padres a hijos, b) los objetos

culturalmente valiosos o capital objetivado, que pueden adquirirse o heredarse pero cuya posesión no garantiza las maneras de apreciación que constituyen la característica de la distinción cultural, y finalmente c) el *habitus*, dimensión incorporada del capital que requiere de un trabajo de socialización sistemático en el tiempo por parte de las familias para su adquisición (2017:75).

Específicamente, 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 con la posición que ocupan en la estructura económica (Bourdieu, 1991: 25). Por otro lado, el capital objetivado entendido como los referentes y conocimientos previos a la instrucción escolar, está fuertemente relacionado con la adquisición de conocimientos y competencias escolares, en donde la acción del sistema educativo no puede llevar a cabo por sí sola la trasmisión de conocimientos y competencias. En este sentido, se puede considerar que el capital escolar es:

“El producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y de la transmisión asegurada por la escuela (cuya eficacia depende del capital cultural directamente heredado de la familia) (Bourdieu, 1991:20).”

Este tipo de capitales se ubican dentro del *habitus*, definido como la forma por la cual podemos entender los esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. Este conjunto de esquemas generativos involucra un proceso en el que los distintos tipos de educación (familiar o escolar), esquemas de conocimiento y acción fueron implantados (García Canclini, 2005:31). Dentro de ese proceso se puede situar la transmisión de determinados valores y conocimientos al interior de los grupos sociales. Así mismo, dentro de este enfoque se considera la existencia de una correlación entre el grado de titulación académica y la clase social establecida por la mediación social que influye en el capital cultural, en el que se asocia el nivel de educación de los padres con el éxito escolar de los hijos, esto es, sí la educación de los padres es mayor se reflejará en los procesos de

estimulación, en el desarrollo del lenguaje y habilidades cognoscitivas y psicomotrices, en donde cuentan los valores familiares y el desarrollo educativo de los hijos y los procesos de socialización (Schmelkes, 1997:16).

Este tipo de aseveraciones se manifiestan en estudios y en creencias muy difundidas en donde se arguye que el lenguaje, entendido como el dominio de un idioma y componente principal del capital cultural, está distribuido de forma desigual entre las familias. En este sentido el mayor grado de complejidad, el mayor número de conceptos y palabras, el mejor grado de abstracción de los enunciados, son patrimonio de los grupos con mayor escolaridad; mientras que el lenguaje de los grupos de menor educación formal se caracteriza por ser simple y pobre (Ibíd, 1997).

Se puede advertir que este tipo de percepciones se hacen evidentes dentro de las estructuras dominantes que dictan la cultura hegemónica a nivel sistema educativo, que se aprecia en las relaciones entre el sistema y los sujetos subordinados, en donde se imponen reglas y patrones que descalifican otras formas que no se consideran legítimas, como los contenidos y conocimientos que no se encuentran dentro de los programas oficiales educativos. Dentro de esta lógica y para el caso de los alumnos de las escuelas bilingües aquí tratadas, la posición de los sujetos en la estructura no es determinante, debido a que la relación del 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 concluyente o definitivo por la existencia de campos descritos como sistemas de agentes y relaciones sociales que compiten por un capital, que a su vez se distribuye un capital simbólico, por lo que se disputa la legitimidad y los distintos modos de entendimiento (García Canclini, 2005: 34-38). De tal forma que existe una lucha por la apropiación de los diferentes tipos de capitales que se disputan en los campos educativos que se generan en el aula de clases.

En suma, todos los elementos de la teoría de la reproducción se consideran en asociación con los distintos conocimientos locales que se conciben como valiosos, así como el uso y

preferencia de las lenguas dentro y fuera de las escuelas. Pese a que esos elementos son fundamentales para el diseño e interpretación de un plan de evaluación, ninguno es concluyente en los resultados de una prueba que determine el aprovechamiento o el éxito escolar, por la intervención de otros factores que no están necesariamente relacionados con el factor económico, cultural o con el *habitus*, como es el caso de las capacidades individuales de los alumnos, las cuales, actúan como agentes en los procesos de aprendizaje al interior del sistema escolarizado, en conjunto con las experiencias e interacciones de los alumnos en los procesos de la adquisición de las lenguas que, en consecuencia, pueden influir en alguna medida en los resultados de aprovechamiento escolar en ambas lenguas.

De manera complementaria, estudios recientes han revelado que el origen social siempre se relaciona con los resultados escolares, pero a la vez existe un amplio espectro de recursos, disposiciones y prácticas aún no exploradas para la interpretación de la distribución de los aprendizajes, en el que todavía no se examina la fuerza que puede tener el origen social con las disposiciones individuales y los desempeños que promueven los espacios educativos (Blanco, 2017:22). En virtud de ello, el proyecto T'arhexperakua-CIEB incentiva todo un sistema de prácticas performativas dentro de la escuela que intenta compensar las faltas del sistema educativo nacional, con el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe, por lo que el análisis de los aprendizajes mediante un paquete de pruebas experimentales contempla los factores mencionados junto con las estrategias que aplica el proyecto.

3.3 Teorías del bilingüismo dentro de la educación bilingüe: CALP y la interdependencia entre lenguas.

Dentro de las teorías más discutidas a finales del siglo pasado sobre el bilingüismo dentro del contexto educacional se encontraba la concepción de que éste implicaba serias desventajas a nivel cognitivo. Por otro lado, también se discutían las concepciones negativas sociales del bilingüismo; por ejemplo, en Estados Unidos, Canadá y en Europa existe una larga tradición de debates sobre la educación bilingüe (Cummins 2000, Francis 2012), en particular, el trato desigual hacia quienes son bilingües por circunstancia, quienes hablan una lengua diferente a la lengua nacional del país en el que radican, como el caso de los alumnos migrantes hispanohablantes en Estados Unidos, debido a que existe una discriminación

lingüística que afecta directamente a los bilingües circunstanciales en el ámbito educativo por no hablar la variedad del idioma nacional. En referencia a estos hechos, Valdés (1995) argumenta que los aprendices de una lengua con este tipo de características adquieren diversas competencias de una lengua, pero que no se equiparan a las habilidades lingüísticas de un hablante nativo.

A pesar de que muchos hablantes en esas situaciones son bilingües funcionales porque pueden funcionar en ambas lenguas y obtienen un dominio similar al de los hablantes nativos, seguirán utilizando muchos rasgos característicos al de un aprendiz. A este uso de características de aprendiz se le conoce como fosilización (características no nativas en el uso de la lengua). Estas características parecen quedar en la producción de la segunda lengua y pueden manifestarse a nivel fonológico, morfológico, sintáctico, discursivo y pragmático. Inclusive, hay personas que hablan una variedad del inglés por el contacto entre lenguas, por tanto, hablan un inglés imperfecto (Ibíd, 1995:30). Esta información es frecuentemente soslayada, ocasionando actos discriminatorios, como la omisión de implementar una educación bilingüe o aplicar pruebas estandarizadas en una sola lengua a alumnos bilingües.

Estos hechos son relevantes para comprender el papel que tienen las relaciones de poder en la política y la práctica en contextos educativos cultural y lingüísticamente diversos, en la impartición de programas educativos y en la administración de evaluaciones parciales. Sin embargo, a partir de los años 1970 se desarrollaron diversas teorías que refutan las concepciones erróneas sobre el bilingüismo en el plano cognitivo. Cummins desarrolló la distinción entre las Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas (DCIB) [Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)] y el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA) [Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)] en referencia a la situación del fracaso escolar de los alumnos migrantes en Norteamérica. Por un lado, define CALP como las habilidades que están directamente relacionadas con el desarrollo de la capacidad de leer y escribir en la lengua 1 (L1) y la lengua 2 (L2) y, por otro lado, señala que las BICS están relacionadas con el acento, la fluidez oral y la competencia de tipo sociolingüístico (Cummins, 2000).

En este marco se ubica la teoría de la interdependencia, la cual se deriva de la afirmación de la existencia de la asociación entre las dos lenguas habladas por un bilingüe a nivel CALP, conocida como la hipótesis de la PSU (competencia subyacente común o la proficiencia común subyacente) a las dos lenguas, de carácter académica y cognitivamente exigente (Cummins, 1999, citado en Helmut, 2001)). La aceptación de una PSU a nivel CALP tiene efectos tanto positivos como negativos dentro del campo educacional, debido a que existe la posibilidad de que se produzca un desarrollo deficiente en ambas lenguas cuando CALP no es adquirido de forma satisfactoria en la L1; por tanto, el desarrollo de CALP en la L2 se verá afectado negativamente.

Según Helmut (2000) la hipótesis del umbral de Cummins trata de describir estas interdependencias con relación a los tipos de bilingüismo y el desarrollo cognitivo. Esta hipótesis distingue tres clases de bilingüismo en el plano cognitivo: i) el bilingüismo limitado o semilingüismo, indica una competencia pobre de las dos lenguas y produce un efecto negativo; ii) el bilingüismo desequilibrado señala la competencia adecuada en función de la edad del niño en una de sus lenguas pero en la otra no y no produce efectos positivos o negativos; y iii) el bilingüismo equilibrado, el cual se da cuando las dos lenguas muestran un desarrollo adecuado para la edad del hablante, en consecuencia tiene efectos positivos a nivel cognitivo. Como se puede observar, esta teoría sugiere que el bilingüismo equilibrado se ve favorecido cognitivamente, afirma que para que exista una influencia positiva del bilingüismo sobre el desarrollo cognitivo el alumno debe alcanzar un nivel mínimo o umbral de competencia en su segunda lengua para que se adquieran dos niveles altos (Cummins, 1983: 44). Aunque la hipótesis del umbral recibió importantes críticas porque es muy difícil de comprobar empíricamente por parte de Martín Jones y Romaine (1986) al argumentar que un bilingüe no utiliza ambas lenguas en todos los dominios de la comunicación y, por tanto, no necesita ser doblemente monolingüe (Citados en Helmut, 2001), se puede considerar como una propuesta abierta a escudriñar en futuras investigaciones sobre los debates de la educación bilingüe.

Estos estudios han sido trascendentales dentro de las controversias que se han suscitado alrededor de las concepciones acerca del bilingüismo y la equidad educativa a nivel

internacional. En México no se han tomado en cuenta estos estudios; especialmente dentro del campo de la evaluación educativa, se ha omitido lo que en párrafos anteriores se ha expuesto sobre los alumnos bilingües indígenas, los cuales no pueden ser evaluados como dos monolingües separados porque sus competencias lingüísticas se delimitan a un repertorio comunicativo integrado que depende de los dominios y los espacios sociales, así como del fomento de sus competencias lingüísticas (Figuroa y Valdés 1994).

3.4 Metodología y etapas de evaluación mediante las pruebas del programa CIEIB.

3.4.1 Metodología de la evaluación.

Como ya se asentaron en los apartados anteriores las consideraciones previas al diseño e interpretación de las pruebas bilingües, en este bloque se describirá la propuesta de evaluación del proyecto con el trabajo de los investigadores de CIEIB. Antes de iniciar el plan de evaluación, se emprendió un exhaustivo trabajo de campo durante un año escolar para poder conocer la realidad cultural y sociolingüística en los centros escolares y las comunidades mediante la observación de las escuelas. Previo a su arribo a las comunidades de Michoacán, los investigadores ya habían trabajado en escuelas hñähñús del estado de Hidalgo, por lo que realizaron un trabajo paralelo de observación para comparar las estrategias, fortalezas y debilidades en ambas regiones (Hamel, 2008). Después de este primer acercamiento, se dieron a la tarea de diseñar una batería de pruebas en lengua indígena y en español con la finalidad de realizar un diagnóstico de los aprendizajes escolares, y al mismo tiempo, proponer un tipo de evaluación por medio de instrumentos bilingües centrados en valoración del desarrollo paralelo de las lenguas en estas escuelas, con la expectativa de aplicar esta propuesta a otros contextos similares por medio de la experiencia ganada.

Posteriormente, se tomaron en cuenta ciertas posturas para el diseño del testing o pruebas. En primer lugar, se tomó en cuenta que el enfoque del testing más utilizado es el "moderno", de orientación psicométrica y estructuralista y pone un fuerte énfasis en la cuantificación, en los procedimientos analíticos reflejados en las pruebas de "puntos discretos" (vs.

integrativos), y la confiabilidad (a través de validaciones estadísticas), que se consideraban más importantes que la validez. Sin embargo, la experiencia de los últimos decenios ha mostrado que este tipo de test solamente puede medir de manera "confiable" y "objetiva" aspectos gramaticales del lenguaje (corrección, normatividad, etc.), pero no habilidades fundamentales como la proficiencia y la competencia comunicativa.

La evaluación que se utiliza en el proyecto coincide con el enfoque "crítico", de orientación psico y sociolingüística. Partiendo de una conciencia más clara de las limitaciones de los tests que la que prevalece en el enfoque "moderno", considera las pruebas como parte integral y no como sustituto de un conjunto de elementos evaluativos. Se centra en la validez de las pruebas, es decir, en la autenticidad y relevancia 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. Se desarrollaron tests integrativos basados en criterios operacionales comunicativos (no en criterios normativos), enfocados más hacia los procesos y no sólo hacia los productos lingüísticos (Hamel, 2008a, 2016). Las pruebas del proyecto, si bien contienen algunos elementos del enfoque psicométrico, se enmarcan en la tendencia actual de:

- a) considerar necesario que se elaboren instrumentos específicos para cada tipo de situación;
- b) no intentar especificar todas las habilidades lingüísticas y comunicativas, lo que resulta difícil, sino más bien de simular varios tipos de situaciones realistas de usos del lenguaje y
- c) aplicar escalas de calificación holísticas y amplias.

La principal diferencia con las pruebas nacionales consiste en que 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, cuyos resultados se tendrán que cuantificar posteriormente para el tratamiento estadístico.

Otra diferencia con las pruebas nacionales consiste en el hecho que, para los efectos de una evaluación del dominio y de progresión de los aprendizajes, las cuatro pruebas actuales están diseñadas para aplicarse la misma prueba de 1° a 6° grado. De este modo, será 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.

En la aplicación, calificación, codificación y el análisis de las pruebas se combinaron métodos cualitativos de la lingüística de textos para los análisis de cada material (e.g. estructura narrativa de los textos, Van Dijk 2000, Alonso 2008, Nieto 2008), con enfoques cuantitativos basados en tratamientos estadísticos, psicométricos y otros usados en la medición educacional, que permiten la comparación entre grupos, grados, escuelas y la construcción de escalas de evaluación.

Después de la aplicación, calificación y sistematización de las pruebas, como primer paso se revisa la validez del constructo que se cuida desde el diseño hasta la revisión de las calificaciones. Enseguida se evalúa la confiabilidad de los datos obtenidos mediante pruebas estadísticas; si los resultados son satisfactorios se procede a realizar diversas correlaciones y otros análisis estadísticos para la comparación de los procesos de adquisición y desarrollo de las habilidades, sobre todo las lecto-escriturales, entre L1 y L2 en las diferentes escuelas, para después avanzar en el diagnóstico de las probables transferencias. La progresión lingüística, comunicativa y cognitivo-académica bilingüe se analiza construyendo una escala de desarrollo longitudinal de 1° a 6° año. Desde la perspectiva teórico-metodológica que subyace a esta construcción evaluativa, se construye un modelo de “tiempo aparente” (parecido al que construyó Labov, 1996 en la sociolingüística abarcando tres generaciones) que permite simular el desarrollo de los alumnos de 1° a 6° grado.

En una última etapa, se asocian los resultados del rendimiento escolar con los datos contextuales de nivel socioeconómico y del tipo de bilingüismo de las familias de los alumnos para poder establecer posibles indicadores de éxito. Estos resultados formarán el punto de partida para nuevas elicitaciones, elaboración y aplicación de pruebas. En resumen,

el estudio de los resultados de las pruebas obtenidos hasta el momento se centra en diversos análisis estadísticos y psicométricos tendientes a consolidar la validez del constructo y la confiabilidad de los datos obtenidos, así como en el análisis cualitativo de los resultados individuales de las pruebas (análisis de errores, de narrativas, competencia textual, etc.).

A continuación, se presentan las fases de evaluación por las que ha pasado el proyecto. La primera inició en el 2001 en las escuelas p'urhepechas de Michoacán y en dos escuelas hñähñús en el estado de Hidalgo; en la segunda etapa se consolidó la propuesta mediante el trabajo colaborativo entre los maestros p'urhepechas y los investigadores del programa CIEIB y se llevó a cabo la reestructuración de los instrumentos utilizados previamente en 2004, 2005 y 2007; la tercera etapa se realizó en 2013, 2014 y 2017 por medio del mismo paquete utilizado en la etapa anterior, debido a que estas pruebas habían obtenido los puntajes estadísticos más confiables.

En cada una de las etapas de la evaluación se plantearon diferentes objetivos sobre la base de los resultados, al mismo tiempo los resultados contribuyeron a fortalecer otras áreas del proyecto, como la formación de maestros y el diseño curricular. En los siguientes subapartados se describirán las características de las pruebas y los principales resultados de cada etapa.

3.4.2 Primera etapa de evaluación (2000-2001).

Entre 2000 y 2001 se aplicó el primer corpus de pruebas en 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 una batería de pruebas en tres lenguas (hñähñú, p'urhepecha y español) en las cuatro habilidades lingüísticas; es decir, se crearon 14 pruebas para evaluar la expresión oral, auditiva, escrita y lectora. Se elaboraron pruebas distintas para español, hñähñú, y p'urhepecha que abarcaron tanto las habilidades comunicativas básicas, como las académico-cognitivas, con un mayor énfasis en las segundas. La mayoría de las pruebas de esta etapa son de tipo integrativo CA, CE, EE (Comprensión Auditiva, Comprensión de Lectura, Expresión Escrita), mientras que las pruebas HAC (Habilidades y Conocimientos) combinan reactivos integrativos con otros de

puntos discretos. Se aplicaron escalas de calificación que se basan en un enfoque integrativo (con algunos elementos de puntos discretos).

Las pruebas CE y CA se integraron por un conjunto de cuentos adaptados de una colección de cuentos bilingües conocidos en las regiones. Para la calificación se elaboró un machote que separa los principales enunciados y conjuntos de enunciados (clúster), de modo que conformaron un número específico de reactivos en cada caso. En una primera fase de la aplicación del test se calificó el recuento (R) independiente del alumno. Los enunciados correctos se calificaron con 2 puntos. En una segunda fase el aplicador formuló preguntas sobre las partes del cuento que no fueron cubiertas en el recuento. Los enunciados construidos sobre la base de este cuestionario (C) se calificaron con 1 punto.

Las pruebas EE evaluaron la capacidad de los alumnos de (re)producir una narración por escrito y se basaron en un modelo interactivo. El esquema de calificación se centró sobre todo en la competencia discursiva sobre la base de la coherencia y cohesión de los cuentos producidos. Al igual que en el caso anterior, el texto se dividió en enunciados con una idea nuclear. La calificación constó de 1 a 2 puntos según la calidad y presencia de cada reactivo y se aplicó un puntaje adicional de 0 a 10 puntos como calificación holística a todo el cuento, basada en una escala integrada de criterios textuales.

Las pruebas HAC se integraron por un conjunto de reactivos que midieron ciertas habilidades lingüístico-académicas escolares que se separaron por ciclos, de acuerdo con los grados escolares, los cuales incluyeron vocabulario, morfosintaxis y redacción, además de elementos de opción múltiple, siempre desde un enfoque comunicativo.

En este primer periodo se aplicó un total de 3,426 pruebas a todos los alumnos de cinco escuelas, dos en Hidalgo y tres en Michoacán. Las pruebas fueron calificadas con escalas de calificación propias y con los resultados se creó una base de datos para su tratamiento estadístico.

Dentro de los resultados obtenidos se mostró un índice de confiabilidad alto, sobre todo en las pruebas de expresión escrita. De esta manera se demostró que los instrumentos utilizados contaban con una estructura idónea para realizar cualquier análisis estadístico al obtener puntuaciones muy altas, entre (0.83) y (0.97) en la escala del Alpha de Cronbach (Wakerly, Mendenhall y Scheaffer, 2010).

En la introducción se mencionaron los resultados más importantes de este paquete de pruebas del estudio comparativo 2000-2001 (ver Hamel et al. 2008, Hamel 2009), pero también se observó un desarrollo paralelo de las competencias lingüísticas y comunicativas en L1 (p'urhepecha) y L2 (español), con correlaciones altamente significativas entre las pruebas en ambas lenguas. Con este resultado se desmentían las teorías folk y las creencias tan arraigadas de que las dos lenguas se estorbaban entre sí en el desarrollo psicolingüístico de una persona; que, para aprender bien el español, los niños indígenas debían abandonar su lengua materna en la escuela y en la comunidad.

Además, a través de estas pruebas se realizó la comparación entre los tipos de currículo que se manejaban en las escuelas (bilingüe de mantenimiento, castellanización y enseñanza en español) y se observó que en ambas regiones los alumnos alfabetizados en su lengua más fuerte (español en Hidalgo, p'urhepecha en Michoacán) lograban resultados significativamente más altos en ambas lenguas, comparándolos con la escuela que se basaba en el programa de castellanización. Estos resultados confirmaron la importancia de la alfabetización y enseñanza de los contenidos curriculares en la lengua materna. En el trabajo posterior, estos resultados sirvieron de base científica (y con efectos políticos a nivel educativo) para justificar el desarrollo de un currículo consecuentemente EIB en Michoacán, donde la lengua materna p'urhepecha tiene el rol principal de lengua de instrucción (Hamel, 2010).

3.4.3 Segunda etapa de evaluación (2004, 2005 y 2007).

En un segundo período los miembros del proyecto continuaron con la aplicación de pruebas en Michoacán y aplicaron las mismas pruebas de redacción EE-E (Expresión Escrita en Español) y EEP (Expresión Escrita en P'urhepecha). Para complementar el paquete se

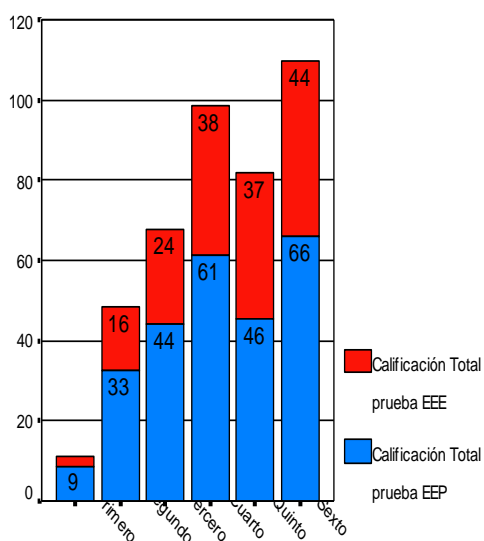
diseñaron nuevas pruebas para evaluar las competencias y los conocimientos escolares en las dos lenguas CCL-E (Competencias y Conocimientos Lingüísticos en Español) y CCL-P (Competencias y Conocimientos Lingüísticos en P'urhepecha). Se aplicaron 4,500 pruebas en los años 2004, 2005 y 2007 al terminar cada año escolar al total de los alumnos de las dos escuelas.

En esta etapa sobresalió el trabajo colaborativo de los miembros que integraban el proyecto, tanto de los docentes p'urhepechas, como de los investigadores externos a través de varios años de trabajo en conjunto. Sólo de esta manera se abordó el tema de la evaluación porque se consideró un ámbito sumamente importante al interior de proyecto para obtener referentes cuantitativos y cualitativos de los progresos de los alumnos. Se discutieron las alternativas y todas las pruebas fueron elaboradas en forma conjunta, integrando los conocimientos de los docentes y de los especialistas externos para diseñar una metodología de evaluación mucho más precisa y sólida que si hubiera sido elaborada solamente por el equipo externo. Se generó un plan de aplicación confiable que garantizara la equidad y objetividad que excluyera cualquier interferencia de factores externos. La calificación de las pruebas se realizó en equipos de maestros y maestras, junto con los investigadores. La codificación del corpus y el tratamiento estadístico fueron realizados por un equipo de especialistas en la materia. En la etapa final del proceso los resultados se sometieron a amplias discusiones con todos los miembros del proyecto y se incluyó a los padres de familia en algunos casos con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades de la enseñanza en dichas escuelas, cuya interpretación ayudó posteriormente en los trabajos de los miembros.

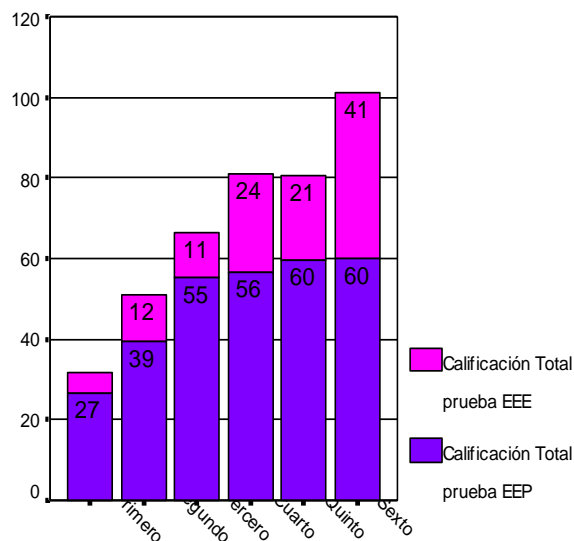
Este diseño de evaluación permitió construir un eje de desarrollo de las competencias de 1º a 6º grado. Se comparó el nivel de promedios alcanzados en los distintos grupos a los alumnos de grados consecutivos, como si fueran las mismas personas que transitan a través de la primaria. Las pruebas en p'urhepecha y en español mostraron de manera general que, a nivel de medias y medianas, existe un avance significativo entre los grados. Desde esta etapa se observó que la competencia de la escritura se desarrolló de manera paralela en la L1 y la L2, se analizaron los progresos de forma cualitativa y se analizaron las tareas que los alumnos podían hacer y lo que no, y los errores más comunes de la escritura en ambas lenguas, por

ejemplo, los alumnos mostraron que si podían construir textos coherentes mediante la construcción de oraciones que narran sucesos en orden lógico/secuencial, mientras que los errores más comunes en la escritura fue la falta de puntuación(Nieto, 2008, Alonso, 2008).

Los resultados para L1 estaban sistemáticamente por encima de los resultados en L2, dado que se obtuvo una media de 44.48 puntos sobre 100 para L1 y una media de 25.75 para L2. Estos no se podían interpretar como resultado de un desarrollo independiente de esta competencia en cada lengua. Por el contrario, dado que en las escuelas participantes la adquisición de la lecto-escritura se desarrolla predominantemente en L1 y el español tiene escasa presencia en la comunidad, se concluyó que el avance de la lecto-escritura en español se dio sobre todo por una transferencia positiva de la L1 a la L2. El p'urhepecha como lengua “fuerte” lleva la principal carga en el desarrollo de la proficiencia cognitivo-académica del lenguaje (Cummins 2000). Una vez que existe una consolidación básica de la lecto-escritura en L1, esta habilidad cognitivamente exigente y descontextualizada puede transferirse de la L1 a la L2 (Hamel y Francis 2006).



San Isidro



Uringuitiro

Gráfica a) (Resultados de aplicación de pruebas 2005).

Gráfica b) (Resultados de aplicación de pruebas 2005).

3.4.4 Tercera etapa de evaluación (2013, 2014 y 2017).

Para continuar con las evaluaciones, en 2012 se inició el diseño y piloteo de un paquete de pruebas para aplicarlas posteriormente en los años 2013 y 2014. Se aplicaron nuevas versiones de las pruebas (EE y CCL) en San Isidro, Uringuitiro y en Tsirio, una escuela de la región que accedió a participar en el programa de evaluación para comparar los resultados por escuela. En esta etapa me integre al proyecto junto con nuevos miembros para trabajar en la implementación y sistematización de las pruebas; se formaron equipos para la aplicación y posteriormente se organizaron diversos talleres de calificación. En el año 2013 se aplicó un total de 1,788 pruebas a las tres escuelas y en 2014 únicamente se aplicó en las dos escuelas del proyecto un total de 1,232 pruebas con el propósito principal de analizar el desarrollo paralelo de las lenguas, por tanto, propuse concluir el análisis de los paquetes de las pruebas mediante los siguientes objetivos específicos:

- 1) Revisar, analizar e interpretar el conjunto de pruebas en relación con los temas centrales del proyecto.
- 2) Dar seguimiento a las evaluaciones para identificar los principales problemas de aprendizaje de los alumnos.
- 3) Levantar fichas sociolingüísticas a las familias de los alumnos que han participado en la aplicación de las pruebas.
- 4) Revisar las diferentes pruebas de evaluación que se aplican tanto a nivel nacional, como internacional para comparar resultados e interpretaciones.
- 5) A partir de la revisión de las pruebas, hacer modificaciones o diseñar un nuevo instrumento de evaluación en diferentes asignaturas mediante la metodología del programa.

De forma colectiva se estableció que estos objetivos se desarrollaran en el contexto de la etnografía general de la educación, en compañía del desarrollo de los demás subtemas del proyecto. Fue así como se realizaron las actividades correspondientes a los primeros cuatro objetivos y se ideó una nueva aplicación en 2017 para dar seguimiento a las trayectorias de los alumnos que participaron en las aplicaciones pasadas para así implementar un análisis más detallado de los logros de estos alumnos.

Se realizó una selección de 20 alumnos y únicamente se aplicó la prueba EE en ambas lenguas para analizar sus producciones escritas. Se seleccionaron a los alumnos que realizaron las cuatro pruebas en los años pasados para poder comparar sus progresos, se escogieron a los niños y niñas que en el ciclo escolar (2013-2014) se encontraban cursando 1° y 2° grados y, que en el ciclo escolar actual (2017-2018) se encuentran cursando 5° y 6° grados. Se emprendió el levantamiento de fichas sociolingüísticas y se empezó con las familias de estos alumnos para obtener una evaluación completa sobre variables socioeconómicas: la ocupación y escolaridad de los padres y la dominancia lingüística de los alumnos, padres, abuelos, y también se revisaron las nuevas pruebas estandarizadas a nivel nacional (la revisión se detalló en el apartado 3.2). Con estos elementos se realizaron valoraciones cualitativas sobre los progresos de los alumnos en las pruebas escritas, tomando en cuenta el desempeño de los alumnos en la escuela y, por supuesto, las pruebas (los resultados se mostrarán con detalle en el subcapítulo 4.2).

En cuanto al último punto, se consideró de forma grupal que el diseño de un nuevo instrumento, que integrará todas las asignaturas del currículo, es una meta a largo plazo para evaluar los programas aplicados en las escuelas, también es el siguiente paso dentro de los trabajos de evaluación del proyecto, puesto que primero se deben terminar los trabajos del diseño curricular y estandarización del programa L1, mismo que está en la última fase de desarrollo. Por lo tanto, esta fase de la investigación sobre evaluación se desarrollará en etapas subsecuentes para evaluar los programas que se han diseñado y aplicado en las escuelas.

4. Evaluación de las habilidades comunicativas y académico-cognitivas de L1 y L2.

4.1 Análisis estadístico de los resultados del paquete de pruebas (2013 - 2014).

El análisis de pruebas que se presenta a continuación se deriva de un largo proceso de estudio, tanto cuantitativo como cualitativo, acompañado del trabajo colaborativo con los docentes p'urhepechas e integrantes del proyecto, la observación en las escuelas y la aplicación de fichas sociolingüísticas. Todos los elementos enumerados han servido como complementos de estudio para evaluar los procesos de aprendizaje y la adquisición de las lenguas de los alumnos en las primarias bilingües. Por tanto, en este capítulo se describirán los elementos, las propiedades y los resultados del corpus en referencia a los métodos cuantitativos utilizados, sin aislar estos resultados de las características lingüísticas y socioculturales del perfil de los alumnos que ya se mencionaron anteriormente (en el subcapítulo 3.1 y 3.2). Además, estos métodos cuantitativos y cualitativos son elementos básicos para la elaboración e interpretación de las pruebas, pero siempre en función de las situaciones del uso del lenguaje y los tópicos o esquemas de conocimiento, ya que estos factores impactan de forma directa en el proceso de administración y después en la inferencia de los resultados (Bachman & Palmer, 1996:16), de modo que ambos elementos deben ser contemplados para el análisis de los resultados.

En el caso del contenido de las pruebas del proyecto, en primera instancia, se debe aclarar que éstas no contemplan la evaluación de todas las competencias lingüísticas porque es mucho más complejo y difícil de comprobar y evaluar; por tal razón, se eligió un tipo de reactivos para desarrollar un diagnóstico de las principales habilidades y competencias de lectura y escritura en ambas lenguas. En segunda instancia, tras años de experiencia y aplicación de pruebas, el diseño del corpus que se ha usado dentro del plan de evaluación ha tomado en cuenta dos tipos de pruebas: la primera se enfoca en la evaluación de la competencia escrita, y la segunda a la valoración de competencias y contenidos de conocimientos escolares de 1° a 6° grados de primaria, con el fin de examinar el desarrollo individual y colectivo de los grados y grupos, todas en p'urhepecha como L1 y en español como L2.

La metodología de aplicación empleada fue la misma que se mencionó en el subcapítulo 3.4, por lo que en esta sección se enfatizará en la etapa de análisis de los resultados cuantitativos de la aplicación de la batería de los años 2013 y 2014 en las dos escuelas del proyecto y en una nueva escuela de control: SI (San Isidro), UR (Uringuitiro) y TS (Tsirio)⁷ para mostrar los promedios por lengua, prueba, escuela y grado, el análisis del desarrollo y correlación de L1 y L2, para terminar con el estudio cualitativo de dos casos de alumnas que participaron en diferentes años y en la última examinación de la prueba EE en noviembre de 2017 con el propósito de dar cuenta del desarrollo y trayectorias de la competencia escrita de los alumnos (en el subcapítulo 4.2).

Los instrumentos analizados (2013-2014) corresponden a los empleados en los años 2004, 2005 y 2007, pero en una nueva versión. En las pruebas de redacción o competencia escrita, EE-E y EE-P, se utilizó el cuento o “*uandaskata*” en p’urhepecha porque es un tipo de texto usado en el programa L1. Estos materiales fueron creados exclusivamente para la aplicación de esta última etapa, considerando personajes y situaciones habituales al contexto de los alumnos, por lo que se aprovechó el texto “Tuk’uru” en L1 y el título “Juan y las nubes” para L2⁸. Por otro lado, para las pruebas CCL-E y CCL-P⁹ se creó una versión que integró ítems centrados en la evaluación de diversas competencias y contenidos escolares, así que se incluyeron diversos tipos de reactivos, como los de composición que comprenden una serie extensa de preguntas de opción múltiple, de asociación del conocimiento gramatical, sintáctico y de comunicación en general, además de ítems dirigidos a la evaluación de la comprensión lectora y de la adquisición de la escritura en tres diferentes grados: nivel básico, nivel intermedio y nivel intermedio alto.

4.1.1 Confiabilidad y validez de las pruebas.

Para efectuar el análisis estadístico se creó una base de datos con un programa estadístico (SPSS, versión 22) que integró las calificaciones de las cuatro pruebas por alumno, sus datos personales y algunos datos de tipo socioeconómico. El primer análisis estadístico que se

⁷ En este subapartado se manejarán las abreviaturas de cada comunidad para referirse a ellas en la mención de los resultados.

⁸ Los cuentos que se utilizaron en las pruebas se pueden ver en el anexo 1.

⁹ Las pruebas CCL se pueden consultar en el anexo 2.

aplicó fue la prueba de precisión del corpus para comprobar la confiabilidad y así llevar a cabo cualquier prueba estadística, dado que ésta, junto a la validez, son dos características fundamentales que delimitan la utilidad general de una prueba dada. La confiabilidad es frecuentemente definida desde el punto de vista cuantitativo como consistencia de medida; tiene que ver con la exactitud y la precisión del procedimiento de medición y con la coherencia de los puntajes, siendo una cualidad esencial del constructo. En cambio, la validez pertenece al ámbito de la interpretación y significado que se realiza en base a los puntajes obtenidos (Ibíd, 1996:20-21). En otras palabras, la validez hace referencia a la medida en que podemos interpretar las puntuaciones como indicadores de las habilidades que se desean medir y de esta forma elaborar conclusiones de los resultados de forma generalizada.

Es deseable que un constructo sea confiable para ser válido; por un lado, el análisis estadístico de los puntajes de las pruebas se enfoca en la confiabilidad de estos puntajes, y por otro, la validez contempla la valoración de la información que proporcionan los resultados, al mismo tiempo que brinda parámetros para analizar las distintas etapas de la aplicación, desde el diseño de las preguntas y los criterios de calificación que se construyen, hasta la fase misma de análisis de resultados. Para aterrizar estos conceptos en el constructo del proyecto, primero se tomó el coeficiente del Alpha de Cronbach para medir la confiabilidad, el cual tiene un rango entre 0 y 1 (Wakerly, Mendenhall, Scheaffer, 2010); en otras palabras, este coeficiente puede ubicarse entre cualquier valor de 0 y 1, por ejemplo:

(0 - 0.5) se considera una alfa poco consistente.

(0.5 – 0.7) se considera un alfa aceptable.

(0.7 – 0.8) se considera un alfa satisfactoria.

(0.8 – 1.0) se considera un alfa muy satisfactoria.

Según esta escala, los resultados obtenidos en la prueba de confiabilidad indican un índice de (0.954) para el conjunto de pruebas de 2013 y para el conjunto de 2014 se logró un índice de (0.956). Para medir este coeficiente se tomaron en cuenta las cuatro pruebas por separado, incluyendo el total de ítems o reactivos que integran cada una de ellas. Se promediaron los

resultados de las cuatro pruebas en cada año y así se concluyó que se cuenta con un alfa muy satisfactoria de manera general para realizar cualquier análisis estadístico.

Enseguida se delimitaron ciertos criterios para decidir qué tipo de validez se usaría para interpretar los objetivos aquí planteados, en otros términos, estas pruebas serán válidas en tanto se comporten de la manera que se espera. En consecuencia, la definición de esos criterios determinará el tipo de validez según los fines; por ejemplo, dentro del campo de la medición educacional y la psicometría se describen al menos diez tipos diferentes de validez que pueden clasificarse en dos grandes rubros: las que están relacionadas con la validez primaria o directa, y las que tienen que ver con la secundaria o derivada (Ebel, 1972: 539). Las primeras deben indicar la medida en que las tareas incluidas en ella representen fielmente, y en la proporción debida, los tipos de tareas que proporcionan una definición operacional del desempeño en la tarea respectiva, por ejemplo, las que evalúan el currículo de un curso. Las segundas señalan la medida en la que se correlacionan con puntajes de criterio que poseen validez primaria y directa, o sea, siempre suponen una correlación con algún criterio real o hipotético. En ambos casos se hace uso del análisis racional y del juicio profesional, pero con el apoyo de las comprobaciones estadísticas y empíricas para sustentar los resultados. Además, en cualquiera que se elija, lo importante es establecer definiciones claras de las cualidades que se desean medir, dado que muchos de los problemas de validación se dan a causa de la falta de definición operacional del rasgo que se quiere evaluar, o simplemente se debe llegar a un consenso de definición de los objetivos, conceptos y contenidos que se van a usar, y éstos a su vez tienen que estar relacionados con las tareas que se espera que el alumno desarrolle de acuerdo a su grado o nivel escolar, esto último se refiere a la pertinencia.

Para el caso del constructo aquí tratado, en la etapa del diseño se plantearon objetivos específicos para evitar en lo posible los sesgos y se discutió de forma colegiada lo que se quería medir y mediante qué instrumentos medirlo. Como las pruebas del proyecto se caracterizan por estar elaboradas en L1 y L2, se debe subrayar que los contenidos y la calificación de los instrumentos en L1 están diseñados por maestros expertos en la lengua p'urhepecha, de ahí su validez y autenticidad en cuanto a la definición operacional porque

los conceptos utilizados son referidos a los conocimientos locales y al uso de la lengua de acuerdo con los parámetros, con los conocimientos profesionales y con los contenidos curriculares. Así mismo, el diseño de los instrumentos en L2 se contempló atendiendo a los criterios anteriores, pero con la colaboración de los investigadores externos.

De esta forma se cuidó en la medida de lo posible la confiabilidad, la validez y la pertinencia del constructo, al mismo tiempo que se retomó la visión *emic* que infiere en los resultados del conocimiento, del aprendizaje, de las habilidades lingüísticas y del desempeño escolar en las escuelas p'urhepechas. En resumen, se usaron los dos criterios de validez porque se tienen dos tipos de pruebas con tareas diferentes, las CCL y las EE, donde las primeras obedecen a la validez primaria o directa porque evalúan competencias y conocimientos referidos a los contenidos escolares y competencias específicas, y las segundas a la validez secundaria o derivada ya que en éstas se espera que haya una correlación de la competencia escrita entre L1 y L2 (se analizará en el subapartado 5.1.4).

4.1.2. Características de la muestra.

La administración de la batería se aplicó a las tres escuelas mencionadas, SI, UR y TS, en el ciclo 2013-2014 al término de cada año escolar. Para el año 2013 se consideró un total de 469 alumnos, 237 niñas y 232 niños, se aplicaron 1788 pruebas, 207 en SI, 104 en UR y 158 en TS. La mayoría de los alumnos participó las cuatro pruebas, de esta forma se cubrió hasta un 93.60% del total de la muestra, por lo tanto, se tiene en su mayoría un corpus completo con respecto la muestra inicialmente contemplada. Para el año 2014 únicamente se tomaron en cuenta a las escuelas del proyecto, SI y UR con 334 alumnos, 157 niñas y 167 niños, cubriendo más del 90.72% de la población estimada (Ver tabla 1).

Prueba	2013			Total	Porcentaje de cobertura	2014			Total	Porcentaje de cobertura
	SI	UR	TS			Prueba	SI	UR		
EE-E	205	101	146	452	96.3752665 %	EE-E	199	106	305	91.3173653 %
EE-P	198	101	149	448	95.5223881 %	EE-P	206	100	306	91.6167665 %
CCL-E	205	102	132	439	93.6034115 %	CCL-E	201	102	303	90.7185629 %
CCL-P	205	102	142	449	95.7356077 %	CCL-P	211	107	318	95.2095808 %
Totales	813	406	569	1788			817	415	1232	
									Total	3020

Tabla 1. (Aplicación de pruebas).

4.1.3. Prueba EE (Expresión Escrita).

Para la aplicación de esta prueba, en el año 2013 se contempló una muestra o población de 469 alumnos pertenecientes a las tres escuelas, 237 corresponden al género femenino y 232 al masculino, de los cuales, 448 presentaron la prueba en L1, esto es, 95.52% de la muestra y 452 alumnos la versión en L2; es decir, el 96.37% de la muestra total, así que el porcentaje de alumnos que no presentaron ambas pruebas no rebasa más del 5% de la población estimada. En cuanto a la constitución de las pruebas en ambas lenguas, éstas se componen por trece ítems, en el que cada ítem corresponde a un episodio, con un rango de calificación de 0 a 3 puntos por ítem. La calificación se divide en dos criterios: el primero es la sumatoria de los trece ítems, lo cual da un rango máximo de calificación de 36 y un mínimo de 0 puntos, lo que equivale al 60% de la calificación total; el segundo criterio corresponde a la calificación global que evalúa la coherencia textual que va de 0 a 10 puntos, lo que representa al 40% de la calificación total de la prueba.

En cuanto a los promedios resultantes de las calificaciones, en L1 se alcanzó una media de 23.33 puntos sobre 100 de manera general, una mediana de 15.33 y una moda de 0 puntos¹⁰. El puntaje mínimo obtenido fue de 0 y el máximo de 92.67 sobre 100 puntos. En cuanto a la versión en L2 se logró un promedio de 23.33 puntos, una mediana de 15.33, una moda de 0 puntos y un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 82.67, con una desviación estándar 19.97 puntos en L1 y 22.57 puntos en L2. Esta última media señala la diferencia o la dispersión en los puntajes con respecto a la media, por lo que estos resultados no apuntan una diferencia muy grande con respecto a la media lograda en cada prueba.

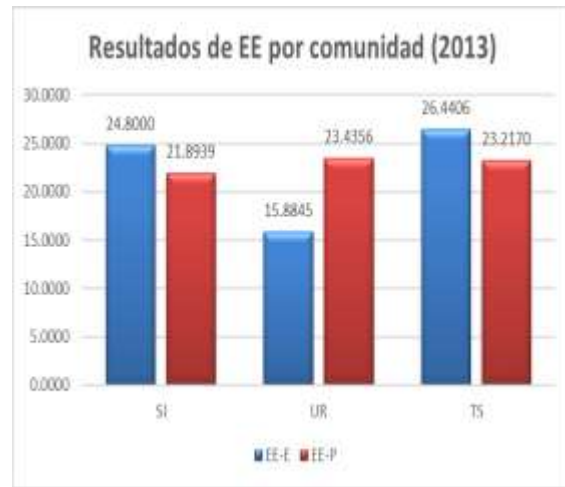
Por otro lado, en los resultados generales por escuela y por lengua, se tiene un promedio general en la escuela de SI para la prueba en L2 de 24.80 puntos, en UR de 15.88, mientras que el promedio más alto lo obtuvo TS con 27.65 puntos. En la versión en L1 se obtuvo un promedio general de 22.68 puntos, una mediana de 20.33 y una moda de 0 puntos. Con relación a los resultados por comunidad o escuela en la prueba en L1 la comunidad de SI

¹⁰ La moda es aquel valor de la variable que ocurre con mayor frecuencia, la mediana de un conjunto de observaciones es un valor de la variable que divide a este conjunto (ordenado de menor a mayor) en dos subconjuntos que contienen la misma cantidad de datos y la media aritmética de un conjunto de observaciones es una medida de posición que se conoce comúnmente como promedio.

cuenta con un promedio de 21.89 puntos y 24.89 en L2, UR con 23.43 en L1 y 14.80 en L2, mientras que TS tiene 23.21 en L1 y 26.44 en L2 (Ver gráfica 1 y 2).



Gráfica 1 (2013).



Gráfica 2 (2013).

Para los resultados de 2014 del año escolar 2014-2015 se estimó una población de 334 alumnos, 306 presentaron la prueba en L1, es decir el 91.62% y 305 presentaron la versión en L2, equivalente al 91.32% de la muestra total. En los promedios obtenidos por lengua, L2 disminuyó con respecto al año anterior, ya que para este año sólo se obtuvieron 19.93 puntos, en cambio el promedio de L1 subió prácticamente 14 puntos al lograr 36.55 puntos de promedio, con una desviación estándar de 25.58 puntos en L1 y 22.79 puntos en L2, de modo que este año se presenta más dispersión de puntajes con relación al año anterior. En cuanto a los resultados por escuela, SI obtuvo 34.43 puntos de promedio en L1 y en 23.89 puntos en L2, por otro lado, UR llegó a la media más alta en L1 con 38.68 puntos, pero en L2 se dio el caso contrario al obtener el promedio más bajo con 15.97 puntos (Ver gráficas 3 y 4).

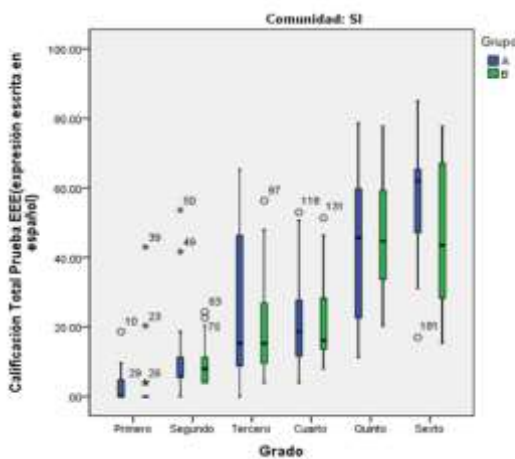


Gráfica 3 (2014).

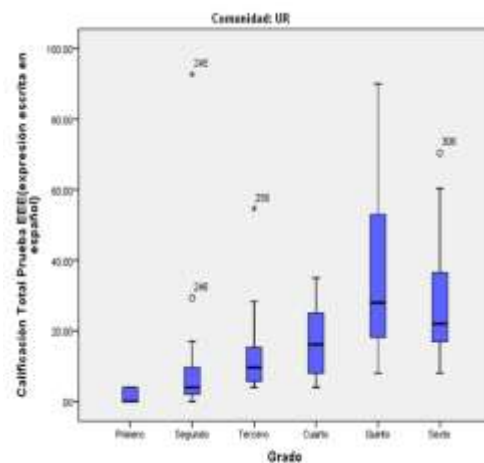


Gráfica 4 (2014).

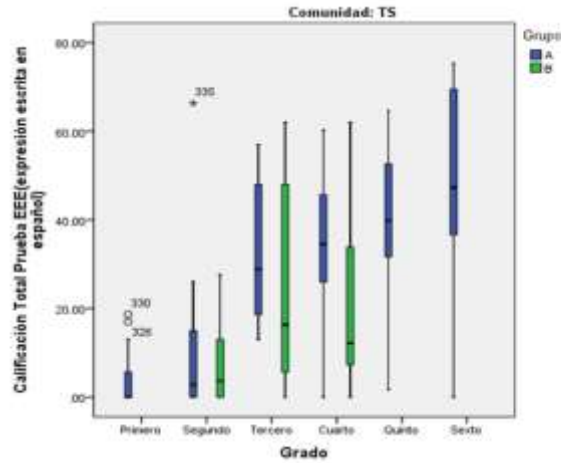
En lo que concierne a los resultados por grado, grupo y escuela, en la prueba en L1 del año 2013 se puede apreciar que se alcanzó un progreso escalonado en función del grado. En las gráficas que se presentan a continuación se puede apreciar la distribución de los puntajes al interior de los grados y también los puntajes que sobresalen con respecto a la media de cada grado, la cual está señalada por la línea que se encuentra en el centro de la caja de las gráficas (Ver gráficas 5, 6 y 7). Estos puntajes son valores atípicos porque se alejan del promedio obtenido en cada grado y están representados por los asteriscos y círculos que rebasan las gráficas de cajas hacia arriba o hacia abajo. Por ejemplo, en el caso de la comunidad de UR se puede notar que un alumno de 2° grado obtuvo el mejor resultado de todas las escuelas al llegar a 92.67 puntos, inclusive rebasando a los mejores de 5° y 6° grados.



Gráfica 5 (2013).

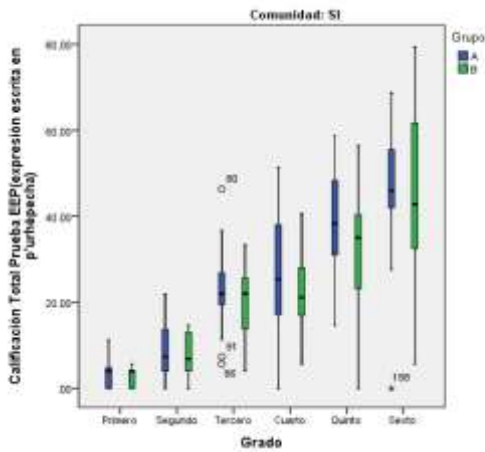


Gráfica 6 (2013).

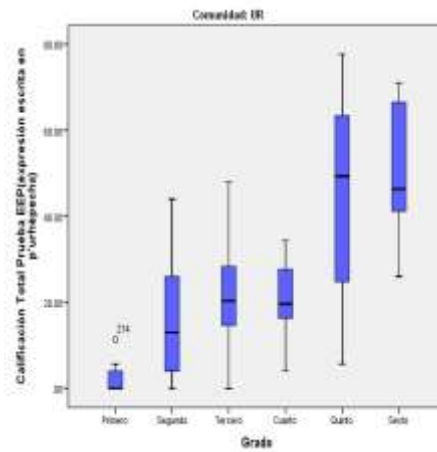


Gráfica 7 (2013).

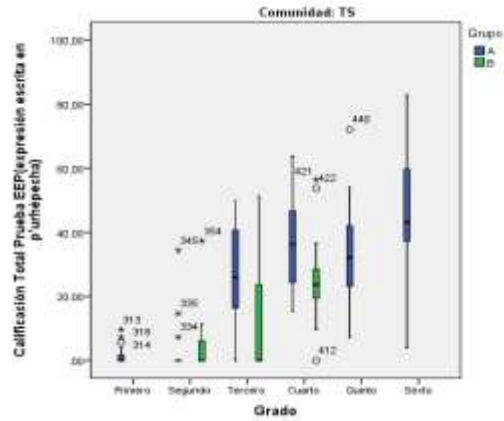
En la versión en L1 sucede lo contrario al caso en L2, dado que en las comunidades de SI y TS se presentan más casos con resultados que están muy por debajo del promedio de cada grado, por lo tanto, también corresponden a casos atípicos con respecto a la distribución de puntajes, tal como se observa en la comunidad de SI en 6° grado con un caso, debido a que se tiene una media de más de 50 puntos y un caso con 0 puntos (Ver gráficas 8, 9 y 10).



Gráfica 8 (2013).

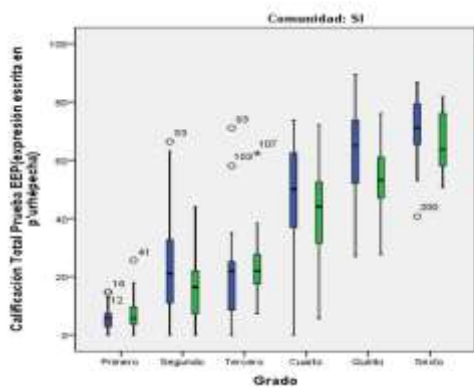


Gráfica 9 (2013).

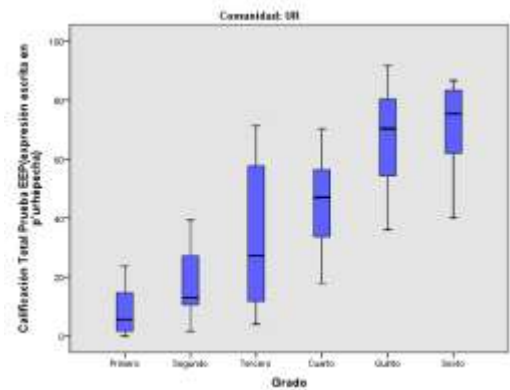


Gráfica 10 (2013).

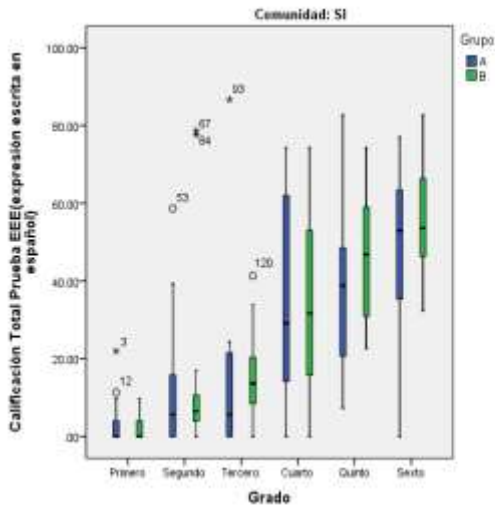
En las pruebas de 2014, al comparar los resultados de SI y UR se puede advertir que en SI hay mucha más variabilidad en los puntajes de cada grado de L1 y L2, mientras que en UR hay más homogeneidad sin casos atípicos en L1 y únicamente 3 en L2. No obstante, se puede concluir que en este año se presentaron más casos de dispersión en ambas escuelas con referencia al año anterior, pero con más puntajes por arriba de la media y sólo uno por debajo en 6° grado en la comunidad de SI (Ver gráficas 11, 12, 13 y 14).



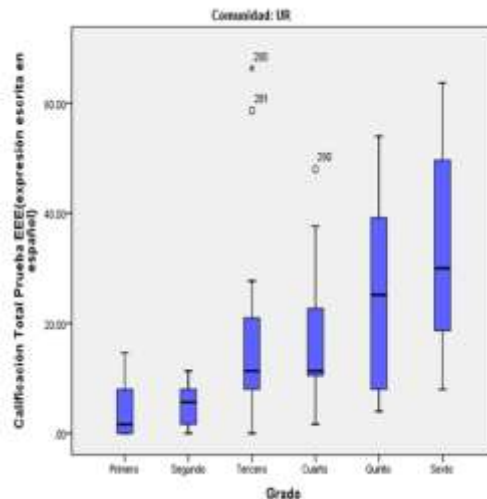
Gráfica 11 (2014).



Gráfica 12 (2014).



Gráfica 13 (2014).



Gráfica 14 (2014).

4.1.4 Prueba CCL (Conocimientos y Competencias en Lengua).

La prueba en L1 está compuesta por 85 ítems con un valor total de 106 puntos, igualados a 100 puntos para comparar los promedios generales, mientras que la versión en L2 está compuesta por 81 ítems, con un puntaje total de 104.5 puntos igualados a 100. Ambas pruebas están divididas por 14 bloques con contenidos de 1° a 6° grados, los cuales están organizados de forma progresiva. Los reactivos que integran las pruebas evalúan conocimientos, competencias y comprensión; capacidad de resolución de problemas e identificación de las partes de diferentes tipos de textos mediante ítems de opción múltiple, de relación o apareamiento de palabras, de completamiento y preguntas abiertas.

En cuanto a la aplicación del año 2013, para la prueba en L1 se contempló una matrícula total de 469 alumnos de las tres escuelas, de los cuales 449 alumnos presentaron la prueba, es decir el 95.7%, con puntaje mínimo de 0 y un máximo de 84.43 puntos sobre 100. Para la prueba L2 se consiguió una cobertura del 93.6%, ya que 439 alumnos presentaron dicha prueba, con un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 96.17 puntos. En lo que respecta a los promedios generales por prueba se logró 28.47 puntos de promedio para L1 y un promedio general de 36.07 puntos para L2, con una desviación estándar de 20.38 puntos en L1 y 25.18 en L2 (Gráfica 7). En estos datos se puede destacar que la desviación estándar indica una gran

diferencia con respecto a la media obtenida, entonces se obtuvo una dispersión significativa en ambas pruebas.

En los resultados por comunidad, SI logró 37.46 puntos de promedio en L2 y en L1 31.78 puntos, UR tuvo un promedio de 25.86 puntos en L1 y en L2 llegó a 29.79 puntos de promedio, mientras TS llegó a un promedio de 42.04 en L2 y en L1 a un promedio de 22.62 puntos. Lo que resulta significativo en estos datos es que L2 está por encima de L1, al estar 7.65 puntos por arriba en el promedio general en el análisis de lengua. En los resultados por comunidad TS logró el promedio más alto en L2 y UR el más bajo, mientras que SI promedió el puntaje más alto en L1 y TS el más bajo (Ver gráficas 15 y 16).

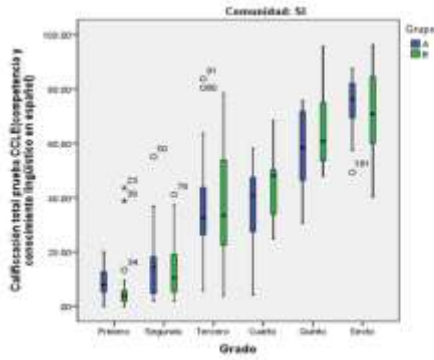


Gráfica 15 (2013).

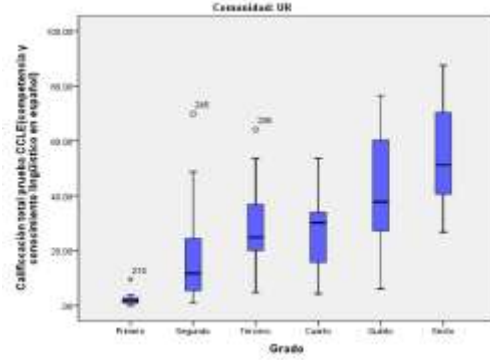


Gráfica 16 (2013).

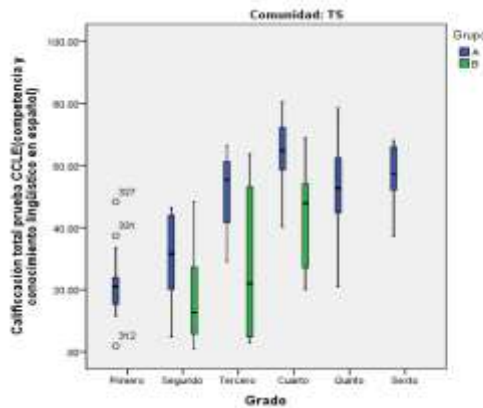
Por otro lado, en los análisis por escuela, grado y grupo se puede ver que en la versión en L2 en la escuela de SI el grupo B de 3° salió más alto en promedio que los dos grupos de 4° grado, y los casos que más presentan dispersión corresponden a los tres primeros grados, de tal modo que hay más homogeneidad en los grados 4°, 5° y 6°. En cambio, en la escuela de UR se mantiene un progreso escalonado conforme a los grados con sólo tres casos atípicos, y en TS resalta el promedio en 4° grado, siendo el más alto de todos los grados al rebasar el promedio en 5° y 6° (Ver gráficas 16, 17 y 18).



Gráfica 16 (2013).

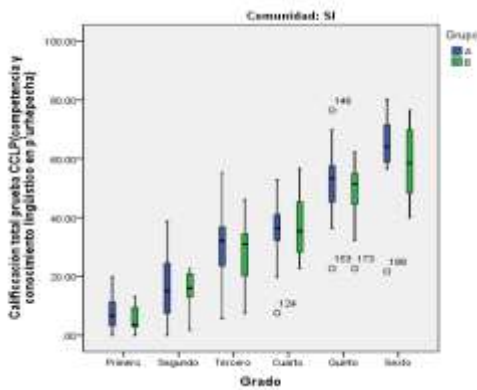


Gráfica 17 (2013).

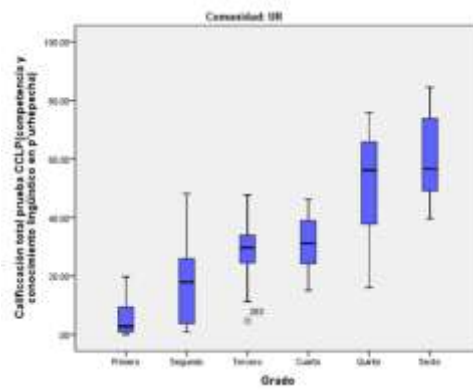


Gráfica 18 (2013).

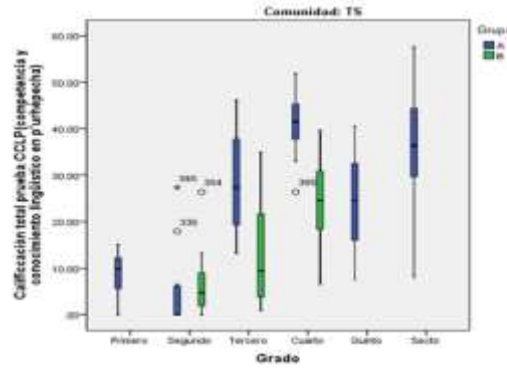
En el caso de la prueba en L1 resultó un avance progresivo con relación a los grados en SI y UR, aunque en SI se presentaron más casos de dispersión, pero por debajo de la media lograda en 4°, 5° y 6° grados. En el caso de TS no hay un progreso escalonado conforme a los grados porque nuevamente 4° rebasa la media de 5° y 6° grados (Ver gráficas 19, 20 y 21).



Gráfica 19 (2013).



Gráfica 20 (2013).



Gráfica 21 (2013).

En los resultados de 2014 se contempló una población de 334 alumnos de las escuelas de SI y UR, con una cobertura del 95.21%, un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 84.91 puntos para L1 y una cobertura del 90.72%, un puntaje mínimo de 0 un máximo de 98 puntos para L2. En cuanto a los resultados por lengua, L2 obtiene únicamente 6 décimas arriba que L1 con 36.98 de promedio, mientras que en los resultados por comunidad SI obtuvo un 39.82 puntos de media en L2 y un 35.79 puntos de promedio en L1, mientras que UR llegó al mejor promedio en L1 con 36.90 puntos y el más bajo en L2 con 34.15 puntos de media (Ver gráficas 22 y 23).



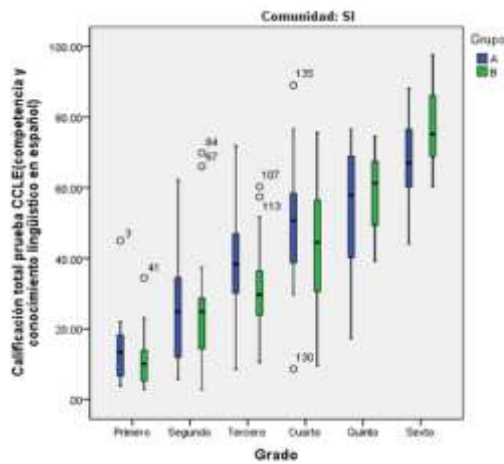
Gráfica 22 (2014).



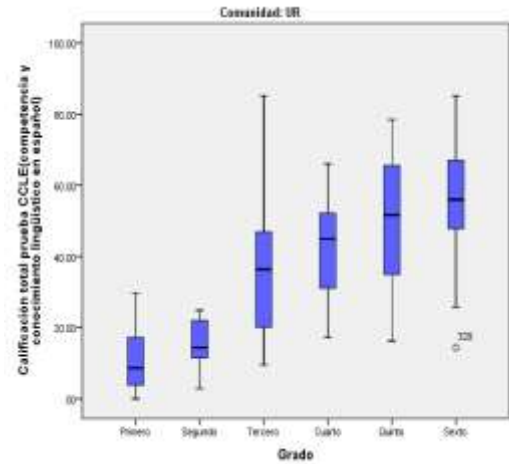
Gráfica 23 (2014).

En cuanto a la dispersión de los puntajes en el análisis por escuela y grado se obtuvo una desviación estándar de 23.15 puntos en L2 y en L1 se llegó a 21.07 puntos, esto quiere decir que existe una dispersión más alta en la prueba en L2 con 16 puntos arriba con respecto a la media, pero también se puede comprobar que la comunidad de SI presentó la mayor

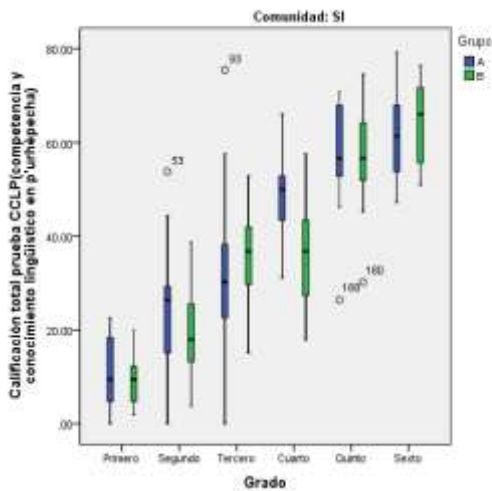
variabilidad en los puntajes en comparación con la comunidad de UR en ambas lenguas (Ver gráficas 24, 25, 26 y 27).



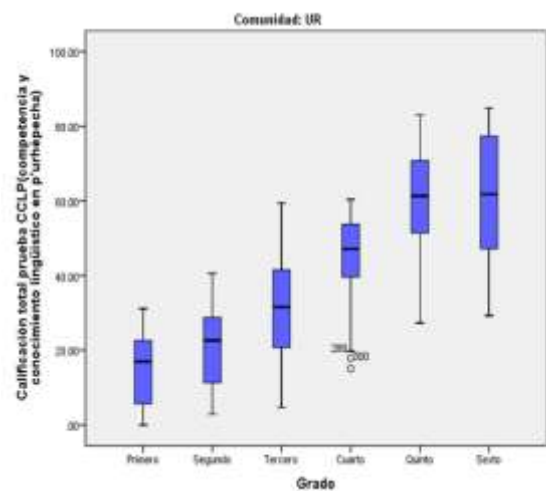
Gráfica 24 (2014).



Gráfica 25 (2014).



Gráfica 26 (2014).



Gráfica 27 (2014).

Dando seguimiento a estos resultados se puede inferir que, de acuerdo con el grado escolar, en las pruebas EE resultaron puntajes más bajos que las pruebas CCL, puesto que en estas últimas se obtienen mejores resultados por la cantidad y diversidad de ítems, debido a que contienen distintos tipos de tareas sobre conocimientos y competencias específicas, lo que aumenta la probabilidad de respuestas correctas, en tanto que las pruebas de redacción se dedican exclusivamente a una competencia. No obstante, es importante subrayar que la redacción de las instrucciones de cada uno de los ítems influye en el nivel de la competencia

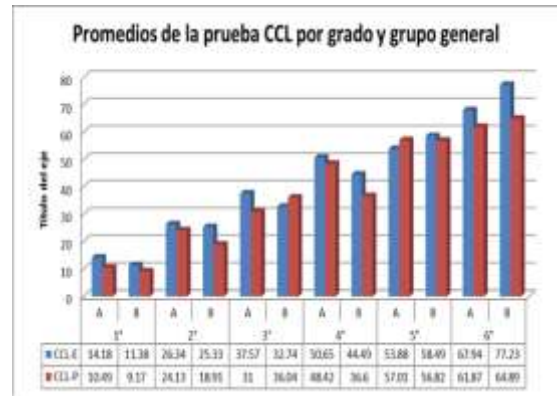
de la comprensión lectora de los alumnos para la resolución de las tareas que se les pide realizar.

También se tiene que considerar que la evaluación contempla ciertos logros en correspondencia al grado: en 1° se requiere la habilidad de leer pequeños textos y extraer información a nivel de letras, palabras o enunciados, en 2° se pide relacionar mensajes complementando enunciados y describir hechos o sucesos a partir de una ilustración, en 3° se espera la identificación de textos y hacer uso adecuado de pronombres personales en relación con el texto, en 4° la complementación de los enunciados usando la sintaxis adecuada en tiempo, persona y lugar, en 5° el uso y tratamiento de textos informativos y su ubicación en tiempo y lugar y, en 6° grado el uso adecuado de los tiempos verbales atendiendo indicaciones y la redacción de narraciones a través de ilustraciones (Nieto, Alonso, 2008). Tal como se muestra en las gráficas (28 y 29), este progreso es gradual según el grado escolar, pero se espera que en los grados 5° y 6° se cuente con un desarrollo de todas las habilidades enumeradas, aunque en 2013 resultaron promedios muy bajos, en 2014 se obtuvieron 77 puntos en L2 y 65 en L1, lo que representa una mejoría en las distintas habilidades, aunque los ítems que presentaron más problemas en los dos años de aplicación son los alusivos a la redacción de la escritura en el nivel intermedio avanzado, por lo que, se requiere trabajar en esa habilidad en las estrategias dentro del aula.

Por tanto, en este análisis se llevaron a cabo los objetivos planteados en el subcapítulo 3.4.1, se consideraron instrumentos específicos para cada tipo de situación; no se especificaron todas las habilidades lingüísticas y comunicativas, sino más bien se simularon varios tipos de situaciones realistas de usos del lenguaje y, se aplicaron escalas de calificación holísticas y amplias. Únicamente se propone, en pasos posteriores en esta investigación, realizar un análisis de respuesta al ítem para evaluar cada competencia por separado.



Gráfica 28 (2013).

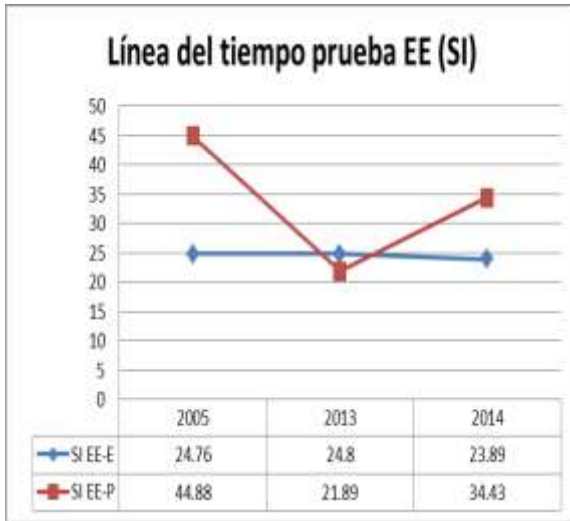


Gráfica 29 (2014).

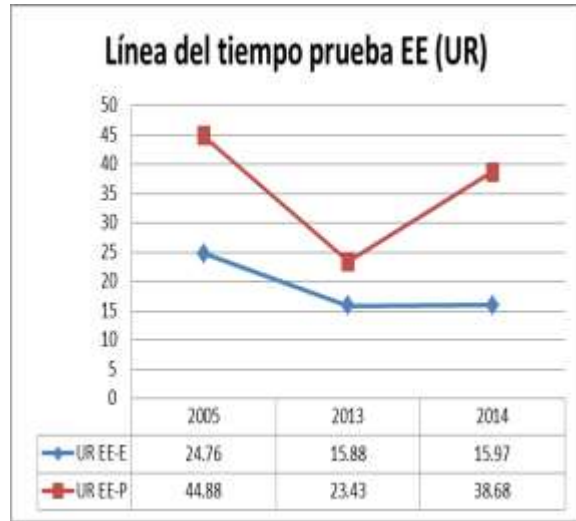
4.1.5 Desarrollo de L1 y L2.

Para el estudio del desarrollo de las lenguas dentro del plan de evaluación del proyecto se ha tomado como referente la prueba de EE porque es la que ha tenido los mejores resultados en cuanto a confiabilidad al obtener puntuaciones de más de (0.90) en la escala de Cronbach; además se ha concluido que es la más válida, en tanto que los criterios de calificación son consensuados y discutidos por los miembros del proyecto. Igualmente, esta prueba se centra en una sola competencia, lo que hace más fácil la interpretación al determinar el nivel que alcanzan los alumnos en la habilidad escrita en cada una de sus lenguas. Para evaluar el desempeño de las escuelas a partir de la implementación del currículo EIB, se tomaron los resultados obtenidos en 2005 para compararlos con los últimos años, 2013 y 2014.

Se trazó una línea del tiempo de los resultados de las dos escuelas del proyecto para comparar los promedios por lengua y por año. De esta forma se notó que el nivel en la competencia escrita bajó en ambas escuelas, en SI hubo una considerable declinación en L1 al bajar de 44.88 a 21.89 puntos en 2013, con un repunte en 2014 de 12.5 puntos y, en cuanto a L2 no hubo cambios significativos, puesto que los resultados se han mantenido en los mismos promedios, con una ligera baja en 2014 de 1 punto con respecto a los años anteriores. En el caso de UR también se mostró un descenso en L1 de 21 puntos en 2013 y un ascenso de 16 puntos en 2014, pero con una caída significativa en L2 de prácticamente 9 puntos en 2013 y 2014 (Ver gráficas 28 y 29).



Gráfica 30 (Línea del tiempo SI).



Gráfica 31 (Línea del tiempo UR).

Estos datos se presentaron ante los miembros del proyecto incluyendo al profesorado de las escuelas participantes para discutir los resultados, puesto que el área de la evaluación es considerada como una pieza fundamental dentro del trabajo desarrollado hasta el momento, que no sólo da parámetros para medir y dar cuenta de los aprendizajes, sino que también refuerza el trabajo colaborativo para tomar decisiones y así emprender diversas estrategias. De forma general se dedujo que, desde la última evaluación, las escuelas no contaban con un método adecuado, integral y comunicativo para la enseñanza del español como segunda lengua y que, hasta el momento no se han encontrado las estrategias adecuadas para llevar a cabo las iniciativas que se exponen en los seminarios de los docentes p'urhepechas. Además, se confirmó de forma consensuada que la falta de estandarización del programa L1 y L2 ha afectado de manera significativa al progreso de los aprendizajes de los alumnos. Otro factor que ha obstaculizado el trabajo es que no se ha logrado llevar a la práctica de manera constante y eficiente las clases en español L2 en los grados iniciales; tampoco se ha dado el salto en los grados subsecuentes para reforzar la adquisición de la L2, tomando en cuenta que la mayoría de los alumnos llega casi monolingüe en p'urhepecha a la escuela que tiene la obligación de enseñar la lengua nacional en forma completa e integral, como si fuera una lengua extranjera.

Los resultados mostrados en las estadísticas de las pruebas son muy bajos en las dos lenguas, aunque L1 sale puntos arriba sobre L2, siguen siendo promedios bajos, en especial en los

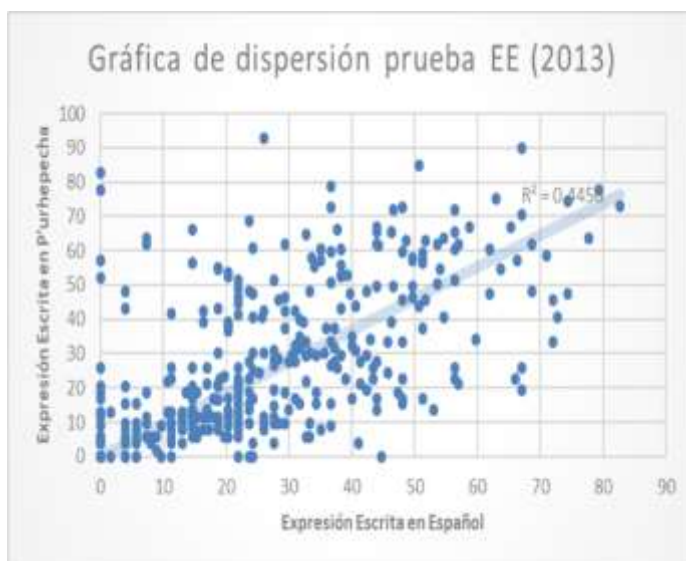
últimos grados. Es claro que las estrategias y acciones emprendidas han tenido altibajos, pero la autonomía y la agencia de los maestros representan actos performativos que pretenden cambiar las condiciones de desigualdad en las escuelas ante las imposiciones y omisiones de las autoridades educativas. En este sentido, considero que esas deficiencias también se deben interpretar a la luz del sistema educativo nacional y sus últimas actualizaciones; como se mencionó en el subapartado 3.2, las reformas educativas no han resuelto los problemas de fondo a nivel nacional y en el campo de la educación indígena, puesto que la reformulación de los modelos curriculares y de evaluación son necesarios ante los resultados de las aplicaciones de pruebas nacionales e internacionales ya referidas en el mismo capítulo aquí mencionado.

4.1.6 Correlación de L1 y L2.

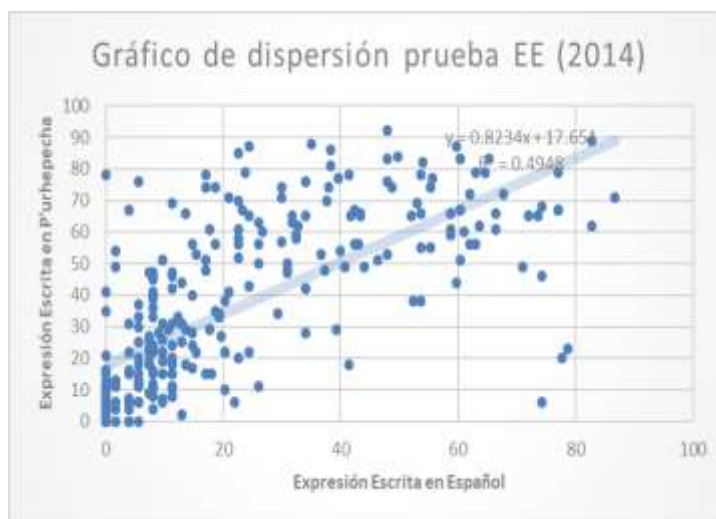
Todo el trabajo expuesto hasta el momento nos lleva a analizar el desarrollo del aprendizaje de las dos lenguas. Como ya se mencionó en el primer apartado, el propósito principal de esta fase de trabajo es conocer el nivel de correlación entre L1 y L2 en base a las pruebas. Se eligió la prueba EE porque únicamente evalúa la competencia escrita, lo que hace más fácil la interpretación al tomar en cuenta sólo una habilidad del lenguaje. De esta manera se incluyeron los puntajes de L1 como la variable independiente y el conjunto de puntajes de L2 como la variable dependiente; se tomaron los casos de alumnos que presentaron ambas pruebas, 463 casos de 2013 y 290 casos de 2014, equivalentes al 98.72% y 86.9% de la matrícula total, respectivamente. Se utilizó un índice estadístico para medir el grado de relación entre los puntajes de las pruebas llamado *coeficiente de correlación*, específicamente de Pearson¹¹ para medir la asociación (Thordinke y Hagen, 1970:53-55). Este coeficiente es representado por “*r*” con valores que van desde -1 hasta 1, siendo los valores extremos los que indican mayor correlación entre variables y el 0 el valor que indica la nula existencia de correlación, donde el signo positivo o negativo del coeficiente indica si la relación es directa/positiva e inversa/negativa (Hach & Hossein, 1982:198).

¹¹ Se recomienda emplear el coeficiente de correlación de Pearson para variables cuantitativas que utilicen una escala de medida de intervalo/razón, como es el caso de los datos empleados en este estudio.

Por medio de este coeficiente se derivaron, por un lado, un r de (0.68) en 2013 y, por otro lado, un r de (0.70) en el año 2014. Luego entonces, se logró una correlación lineal positiva entre ambas pruebas en las dos aplicaciones de la prueba EE. En la aplicación de 2014 se alcanzó un coeficiente más alto, pero ambos resultados se consideran satisfactorios al rebasar el valor de (0.60), puntaje que indica un grado de asociación positivo (Ibíd, 1982); y, aunque en la realidad no hay correlaciones perfectas, se puede deducir que los resultados de estas pruebas sí revelan una tendencia de asociación entre L1 y L2, que al mismo tiempo evidencian una interdependencia entre las lenguas (Cummins, 2000), donde L1 arroja los resultados más altos, a la vez que mantiene los resultados de L2 (Ver gráficas 30 y 31).



Gráfica 32 (2013).



Gráfica 33 (2014)

4.2 Aproximaciones al análisis de las pruebas de redacción y el seguimiento de las trayectorias de los alumnos.

En este apartado expondré dos casos de alumnas que han realizado la prueba EE en dos ocasiones: una en su etapa inicial y otra al final de su educación primaria. Como se advirtió anteriormente (apartado 3.4.4), se analizaron 20 casos de alumnos y de éste conjunto se seleccionaron dos casos, uno sobresaliente y otro con menor desempeño, junto con la aplicación de fichas sociolingüísticas¹² a las familias de los alumnos para valorar el progreso del aprendizaje escolar, particularmente la competencia escrita en el trayecto de la educación primaria. La calificación se integró de dos aspectos: la calificación por episodios que suman 36 puntos y la calificación global que suman 10 puntos, tal como se especificó en el apartado (4.1.3). Para el propósito de este apartado se muestra un análisis cualitativo de las producciones escritas de ambas alumnas, enfatizando la calificación global que se centra en la coherencia textual en cada sistema lingüístico. En el cuadro que se presenta a continuación, se pueden observar los criterios de calificación empleados:

PUNTOS	NARRACION ESCRITA
9 – 10	Cuento extenso, reproduce con coherencia el principal hilo conductor del cuento, riqueza de lenguaje y vocabulario, actuación de los personajes, corrección aceptable
7 – 8	Cuento más breve, menos vivo; toma en cuenta los principales elementos del cuento, aunque faltan algunas partes, corrección menor, pero todavía aceptable
5 – 6	Fragmentos narrativos, elementos del cuento, pero sin un hilo conductor completo, corrección todavía aceptable
3 – 4	Fragmentos narrativos, se mencionan personajes, frases sueltas, problemas de comprensión
1 – 2	Frases y palabras sueltas, un intento mínimo de escribir algo, incomprensible como texto
0	No escribe nada, o sólo letras.

Cuadro 1. Criterios de Calificación global.

¹² El formato de las fichas sociolingüísticas que se utilizó se puede ver en el Anexo 3.

Siguiendo esta rúbrica de calificación, se pueden extraer dos aspectos centrales a tomar en cuenta en el análisis de los escritos: la macroestructura y la superestructura. En el primer caso, la macroestructura es entendida como la secuencia de las oraciones que forman un texto, son de tipo global y de naturaleza semántica, es decir, muestran la estructura global del significado de un texto y las secuencias de las oraciones deben presentar una coherencia lineal (Van Dijk, 1983:55). En el segundo caso, la superestructura es un tipo de forma de texto, cuyo objeto es el tema, es decir, la macroestructura que es el contenido del texto. En otras palabras, la superestructura no sólo permite reconocer una estructura global; más bien determina el orden global de las partes que componen un determinado texto, que tiene como regla la capacidad lingüística y comunicativa general de una comunidad lingüística que tiene un paralelismo con la sintaxis (Ibíd, 1983:143).



Imagen 1 (Aplicación de pruebas 2017)



Imagen 2 (Aplicación de pruebas 2017)

Análisis de casos.

Adilene Bernabé Martínez

Adilene tiene 11 años y actualmente cursa 6°, es dominante en p'urhepecha y es la mayor de tres hermanas, su madre se dedica al hogar, atiende una pequeña tienda de abarrotes y su último grado de estudios es la secundaria, su padre estudió la escuela normal pero actualmente se dedica al campo, ambos padres son dominantes en p'urhepecha. Por otro lado, sus abuelos paternos y maternos son monolingües en la misma lengua. Adilene participó en dos aplicaciones, en 2013 cursaba 1° de primaria, obtuvo 1 punto en p'urhepecha y 0 puntos en español. En la aplicación de 2017 Adilene ya se encontraba 6° grado, obtuvo el mismo puntaje en ambas pruebas al sacar 45 de 100 puntos.

EE-P. 1° (2013).

EXPRESIÓN ESCRITA (EE-P)

71320
12532

Adi te ne be da
de la vida

→ tu k'vu - tu k'vu - mi - ta ta su rhes pi

→ tu k'vu - ta ta su rhes pi mi - ta ta su rhes pi

→ tu k'vu - tu k'vu - mi - ta ta su rhes pi

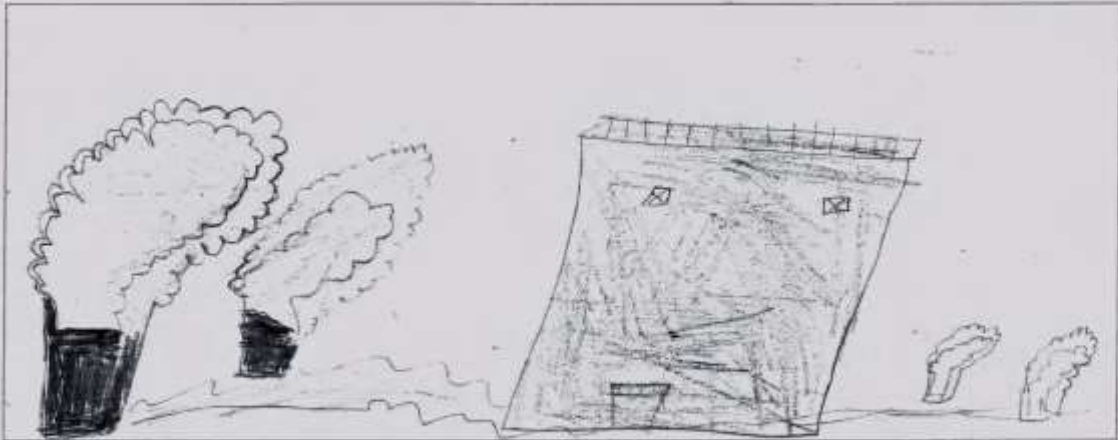
→ tu k'vu - ta ta su rhes pi - mi - ta ta su rhes pi

→ tu k'vu - tu k'vu - mi

	PUNTOS		
1	0	1	2
2	0	1	2
3	0	1	2
4	0	1	2
5	0	1	2
6	0	1	2
7	0	1	2
8	0	1	2
9	0	1	2
10	0	1	2
11	0	1	2
12	0	1	2
13	0	1	2
14	0	1	2
15	0	1	2
GLOBAL			
1 a 10			

continúa a la vuelta

EXPRESIÓN ESCRITA (EE-E)



Adilene P...

JUANO - PERHO - AIBO - AB'a - JANIKU - JANIZATI

KOAB'a - JANIKU - JORHO SI - E-HOLA TI - TOKHEM

	PUNTOS		
1	0	1	2
2	0	1	2
3	0	1	2
4	0	1	2
5	0	1	2
6	0	1	2
7	0	1	2
8	0	1	2
9	0	1	2
10	0	1	2
11	0	1	2
12	0	1	2
13	0	1	2
14	0	1	2
15	0	1	2
GLOBAL			
1 a 10			

continúa a la vuelta

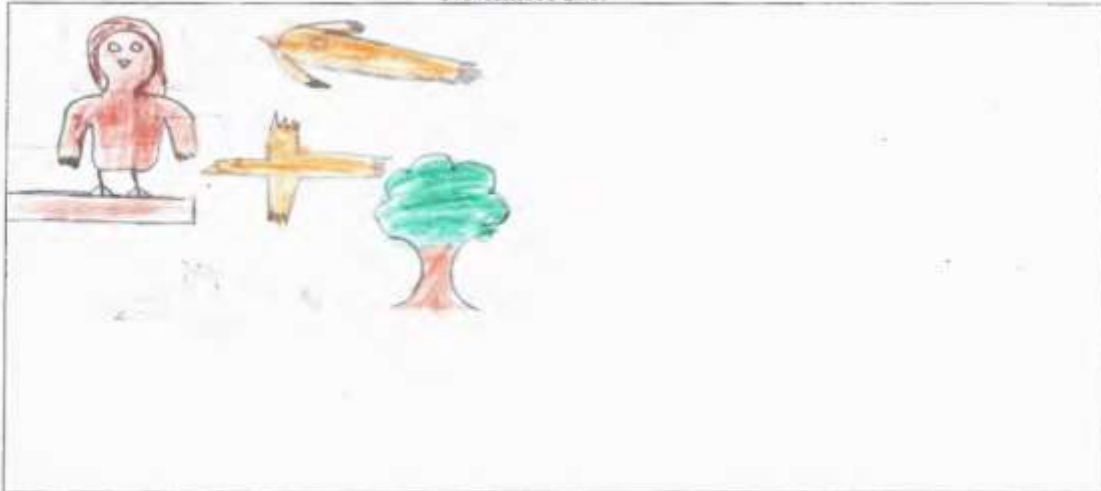
En el texto de 1° en p'urhepecha Adilene escribe el título de la narración y apenas se distingue la apertura del cuento, escribe palabras con un mínimo intento por estructurar alguna oración, repite varias líneas con las mismas palabras, por tanto, el escrito no cuenta con una estructura textual general y se le otorga 1 punto en la escala de calificación global. Por otro lado, en el cuento en español no escribe el título y no se entiende ninguna palabra, inclusive escribe palabras incompletas en p'urhepecha como *Jarhaspti* que indica la apertura del cuento, así que no logra escribir ni una sola palabra comprensible en español. La alumna se encontraba en la etapa de alfabetización y sólo en p'urhepecha logra escribir palabras con un mínimo intento de formar una oración, de modo que rebasa el periodo silábico al escribir un episodio que plantea una idea del cuento, pero en español se ve claramente un período prealfabético y silábico porque no logra escribir una palabra comprensible en español y sólo escribe letras.

Adilene Bernabe Gonzalez

Evaluó: _____
 Revisó: Abelardo

EXPRESIÓN ESCRITA (EE-P)

Noviembre 2017



TUK'UXU

Masiñazu Tuk'uxu Maxpti caha nu aña wantani
 ka tata Janiku nixpt/ ka ima int'kaxpt wantaku
 kunituchini ka ima arbexeni/int'kuchisi Sanestini
 p'inkari isi arbexeni/ka int'kaxpt wantaku
 ka Janisani caha arbexeni kunitu en ka arbexeni
 Tuk'uxu/ka meke amuki kunitucha ik'ik' xptiki
 Tuk'uxu/ka Tata Janiku ik'ixpti ka imani
 wari ka Tata Janiku por ka ukhankisi ik'ituxi

7

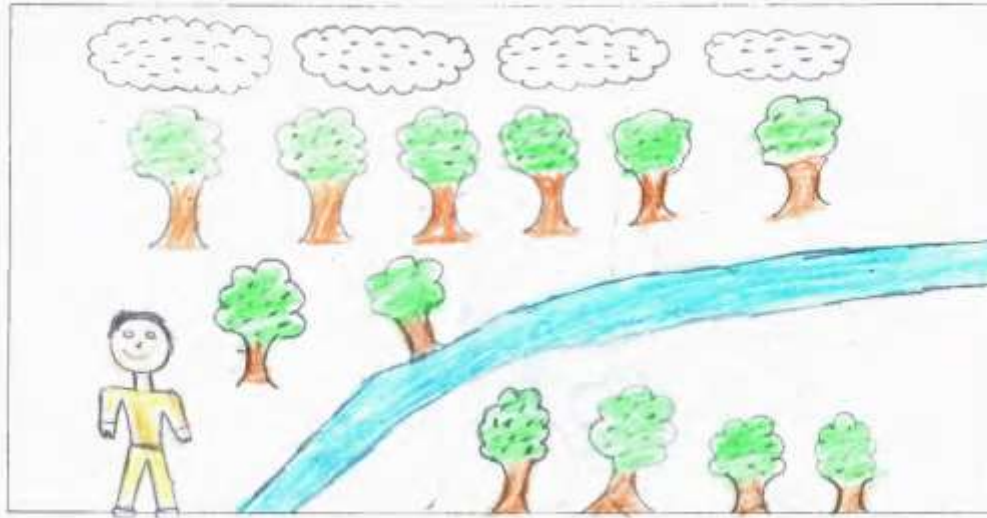
Calificación por episodio					
Ep.	PUNTOS			C	
1	0	1	2	3	
2	0	1	X	3	
3	0	1	2	3	
4	0	1	X	3	
5	0	1	2	3	
6	0	1	X	3	
7	0	1	2	3	
8	0	1	2	3	
9	0	1	2	3	
10	0	1	X	3	
11	0	1	X	3	
12	0	1	2	3	
TOTAL					

- 1. Por idea principal
- 2. Por mayor parte de episodio
- 3. Por episodio completo

Puntaje Global: 10

continúa a la vuelta

EXPRESIÓN ESCRITA (EE-E)
 Noviembre 2017



Juan y las nubes

una vez era un niño que se llamaba Juan y el
 niño era de Sanbenito que se fue en el bosque
 a decir a las nubes para que se fueran. Fue
 a decir a las nubes y unas señoras se tiraban
 basura y cortaban árboles en sus bosques
 no cuidaban a sus bosques y ya no había
 y Juan se fue en el bosque para decir a las
 nubes para que se fueran. Pero no se fueron
 porque era niño y por eso no se iban y las de Sanbenito
 se fueron a la basura y tenían árboles, plantas
 y flores que tenían en el bosque y otras se fueron
 en el bosque y dijeron a las nubes y las nubes
 estaban tristes y se fueron en Sanbenito y empezó
 a hacer en Sanbenito y pronto ya no tiraban
 basura y ya no cortaban árboles y ya no hicieron
 nada porque se fue por eso ya no tiraban basura
 en Sanbenito y cuando tiraban basura ya
 había y eso si había porque ya no tiraban basura
 por eso ya había en Sanbenito porque ya no
 tiraban nada de basura en Sanbenito por eso
 ya había en Sanbenito. Fin

Calificación por episodio					
Ep.	PUNTOS			Ca	
1	0	1	2	3	2
2	0	1	2	3	1
3	0	1	2	3	0
4	0	1	2	3	0
5	0	1	2	3	1
6	0	1	2	3	0
7	0	1	2	3	1
8	0	1	2	3	0
9	0	1	2	3	2
10	0	1	2	3	1
11	0	1	2	3	1
12	0	1	2	3	1
TOTAL					10

- 1 Por idea principal
- 2 Por mayor parte de episodio
- 3 Por episodio completo

Puntaje Global: 7

continúa a la vuelta

En cuanto a las pruebas de 6° grado, en p'urhepecha Adilene escribe un texto corto y comprensible, en la apertura menciona el título, personajes y escenarios a nivel superestructura, además termina el cuento en base a la convención del p'urhepecha (Alonso et al, 2008). A nivel de la macroestructura recupera los episodios más importantes del cuento y las oraciones presentan una secuencia y coherencia lineal, no cuenta con una variedad del vocabulario y a nivel cohesión usa frecuentemente el conector *ka* para hilar las secuencias del cuento; lo acompaña con el pronombre *ima* y simplifica el mensaje central del mismo. En el aspecto ortográfico respeta la terminación de las palabras con vocal, emplea de forma correcta el uso del apóstrofe y diéresis. En la versión en español Adilene crea un escrito más extenso con problemas de comprensión, en el plano de la superestructura menciona los principales elementos del cuento: título, apertura, personajes, escenarios, mensaje central y desenlace, consigue una síntesis más o menos estructurada del cuento a nivel macroestructura, no cuenta con gran variedad del vocabulario al repetir muchas palabras. A nivel cohesión no conecta de forma adecuada todos los episodios en base a los criterios de la calificación global empleada y omite cuatro de ellos; en algunas oraciones utiliza los conectores *porque*, *por eso*, y de forma adecuada. En cuanto al aspecto ortográfico, no respeta la puntuación y no distingue la escritura de palabras con mayúsculas o minúsculas y tiene errores comunes en la escritura correcta de las palabras.

En las producciones escritas de Adilene, sobre todo las de 6° grado que es donde existen más elemento para analizar, se puede observar que obtiene una puntuación global alta porque logra una síntesis coherente del cuento tomando en cuenta la rúbrica, aunque le falta enunciar las ideas de cada episodio y más cohesión entre las oraciones; le falta más fluidez de vocabulario y mejorar la ortografía, tanto en L1 como en L2.

Jazmín Estrella Lorenzo Anselmo.

Actualmente tiene 11 años y cursa 6° grado; se puede considerar un bilingüe equilibrada en la competencia escrita; es la mayor de cuatro hermanos. Su madre es maestra de primaria y estudió la normal, su padre se dedica al campo y cursó la secundaria, ambos son bilingües. Los abuelos paternos y maternos de Jazmín son monolingües en p'urhepecha, aunque entienden bien el español. La alumna participó en la aplicación de 2014 cuando se encontraba

Evaluó: Sócrates
 Revisó: _____

EXPRESIÓN ESCRITA (EE-P)

Noviembre 2017



Tukuru

Jaxhaspti meni enka tala kuiragpini manampe kairasi jampka
 kuiratuchani searigasi pinkuasi intakospti ka wantaku
 joperu jaxhaspti marbaku kuiritu ma enka matiku
 kamu jasipka matiku wantanhesiani imachini xepani
 ma jurhetiku ma niaspti tala kuiragpurini reani ka
 tala kuiragpini menku iamu marku antaspti ka
 arhespti pariksi mantani pinkuasi intakuni, ka ima
 kuiritu niasaspti eska imogu jaxbolapinta ka nu
 isi uspti ka tatsiku menku iamu kuiratucha
 ik'espti ka uinbachapani nukasi sear arhispti, ka xaniksi
 uinbachapani menku tala kuiragpini nukasi ik'etaspti
 ka iamu kuiratuchani wantaku iwantaspti
 ka menku iamu kuiratucha ik'ekusptiksi tuk'uruni
 ka isi jampa tukuru nu yti jurhetu jamani
 pura churiku uerti t'ireni ka pironi ampe.

23

Calificación por episodio				
Ep.	PUNTOS			C
1	0	1	3	
2	0	2	3	
3	0	2	3	
4	0	1	3	
5	0	2	3	
6	0	1	3	
7	0	1	2	
8	0	2	3	
9	0	1	2	
10	0	1	2	
11	0	2	3	
12	0	1	2	
TOTAL				
1 Por idea principal				
2 Por mayor part de episodio				
3 Por episodio completo				
Puntaje Global:				8

continúa a la vuelta

En el escrito de 2° grado de Jazmín en p'urhepecha se aprecia una buena caligrafía, a nivel superestructura no menciona el título, pero si incluye la apertura, el desenlace y el mensaje central en base a la convención en p'ure. En el nivel de la macroestructura existe una coherencia de las oraciones que dan sentido al texto, aunque utiliza pocos conectores que reconstruyen los principales eventos del cuento. Falta variedad de vocabulario y en el plano ortográfico falta puntuación; escribe correctamente la mayoría de las palabras a excepción de algunas donde omite la apóstrofe. En la prueba de 6° grado en la superestructura del texto incluye el título, inicia y termina la narración conforme a la convención en p'urhepecha, expone con claridad el mensaje central y presenta una coherencia lineal en la macroestructura al mencionar la mayoría de las ideas centrales del cuento. En cuanto a la cohesión emplea correctamente los conectores *ka*, *ima*, *enka* para unificar los episodios; en el ámbito ortográfico todas las palabras que escribe la alumna respetan la terminación con vocal y escribe correctamente los morfemas en tiempo pasado al incluir la terminación *pti* como: *iuantaspti* o *arhespti*, haciendo referencias anafóricas y aporta más variedad de vocabulario. En los dos textos obtiene el mismo puntaje en cuanto a episodios y 1 punto más sobre la calificación global en 6° grado, aunque se puede distinguir una clara mejoría en la competencia escrita con relación al estilo, ortografía y vocabulario porque respeta la escritura en p'urhepecha y estructura con gran mejoría el texto.

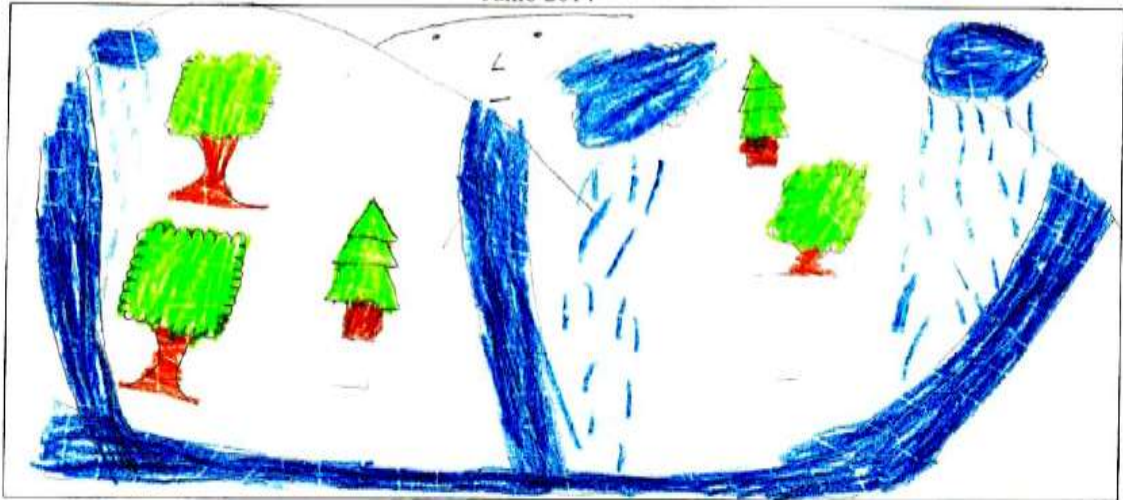
EE-E. 2° (2014).

10:04 - 11:14

Evaluó: Sergio
Revisó: COC

EXPRESIÓN ESCRITA (EE-E)

Junio 2014



Juan y las nubes

Juan vive en San Peñita - en medio de un bosque
 Juan cuida a el bosque - le da madera - carbos y frutas
 y un día nevó y se la lluvia y se juntaron el gente de San Peñita
 luego en ese día cuando llegaron a casa de la casa las nubes
 dijeron que al día con Juan y las nubes dijeron que balvia
 si uno tiraba la basura que cortaban a los árboles y la gente
 volvieron en San Peñita y volvieron a plantar árboles y de
 nuevo vivieron en el cerro y les dijeron que si uno balvia
 a tirar la basura y las nubes se pusieron muy contentas y la lluvia balvia

16

Calificación por episodio				
Ep.	PUNTOS			C
1	0	1	3	
2	0	1	2	X
3	0	1	2	3
4	X	1	2	3
5	0	1	2	3
6	0	1	2	3
7	0	X	2	3
8	X	1	2	3
9	0	1	2	3
10	X	1	2	3
11	0	1	2	3
12	X	1	2	3
TOTAL				
1	Por idea principal			
2	Por mayor part de episodio			
3	Por episodio completo			
Puntaje Global:				8

continúa a la vuelta

EXPRESIÓN ESCRITA (EE-E)

Noviembre 2017



Juan y las nubes

Había una vez un niño que se llamaba Juan que vivía en San Benito en medio de un bosque Juan cuidaba mucho el bosque pues de allí salían la leña, fruta, plantas y hongos después dejó de llover un año el pueblo se juntó para una platica Juan quería ir a la platica pero no lo dejaron porque era un niño después el pueblo fue a hablar con las nubes y llegaron a la montaña mas alta y las nubes dijeron que querían hablar con Juan y le dijeron a Juan todo lo que habían hecho tiraron basura cortaron muchos arboles y contaminaron las aguas las nubes dijeron que iba a volver otra vez si se comprometían a juntar toda la basura y el pueblo de San Benito junto toda basura después regresaron las nubes y volvió a llover otra vez y el pueblo de San Benito prometieron no tirar la basura.

Calificación por episodios					
Ep	PUNTOS			Ca	
1	0	1	2	3	0
2	0	1	2	3	0
3	0	1	2	3	0
4	0	1	2	3	0
5	0	1	2	3	0
6	0	1	2	3	0
7	0	1	2	3	0
8	0	1	2	3	0
9	0	1	2	3	0
10	0	1	2	3	0
11	0	1	2	3	0
12	0	1	2	3	0
TOTAL					0
1	Por idea principal				
2	Por mayor parte de episodio				
3	Por episodio completo				

Puntaje Global: 9

Turb

continúa a la vuelta

En el texto en español de 2° grado la alumna obtiene 62 puntos de 100, logra un texto comprensible y coherente, puesto que en la superestructura del cuento se aprecia el orden: incluye título, apertura y tema central, aunque omite algunos episodios e ideas del desenlace del cuento. En el plano de la macroestructura logra un texto coherente al incluir la mayoría de los episodios centrales; el texto es corto, en la cohesión del mismo hay un hilo conductor con algunos problemas de comprensión, en el campo ortográfico no respeta la puntuación, hay errores de acentuación y en la escritura correcta de las palabras, también falta variedad de vocabulario.

En la producción escrita de 6° grado se aprecia un texto mucho más extenso y detallado según la historia del cuento, al obtener 77 puntos de 100. La superestructura del cuento se observa en la inclusión del título, apertura y desenlace; la macroestructura del texto se presenta en la adecuada estructura entre las secuencias de las oraciones que forman parte de los episodios que integran la narración. A nivel cohesión hay una notoria mejoría, usa pronombres y nexos discursivos para conectar las ideas principales, lo que hace un texto comprensible y con más variedad de vocabulario. Para concluir con el caso de Jazmín, se puede constatar una buena competencia escrita en ambas lenguas, aunque desde los primeros grados se pudo observar que ya escribía con bastante claridad y con muy buena caligrafía que pulió finalmente en 6° grado.

Los casos expuestos representan claramente los contrastes entre las alumnas y el nivel que logran en la competencia escrita, contemplando sus competencias lingüísticas y su capital sociocultural. En cuanto a los criterios de calificación del plan de evaluación de la escritura en ambas lenguas, se pone atención en la calificación global porque se centra en la estructura del texto como ya se describió, en tanto se presenta coherencia y cohesión dentro del texto, aspectos que pueden ser igualmente valorados de igual forma en p'urhepecha y en español. No obstante, en los seminarios del proyecto las discusiones se centraron en las valoraciones de los maestros sobre la escritura en p'urhepecha, ya que a través de las evaluaciones que se han hecho, éstos han puesto mucha más atención en los errores más comunes que cometen los alumnos en base a las reglas del sistema de escritura que ellos mismos reconocen como

válido, como el uso de préstamos innecesarios del español y la escritura incorrecta de los morfemas.

Sin embargo, dentro de las comunidades de habla en esta lengua no hay acuerdos respecto a la estandarización de la escritura en p'urhepecha por las variantes de cada comunidad. Sabemos que el p'urhepecha es de tradición oral más que escrita, aunque como ya se ha señalado (capítulo 2), el surgimiento de la escritura y normalización del p'urhepecha se empieza a gestar en las comunidades con los modelos de la educación bilingüe y las políticas lingüísticas que reconocen el derecho al uso de las lenguas maternas en las escuelas, lo que ha llevado a muchos maestros a poner más interés en la importancia del medio escrito, lo que conduce a la reproducción cultural de su propia identidad y la de su grupo a través de la escritura (Van Dijk et al, 2000:241).

De tal manera que, los maestros del proyecto escolar han encauzado la reflexión de la escritura del p'urhepecha y han concluido que se deben tomar en cuenta ciertos estándares para la enseñanza y criterios de evaluación en las escuelas, como el estilo o la caligrafía, la sintaxis, la coherencia y el hilo conductor conforme a la convención en esta lengua, dependiendo del género o tipo de texto. En este sentido, la escritura como un sistema puede representar un objeto socialmente construido, un objeto de conocimiento que implica la construcción de un esquema conceptual que depende de los datos observados previos y posteriores a la adquisición de la lectoescritura (Ferreiro, 1997: 42). De tal suerte que, las conceptualizaciones de la lengua escrita forman parte de un proceso en construcción y asimilación.

5. Reflexiones finales y perspectivas de investigación.

Recapitulo aquí los pasos de la investigación realizada en torno a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos del Programa CIEIB y resumiré los resultados. En una segunda parte utilizaré los resultados de cada componente de la investigación para esbozar las facetas de la investigación que planteo como continuación del estudio realizado.

Los recuentos de la historia de la educación indígena en México señalan con claridad el papel significativo que jugó la antropología en las definiciones de las políticas indigenistas y educativas en el siglo XX. Al mismo tiempo, la antropología de la educación produjo estudios de caso muy relevantes sobre distintas facetas de la educación indígena a nivel micro. Sin embargo, para poder dar cuenta de este campo complejo, la antropología de la educación tiene que trascender sus espacios tradicionales y participar en la creación de investigaciones trans-disciplinarias para poder proveer insumos y propuestas relevantes para las políticas educativas de EIB. Por un lado, se ha visto la necesidad de reforzar y retomar el trabajo minucioso de análisis del aula, incorporando la etnografía de la comunicación y el análisis del discurso oral (o interacción verbal) para poder dar cuenta de los múltiples procesos de aprendizaje y de sus problemas, particularmente la relación entre enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, tiene que participar en los modelos y procedimientos de evaluación de dichos aprendizajes al incorporar la psicolingüística y la lingüística aplicada que incluye la elaboración, aplicación y el análisis de pruebas escolares. Como he señalado en el capítulo 2, la evaluación del sistema educativo y de los aprendizajes de los alumnos se tornó un tema central y a la vez sumamente conflictivo en el sexenio del gobierno que termina a finales de 2018. Particularmente en este campo, se requiere de estudios interdisciplinarios para trascender las limitaciones de las pruebas psicométricas como instrumento central de la evaluación educativa que aplica el Estado (INEE).

En el Programa CIEIB y sus proyectos parciales intentamos avanzar en esa dirección. Esto incluye el desarrollo curricular EIB y de sus instrumentos (coordinado por Ana Elena Erape), la investigación de la interacción y los aprendizajes en el aula (Helmith Betzabé Márquez) y la evaluación cuantitativa y cualitativa de los aprendizajes mediante las pruebas que realizo

con esta investigación. Consideramos que será sobre todo en el contexto de los estudios trans- e interdisciplinarios que la antropología de la educación podrá contribuir significativamente al estudio de los problemas centrales que se presentan en la educación indígena.

Nuestro Programa lleva más de quince años de trabajo en la investigación /intervención educativa; por tanto, representa un estudio estable y propositivo en el medio de la evaluación a través de pruebas en contextos bilingües indígenas, a la vez que ha fungido de soporte en otras áreas de la investigación más amplia del Proyecto. Adicionalmente y como se abordó en el capítulo 2, el objeto de la evaluación educativa en el sistema educativo nacional mexicano representa un dominio aún inacabado. Requiere de sugerencias, propuestas e instrumentos de evaluación diferenciadas para atender a los distintos grupos y minorías que conforman el Estado pluricultural para que de esta manera se garanticen e incentiven las oportunidades en los niveles educativos existentes mediante el fortalecimiento de una educación bilingüe e intercultural, tal como está asentado en el Art. 2º inciso B, fracción II de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Conclusiones de las etapas de evaluación:

El capítulo 1 describió el contexto geográfico y sociocultural donde tiene lugar el estudio; se proporcionó un pequeño esbozo de las comunidades p'urhepechas y de los rasgos culturales e identitarios más importantes de la región. En ese mismo capítulo se incluyó un apartado preliminar de la situación sociolingüística, el uso de las lenguas en las comunidades y en la escuela y las primeras acciones de los maestros p'urhepechas en las escuelas primarias.

El capítulo 2 contiene una síntesis de las principales políticas ejercidas en la educación indígena, desde principios del siglo XX hasta las últimas reformas educativas del año 2013 de la presente década, haciendo especial énfasis en la temática de la evaluación y la revisión e implicaciones sociales de las pruebas estandarizadas.

El capítulo 3 expone los parámetros y fundamentos teóricos que sustentan el diseño del plan de pruebas de CIEIB; subraya los enfoques y aspectos más relevantes en el terreno de la delineación de tests de lenguas en el campo de la investigación; se incluyó el contexto

sociocultural y lingüístico de los alumnos y alumnas en el estudio; se abordó el tema de la evaluación con el propósito de realizar un diagnóstico sobre el funcionamiento de las escuelas participantes. Y para finalizar la sección, se particularizó cada faceta de evaluación y se apuntó la relevancia de los resultados entorno a los programas educativos aplicados en las escuelas indígenas. Desde estas etapas se observó que la lengua indígena no representaba un obstáculo para el aprendizaje del español y de los contenidos escolares, por el contrario, se concluyó que tenía el rol principal de lengua vehicular del aprendizaje. En ese mismo apartado, se describió que, después de las primeras aproximaciones se dio continuidad en esta área dentro del Proyecto y se idearon nuevas baterías de pruebas, corroborando la teoría de Cummins sobre la interdependencia entre lenguas (2000).

Por otro lado, en el capítulo final de este trabajo e introductorio a la investigación más amplia, los resultados mostrados en la última faceta de evaluación constituyeron un trabajo de varios años, desde el diseño hasta el estudio cuantitativo y cualitativo de 3,020 pruebas. En esta fase, en la que participé en la aplicación y análisis de resultados, se fijaron los objetivos ya citados al comienzo del estudio. A continuación, se presenta la sistematización de los puntos cubiertos:

- a) Los primeros dos objetivos, la revisión, análisis y seguimiento de evaluaciones, se establecieron exclusivamente para esta investigación con el fin de presentar y comparar los promedios que obtienen los alumnos en cada grado escolar en L1 y en L2 ante los maestros y miembros del Proyecto colaborativo.
- b) Se discutieron de manera conjunta los resultados para promover el trabajo en equipo en torno a los problemas que presentan las y los alumnos en cada grado escolar, especialmente con los resultados de las pruebas de EE (Expresión Escrita) con base en los acuerdos de los estándares a seguir en la escritura en la lengua p'urhepecha.
- c) Se inició la recopilación de fichas sociolingüísticas de las familias de los alumnos previamente seleccionados para complementar y apoyar el análisis cualitativo de las

producciones escritas de los estudiantes y así analizar las trayectorias escolares de los mismos.

- d) El último punto, esto es, el diseño de un nuevo instrumento de evaluación en varias asignaturas, es una tarea pendiente que tiene que ir acompañada de otra área medular del Proyecto, el de la construcción y diseño curricular que está por concluir.

En el punto (a) los resultados estadísticos de los exámenes revelaron que los promedios en las pruebas de redacción (EE) del año 2013 tuvieron una baja significativa con respecto a los resultados obtenidos en las últimas aplicaciones anteriores; el p'urhepecha tuvo una baja de más de 21 puntos porcentuales, incluso estuvo 0.65 puntos por debajo del español en el análisis general por lengua en las tres escuelas participantes. Por otra parte, la escuela de control TS produjo los resultados más altos en español y la escuela de UR en p'urhepecha. En el año 2014 sucedió lo contrario, hubo un aumento de más de 16 puntos con respecto a la aplicación anterior en la lengua p'urhepecha en las dos escuelas del proyecto y, nuevamente, la escuela de UR sacó los mejores resultados en la lengua materna, mientras que la escuela de SI obtuvo el puntaje más alto en español.

En los promedios de la prueba CCL por lengua, el test en español está por arriba del p'urhepecha, aunque la diferencia en el año 2014 solo es de 4 décimas más. En esta lengua la escuela que alcanzó los mejores puntajes en el año 2013 fue TS y en 2014 fue SI. Por tanto, la que sacó los promedios más bajos en español fue la escuela de UR, pero al mismo tiempo los más altos en p'urhepecha en la aplicación de 2014. En esta prueba, de tipo compuesta, se fijó una variedad de ítems que integraron contenidos escolares de 1° a 6° grados y otros reactivos de competencias o habilidades cognoscitivas generales. En los resultados sobre competencias de redacción se mostró que los ítems más difíciles corresponden a la redacción de la escritura en el nivel intermedio avanzado, debido a que esos ítems presentaron los puntajes más bajos en los últimos grados 5° y 6° de primaria. Sin embargo, esta prueba compuesta requiere de un estudio más detallado; por ende, se propone una prolongación de estudio y se puntualizarán más adelante los objetivos a desarrollar.

En la sección sobre el desarrollo de las lenguas en distintos años de aplicación se destacó el descenso en la competencia escrita del p'urhepecha, ya que desde el año 2005 hubo una baja de más 22.39 puntos de promedio en 2013 y un alza de 12.5 puntos en 2014, lo que indicó un margen de mejoría en esta lengua en las dos escuelas que participan en el Programa. Por otra parte, en los promedios resultantes en español hubo considerables diferencias en las dos escuelas: en SI los promedios se mantuvieron prácticamente iguales desde la aplicación de 2005, sólo una baja en 2014 de 1 punto en promedio, pero en UR hubo una caída significativa de 9 puntos. Estas evidencias estadísticas sirvieron de apoyo para tomar acuerdos dentro del Proyecto colectivo y los maestros determinaron que se deben incorporar nuevas estrategias en la enseñanza del p'urhepecha como lengua instructora y normativizar las clases de español.

En la sección de correlación de las lenguas en las aplicaciones 2013-14 se determinó que existe una tendencia de correlación positiva entre L1 y L2 por medio del *coeficiente de correlación* de Pearson, en donde se tomó la L1 como la variable independiente y la L2 como la variable dependiente. Se obtuvieron un r de (0.68) en 2013 y un r de (0.70) en 2014; en conclusión, estos coeficientes manifiestan un fuerte grado de asociación entre los resultados de las dos lenguas, corroborando así la teoría de Cummins (ver 3.3) sobre el desarrollo interdependiente del bilingüismo en la educación bilingüe. Los resultados refieren a la existencia de una Proficiencia Subyacente Común (PSC) a las dos lenguas que permite una transferencia positiva de componentes lingüísticos cognitivo-académicos (cognitive-academic language proficiency, CALP) de dicha proficiencia entre lenguas si se alfabetiza adecuadamente en la L1 (Cummins, 1999, 2000).

En cuanto a los avances registrados en el punto (b), se realizaron varios seminarios de discusión sobre la evaluación y, como ya recalqué en el apartado sobre el análisis cualitativo de producciones escritas (4.2), el debate versó especialmente sobre la estandarización de normas de la escritura en p'urhepecha; por tales motivos los maestros realizaron un ejercicio de reflexión sobre la importancia del medio escrito en las escuelas. Los puntos sustanciales inmediatos a los que llegaron, en primera instancia, fue tomar en cuenta ciertos estándares para la enseñanza y así definir criterios de evaluación en las escuelas, como el estilo o

caligrafía, la sintaxis, la coherencia y el hilo conductor conforme a la convención en esta lengua y después incentivar el ejercicio de la escritura tanto en L1, como en L2. Se determinó que la importancia de la conceptualización de la lengua escrita forma parte de un proceso de reflexión, construcción y asimilación de la escritura, que repercute directamente en los procesos de la enseñanza/aprendizaje.

En cuanto al punto (c), se realizó un primer acercamiento al análisis cualitativo de los escritos en las dos lenguas y se inició la recopilación de fichas sociolingüísticas a una selección de alumnos, las cuales incluyeron datos sobre la dominancia lingüística de los alumnos, de los padres y los abuelos, la escolaridad y la ocupación de los padres y la situación socioeconómica de la familia, con el fin de incluir en la interpretación el perfil y el capital sociocultural de los participantes. En este apartado se ofreció sólo una muestra del trabajo de análisis de las producciones escritas para dar seguimiento a las trayectorias de los aprendizajes de los estudiantes en las dos lenguas (Van Dijk, 1983, 2000), puesto que el estudio con textos se desarrollará más amplia y detenidamente en la etapa posterior de esta investigación (doctorado).

En cuanto al último punto (d) referente al diseño de un nuevo instrumento de evaluación en otras asignaturas escolares, se asienta que no se llevó a cabo en este trabajo previo, principalmente porque depende de la conclusión definitiva del *Programa L1 P'urhepecha* que se está elaborando actualmente en el Proyecto; por tanto, será un objetivo por desarrollar y se especificará más a detalle en la siguiente sección sobre los componentes subsecuentes de la investigación.

La etapa futura de la investigación a nivel de doctorado.

En la introducción a este trabajo planteo claramente que este estudio forma parte de un programa de investigación más amplio sobre las escuelas indígenas en Michoacán (Programa CIEIB) y que mi plan de investigación acordado colectivamente en el equipo prevé dos fases: una a nivel de maestría y otra a nivel de doctorado. Siguiendo los procedimientos generales de la “grounded theory” (teoría arraigada, Schatzman y Strauss, 1967), entiendo esta primera etapa, plasmada en el presente texto, como un proceso de investigación que lleva de unas

hipótesis muy generales a unas conclusiones provisionales que constituyen a la vez hipótesis como input de la siguiente etapa de investigación. En otras palabras, la investigación realizada, inevitablemente incompleta, me permite formular ahora con más precisión que antes los temas y objetivos de la próxima etapa de investigación.

Los siguientes planteamientos están formulados con base en los resultados expuestos y se delimitaron en función de la importancia y el orden previamente presentado.

- 1) El análisis pendiente de la prueba CCL. A partir de mis primeros análisis de esta prueba me propongo realizar un diagnóstico de ítems para separar los que valoran los contenidos escolares de aquellos que valoran las competencias, que a su vez influyen en un amplio rango de tareas de la prueba y en las tareas más amplias de la vida misma.

En referencia al análisis de ítems expuesto en el subcapítulo 4.1.4, propongo revisar y poner a prueba la TRI (Teoría de la Respuesta al Ítem), siendo una de las teorías más usadas en la evaluación del rendimiento académico y en la medición de las competencias lingüísticas y en general en la construcción de tests; en general, se emplea para obtener la puntuación en cada rasgo o dimensión evaluada, ya que esta teoría se centra más en las propiedades globales de los ítems individuales que en las propiedades globales de la prueba (Hambleton, Swaminathan & Roger, 1991, Muñiz, 1997). Mediante la TRI se precisará la información con respecto al grado de exactitud con que se miden las diferentes variables en función de sus diferentes niveles, se pretende proveer una metodología de medición con propiedades invariables entre las distintas poblaciones. Este estudio supone una ventaja porque permite mediciones invariantes más allá de los ítems que componen el instrumento. En consecuencia, se podrá especificar qué competencias comunicativas son las que se transfieren exitosamente de L1 a L2 y así concluir con la evaluación de la comunicación y lenguaje.

- 2) La recopilación pendiente de fichas sociolingüísticas y el análisis de las producciones escritas. Se ampliará el estudio de casos y la recopilación de fichas sociolingüísticas, debido a que estos requieren de un tiempo más prolongado de estudio para hacer inferencias sobre el desarrollo de la escritura en ambas lenguas dentro de las escuelas participantes. Es importante aclarar que la teoría y el estudio de textos son de envergadura lingüística y antropológica, de manera que los textos aquí tratados forman parte de estos marcos de estudio que analizan la producción escrita alrededor de las estructuras de textos ya referidos (en el subcapítulo 4.2); éstos involucran las perspectivas de la disciplina lingüística, mientras que el estudio de las diferencias locales, regionales y culturales entre los diferentes tipos de textos y uso de textos compete a la ciencia antropológica, puesto que la formas particulares de producción de textos o narraciones obedecen a la vertiente de la “ethnography of speaking” (Hymes, 1962). Esta corriente tiene su origen en la lingüística y en la antropología. Su enfoque destaca la importancia del estudio del lenguaje, cuyas reglas y normas son parte integral de la cultura y propone la observación participante para comprender las distintas expresiones de una lengua desde una postura émica, en este caso la escrita.

- 3) El desarrollo de una batería de pruebas en diversas asignaturas escolares en las dos lenguas. El objetivo de este nuevo plan de evaluación es dar seguimiento a los trabajos del Proyecto colectivo en el área de la evaluación que incluya las asignaturas que se imparten en la educación primaria como matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales y formación cívica y ética. Se implementará la misma metodología de evaluación y la elaboración de pruebas comprenderá las mismas etapas y la colaboración de los miembros del Proyecto colectivo.

A lo largo de este trabajo expuse el desarrollo del corpus de pruebas del Proyecto general como una propuesta relevante en cuanto a la evaluación de los aprendizajes bilingües dentro de contexto nacional. No sólo porque los resultados que se han obtenido reflejan conclusiones importantes dentro de los debates de la educación bilingüe, 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 dentro de la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe.

El objetivo es proponer instrumentos apropiados e interpretaciones críticas de los resultados con la meta de incentivar el desarrollo de las capacidades de todas las alumnas y alumnos indígenas y de esta forma preservar lingüística y culturalmente la identidad de los grupos étnicos. Dentro de las aspiraciones del Proyecto colectivo tenemos el propósito de promover una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata en los estudiantes, pero abierta a la incorporación de otros elementos y contenidos de otros horizontes, incluida la propia cultura universal (López, 2001). Todos los planes expuestos materializan esas aspiraciones y encaran la situación que se vive actualmente como un reto que se está construyendo en el terreno de la educación indígena y las reformas educativas.

Poner sobre la mesa el debate de la interculturalidad supone una lucha por la producción de significados insertos en las redes de poder, en las luchas sociales y en las 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) y como apuesta por un cambio social radical en el que todas las culturas sean valoradas por igual (Hirias et al. 2005).

En los contextos multiculturales y pluriétnicos, como México y Latinoamérica, la EIB la ejercen los principales actores y promotores de estos modelos educativos, gracias a que han trazado una lucha para incorporar estrategias y programas curriculares situados culturalmente para atender las necesidades de las comunidades indígenas. Por tanto, un reto patente es el de la inserción de programas de evaluación con pertinencia sociolingüística en contextos plurales que complementen el encauzamiento hacia la EIB.

6. Bibliografía.

Aguirre, Beltrán. (1983). *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la educación*, México: CIESAS-Ediciones de la Casa Chata.

Alonso, Gerardo et al. (2004). *La alfabetización en lengua p'urhepecha y el aprendizaje escolar*. Tesis de Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena. México: UPN Uruapan, Michoacán.

_____ (2008). *La evaluación escolar: Conceptos básicos y tipos de pruebas*. En Hamel, Rainer Enrique et al., 164-213.

Anderson-Levitt, Kathryn M. (2012). *Anthropologies of education. A global guide to anthropological studies of learning and schooling*. New York, Oxford: Berghahn Books.

Antequera, Nelson. (2010). *Multiculturalismo e interculturalidad. Políticas y prácticas de la educación indígena*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Bachman, Lyle F. & Adrian Palmer. (1996). *Language Testing in Practice*. New York: Oxford University Press.

Backhoff, Eduardo y Guillermo Solano-Flores. (2003). *Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias naturales (TIMSS): Resultados de México en 1995 y 2000*, INEE, México.

Bastiani, J. et al. (2013). "Medición de conocimiento con reactivos en ch'ol y español en niños de educación básica con modelo pedagógico intercultural bilingüe". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 1, 107-121.

Blanco, Emilio. (2017). "Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. Evidencia para el nivel primario". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 22 núm. 26, pp. 751-781.

Bertely Busquets, María. (1998). *Educación indígena del siglo XX en México*. en Latapí Sarre, Pablo (ed.) *Un siglo de educación en México*, Tomo II, México: CONACULTA, FCE.

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

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB, SEP). 2004. "Experiencias innovadoras en educación intercultural". Vol. 1. México: SEP-CGEIB.

Chavéz, Rivadeneyra, David. (2006). *Contacto lingüístico entre el purépecha y el español*. México: CONACULTA.

Cummins, Jim. (1980). *The construct of language proficiency in bilingual education*. In J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press, 88-110.

_____ (1983). "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües". En *Infancia y aprendizaje*, núm. 21, España: Fundación Infancia y Aprendizaje, 37-61.

_____ (2000). Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: Ediciones Morata.

Dietz, Gunther. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada.

_____ (1999). "Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 21, Vol. 1, Núm. 1-3, pp. 35-60. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Dirección General de Educación Indígena (DGEIB). 1999. "Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe". SEP. México.

Ebel, Robert L. (1972). Fundamentos de la medición educacional. Argentina: Editorial Guadalupe.

Erickson, Frederick. (1973). What makes school ethnography "ethnographic?" Council of Anthropology and Education Newsletter 4, 2, 10-19.

Ferreiro, Emilia. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica. México: Siglo veintiuno editores.

Francis, Norbert. (2012). Bilingual competence and bilingual proficiency in child development. Cambridge, Mass.: The MIT Press. *Encyclopedia of Language and Education*, 3rd Edition, Volume 5: Bilingual Education. Heidelberg, New York: Springer.

Francis, Norbert & Navarrete Gómez, P.R. (2000). La narrativa como sitio de intercambio entre el náhuatl y el español: Un análisis de la alternancia lingüística, *Estudios de Cultura Náhuatl*, 31, 359-392.

Galindo, A. (2012). "Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe y tradicional en la universidad del Quindío, Colombia." En *Forma y Función*, Vol. 25, núm. 2, 115-137.

Gamio, Manuel. (1960) Forjando patria. México: Porrúa.

García Canclini, Nestor. (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.

Heath, Shirley Brice. (1983). Ways with words: language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press.

Hambleton, R. K, Swaminathan H. & H.J. Rogers. (1991). Fundamentals of Item Response Theory. MMSS Volumen 2. Londres: Sage.

Hamel, Rainer Enrique et al. (2008a). Educación intercultural bilingüe en Michoacán. Desarrollo curricular, formación de profesores y desarrollo académico de alumnos indígenas. Informe Académico Final SEP-SEB-CONACYT, México, D.F.

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

_____ (2009). "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural". En *Revista Guatemalteca de Educación*, 1, 1, 177-230.

_____ (2010). "Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores". In *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Ministerio de Educación & UNICEF, 113-135.

_____ (2011). Conferencia presentada en CIESAS. Mayo 2011. México.

_____ (2016). "Bilingual education for indigenous communities in Mexico". In García, Ofelia y Angel Lin (Eds.).

Hatch, Evelyn & Farhady Hossein. (1982). *Research Design and Statistics for applied linguistics*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Helmut, Daller. (2001) "El desarrollo del bilingüismo. Aspectos educacionales". En *Revista de Educación*, núm. 326, Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 25-35.

Hernández, Verónica. (2010). *Socialización en una comunidad p'urhépecha*. Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas. México: UAM-I.

Hirmas R. et al. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, Santiago: UNESCO.

Hymes, Dell. (1962). *The ethnography of speaking*. In T. Gladwin & W. C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior*. Washington, DC: Anthropology Society of Washington, 15-53.

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

_____ (2015). *Reforma Educativa. Marco Normativo*, México: INEE.

_____ (2016). *México en PISA 2015. Primera Edición*, México: INEE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2000). *Censo de Población y Vivienda*.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008) *Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales*. México: INALI.

Jiménez Naranjo, Yolanda. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria", En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, enero-marzo, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp.167-180.

Labov, William. (1996). *Principios del cambio lingüístico. Factores Internos*. Madrid: Gredos.

López, Luis Enrique. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Santiago: UNESCO

Martínez Rizo, Fernando y Blanco, E. (2010). "La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos". En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Eds.). Educación. *Los grandes problemas de México*, vol. V, 89-123.

Martínez Rizo, Fernando (2012). "La evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 2001, 71-85.

Muñiz, Fernández J. (1997). Introducción a la Teoría de Respuesta a los Ítems. Madrid: Pirámide.

Muñoz Cruz, Héctor. (2002). "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?", en Muñoz Cruz, Héctor (ed.). Rumbo a la Interculturalidad en Educación, México: UPN-Oaxaca, UAM-I.

Nieto, Rafael. (2008). Descripción de los logros de los alumnos por medio del análisis de las respuestas de los alumnos en pruebas escritas (CCLE y EEE). En Hamel, Rainer Enrique et al., 134-161.

Rockwell, Elsie. (1980). La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa. Documento. México: DIE.

Rockwell, Elsie y Erika González Apodaca. (2012). Anthropological research on educational processes in Mexico. En Anderson-Levitt, Kathryn M., 71-92.

Sáenz, Moisés. (1970). Antología de Moisés Sáenz. México: Oasis.

Salazar Narvaez, Carolina et al. (2015). "Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV, 3, 81-117.

Scholfield, Phil. (1995). Quantifying Language. A Research's and Teacher's Guide to Gathering Language Data and Reducing it to figures. USA: Multilingual Matters.

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

SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006, México.

Silva, Castellón, Elías (2004). Leer, entender, hablar y escribir en el contexto de dos lenguas. Un problema a resignificar en la lengua p'urhepecha. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

Spindler, George D. (1987). The transmission of culture. En Spindler, George D. (Ed.), 303-334.

Spindler, George D. (Ed.) (1987). Education and cultural process. Anthropological approaches. Prospect Heights, Ill: Waveland Press.

Stavenhagen, Rodolfo. (1992). "La cuestión étnica: algunos problemas teórico-metodológicos", en *Estudios del Colegio de México*, vol. X, no. 28, enero-abril.

Tapia G., Luis Arturo y Giovanna Valenti. (2016). "Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados". *Perfiles Educativos*, XXXVIII, 151, 32-54.

Thorndike, Robert & Elizabeth Hagen. (1970). *Medición y Evaluación en Psicología de la Educación*. México: Editorial Trillas.

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". *Revista de Investigación Educativa*, 1, 28, 225-268.

Valdés, Guadalupe M. (1995). "Bilingües y bilingüismo en los Estados Unidos: la política lingüística en una época anti-inmigrante". En Hamel, Rainer Enrique (ed.). *Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, *Alteridades* 10, México: UAM, pp. 25-42.

Valdés, Guadalupe M. & Richard Figueroa. (1994). *Bilingualism and testing: A Special case of bias*. Norwood, NJ.: Ablex.

Van Dijk, Teun. (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Paidós.

_____ (2000). *Estudios del discurso*. 2 vols. Barcelona/Buenos Aires: Gedisa.

Villar Morgan, Karla K. (2008). *La kw'inchikwa como tema de conversación: un estudio de la relación entre discurso, ideología y cultura en una comunidad purépecha*. Tesis de maestría Antropología. México: UNAM.

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.

Fuentes de internet.

Encuesta intercensal INEGI, recuperada el 25 de noviembre del 2017: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>

Sitio del Ayuntamiento del Municipio de Los Reyes, Michoacán, recuperada el 30 de enero de 2018: http://www.losreyesmichoacan.gob.mx/2015/?page_id=192

Catálogo de Lenguas Indígenas. INALI, recuperado el 30 de enero de 2018: <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>.

7. Anexos.

Anexo 1.

Expresión Escrita – P’urhepecha (EE-P)

Traducción: Ana Elena Erape Baltazar.

Cuento: Tuk’uru.

El tecolote.

Episodios	Contenido	
1	<i>Jarhaspti meni enka tat’a kuirajpiri iamu ampe kuirani japka xu parhakpini jimpo.</i> Había una vez, cuando dios estaba creando la vida aquí en la tierra.	
2	<i>Iamu kuintuechani instkospti sesiku pariksī uni uantani eska k’uiripuucha ampe.</i> A todos los pajaritos les dio el don de la palabra como a las parsonas.	
3	<i>Ka isī jimpoksī kanikua tsipikua jinkuni irekaspti iamintuecha, jimpokaksī usīani uantontskuarhini.</i> Y por eso todos vivían con mucha alegría, porque podían hablar.	
4	<i>Joperi jarhaspti ma irhakua kuintu enka arhikurhijka tuk’uru ka inte nu usīani uantani ka isku komu jaxispti.</i> Pero había un ave que se llama tecolote, él no podía hablar y tenía un aspecto triste.	
5	<i>Inte kaniku komu pikuarerhasīani materuchani xeparini enkaksī sesi uantontskuarheanka ka sesi jasī p’inkuari jukarhikuarhipka.</i> Él se sentía sumamente triste, observando a los demás que podían platica y además lucían hermosas plumas de colores.	
6	<i>Ma jurhietikua jimpo niraspti tat’a kuirajpirini xeni ka kurhakspti eska intskupirinha sesi jasī p’inkuari.</i> Un día, fue a ver a Dios y le pidió que le diera unas hermosas y coloridas plumas.	
7	<i>Ka jimani tat’á kuirapiri taantaspti iamu kuintuechani ka arheespti eskaksī iamintu intskupirhinka mantani p’inkuari.</i> Entonces, dios reunió a todas las aves y les dijo que cada uno de ellos le diera una pluma.	
8	<i>Ka isī jimpo iamintu kuintuecha intsīpisptiksī mantani p’inkuari ka tuk’uru aiakuaspti eska intejtu jarhoatantapinha materu ampe jimpo.</i> Y, por lo tanto, todas las aves le dieron de a una pluma y el tecolote dio su palabra, que él también les ayudaría con otro favor.	
9	<i>Joperu tuk’uru nu uspti isī uni ka iamu kuintucha ik’eespti ka untaniksī uinhachaparini nu sesi arhini.</i> Pero el tecolote no pudo cumplir su palabra, todas las aves se enojaron y comenzaron a gritar y maldecir.	
10	<i>Xaniksī uinhachani menku tat’á kuirajpirini jameriksī ik’eataspti ka isī jimpo iuantaspti uantakua.</i> Tanto era el griterio que hasta a dios le hicieron enojar y por eso les quitó el don de la palabra.	
11	<i>Tatsikua kuintucha menkua iamu ik’ekuspti tuk’uruni, jimpoka interi k’amanharhinskua jimpo tat’a kuirajpiri iuantaspti uantakua.</i>	

	Después las aves se enojaron con el tecolote porque por su culpa dios les quitó el don de la palabra.	
12	<i>Ka jimponha iasĩ jameri tuk'uru nu ujti jamani jurheaku ka churikuchanku uerasinti t'ireni ka pireni.</i> Por eso, hasta la actualidad el tecolote no puede andar de día, sale por las noches a comer y a cantar	

Expresión Escrita en Español (EE-E).

Juan y las nubes

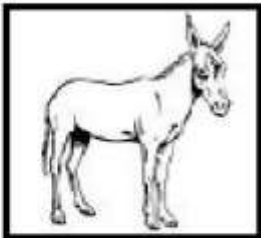

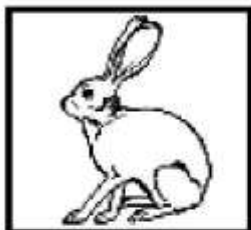

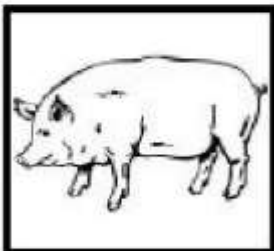
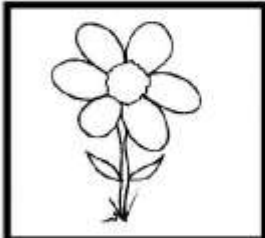
Episodios	Contenido
1	Hace mucho tiempo, había un niño llamado Juan que vivía en San Benito, un pueblo en medio de un hermoso bosque.
2	Juan respetaba mucho el bosque pues sabía que de él obtenían leña, madera, plantas, hongos y frutas.
3	Durante un año la lluvia no llegó, y el bosque comenzó a secarse.
4	Todos estaban muy preocupados, en especial Juan.
5	Un día la gente del pueblo se juntó para platicar sobre la falta de agua y buscar una solución. En esta junta quiso participar Juan pero no lo dejaron porque era niño. Así, la gente decidió ir al cerro para hablar con las nubes.
6	Cuando llegaron a la parte más alta, las nubes se acercaron y les dijeron que sólo hablarían con el niño Juan.
7	Las nubes hablaron con Juan sobre todo lo que la gente de San Benito había hecho mal: habían tirado basura, habían provocado incendios, cortaron muchos árboles y contaminaron el río.
8	Las nubes dijeron que sólo iban a traer de nuevo la lluvia si todo el pueblo se comprometía a cuidar y respetar el bosque.
9	Entonces el pueblo de San Benito hizo faenas para recoger la basura, plantar árboles y cuidar el bosque.
10	Después, todas las personas de San Benito subieron de nuevo al cerro a decirle a las nubes que habían aprendido y que ahora sí, estaban cuidando su bosque.
11	Las nubes se pusieron contentas. Regresaron a San Benito y la lluvia volvió a caer.
12	Así, la comunidad volvió a tener agua y desde entonces cuidaron siempre el bosque.

Anexo 2.

Conocimientos y Competencias en P'urhepecha (CCL-P).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DIRECCIÓN DE
EDUCACIÓN INDÍGENA SUPERVISIÓN ESCOLAR NO. 505

COMPETENCIAS Y CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS - P'URHEPECHA (CCL-P)
Traducción: Ana Elena Erape Baltazar.

<p>1.1</p>	<p>Xeua dibujuchani ka karakontsi akankurhikuchani isí eska na uenakata jaka.</p> <p>Observa los dibujos y escribe los nombres, así como está en el ejemplo.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>Arisi: Ejemplo. _____ Xanchaki (burro) _____ 1) _____</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>2) _____</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>3) _____</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>4) _____</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>5) _____</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>6) _____</p> </div> </div>	<p>1) _____</p> <p>0 1</p> <p>2) _____</p> <p>0 1</p> <p>3) _____</p> <p>0 1</p> <p>4) _____</p> <p>0 1</p> <p>5) _____</p> <p>0 1</p> <p>6) _____</p>
------------	---	--

<p>1.2</p>	<p>Arhints' i ari karaakata sapichuni ka sesi kurhankuntsi Lee y comprende este pequeño texto</p> <p>Its' irhu jarhukutini A la orilla del río</p> <p>Jarhasti sesi jasi ma kutau Se encuentra (esta) una hermosa (bonita) casa (troje)</p> <p>Jima jajtakutini jarhasti ma pukuri A un costado está un árbol</p> <p>Ka jima uanontani jarhasti; Y alrededor están;</p> <p>Juaticha, tarheta ka ak'ampa. Los cerros, la milpa y el maguey.</p> <p>Ka istu jarhasti xanharu sapichu ma También se encuentra un pequeño camino</p> <p>enka lurhekurhu niaraka que llega al río</p> <p>pari its' i pitani ka jupani ampe. para sacar agua y lavar</p> <p>Esleri na kurhankuntaka mokuantsi ari kurhamarhikuuchani, isi eska uenakata jaka. De acuerdo con lo que has comprendido, responde las preguntas, así como se encuentra en el ejemplo.</p> <p>¿Ampe jarhaski its' irhu jarhukutini? ¿Qué es lo que se encuentra a la orilla del río?</p> <table border="0"> <tr> <td>Kutauma</td> <td>kuaku ma</td> <td>chik'eru ma</td> <td>tiosio ma</td> </tr> <tr> <td>Una casa</td> <td>un caballo</td> <td>un chiquero</td> <td>una iglesia</td> </tr> </table> <p>6) ¿Na jasi ma kutau jarhaski? ¿Cómo es la casa que se encuentra ahí?</p> <table border="0"> <tr> <td>tirerima</td> <td>charapiti ma</td> <td>sesijasima</td> <td>urapiti ma</td> </tr> <tr> <td>es vieja</td> <td>es roja</td> <td>es bonita</td> <td>es blanca</td> </tr> </table> <p>7) ¿Ampe jarhaski kutaurhujtakutini? ¿Qué es lo que se encuentra al costado de la casa?</p> <table border="0"> <tr> <td>Uichu ma</td> <td>pukuri ma</td> <td>misikuma</td> <td>nanita ma</td> </tr> <tr> <td>Un perro</td> <td>un árbol</td> <td>un gato</td> <td>una abuelita</td> </tr> </table> <p>8) ¿Nani niarasini xanharu? ¿A dónde llega el camino?</p> <table border="0"> <tr> <td>tarhetarhu</td> <td>juatarhu</td> <td>lurhekurhu</td> <td>pukurirhu</td> </tr> <tr> <td>a la milpa</td> <td>al cerro</td> <td>al río</td> <td>al árbol</td> </tr> </table> <p>9) ¿Jima uanontani ampeechajarhaski? ¿Alrededor qué es lo que se encuentra?</p> <table border="0"> <tr> <td>t'arhechuucha</td> <td>uichuucha</td> <td>xantskuucha</td> <td>juaticha</td> </tr> <tr> <td>los gallos</td> <td>los perros</td> <td>las sillas</td> <td>los cerros</td> </tr> </table> <p>10) ¿Ampe uranhasini its' i? ¿Para qué se utiliza el agua?</p> <table border="0"> <tr> <td>k'uini ampe</td> <td>jupani ampe</td> <td>uarhani ampe</td> <td>potani ampe</td> </tr> <tr> <td>para dormir</td> <td>para lavar</td> <td>para bailar</td> <td>para apagar</td> </tr> </table>	Kutauma	kuaku ma	chik'eru ma	tiosio ma	Una casa	un caballo	un chiquero	una iglesia	tirerima	charapiti ma	sesijasima	urapiti ma	es vieja	es roja	es bonita	es blanca	Uichu ma	pukuri ma	misikuma	nanita ma	Un perro	un árbol	un gato	una abuelita	tarhetarhu	juatarhu	lurhekurhu	pukurirhu	a la milpa	al cerro	al río	al árbol	t'arhechuucha	uichuucha	xantskuucha	juaticha	los gallos	los perros	las sillas	los cerros	k'uini ampe	jupani ampe	uarhani ampe	potani ampe	para dormir	para lavar	para bailar	para apagar	<p>6)</p> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </table> <p>7)</p> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </table> <p>8)</p> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </table> <p>9)</p> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </table> <p>10)</p> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </table>	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Kutauma	kuaku ma	chik'eru ma	tiosio ma																																																									
Una casa	un caballo	un chiquero	una iglesia																																																									
tirerima	charapiti ma	sesijasima	urapiti ma																																																									
es vieja	es roja	es bonita	es blanca																																																									
Uichu ma	pukuri ma	misikuma	nanita ma																																																									
Un perro	un árbol	un gato	una abuelita																																																									
tarhetarhu	juatarhu	lurhekurhu	pukurirhu																																																									
a la milpa	al cerro	al río	al árbol																																																									
t'arhechuucha	uichuucha	xantskuucha	juaticha																																																									
los gallos	los perros	las sillas	los cerros																																																									
k'uini ampe	jupani ampe	uarhani ampe	potani ampe																																																									
para dormir	para lavar	para bailar	para apagar																																																									
0	1																																																											
0	1																																																											
0	1																																																											
0	1																																																											
0	1																																																											

2.1

Karants'ĩ pitakatichani xeevani, ampemakaksiuni jakaisieskana uenakata jaka:

Escribe observando las imágenes lo que están haciendo, así como está en el ejemplo:



Tonihu tsikatichani'iraxati.

Tonito les está dando de comer a las gallinas.



11)

0	1
---	---



12)

0	1
---	---



13)

0	1
---	---



14)

0	1
---	---



15)

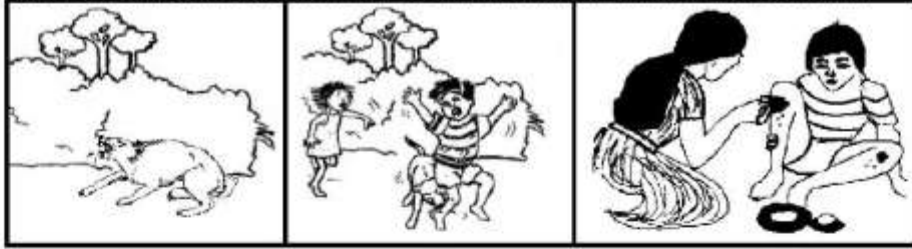
0	1
---	---

<p>2.2</p>	<p>Arhints'ika kurhankunts'arini karakatani ka mokontsi kurhamarhikuuchani. Lee y comprende este escrito y responde a las preguntas.</p> <p style="text-align: center;">Nanita Rosa</p> <p>Ementa janonkuastia ka nanita Rosa nirasti paxakua jirinhani juatarhu isi niarani ka pauani niuati Patampani mojtakuni kurucha ka kurhinta jinkuni. Nimakuucha nanita Rosani irontani jauati tsipiku jinkuni paraksi kurucha jinkunit'ireni.</p> <p style="text-align: center;">La abuelita Rosa</p> <p>La temporada de lluvias ha llegado y la abuelita Rosa fue a recolectar hongos por el cerro y mañana irá a Patamban a intercambiarlos por pescado y pan. Los nietos estarán esperando contentos a la abuelita Rosa para comer con pescado.</p> <p>¿Na arhikurhisini i karakata sapichu? ¿Cuál es título de este pequeño texto?</p> <p style="text-align: center;">Nanita Rosa (la abuelita Rosa)</p> <p>16) ¿Ampe niraski jirinhani juataru nanita Rosa? ¿Qué fue a buscar (recolectar) al cerro la abuelita Rosa?</p> <p>17) ¿Nani niua mojtakuni paxakua nanita Rosa? ¿A dónde irá a intercambiar los hongos la abuelita Rosa?</p> <p>18) ¿Ampe jinkuni mojtakuapaxakua? ¿Con qué intercambiará los hongos?</p> <p>19) ¿Neecha irontani jaua nanita Rosani? ¿Cómo estarán esperando a la abuelita Rosa?</p> <p>20) ¿Ampe jinkuni t'irenha nanita Rosou? ¿Con qué comerán en la casa de la abuelita Rosa?</p>	<p>16)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </table> <p>17)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </table> <p>18)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </table> <p>19)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </table> <p>20)</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </table>	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
0	1	2															
0	1	2															
0	1	2															
0	1	2															
0	1	2															

2.3	<p>Sesi tirokutantsi uandakua antakutlichani niatakuucha jinkuni ariini jasi ma jinkoni ✓ , isi eska na uenakata jaka.</p> <p>Relaciona correctamente la palabra que corresponda al verbo utilizando una ✓, asi como está en el ejemplo.</p> <table border="1" data-bbox="560 399 787 577"> <tr> <td>Ana pauani</td> <td>Junkuati regresará</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td rowspan="2">Zamora</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Janonkuuti llegará</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ana mañana</td> <td>Niuati Irá</td> <td>✓</td> <td>Zamora</td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="722 577 1063 756"> <tr> <td>Kauxati Se está emborrachando</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Jinkuaxati Esta regresando</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Tipejtsixati Se está peinando</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="755 756 1015 913"> <tr> <td>Jurhntaxati Les está enseñando.</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>k'irexati está comiendo</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Tsipixati uarharani. está feliz bailar</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="730 934 1015 1039"> <tr> <td>Tirekurhisinti (rie)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Patsasinti (resguarda)</td> <td>kutauni</td> </tr> <tr> <td>Jupikasinti (detiene)</td> <td>la casa</td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="755 1092 1112 1249"> <tr> <td>ch'anaxati (está jugando)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Jupaxati (está lavando)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>k'arhimaxati (tiene hambre)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="625 1270 1015 1375"> <tr> <td>Tsipixati (está feliz)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Pirexati (está cantando)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Ukantaxati (se está poniendo)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="738 1365 1096 1470"> <tr> <td>Uarhaxati (está bailando)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Upanhantaxati (está lavando)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Tsankuarhaxati (está brincando)</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Ana pauani	Junkuati regresará	<input type="checkbox"/>	Zamora		Janonkuuti llegará	<input type="checkbox"/>	Ana mañana	Niuati Irá	✓	Zamora	Kauxati Se está emborrachando	<input type="checkbox"/>	Jinkuaxati Esta regresando	<input type="checkbox"/>	Tipejtsixati Se está peinando	<input type="checkbox"/>	Jurhntaxati Les está enseñando.	<input type="checkbox"/>	k'irexati está comiendo	<input type="checkbox"/>	Tsipixati uarharani. está feliz bailar	<input type="checkbox"/>	Tirekurhisinti (rie)	<input type="checkbox"/>	Patsasinti (resguarda)	kutauni	Jupikasinti (detiene)	la casa	ch'anaxati (está jugando)	<input type="checkbox"/>	Jupaxati (está lavando)	<input type="checkbox"/>	k'arhimaxati (tiene hambre)	<input type="checkbox"/>	Tsipixati (está feliz)	<input type="checkbox"/>	Pirexati (está cantando)	<input type="checkbox"/>	Ukantaxati (se está poniendo)	<input type="checkbox"/>	Uarhaxati (está bailando)	<input type="checkbox"/>	Upanhantaxati (está lavando)	<input type="checkbox"/>	Tsankuarhaxati (está brincando)	<input type="checkbox"/>	<table border="1"> <tr> <td>21)</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>22)</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>23)</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>24)</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>25)</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>26)</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> </table>	21)	0	1	22)	0	1	23)	0	1	24)	0	1	25)	0	1	26)	0	1
Ana pauani	Junkuati regresará	<input type="checkbox"/>	Zamora																																																																
	Janonkuuti llegará	<input type="checkbox"/>																																																																	
Ana mañana	Niuati Irá	✓	Zamora																																																																
Kauxati Se está emborrachando	<input type="checkbox"/>																																																																		
Jinkuaxati Esta regresando	<input type="checkbox"/>																																																																		
Tipejtsixati Se está peinando	<input type="checkbox"/>																																																																		
Jurhntaxati Les está enseñando.	<input type="checkbox"/>																																																																		
k'irexati está comiendo	<input type="checkbox"/>																																																																		
Tsipixati uarharani. está feliz bailar	<input type="checkbox"/>																																																																		
Tirekurhisinti (rie)	<input type="checkbox"/>																																																																		
Patsasinti (resguarda)	kutauni																																																																		
Jupikasinti (detiene)	la casa																																																																		
ch'anaxati (está jugando)	<input type="checkbox"/>																																																																		
Jupaxati (está lavando)	<input type="checkbox"/>																																																																		
k'arhimaxati (tiene hambre)	<input type="checkbox"/>																																																																		
Tsipixati (está feliz)	<input type="checkbox"/>																																																																		
Pirexati (está cantando)	<input type="checkbox"/>																																																																		
Ukantaxati (se está poniendo)	<input type="checkbox"/>																																																																		
Uarhaxati (está bailando)	<input type="checkbox"/>																																																																		
Upanhantaxati (está lavando)	<input type="checkbox"/>																																																																		
Tsankuarhaxati (está brincando)	<input type="checkbox"/>																																																																		
21)	0	1																																																																	
22)	0	1																																																																	
23)	0	1																																																																	
24)	0	1																																																																	
25)	0	1																																																																	
26)	0	1																																																																	

3.1

Arinipatakatiichani xeepanikarants'uantantskuama, enka Tonituniuichu mopanharhi kats'arhipka. Observa estas imágenes y escribe un cuento, cuando a Toñito le mordió un perro con rabia.



27)

27)

0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

3.2	<p>Arhints'Y ari uenhikua sapichuni ka sesi kurhankunts'Y</p> <p style="text-align: center;">EMENTA Temporada de lluvias</p> <p>Ak'atsiticha uenastia xukurijimpanhi pukojkurhantani. Las plantas comenzaron a brotar hojas nuevas</p> <p>Xukurhi Jimpanhi miremirejkuxati Brillan las hojas nuevas</p> <p>Tsip'ikatechaksī tsipikua jinkuni jinkuaxati, Las golondrinas regresan con alegría</p> <p>Tarheta xanixatia jimpoka janikua uetarhinchaxati, La milpa está jiloteando porque ya necesita de la lluvia</p> <p>Ak'arheni nótki kanekuaantaraxati. La maleza aún no es abundante</p> <p>Janikua kurhokurintasti ia, La lluvia ya se escucha a lo lejos</p> <p>Úntastia pirhitakua kurhanchekuarhenia, Comienzan a resonar los relampagos</p> <p>Janikua jinkuaxati ia, La lluvia ya está llegando</p> <p>Ementa janonkuastia, La temporada de lluvias ha llegado</p> <p>Exeua inteni siruksichani náksī páni jaka Mira a las hormigas como llevan</p> <p>T'irekua pats'akurhini. A guardar su comida</p> <p>Uichuucha ka tsikaticha p'inkuari uauatakurhixatiksī Los perros y las gallinas sacuden sus cuerpos</p> <p>Ka tsitsikilicha lamukup'umintaxati. Y las flores están en su brote</p> <p>Eskari na K'amaraka arhintani ka eskari na kurhankuntaka mokuantsī ari kurhamerhikuuchani, isī eska na uenakata jaka. Como ya has terminado de leer y como has comprendido, responde a las preguntas, así como está en el ejemplo.</p>
-----	--





¿Ementa Jimpo, ampe Jimpanhipukojkurhantasini? Ak'atsitiicha (las plantas)		
¿En la temporada de lluvias, a quiénes le salen nuevos brotes?		
28) ¿Neechaksitsipikua jinkoni jinkuasini? _____		28)
		0 1
¿Quiénes regresan con alegría?		
29) ¿Ampe antantaxaki? _____		29)
		0 1
¿Qué es lo que reverdece?		
30) ¿Ampejanonkuaskia? _____		30)
		0 1
¿Qué ha llegado?		
31) ¿Ampeksi pasini pats'akurhini siruksicha? _____		31)
		0 1
¿Qué es lo que llevan a guardar las hormigas?		
32) ¿Naarhikurhisini ilni jasikarakata? _____		32)
		0 1
¿Cómo se llama este tipo de texto		
		0 1

--	--

--	--

--	--

--	--

<p>4.1</p>	<p>Tirokutantsi ari mitpitarhakuuchani niatakuuchani jinkoni, isi eska na uenakata jaka (Relaciona los pronombres personales con los verbos que corresponda, así como esta en el ejemplo)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Jucha (nosotros)</td> <td>(canto)</td> <td>Pirexaka</td> </tr> <tr> <td>Ima (él)</td> <td>(cantas)</td> <td>Pirexakari</td> </tr> <tr> <td>Ch'a (ustedes)</td> <td>(canto)</td> <td>Pirexaka</td> </tr> <tr> <td>Ji (yo)</td> <td>(canta)</td> <td>Pirexati</td> </tr> <tr> <td>T'u (tú)</td> <td>(están cantando)</td> <td>Pirexakajtsi</td> </tr> <tr> <td>Imaacha (ellos)</td> <td>(cantan)</td> <td>Pirexatiksi</td> </tr> </table>	Jucha (nosotros)	(canto)	Pirexaka	Ima (él)	(cantas)	Pirexakari	Ch'a (ustedes)	(canto)	Pirexaka	Ji (yo)	(canta)	Pirexati	T'u (tú)	(están cantando)	Pirexakajtsi	Imaacha (ellos)	(cantan)	Pirexatiksi	<p>33) <input type="text"/></p> <p>34) <input type="text"/></p> <p>35) <input type="text"/></p> <p>36) <input type="text"/></p> <p>37) <input type="text"/></p>
Jucha (nosotros)	(canto)	Pirexaka																		
Ima (él)	(cantas)	Pirexakari																		
Ch'a (ustedes)	(canto)	Pirexaka																		
Ji (yo)	(canta)	Pirexati																		
T'u (tú)	(están cantando)	Pirexakajtsi																		
Imaacha (ellos)	(cantan)	Pirexatiksi																		
<p>4.2</p>	<p>Karants'i nena k'uiripisini karichi sapichu ma. Describe como es el ciclo de vida del borreguito</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end; margin-bottom: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p>1</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>2</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>3</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>4</p> </div> </div> <p>38) _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>38) <input type="text"/></p> <p><input type="text" value="0"/></p> <p><input type="text" value="1"/></p> <p><input type="text" value="2"/></p> <p><input type="text" value="3"/></p> <p><input type="text" value="4"/></p> <p><input type="text" value="5"/></p> <p><input type="text" value="6"/></p> <p><input type="text" value="7"/></p> <p><input type="text" value="8"/></p> <p><input type="text" value="9"/></p> <p><input type="text" value="10"/></p>																		

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
--	---	--

4.3	<p>Karants'i uantaku jurajutsperaku ma enka turhi jimpo arhinka recado.</p> <p>Escribe un mensaje que en español se llama recado</p> <p>Kurhakusesikuch'eetnana otat'a jorhentperinieskarino uakanirani jorhentperakuarhu jimpokari niuaka taatini jarhoatani ich'eri jatsikuni.</p> <p>Escribe a tu maestra o maestro que no vas a poder asistir a la escuela porque irás con tu papa a abonar la milpa.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>F 39)</p> <table border="1" style="width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table> <p>D 40)</p> <table border="1" style="width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table> <p>A 41)</p> <table border="1" style="width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>4</td><td></td></tr> </table> <p>R 42)</p> <table border="1" style="width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table>	0	1	0	1	0	1	2	3	4		0	1
0	1													
0	1													
0	1													
2	3													
4														
0	1													

4.4

Everardo Cano Flores (1969-2012)



Tat'a jurhentpiri Everardo Cano Flores, jinteespti ampakiti jurhentpiri ma,

El maestro Everardo Cano Flores, fue un profesor valioso

antapinuspti 1969 uexurhini jimpo ka ma ik'uatsi ka t'amu jurhetiku

nació en el año de 1969 el día 24

inchamani Septiembre kutsi jimpo, jini iretarhu enjka arhikurhijka Urapicho.

del mes de Septiembre; allá en la comunidad de Urapicho.

Ka uenaspti jurhetpiri ukurhini 1989 uexurhikua jimpo, jini uenaspti

Y comenzó a trabajar como maestro en el año de 1989, empezó

anchikurhini ima ireta sapichu jimpo enka arhinka Uringuitiro, imani

a trabajar en una comunidad pequeña que se llama Uringuitiro, en la

jorhenteperakuarhu enka arhinhka "Primaria Licenciado Benito Juárez".

Escuela que se llama "Primaria Licenciado Benito Juárez".

Enka niarapka iretarhu (jirejiresi) xespti eska iamu ampe jimpo komu
Cuando llegó a la comunidad (enseguida) observó las carencias

janhaskuarhispka: jorhenteperakuarhu, xanharucharhu, kopikuarhu ka
en todo alrededor: en la escuela, en las calles, en la plaza principal y

menku ma ireta jimpo, i uantanhetchani xepani uenaspti k'uiripuni
en todo el pueblo, viendo estos problemas comenzó

p'imarhiani ka janhastani esika jarhaspka mamaru jasi jarhojperaticha
a convocar a la gente y orientarlos sobre los apoyos y ayudas

enkaksi upinha kurhajkurhpikurhini tachani jarhati juramukucharhu ka isi
que pudieran solicitar en diversas dependencias de gobierno y así

uenaspti urhekomani juramutichani.

Comenzó a ser intermediario entre las autoridades del pueblo.

Uenani jamani jurhenkurhichani ka jurhentpirichani jinkunijurhentperakuni

	<p>Al comienzo con los alumnos y maestros a la escuela</p> <p>sesi jatsintaspti, istu kurhajkurhispti lapuru isĩ pari anhashtanhani sesi jarhati la regresaron al buen camino, así también acudió a varias instancias para construir k'umanchiku jurhenperakuchani. Salones en la escuela.</p> <p>1996 jimpo ueratini incharhakusipti p'urhe jimpo anchikurhini menku lamu A partir de 1996 se integró al trabajo en P'urhepecha junto con</p> <p>jurhentpirichani jinkuni enkaksi lasi jameri chunkutamani jaka isĩ anchikurhini. los maestros que hasta en la actualidad se sigue trabajando.</p> <p>Inte mamaru ampe jarhopispti letani jimpo ka jamaspti paampeni tat'a Ayudó en varias cosas en la comunidad y acompañó a las</p> <p>juramutichani pariksi kurhajkurhini arini ampe: irajkuku, kopkuni sesi autoridades para pedir los siguientes apoyos: luz eléctrica,</p> <p>jantskani, xanharu ampe, itsĩ atarakuchani ampe ka istu materu ampe mejoras en la plaza principal, las calles, cisternas de agua y entre otras cosas</p> <p>enka jarhoatapka lamu k'uiripuni pariksi santeru sesi irekurhini, istu jamaspti karari ukuarhini jimpoka cuando ayudó a toda la gente para que vivieran en mejores condiciones, al mismo tiempo anduvo de esotro p'urhepecha porque</p> <p>tat'a juramuticha p'imarhisianha. Convocaba a las autoridades</p> <p>Maek'uatiksimsimani uexurhini anchikurhispti iniretajimpo, lasi inteireta kanisesijantistia, Durante 22 años trabajó en esta comunidad, ahora en esta comunidad luce mejor,</p> <p>kopikuarhu, xanharucharhu ka jurhentpikuarhuisi. En la plaza, en las calles y en la escuela.</p> <p>Ka isĩ jamaparini iuanhantaspti tsipikua 28 Jurhatikua ueramani febreruni jimpo imani uexurhini 2012. Y ahora falleció el día 28 a finales de febrero del 2012.</p> <p style="text-align: center;">"Tat'a kuerajperi tsimani jakki jimpo p'ikuntlul" Dios lo reciba con las dos manos</p>	
--	---	--

<p>Eskari na k'amaraka arhintani ka eskari na kurhankuntaka mokuantsi ari kurhamarhikuchani, isi eska na uenakata jaka.</p> <p>Como has terminado de leer y comprender responde las siguientes preguntas, así cómo esta el ejemplo.</p> <p>¿Neeri uantasini i karakata?</p> <p>¿De quién habla este texto?</p> <p><u>Tat'a jurhenti Everardo Cano Flores (Del profesor Everardo Cano Flores)</u></p> <hr/> <p>43) ¿Nani anapuespi tat'a Everardo Cano Flores? ¿De dónde era el maestro Everardo Cano Flores?</p> <hr/> <p>44) ¿Ampe uexurhiku jimpo antapinuspi tata jorhenti ? ¿En que año nació el maestro?</p> <hr/> <p>45) ¿Kani uenaspi jurhenti ukuarhini jamani ? ¿Cómo comenzó a trabajar como maestro?</p> <hr/> <p>46) ¿Naki ireta jimpo anchikurhispi ? ¿En cuál comunidad trabajó?</p> <hr/> <p>47) ¿Na janhaskuarhispi jima iretaru? ¿Cómo era en aquella comunidad?</p> <hr/> <p>48) ¿Ampe ka ampe uspi enjka uenapka urhekamani jurhamutlichani? ¿Qué cosas realizó cuando comenzó a participar con las autoridades del pueblo?</p> <hr/> <p>49) ¿1996 uexurhikua jimpo, ampe uenaspi anchikuarhini tata jorhenti riricha jinkoni? ¿En el año de 1996, qué comenzó a trabajar junto con otros maestros?</p>	<p>43)</p> <p>0 1</p> <p>44)</p> <p>0 1</p> <p>45)</p> <p>0 1</p> <p>46)</p> <p>0 1</p> <p>47)</p> <p>0 1</p> <p>48)</p> <p>0 1</p> <p>49)</p>
--	--

	<p>50) ¿Ampe jarhoajpispí sesi jantskani imani iretarhu? ¿Qué ayudó a mejorar en el pueblo?</p> <hr/> <p>51) ¿Ampeteru ampe ukuarhini jamaspi? ¿Qué cosas más realizó?</p> <hr/> <p>52) ¿Ampe jurhetiku jimpo iuanhataspi tsipikua ? ¿En que fecha falleció?</p> <hr/>	<p>50) 0 1</p> <p>51) 0 1</p> <p>52) 0 1</p>
<p>5.1</p>	<p>Arhintsí arini karakatani Lee el siguiente texto</p> <p style="text-align: center;">T'IREKUA AMPAKITI Alimento nutritivo</p> <p>Juchari anhanhatakua mamaru ampe usini, pauani pauani enka Nuestro cuerpo realiza diversas funciones, cada día cuando mintsikurhiniok'uini jauaka, jintemenkua anchikurhini jarhasinika Parika descansa o duerme, siempre está trabajando para que uaka anchikurhini uetarhinchasini tarheata, isi ka t'irekua jinteksi trabajar necesita aire, agua y comida, estos, jarhuatasini jucharianhanhatakuani t' arhexeraniok'uiriperani kamenteru le ayudan a nuestro cuerpo a crear o desarrollarse y de nuevo uinhaparantani ka isi nu sontku p'amenchaku p'irasini. Fortalecerlo y así evitar el contagio de enfermedades.</p> <p>Mamaru jarhati t'irekucha marhochisintsini, jimpoka mantani jasi t'irekua La gran variedad de alimentos nos sirve, porque cada comida jukarakurhisti imani ampe enka juchari anhanhatakua uetarhinchka ka contiene aquellos nutrientes que necesita nuestro cuerpo y</p> <p>iksi tanipuru erhukurhita jarhasti: estos se dividen entre grupos:</p> <p>T'irekua enka anhanhatakuni uinhapikua intskujka: jinteesti ima t'irekuucha Alimentos que le proporcionan energía al cuerpo: son aquellos alimentos enkaksi uinhapikua ukorhintka juchari anhanhatakuuru, jimaksi que se transforman en energía en nuestro cuerpo, exentaauka: luakuucharhu, (triguru, arrosirhu, t'atsinirhu, tsirirhu, jaasirhu, los encontramos en: las semillas "granos" (el trigo, el arroz, el frijol, en las habas, lantefasirhu), istu sirhankuucharhu (papasirhu, uarhasirhu), tekuecharhu</p>	

<p>las lentejas), así como en las raíces (las papas, en el camote), en los azúcares (chankaki, tekua, tekurhmena). (el piloncillo, dulces, la miel).</p> <p>T'irekuaenka anhanhatakuni uinhajkunkta: Jarhoatasinti jtsinisik'uiripini ka uinhaperhantani juchari k'uiripitani, i jasi ampakiti t'irekua jimaksi Alimentos que proporcionan proteínas al cuerpo: nos ayudan a desarrollar y fortalecer nuestros músculos, estos valiosos alimentos los exentauaka: kuaxantarhu, k'uirhipitarhu, its'ukuarhu, kaxakuecharhu. encontraremos: en el huevo, en la carne, en la leche y en los quelites.</p> <p>T'irekua enka anhanhatakuni tsitsijkunkta: Jarhoatasinti juchari Alimentos que fortalecen a nuestro cuerpo: ayudan a nuestro anhanhatakuanisesianchikuurhinikaeskanop'amenchaaka, jimaksi cuerpo al buen funcionamiento y trabajo bien y protegerse de enfermedades exentauaka amanhenchukuucharuiksijinteesti (mansanasi, perasi, en este grupo encontramos a las frutas, estas son (manzana, pera, naranja), ka istuxakuecharhu. Naranja), y también en las verduras.</p>	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>						

<p>Eskari na kurhankuntaka arhintskuani antankutantsi ari kurhamarhikuechani, isi eska na uenakata jaka. De acuerdo con lo que has comprendido de la lectura del texto, responde a las siguientes preguntas</p> <p>¿Na arhinhasini ikarakata? ¿Cómo se llama este tipo de texto?</p> <p style="text-align: center;">T'IREKUA AMPAKITI</p> <hr/>					
<p>53) ¿Ampe uetarhinchasini juchari anhanhatakua pari sesi anchikuarhini? ¿Qué necesita nuestro cuerpo para funcionar correctamente?</p> <hr/>	<p>53)</p>				
<p>54) ¿Ampejtsini marhuachasini mamaru jarhati t'irekuucha? ¿Cómo nos funcionan los diferentes alimentos?</p> <hr/>	<table border="1" data-bbox="1333 684 1466 716"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>54)</p>				
<p>55) ¿Karantsi imani t'irekuucha enka uiuinhajkuntka juchari anhanhatakuani? Escribe aquellos alimentos que nos proporcionan proteínas</p> <hr/>	<table border="1" data-bbox="1333 863 1466 894"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>55)</p>				
<p>56) ¿karantsi imani t'irekuuchani enka tsitsinkuntka juchari anhanhatakuani? Escribe aquellos alimentos que no nos fortalecen</p> <hr/>	<table border="1" data-bbox="1333 1062 1466 1094"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>56)</p>				
<p>57) ¿Karantsi imani t'irekuuchani enka uinhapikua intskujka juchari anhanhatakuani? Escribe aquellos alimentos que nos proporcionan energía</p> <hr/>	<table border="1" data-bbox="1333 1262 1466 1293"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>57)</p>				
	<table border="1" data-bbox="1333 1461 1466 1493"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				

6.1 Arhintsi ari karaakata sapichuni ka sesi kurhankuntsi.
Lee y comprende el pequeño texto

JUCHARI UANTAKUA
Nuestra lengua

Juchari uantakua p'urhepecha jantiajkuusti jimpoka no ma uantakua majkuni jaxisti iku juchari k'eri ireta Mejiku ka istu materu ireteecha jimpo, isi **uantasintiksi**, imaacha enjkaksi uantakua jirinchantani jamka, **jankurhintasintiksi** jirinhantaninaki uantakuarhuueratini **jurhaski**, kano nani **xarharasti**. P'urhepecha uantakua **jatsikuarhiasti** kararakuuchani, enkaksi marhoojka pari karani iratsikua ma, p'ikuarhinhikua ma, alamperakua ma ka istu materu ampe.

Nuestra lengua p'urhepecha no tiene familia lingüística, en nuestro país México ninguna lengua indígena tiene el mismo parecido, así **pronuncian** aquellos lingüistas que describen las lenguas, se esfuerzan para encontrar de dónde **viene** el origen de la lengua p'urhepecha, y en ningún lado aparece. La lengua p'urhepecha **tiene** su forma escrita que sirven para escribir ideas, poesía, informar entre otras cosas.

Jirinhantsi uantakua niatakuuchani enkaksi karakarhu **jaka ka pitanharhikoooua isi eska na uenakata jaka.**
Busca o encuentra los verbos en el texto, así como está en el texto.

Niatakuucha verbo	Uitsintikua pasado	Iasi Presente	Pauani Futuro
Uantasintiksi Hablan-dicen	Uantasptiksi hablaron	Uantaxatiksi Hablan	Uantaatiksi Hablarán

58)	0	.5
59)	0	.5
60)	0	.5
61)	0	.5
62)	0	.5
63)	0	.5
64)	0	.5
65)	0	.5
66)	0	.5
67)	0	.5
68)	0	.5
69)	0	.5
70)	0	.5
71)	0	.5
72)	0	.5
73)	0	.5

NOMBRE _____	EDAD _____
ESCUELA _____	GRADO _____ FECHA _____


Conocimientos y Competencias en Español (CCL-E).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO
 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INDÍGENA
 SUPERVISIÓN ESCOLAR NO. 505
 2013

COMPETENCIAS Y CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS ESPAÑOL (CCL-E)


1.1 Observa los dibujos y escribe su nombre en cada uno de ellos. Fijate en el ejemplo:

Xeua dibujuchani ka karakontsi akankurhikuchani eska na uenakata jaka:




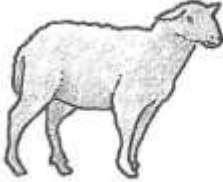
Ejemplo:

_____ 1)




_____ 2)






_____ 3)



_____ 4)



_____ 5)

1)	0	1
2)	0	1
3)	0	1
4)	0	1
5)	0	1

1.2

Une con una flecha las palabras y oraciones en español con las del p'urhépecha que significan lo mismo. Fíjate en el ejemplo siguiente:

Tirakuantsí uandakuechani enkaksi menkuni arhikini arhijka, turhi ka p'urhe, jimpo. Xe indeni enka ukata jaka:

LOS PUERCOS COMEN

JUATA

6) MAMÁ PREPARA COMIDA

KUCHITSHA T'IREXATI

7) LA ESCUELA

ACH'ATIICHA

8) LOS SEÑORES

NANTI T'IREKUA UMANTAXATI

9) LA IGLESIA

JURHENTPERAKUA

10) EL CERRO

TIOSÍO

6)

0	1
---	---

7)

0	1
---	---

8)

0	1
---	---

9)

0	1
---	---

10)

0	1
---	---

2.1 Observa los dibujos y escribe una oración sobre lo que hacen las personas. Fíjate en el ejemplo.

Xeua dibujuchani ka karantsi ampenkaksi uni jaka ari k'uiripuucha
Xe eska na uenakata jaka.

Ejemplo:

El señor carga las cajas.



11) _____



12) _____



13) _____



14) _____

15) _____



11)
0 1 2

12)
0 1 2

13)
0 1 2

14)
0 1 2

15)
0 1 2

2.2 Lee el siguiente cuento y responde a las preguntas.

Arhintsĩ ka kurhankuntsĩ arini karakatani ka mokontsi kurhamarhikuuchani.

Lupita

Lupita es una niña muy lista que va en quinto año. Su maestro se llama Pedro y la quiere mucho. La mejor amiga de Lupita es Rosa. Cuando comen juntas en el recreo, Lupita le cuenta que quiere ser doctora.

Ejemplo:

¿Cómo se llama el cuento? Lupita

16) ¿En qué año estudia Lupita? _____

17) ¿Cómo se llama el maestro de Lupita? _____

18) ¿A quién quiere mucho el maestro? _____

19) ¿Quiénes comen juntas en el recreo? _____

20) ¿Qué quiere ser Lupita cuando sea grande? _____

16)
0 1 2

17)
0 1 2

18)
0 1 2

19)
0 1 2

20)
0 1 2

2.3

Marca con una ✓ el verbo que complete la oración correctamente. Fijate en el ejemplo:

Sesi tirokutantsĩ uandakua antakutiichani niatakuucha jinkoni.

Ejemplo:

Los tres maestros a la _____ escuela:

van	<input checked="" type="checkbox"/>
vás	<input type="checkbox"/>
voy	<input type="checkbox"/>

escribo	<input type="checkbox"/>
escriben	<input type="checkbox"/>
escribe	<input type="checkbox"/>

21) Los alumnos de la escuela _____ un cuento.

22) La señora _____ el _____ maíz.

cortamos	<input type="checkbox"/>
cortas	<input type="checkbox"/>
corta	<input type="checkbox"/>

23) El señor Pascual _____ por _____ teléfono.

llama	<input type="checkbox"/>
llamamos	<input type="checkbox"/>
llaman	<input type="checkbox"/>

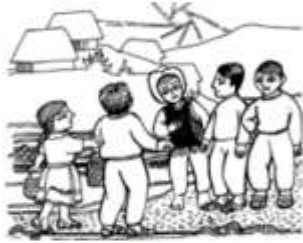
21)
0 1

22)
0 1

<p>24) Los niños en la</p>	<table border="1"> <tr><td>juegas</td><td></td></tr> <tr><td>juega</td><td></td></tr> <tr><td>juegan</td><td></td></tr> </table>	juegas		juega		juegan		<p>calle.</p>	<p>23)</p> <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table>	0	1
juegas											
juega											
juegan											
0	1										
<p>25) Las mamás a</p>	<table border="1"> <tr><td>ayudan</td><td></td></tr> <tr><td>ayudo</td><td></td></tr> <tr><td>ayudas</td><td></td></tr> </table>	ayudan		ayudo		ayudas		<p>preparar la comida.</p>	<p>24)</p> <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table>	0	1
ayudan											
ayudo											
ayudas											
0	1										
<p>26) Nosotros la</p>	<table border="1"> <tr><td>hacen</td><td></td></tr> <tr><td>hacemos</td><td></td></tr> <tr><td>hace</td><td></td></tr> </table>	hacen		hacemos		hace		<p>tarea en la casa.</p>	<p>25)</p> <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table>	0	1
hacen											
hacemos											
hace											
0	1										
			<p>26)</p> <table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table>	0	1						
0	1										

3.1 Escribe un cuento sobre lo que pasa en los tres dibujos de "La pelea".

Pitakatichani xeevani karantsi uantanskua ma uarhiperakueri ampe.



1



2



3

27)

27)





0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

<p>3.2</p>	<p>Lee el siguiente cuento y contesta las preguntas:</p> <p>Arhintsi arini uandatskuani ka mokoontsi kurhamarhikuuchani:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">La defensa del bosque en Cherán</p> <p>En la Meseta Tarasca había unas personas muy malas que salían de noche a cortar árboles en los bosques de Cherán para llevárselos y venderlos. Quedaban cada vez menos árboles y las familias de Cherán no sabían qué hacer. Hasta que un día se organizó todo el pueblo, echaron a las personas malas y empezaron a cuidar sus bosques. De noche se reunían y prendían grandes fogatas para proteger a su comunidad. Y desde entonces ya nadie les pudo cortar y robar sus árboles.</p> </div> <p>Ejemplo: ¿Cómo se llama el cuento? <u>La defensa del bosque en Cherán</u></p> <p>28) ¿Qué hacía la gente mala con los árboles?</p> <p>_____</p> <p>29) ¿Por qué estaban preocupadas las familias de Cherán?</p> <p>_____</p> <p>30) ¿Cómo se defendió el pueblo?</p> <p>_____</p> <p>31) ¿Cómo se protegió el pueblo en las noches?</p> <p>_____</p> <p>32) ¿Qué cambió desde que se organizó el pueblo?</p> <p>_____</p>	<p>28)</p> <table border="1" style="width: 100px;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> </table> <p>29)</p> <table border="1" style="width: 100px;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> </table> <p>30)</p> <table border="1" style="width: 100px;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> </table> <p>31)</p> <table border="1" style="width: 100px;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> </table> <p>32)</p> <table border="1" style="width: 100px;"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> </table>	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
0	1	2															
0	1	2															
0	1	2															
0	1	2															
0	1	2															
<p>3.3</p>	<p>Marca con una ✓ el verbo que complete la oración correctamente. Fijate en el ejemplo:</p> <p>Sesi tirokutantsi uandakua antakutiichani niatakuucha jinkoni.</p> <p>Ejemplo:</p> <table style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="border: none;"></td><td style="border: none;"></td><td style="border: none;"></td></tr> <tr><td style="border: none;">Yo</td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">tiene</td><td style="border: 1px solid black; width: 20px;"></td></tr> <tr><td style="border: none;"></td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">tengo</td><td style="border: 1px solid black; text-align: center;">✓</td></tr> <tr><td style="border: none;"></td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">tuvimos</td><td style="border: 1px solid black;"></td></tr> <tr><td style="border: none;"></td><td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Tuvo</td><td style="border: 1px solid black;"></td></tr> </table> <p style="margin-left: 100px;">un gato de color negro.</p>				Yo	tiene			tengo	✓		tuvimos			Tuvo		
Yo	tiene																
	tengo	✓															
	tuvimos																
	Tuvo																

33) La señora los	cuidamos cuidé	borregos.	
34) Ayer a	fui cuida voy cuidan iré iremos	buscar leña.	33) 0 1
35) El año pasado buena	tienen tuvimos tengo tendremos	cosecha.	34) 0 1
36) Mañana a	vinieron vendremos fuimos vino	ensayar el bailable en la escuela.	35) 0 1
37) Mañana agua del pozo.	sacaremos sacábamos sacaste saqué		36) 0 1
38) Las niñas chicharrones en el recreo.	como come comen comí		37) 0 1
			38) 0 1

4.1 Describe **en español** lo que pasa en los cuadros desde la semilla (1) hasta el maíz (4)

Karantsi **t'urhi jimpo** nena mojtakurhisini inte tsiuakua isi eskari na xeni jaka.

			
1	2	3	4

39)

39)

0
1
2
3
4
5

6
7
8
9
10

4.2 Marca con una ✓ la palabra que complete la oración correctamente. Fijate en el ejemplo: Sesi tirokutantsi uandakua antakutiichani.

Ejemplo:

Los cuervos

negro	<input type="checkbox"/>
verde	<input type="checkbox"/>
negros	<input checked="" type="checkbox"/>

 vuelan en lo alto del cerro buscando comida.

40) En el incendio de 1998 se quemaron árboles.

pocas	<input type="checkbox"/>
muchos	<input type="checkbox"/>
mucho	<input type="checkbox"/>

40)

0	1
---	---

41) En tiempos de secas, se sienten vientos .

fuerte	<input type="checkbox"/>
grande	<input type="checkbox"/>
fuertes	<input type="checkbox"/>

41)

0	1
---	---

42) Los abuelos son los más de la

sabios	<input type="checkbox"/>
inteligente	<input type="checkbox"/>
flojo	<input type="checkbox"/>

 familia.

sabios	<input type="checkbox"/>
inteligente	<input type="checkbox"/>
flojo	<input type="checkbox"/>

42)

0	1
---	---

43) Los alumnos más de la

alto	<input type="checkbox"/>
altos	<input type="checkbox"/>
grande	<input type="checkbox"/>

 escuela están en sexto año.

alto	<input type="checkbox"/>
altos	<input type="checkbox"/>
grande	<input type="checkbox"/>

43)

0	1
---	---

44) El abuelo es muy con sus

cariñoso	<input type="checkbox"/>
pacientes	<input type="checkbox"/>
Buena	<input type="checkbox"/>

 nietos.

cariñoso	<input type="checkbox"/>
pacientes	<input type="checkbox"/>
Buena	<input type="checkbox"/>

44)

0	1
---	---

4.3 Antankutantsí uandaku andankutiichani indeni uantakuchani urapani enkasi karhakua jaka.

Lee el cuento y completa las oraciones con las palabras que faltan. Puedes poner:

el la los las un una unos unas

José

Había ___ niño en San Benito que se llamaba José y le gustaba mucho ir a ___ escuela.

___ día su papá le dijo:

Hoy tienes que ayudarme con ___ borregos, no puedes ir a ___ escuela.

Pero ___ niño le contestó:

Hoy es un día muy importante en la escuela porque vamos a preparar ___ obra de teatro. La mamá había escuchado ___ conversación y le dijo a su marido:

Es mejor que nuestro hijo no falte a clases. Yo voy a ocuparme de ___ borregos.

Y la mamá llamó a Lobo, ___ perro que siempre la acompañaba, y salió al monte con ___ animales.

45)

0 .5

46)

0 .5

47)

0 .5

48)

0 .5

49)

0 .5

50)

0 .5

51)

0 .5

52)

0 .5

53)

0 .5

54)

0 .5

55)

0 .5

5.1 Lee la siguiente noticia.
Arhintsí arini aiimperata

Van más de 5 mil 500 incendios forestales este 2013:

Del 1 de enero a la fecha se han registrado 5 mil 582 incendios forestales que han afectado 95 mil 926 hectáreas en México; Conafor.

Fuente **Notimex** 15 de abril de 2013 15:22 hrs



Incendio forestal en Hidalgo.

México, DF.- El titular de la **Conafor**, **Jorge Rescala**, informó que del 1 de enero a la fecha se han registrado cinco mil 582 **incendios forestales** que han afectado 95 mil 926 **hectáreas**, de los cuales 97 por ciento se originaron por **causas humanas** y el resto por **cuestiones naturales**.

Las entidades con el mayor número de incendios este año son el **Estado de México**, 22; **Michoacán**, 15; **Chiapas**, 11, así como **Puebla** e **Hidalgo** con siete cada uno, y del total de las afectaciones 5.30 por ciento es **arbóreo** y 94.7 por ciento en **pasto** y **matorrales**, agregó Rescala Pérez.

Aseguró que este fin de semana fue atípico, porque en un día se tuvieron 199 incendios, "un récord" que no se había dado antes en registros de la **Comisión Nacional Forestal (CONAFOR)**, y que por la sequía se espera una temporada difícil en la materia.

Contesta las preguntas que aparecen a continuación.
Mokuntsí kurhamarperakuuchani.

Ejemplo:
¿En qué mes se escribió la noticia?
En abril

61) ¿Durante qué meses se reportaron un total de 5 mil 500 incendios forestales?

62) ¿Qué estados de la república han tenido más incendios?

	<p>63) ¿Qué tipo de vegetación es la que más se quemó?</p> <p>_____</p> <p>64) ¿Qué oficina del gobierno lleva la cuenta de los incendios forestales en el país?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>65) Piensa en tu región. ¿En qué meses del año se dan más incendios forestales? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>61)</p> <table border="1" data-bbox="1364 384 1472 413"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> </table> <p>62)</p> <table border="1" data-bbox="1364 623 1472 653"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> </table> <p>63)</p> <table border="1" data-bbox="1364 821 1472 850"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> </table> <p>64)</p> <table border="1" data-bbox="1364 976 1472 1005"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> </table> <p>65)</p> <table border="1" data-bbox="1364 1236 1472 1266"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> </table>	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
0	1	2															
0	1	2															
0	1	2															
0	1	2															
0	1	2															
5.2	<p>Escribe una solicitud al jefe de tenencia de tu pueblo para que compre arbolitos que se puedan plantar en el cerro de tu comunidad. Explica por qué es importante reforestar y menciona cómo pueden organizarse en tu escuela para ayudar en esta actividad.</p> <p>Karaku je ma kurhajkurhiku tat'a juramuti ch'eeeti iretarhu anapuni enkari arhiaka eska piaaka anhatapu sapirhatiichani pari ak'arantani ch'ari juatarhu. Arhi anti uetarhisini ak'arantani anhatapuechani ka nenaitsi jamaua pari uni jarhojparani ini anchikurhitarhu.</p> <p style="text-align: center;">LA SOLICITUD</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>F 56)</p> <table border="1" data-bbox="1364 1579 1472 1608"> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table> <p>D 57)</p> <table border="1" data-bbox="1364 1671 1472 1701"> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table> <p>D 58)</p>	0	1	0	1											
0	1																
0	1																

		0	1
		R	59)
		0	1
		A	60)
		0	1
		2	3
		4	5
			6

6.1 Lee el siguiente cuento que está en tiempo presente.
Arhintsĩ ari uandatskuani enka iasĩ anapu ambe uandajka.

Los mejores amigos

En la casa de María vive una araña. Todos los días sale a jugar con su amiga la víbora. Un día están las dos en el patio cuando de repente se levanta un viento muy fuerte. Es tan fuerte que se lleva a la araña muy lejos.

La víbora va detrás de ella y busca a su amiga en todas partes, pero no la puede encontrar. Se acuerda de otro amigo, el pájaro que tiene su nido en un árbol. Va con el pájaro y le pide ayuda para buscar a su amiga.

Así los dos se van en busca de la araña. El pájaro vuela en lo alto y la víbora busca por la tierra. Por fin encuentran a la araña, sentada en una hoja que está flotando en el río. La víbora se mete al agua y salva a su amiga la araña. Y así se la llevan a su casa.

Ahora, cambia los verbos subrayados al tiempo pasado.
Iasĩ mojtakoontsĩ inde niatakuechani enkaksĩ kuirujchukata jaka isĩ najki
Iontki ukurhipkia o enka nit'amakia.

Los mejores amigos

En la casa de María vivía una araña. Todos los días salía a jugar con su amiga la víbora. Un día estaban las dos en el patio cuando de repente se levantó un viento muy fuerte. _____ tan fuerte que se _____ a la araña muy lejos.

La víbora _____ detrás de ella y _____ a su amiga en todas partes, pero no la _____ encontrar. Se _____ de otro amigo, el pájaro que _____ su nido en un árbol. _____ con el pájaro y le _____ ayuda para buscar a su amiga.

Así los dos se _____ en busca de la araña. El pájaro _____ en lo alto y la víbora _____ por la tierra. Por fin _____ a la araña, sentada en una hoja que _____ flotando en el río. La víbora se _____ al agua y _____ a su amiga la araña. Y así se la _____ a su casa.

¡Gracias por tu participación!



Firma: _____

- 66) 0 .5
- 67) 0 .5
- 68) 0 .5
- 69) 0 .5
- 70) 0 .5
- 71) 0 .5
- 72) 0 .5
- 73) 0 .5
- 74) 0 .5
- 75) 0 .5
- 76) 0 .5
- 77) 0 .5
- 78) 0 .5

		<table border="1" style="border-collapse: collapse;"> <tr><td>0</td><td>.5</td></tr> <tr><td>79)</td><td></td></tr> <tr><td>0</td><td>.5</td></tr> <tr><td>80)</td><td></td></tr> <tr><td>0</td><td>.5</td></tr> <tr><td>81)</td><td></td></tr> <tr><td>0</td><td>.5</td></tr> <tr><td>82)</td><td></td></tr> <tr><td>0</td><td>.5</td></tr> </table>	0	.5	79)		0	.5	80)		0	.5	81)		0	.5	82)		0	.5
0	.5																			
79)																				
0	.5																			
80)																				
0	.5																			
81)																				
0	.5																			
82)																				
0	.5																			

No olvides escribir tu nombre a la vuelta.

Escribe tus datos: _____ Folio: _____

NOMBRE _____	EDAD _____
ESCUELA _____	GRADO _____ FECHA _____

Anexo 3.

Fichas sociolingüísticas

Pregunta	Respuestas
Calificación de pruebas EE-E y EE-P	
Nombre	
Folio Niño	
Año de aplicación	
Edad	
Comunidad	
Grado	
Grupo	
Sexo	
Profesor de grupo	
Lugar de nacimiento	
Lugar de nacimiento del padre	
Lugar de nacimiento de la madre	
Escolaridad del padre	
Escolaridad de la madre	
Ocupación del padre	
Ocupación de la madre	
¿El estudiante tiene hermanos o hermanas mayores?	
Dominancia lingüística del alumno	
Dominancia lingüística del abuelo paterno	
Dominancia lingüística de la abuela paterna	
Dominancia lingüística del padre	
Dominancia lingüística de la madre	
Dominancia lingüística del abuelo materno	
Dominancia lingüística de la abuela materna	
Comportamiento en el aula	
Presenta alguna capacidad diferente	



LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES MEDIANTE PRUEBAS EN ESCUELAS PRIMARIAS BILINGÜES DE MICHOACÁN.

En la Ciudad de México, se presentaron a las 10:00 horas del día 12 del mes de julio del año 2018 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DRA. PATRICIA DE LEONARDO Y RAMIREZ
MTRA. HELMITH BETZABE MARQUEZ ESCAMILLA
DR. LEONARD MICHAL TYRTANIA GEIDT



Roxili Nairobi

ROXILI NAIROBI MENESES RAMIREZ
ALUMNA

Bajo la Presidencia de la primera y con carácter de Secretario el último, se reunieron para proceder al Examen de Grado cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

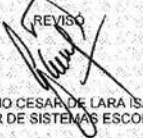
MAESTRÍA EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

DE: ROXILI NAIROBI MENESES RAMIREZ

y de acuerdo con el artículo 78 fracción III del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR


REVISÓ



LIC. JULIO CESAR DE LARA SASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES


Acto continuo, la presidenta del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH




DR. JUAN MANUEL HERRERA CABALLERO

PRESIDENTA



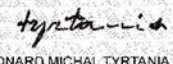
DRA. PATRICIA DE LEONARDO Y RAMIREZ

VOCAL



MTRA. HELMITH BETZABE MARQUEZ ESCAMILLA

SECRETARIO



DR. LEONARD MICHAL TYRTANIA GEIDT