



Casa abierta al tiempo

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

**“La co-construcción de la evaluación en la educación intercultural bilingüe.
Una propuesta para valorar los aprendizajes en escuelas primarias p'urhepechas
del Proyecto Colectivo T'arhexperakua-Creciendo Juntos y CIEIB-Comunidad
Indígena y Educación Intercultural Bilingüe”**

PRESENTA:

Roxili Nairobi Meneses Ramírez
Matrícula: 2163801305
Correo: etno.invest@gmail.com
ORCID: 0009-0001-3431-3326

Para obtener el grado de Doctora en Ciencias Antropológicas

Director:

Dr. Rainer Enrique Hamel Wilcke

Asesoras:

Dra. Cecilia Kissy Guzmán Tinajero
Dra. Helmith Betzabé Márquez Escamilla

Jurado

Presidente: Dr. Rainer Enrique Hamel Wilcke
Secretaria: Dra. Patricia de Leonardo Y Ramírez
Vocal: Rocío Gil Martínez De Escobar
Vocal: Dra. Cecilia Kissy Guzmán Tinajero
Vocal: Dra. Helmith Betzabé Márquez Escamilla

Iztapalapa, Ciudad de México a 12 de enero de 2024

Agradecimientos

La presente tesis la realicé como alumna del programa de doctorado en Ciencias Antropológicas del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), lugar que ha sido mi alma mater desde que estudié la licenciatura y por ello estoy infinitamente agradecida por brindarme grandes experiencias y conocimientos.

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por haberme otorgado una beca para la realización de la investigación.

De la misma forma, este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de todos los integrantes del Proyecto colectivo T'arhexperakua-Creciendo Juntos y el Programa CIEIB-Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe. Quiero agradecer a los profesores y profesoras de las escuelas de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro: Gerardo Alonso, Plácido Alonso, Margarita Marcos, David Alonso, Ana Anselmo, Oscar Martínez, Carmen Ochoa, Clemente Hernández, Isauro Lázaro, Sergio Oseguera, Francisco Martínez, Rosalío Santos, Eraclio Cortés, Abelardo Diego, Sócrates Cortés, Pascual Martínez, a Jazmín y a mi comadre Luz. Les agradezco infinitamente el haberme permitido ser parte del colectivo, pues aprendí mucho en el camino y sin su apoyo, trabajo y conocimientos este documento no hubiera sido posible. A los alumnos y habitantes de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro, gracias.

Agradezco al Dr. Enrique Hamel por todos estos años de trabajo, por haberme aceptado como parte del equipo y por guiarme en este recorrido de formación y aprendizaje. Ha sido muy valioso su apoyo en mi formación académica y siempre estaré agradecida por su generosidad. Todo mi aprecio y respeto para él.

Le agradezco a la Dra. Kissy Guzmán por la retroalimentación que me dio en la última etapa de la realización de mi tesis. Su conocimiento y experiencia han sido muy valiosos para mí y para el Proyecto.

Agradezco a la Dra. Betzabé Márquez, pues sin ella mi estancia en el Proyecto no hubiera sido la misma, le debo mucho por todas esas experiencias juntas, por su conocimiento, apoyo y dedicación. Gratitud infinita.

Agradezco al Dr. Gunther Dietz por sus comentarios y aportaciones, al Dr. Norbert Francis por haberme apoyado y asesorado en la realización de mi tesis. Gracias a la Mtra. Sue Meneses por sus contribuciones y asesoría, los aprecio mucho. También quiero agradecer al Mtro. Juan Bosco Mendoza por sus recomendaciones y asesoría.

Agradezco a mi madre Cira Ramírez por todo lo que me ha dado y por ser todo en mi vida. Le agradezco especialmente a mi hermana Verence por su apoyo y cariño. A mis hermanos Daisy, Iraís, Iván y Oliver: los quiero por haberme apoyado siempre. A Alaided Meneses le agradezco y quiero mucho. Gracias infinitas a toda mi familia y a mi padre, donde quiera que esté.

Gracias a Joshuan Kovalev Lavana por todos los años de vida juntos, por apoyarme siempre en mi trabajo con sus comentarios y valiosas opiniones.

Agradezco a mis queridas amigas y colegas: Fabiola, Nadxieli, Francisco, Ingrid, Marissa, Tanisha, María y Cristina.

Y, por último, pero no menos importante, gracias al equipo CIEIB: Ana Elena Erape, Mariana Hernández, Elin Emilson, Leonora Gómez, Diana Gutiérrez, Frida Mireles y Nahid López. Me acogieron en el equipo calurosamente y siempre les agradeceré por su colaboración.

| | |
|---|-----------|
| Índice | |
| Introducción | 7 |
| ¿Cómo y para qué evaluar los aprendizajes en las escuelas indígenas bilingües? | 9 |
| Objetivos de la investigación | 11 |
| Objetivo general..... | 11 |
| Objetivos específicos. | 11 |
| Aportes de la investigación a la antropología de la educación y la construcción de una propuesta teórico-metodológica interdisciplinar..... | 12 |
| Contenidos de la tesis. | 15 |
| | |
| Capítulo 1. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la evaluación educativa en México | 19 |
| 1.1 Indicadores de la educación indígena en México. | 19 |
| 1.2 De la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a la Interculturalidad Crítica en México: una revisión y estado actual..... | 24 |
| 1.3 La evaluación educativa y el enfoque intercultural bilingüe en el sistema educativo en México..... | 31 |
| 1.4 El modelo dialógico de la evaluación. | 38 |
| | |
| Capítulo 2. Enfoques teóricos de la Educación Bilingüe. | 41 |
| 2.1 Programas educativos y multilingüismo en el plano internacional y latinoamericano..... | 41 |
| 2.2 La evaluación y adquisición de las lenguas en los enfoques teóricos de la Educación Bilingüe..... | 44 |
| 2.2.1 Definición de bilingüismo, adquisición y aprendizaje de las lenguas. | 44 |
| 2.2.2 Enfoques teóricos de la evaluación de las lenguas. | 48 |
| 2.2.3 De la noción de competencia comunicativa a la competencia comunicativa integral | 54 |
| 2.3 La teoría de la interdependencia lingüística y tipos de transferencias..... | 56 |
| 2.4 Investigaciones sobre la evaluación educativa en escuelas indígenas en México. | 58 |
| | |
| Capítulo 3. Las comunidades de estudio y el Proyecto escolar “T’arhexperakua-Creciendo Juntos”. | 60 |

| | |
|---|-----------|
| 3.1 San Isidro y Uringuitiro | 60 |
| 3.1.1 Ubicación geográfica y aspectos lingüístico-culturales..... | 60 |
| 3.1.2 Organización social y política. | 63 |
| 3.1.3 Historia y fundación de las comunidades | 65 |
| 3.2 El Proyecto escolar “T’arhexperakua-Creciendo Juntos”. | 66 |
| 3.2.1 Las escuelas primarias | 66 |
| 3.2.2 La fundación del Proyecto escolar | 69 |
| 3.2.3 El currículo EIB y sus componentes..... | 72 |
| | |
| Capítulo 4. El plan de evaluación del Proyecto Colectivo “T’arhexperakua-Creciendo Juntos” y-CIEIB-Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe. | 80 |
| 4.1 Las pruebas de evaluación bilingüe | 80 |
| 4.1.1 Metodología de la evaluación | 80 |
| 4.1.2 Etapas de evaluación, descripción de los instrumentos y resultados. .. | 84 |
| 4.2 Confiabilidad y validez de las pruebas. | 88 |
| | |
| Capítulo 5. La evaluación mediante la prueba CCL. | 95 |
| 5.1 Composición y descripción de la prueba. | 95 |
| 5.1.1 Descripción de la muestra. | 105 |
| 5.1.2 Resultados generales. | 106 |
| 5.2 Competencias y Estándares para el eje de la Comunicación y Resultados. | 111 |
| 5.2.1 Resultados por conjunto de ítems. | 113 |
| 5.2.2 Niveles de desempeño de la prueba CCL. | 122 |
| 5.3 Estudio longitudinal de la prueba. | 129 |
| 5.3.1 La prueba <i>t. student</i> (2013-2014). | 129 |
| 5.3.2 Descripción de la muestra. | 130 |
| 5.3.3 Procedimiento. | 131 |
| 5.3.4 Resultados..... | 133 |
| 5.4 Conclusiones..... | 138 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 6. Tipos de texto, géneros discursivos y las pruebas de Expresión Escrita (EE): aplicación y evaluación en el aula..... | 147 |
| 6.1 La lingüística del texto..... | 147 |
| 6.1.1 Texto, tipos de texto, géneros discursivos y la práctica social del lenguaje..... | 148 |
| 6.1.2 Definición de texto..... | 149 |
| 6.1.3 Tipos de texto..... | 152 |
| 6.2 Géneros discursivos..... | 154 |
| 6.2.1 Los géneros discursivos y su aplicación en el aula de clases..... | 155 |
| 6.2.2 La <i>Nit'amakua-Historia</i> en el aula..... | 164 |
| 6.3 La prueba EE y los resultados de la aplicación (2013-2014).) | 169 |
| 6.3.1 Análisis del género narrativo y los pruebas EE mediante el modelo de textualidad..... | 173 |
| 6.3.2 Resultados generales..... | 181 |
| 6.3.3 Elementos de cohesión y coherencia en L1 y L2..... | 186 |
| 6.4 Seguimiento del avance de los alumnos en la Expresión Escrita en L1 y L2 (2017-2019).) | 190 |
| 6.4.1 Descripción de la muestra..... | 191 |
| 6.4.2 Resultados cuantitativos..... | 191 |
| 6.4.3 Evaluación cualitativa..... | 193 |
| 6.4.3.1 Producciones escritas de los alumnos (Prueba EE-E Expresión Escrita en Español) | 194 |
| 6.4.3.2 Estudios de las narrativas en p'urhepecha | 203 |
| 6.4.3.3 Producciones escritas de los alumnos (Prueba EE-P Expresión Escrita en P'urhepecha). | 207 |
| 6.5 Conclusiones | 224 |

Capítulo 7. La evaluación de los aprendizajes en el aula. Estrategias docentes, el enfoque AICL y la evaluación formativa..... 231

| | |
|---|-----|
| 7.1 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas y la evaluación (AICL)..... | 231 |
| 7.2 La evaluación del proceso didáctico y sus funciones..... | 233 |
| 7.3 La evaluación en el aula..... | 235 |
| 7.3.1 Taller de evaluación..... | 235 |

| | |
|---|-----|
| 7.3.2 Estrategias de evaluación docente. | 245 |
| 7.4 Conclusiones. | 266 |
| 8. Reflexiones finales | 275 |
| 8.1 Resultados de las evaluaciones de las Competencias y Conocimientos en Lengua (CCL). | 276 |
| 8.2 La práctica social del lenguaje, los tipos de texto, la evaluación de la competencia escrita y la prueba EE. | 280 |
| 8.3 Resultados de evaluación de los aprendizajes en el aula, el enfoque AICL y los tipos de evaluación. | 286 |
| 8.4 Balance general. | 291 |
| 9. Referencias bibliográficas | 296 |

Índice de cuadros y transcripciones.

| | |
|---|-----|
| Cuadro 1. Elementos de SPEAKING | 49 |
| Cuadro 2. Competencias y estándares para el eje de la comunicación. | 112 |
| Cuadro 3. Niveles de Desempeño | 123 |
| Cuadro 4. Función comunicativa, tipos de discurso, géneros y estructura textual. | 159 |
| Cuadro 5. Registro de clase. Texto: Nit'amakua-Historia | 165 |
| Cuadro 6. Criterios de calificación de la prueba EE. | 169 |
| Cuadro 7. Conectores en L1 y L2. | 186 |
| Cuadro 8. Criterios de evaluación de la textualidad. | 194 |
| Cuadro 9. Temas mensuales. | 246 |
| Cuadro 10. Registro de clases y evaluación. | 247 |
| Cuadro 11. Registro de la clase: Evaluación del contenido y la lengua. | 255 |
| Cuadro 12. Propuesta de Evaluación AICL..... | 273 |
| Cuadro 13. Etapas de evaluación de las pruebas y principales resultados | 292 |
| Transcripción y traducción de las pruebas EEP (2017-2019) | 207 |
| Transcripción 1. Prueba EE-P 5° grado, Alumno 3..... | 207 |
| Transcripción 2. Prueba EE-P 6° grado, Alumno 3..... | 209 |
| Transcripción 3. Prueba EE-P 5° grado, Alumno 4..... | 211 |

| | |
|--|-----|
| Transcripción 4. Prueba EE-P 6° grado, Alumno 4..... | 213 |
| Transcripción 5. Prueba EE-P 5° grado, Alumno 5..... | 216 |
| Transcripción 6. Prueba EE-P 6° grado, Alumno 5..... | 217 |
| Transcripción 7. Prueba EE-P 5° grado, Alumna 6..... | 218 |
| Transcripción 8. Prueba EE-P 6° grado, Alumna 6..... | 220 |

Índice de gráficas y matrices.

| | |
|--|-----|
| Gráfica 1. Resultados de la prueba CCL (SI) 2013. | 108 |
| Gráfica 2. Resultados de la prueba CCL (UR) 2013. | 108 |
| Gráfica 3. Resultados de la prueba CCL (TS) 2013. | 109 |
| Gráfica 4. Resultados de la prueba CCL (SI) 2014. | 110 |
| Gráfica 5. Resultados de la prueba CCL (UR) 2014. | 110 |
| Gráfica 6. CCL-P (2013-2014) SI prueba de normalidad. | 132 |
| Gráfica 7. CCL-E (2013-2014) SI prueba de normalidad. | 133 |
| Gráfica 8. Comparación de medias de la prueba CCL-P (UR). | 135 |
| Gráfica 9. Comparación de medias de la prueba CCL-P (SI). | 135 |
| Gráfica 10. Comparación de medias de la prueba CCL-E (UR). | 136 |
| Gráfica 11. Comparación de medias de la prueba CCL-E (SI). | 136 |
| Gráfica 12. Etapas de evaluación CCL..... | 140 |
| Gráfica 13. Resultados generales por episodio prueba EE (2013). | 182 |
| Gráfica 14. Resultados generales por episodio prueba EE (2014). | 182 |
| Gráfica 15. Promedios totales de la prueba EE SI (2013). | 183 |
| Gráfica 16. Promedios totales de la prueba EE UR (2013). | 184 |
| Gráfica 17. Promedios totales de la prueba EE SI (2014) | 184 |
| Gráfica 18. Promedios totales de la prueba EE UR (2014) | 185 |
| Matriz 1. Resultados de la prueba CCL-P 2013. | 115 |
| Matriz 2. Resultados de la prueba CCL-P 2014. | 115 |
| Matriz 3. Resultados de la prueba CCL-E 2013. | 116 |
| Matriz 4. Resultados de la prueba CCL-E 2014. | 116 |

Índice de tablas, mapas y diagramas, imágenes.

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Resultados Prueba <i>t. student</i> CCL-P Y CCL-E (2013 Y 2014). | 134 |
| Tabla 2. Etapas de evaluación CCL. | 140 |
| Tabla 3. EE-E (2013). | 171 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 4. EE-E (2014). | 171 |
| Tabla 5. Promedios de la prueba EE (2017-2019). | 192 |
| Diagrama 1. Características de cada Unidad Temática P'urhepecha | 78 |
| Diagrama 2. Superestructura del texto narrativo. | 175 |
| Mapa 1. M.A.H. de lengua indígena en Educación Básica (ciclo 2017-2018). | 20 |
| Mapa 2. Región p'urhepecha. | 61 |
| Imagen 1. Escuela de San Isidro, festejo del Año Nuevo Purépecha. | 62 |
| Imagen 2. Escuela de San Isidro. | 68 |
| Imagen 3. Alumnos de Uringuitiro. | 68 |
| Imagen 4. Representación de los Campos y los Ejes articuladores. | 76 |
| Imagen 5. Conjunto de ítems 1.1 CCL-P (2013) Alumno de 1° grado. | 118 |
| Imagen 6. Conjunto de ítems 2.2 CCL-P (2013) Alumno 3° grado. | 119 |
| Imagen 7. Prueba CCL-P (2014). Alumno de 6° grado. | 120 |
| Imagen 8. Prueba CCL-E (2014) alumno de 5° grado y 6° grado. | 121 |
| Imagen 9. Prueba CCL-E (2014), conjunto de ítems (5.1) de alumno 6° grado. .. | 121 |
| Imagen 10. Prueba CCL-E (2013) de alumno 4° grado. | 122 |
| Imagen 11. Escrito de alumno de 6° grado. | 168 |
| Imagen 12. Clase de 6° grado. | 168 |
| Imagen 13. Transcripciones de pruebas EE. | 188 |
| Imagen 14. Alumnos de la escuela de San Isidro. | 193 |
| Imagen 15. Prueba EE-E 5° grado, Alumna 1. | 196 |
| Imagen 16. Prueba EE-E 6° grado, Alumna 1. | 197 |
| Imagen 17. Prueba EE-E 5° grado, Alumno 2. | 199 |
| Imagen 18. Prueba EE-E 6° grado, Alumno 2. | 200 |
| Imagen 19. Clase de 2° grado, San Isidro. Los usos de la madera. | 254 |
| Imagen 20. Evaluaciones 1° y 2°. | 259 |
| Imagen 21. Evaluaciones 3° y 4°. | 260 |
| Imagen 22. Evaluaciones 5° y 6°. | 261 |

“La co-construcción de la evaluación en educación intercultural bilingüe. Una propuesta para valorar los aprendizajes en escuelas primarias p'urhepechas del Proyecto Colectivo T'arhexperakua-Creciendo Juntos y CIEIB-Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe”

Introducción

La educación en México ha atravesado por diversos cambios y reformas en las últimas décadas, en medio de conflictos políticos y sociales que distan mucho de los temas que más aquejan y afectan al sistema educativo. Uno de esos temas es la evaluación educativa, que ha sido una constante desde la reforma de 2013 impulsada en el gobierno anterior (2012-2018) y la última de 2019 con la administración federal vigente (2018-2024), las cuales son sustancialmente diferentes en sus directrices y propuestas. En particular, un tema relevante en este campo es el de la educación indígena y los problemas que se han arrastrado desde el siglo pasado, pues persiste el debate alrededor de las políticas de la diversidad, interculturalidad, plurilingüismo y la evaluación, considerando los pésimos resultados y el fracaso escolar que han marcado la historia de la educación indígena en nuestro país.

El problema de investigación de este trabajo concierne justo a este campo, pues se centra en la evaluación educativa en contextos de diversidad cultural y lingüística, específicamente en dos escuelas primarias bilingües que pertenecen al Proyecto Colectivo “T'arhexperakua-Creciendo Juntos” de las maestras y maestros p'urhepechas en dos comunidades –San Isidro y Uringuitiro– del estado de Michoacán, quienes trabajan en colaboración con el programa de investigación CIEIB-Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), que integra a investigadoras e investigadores provenientes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales como la antropología, la lingüística y la

pedagogía, en el que me incluyo como colaboradora externa e investigadora desde el año 2014.

Este Proyecto representa un esfuerzo conjunto dedicado a la gestión educativa, el cual ha incursionado en cuatro campos fundamentales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): 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 y; 4) el diseño de un plan de evaluación mediante pruebas bilingües. Todos estos temas se han trabajado con el objetivo de desarrollar un modelo curricular y una metodología de enseñanza y evaluación del español como segunda lengua o L2 y el p'urhepecha como principal lengua de instrucción o L1¹.

Otro aspecto central del modelo curricular del Proyecto es que se trabaja bajo el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL)², que en inglés se llama Content and Language Integrated Learning, (CLIL); es clave para el diseño y ejecución de los programas bilingües que se aplican alrededor de todo el mundo impulsando el reconocimiento del beneficio cognitivo-lingüístico, social y profesional de dominar dos o más lenguas. Bajo esta perspectiva, el Colectivo promueve la enseñanza en la lengua p'urhepecha porque es la primera lengua de los alumnos, además de reforzar el español como segunda lengua y la aplicación del currículo propio EIB en las escuelas donde se gesta el Proyecto, considerando que en educación básica no existe un modelo así porque se aplica uno general.

Tomando en cuenta las consideraciones señaladas, mi trabajo se centra en un plan de evaluación que contemple todas estas aristas, teniendo como grandes referentes la experiencia de las etapas de evaluación que se han aplicado en las escuelas mediante un corpus de pruebas y sus principales hallazgos, así como los materiales e investigaciones de los demás colaboradores en otros temas que trabajan en el Colectivo. Asimismo, el plan se basa en una perspectiva intercultural y plurilingüe; es decir, en una evaluación

¹ Para la presentación de resultados y en referencia a las lenguas que se enseñan en las escuelas del Proyecto, usaré L1 para la lengua p'urhepecha y L2 para el español.

² En este trabajo utilizaré las siglas AICL para referirme a este enfoque de la educación.

con pertinencia cultural que considera el contexto sociolingüístico de los alumnos, y los contenidos del currículo propio que incluye temas relevantes de la cultura p'urhepecha.

¿Cómo y para qué evaluar los aprendizajes en las escuelas indígenas bilingües?

Debido a que el sistema de educación básica en México es muy amplio y complejo, pues debe atender los diferentes subsistemas de educación y a millones de alumnos, la cobertura de los planes, programas y evaluación oficiales se han aplicado de forma homogénea, omitiendo en gran medida las diferencias lingüístico-culturales de los alumnos indígenas que pertenecen al sector educativo que reporta los peores resultados en aprovechamiento escolar (ver resultados de la prueba PLANEA, 2018), considerando como factores de fracaso, entre otros, las políticas y reformas educativas implementadas en las últimas décadas en nuestro país, sumado a las difíciles condiciones socioeconómicas y de discriminación que viven los pueblos indígenas.

A pesar de este panorama, hay iniciativas autónomas que se han gestado desde las comunidades indígenas, como es el caso del Proyecto escolar del que trata esta investigación y su plan de evaluación mediante pruebas experimentales de forma bilingüe, que se basa en la evaluación de la competencia comunicativa; es decir, la evaluación de lo que los alumnos pueden hacer en su primera y segunda lengua en contextos reales de uso, considerando que las instancias oficiales no han cubierto todos los aspectos de la evaluación en escuelas primarias indígenas y bilingües.

Desde esta perspectiva, la experiencia que se ha tenido en el Proyecto con la evaluación puede contribuir al campo de la investigación de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas. Asimismo, puede ser útil para aplicarla en el aula y así coadyuvar en estos procesos en contextos multilingües y diversos, pues el Proyecto ha trabajado en estos temas desde finales de los noventa. Además, la evaluación *co-constructiva* tiene un fuerte sentido de la colaboración de todos los integrantes, pues se ha alimentado de las aportaciones y trabajos de quienes han participado por más de veinte años en el campo, ya que han sido pioneros en el diseño de pruebas bilingües y en la creación de un currículo EIB, instrumentos que se basan en los programas de la

educación bilingüe (la revisión de estos enfoques teóricos y programas los mencionaré en el capítulo 2). Por ello, este trabajo da cuenta de un modelo de evaluación que pretende contribuir al campo de la educación intercultural bilingüe, con una propuesta diferenciada de la evaluación que el programa oficial de la SEP no tiene, siendo éste un tema importante en la educación indígena, pues ha sido un reclamo de diversas organizaciones y comunidades indígenas en nuestro país desde hace décadas³.

Sin embargo, la propuesta del Proyecto no pretende abarcar todos los aspectos de la evaluación de esta modalidad en educación, sino cubrir ciertos aspectos en el ámbito del lenguaje y comunicación y el enfoque AICL que los docentes implementan, el cual ha sido poco estudiado en nuestro país y en América Latina. Tampoco da cuenta de la evaluación de los nuevos campos formativos del recién publicado plan oficial de la SEP (2022), sólo atiende algunos elementos del nuevo Modelo de evaluación (MEJOREDUC, 2022), pues mi investigación la inicié desde hace siete años y las propuestas teórico-metodológicas son las mismas desde su inicio. De esta forma, el plan de evaluación que se expone en este trabajo abarca dos principales aristas del Proyecto: la primera es mediante el corpus de pruebas experimentales que contemplan una evaluación de tipo diagnóstica y bilingüe, que muestra la medición y valoración de las habilidades cognitivamente exigentes, como la lectoescritura y otros contenidos en las dos lenguas de los alumnos; la segunda, corresponde a la evaluación diagnóstica y formativa a través del enfoque AICL en el aula, la cual describe los procesos y estrategias colectivas que emplean los maestros en el aula, así como el trabajo realizado en los talleres de evaluación del Colectivo que integra la participación entre docentes e investigadores.

³ Como antecedentes se tienen los instrumentos normativos internacionales como el Convenio 169 adoptado en 1989 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, el cual sustentaba el reclamo y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, como el derecho a la educación en condiciones de igualdad; la enseñanza de contenidos y las lenguas originarias, así como los métodos propios de enseñanza aprendizaje. Este convenio se ratificó en México desde 1990 con las reformas al artículo 3° de la Constitución Mexicana.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Como colaboradora del Proyecto, mi trabajo ha estado orientado al tratamiento e investigación de las bases de datos de las pruebas y la evaluación. Esto me ha ayudado a explorar otras disciplinas relacionadas con la educación bilingüe; aunque mi primera formación ha sido como antropóloga, también he estudiado temas sobre didáctica y evaluación educativa. Con este primer acercamiento al campo, decidí encauzar los objetivos de la investigación con el objetivo general del Proyecto Colectivo, pues en él se incluyen las voces de todas y todos los integrantes, considerando también mis intereses personales que complementan la investigación, en especial los que tienen que ver con la cultura escrita y los géneros textuales. Por esas razones, el objetivo general que guía este trabajo es indagar sobre: **¿Qué modelos de evaluación se pueden construir en las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, cuyos ejes de implementación consideren el contexto sociocultural, el bilingüismo y los instrumentos curriculares del Proyecto?**

Objetivos específicos

En cuanto a los objetivos específicos, cada uno de ellos contiene una serie de preguntas de diversa índole que contemplan como fuente principal de análisis el corpus de pruebas del Proyecto, la observación de clases, los talleres de evaluación y la etnografía general. Por ello, los objetivos específicos se consideran a partir de la reestructuración, cambios y objetivos de los instrumentos curriculares del programa EIB, así como las pruebas de evaluación del Proyecto: **¿Cuáles son las características del desarrollo en cada grado (1° a 6°) mediante el análisis de la evolución o progresión de los conocimientos y competencias en los ejes de la escritura, la lectura y la reflexión de la lengua?** y **¿Cuáles son los ejes más problemáticos y en cuáles se avanza según los resultados?** Por otro lado, también analizo **el avance longitudinal de los alumnos y si éste es significativo**. De igual manera, con las pruebas EE y los tipos y géneros textuales analizo: **¿Qué importancia tiene el uso social del lenguaje y el repertorio de la oralidad en L1 para la construcción de los textos y los tipos de discurso en las escuelas?, ¿Qué marcas y estrategias discursivas emplean los alumnos de forma**

bilíngüe?, ¿Cuál es la mejoría de uno a otro año? Sumado a esto, analizo **si se pueden dar transferencias lingüísticas y de qué tipo, considerando las lenguas estudiadas** en el marco de la teoría de la interdependencia lingüística de Cummins (2000) y si se logra el bilingüismo equilibrado en algunas de las competencias o aspectos analizadas, contemplando las diferentes situaciones lingüísticas de los alumnos.

Por último, indago sobre: **¿Qué estrategias y métodos usan los docentes para la evaluación de las lenguas y los contenidos en el aula?** y **¿Cuáles son los retos y dificultades de la evaluación, considerando las lenguas y los programas (del Proyecto y oficial)?** En este capítulo contemplo el enfoque AICL para observar las estrategias y perspectivas que tienen los docentes sobre la evaluación y así finalizar con una propuesta preliminar para implementar una evaluación transversal, diagnóstica y formativa que se pueda integrar al plan EIB.

Aportes de la investigación a la antropología de la educación y la construcción de una propuesta teórico-metodológica interdisciplinar

La antropología de la educación como línea de investigación surgió en Estados Unidos en la vertiente de los estudios de la “transmisión cultural”, siendo la etnografía la principal herramienta de investigación en la década de los sesenta (Anderson-Levitt, 2012; para México ver Dietz, 2003; Rockwell y González Apodaca, 2012). Tuvo un apogeo muy importante al reconocer al aula como el lugar central donde ocurre la educación formal; por el descubrimiento de que las interacciones en el aula representan una complejidad mucho mayor de lo que se pensaba antes y que no se podía reducir a una transmisión cultural y de conocimientos (Hymes, 1962; Erickson, 1973; Heath, 1983; Mehan, 1979; Spindler, 1987).

Por otra parte, en nuestro país la antropología mexicana tuvo gran notoriedad a principios del siglo XX en los debates de la educación indígena y en las políticas de interculturalidad y diversidad para la educación, entre otros temas relevantes de índole general (lo trataré en el capítulo 1). Pero, a partir de la década de los sesenta las líneas de estudio de la disciplina se fueron diversificando, lo que dio pie a una multiplicidad

de especialidades, alejándose de lo que fue en un inicio la antropología clásica mexicana. En este contexto surgió la antropología de la educación, la cual se desarrolló de forma interdisciplinaria, pues siempre tuvo estrecha colaboración con otras ciencias relacionadas con la educación, explorando temas como migración, movimientos sociales y étnicos, culturas juveniles, la dimensión histórica de los procesos educativos, entre otros.

Los trabajos con aproximaciones a la etnografía del aula y a los estudios sociolingüísticos se centraron en las políticas y la ideología del lenguaje, las comunidades bilingües y la diglosia (Muñoz y Lewin, 1996; Hamel, 2003; citados en Rockwell y González Apodaca, 2012). Dichas corrientes se han basado exclusivamente en métodos cualitativos, manteniendo distancia crítica frente a los métodos cuantitativos, modelos estadísticos y psicométricos. Sin embargo, esas líneas de investigación se pueden alimentar con diseños de investigación interdisciplinares que den cuenta de forma más amplia y profunda sobre estos temas, pues se necesita la exploración de diferentes marcos teórico-metodológicos que ayuden a la mejor comprensión del problema. Como Colectivo, con el presente trabajo de investigación sobre la *evaluación co-constructiva* y las pruebas bilingües en escuelas indígenas, pretendemos contribuir, con un enfoque interdisciplinario y metodología mixta, al desarrollo de propuestas de evaluación en las escuelas primarias indígenas con las que trabajamos las y los investigadores, pero bajo la influencia de la perspectiva y aportaciones de los estudios antropológicos en el campo, así como de otras disciplinas relacionadas a los métodos cualitativos.

Debido a que mi investigación la desarrollé en este Proyecto, he tenido una base sólida de la etnografía general, la cual ha sido una de las principales herramientas de investigación mediante la aplicación de métodos y procedimientos finos de observación en el aula, como se puede consultar en la tesis de Betzabé Márquez (2019). Además, en el Proyecto los docentes, las y los investigadores nos formamos en temas de la didáctica y la enseñanza de lenguas, en las teorías del aprendizaje, en el diseño de instrumentos de evaluación de las lenguas y en otros temas relacionados con los tipos de texto y el

discurso p'urhepecha que trabaja Ana Elena Erape (s/f). Así, mi trabajo busca ampliar el sentido holístico, reflexivo y dialógico de la etnografía, combinando diversas teorías y métodos, tanto cualitativos como cuantitativos, que contribuyan al mejor entendimiento del tema de la evaluación y el aprendizaje en las comunidades indígenas bilingües.

Con los objetivos mencionados, el diseño de la investigación es de corte teórico-metodológico mixto, dado que la principal fuente de notas de análisis son las bases de datos de pruebas de evaluación que se han diseñado en Colectivo, sumado a la etnografía general en el aula, el estudio y revisión de los instrumentos curriculares, los talleres de evaluación y las entrevistas con los docentes. Por tales razones, recalco que el presente trabajo tiene una fuerte influencia de la perspectiva etnográfica que brinda una visión más amplia y reflexiva sobre el tema, por medio de las herramientas y métodos de investigación de la etnografía de la comunicación, así como de los métodos y teorías de otras disciplinas involucradas en el campo, que tienen como común denominador la EIB.

Para emplear este tipo de investigaciones se requiere la integración y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, los cuales llevan a inferencias mixtas en un solo estudio y, por tanto, a una multiplicidad de preguntas de investigación (Creswell, 2007; Hernández-Sampieri et al., 1991), siempre y cuando sean viables y pertinentes con el objetivo de investigación. Por ello, parto de diversas interrogantes, las cuales tienen que ver con los procesos y métodos de la evaluación diagnóstica y en el aula; empleo un marco teórico-metodológico diferente en cada capítulo, aunque el tratamiento y calificación de las pruebas siguen la misma metodología diseñada en el Proyecto, sobre todo la parte de los procedimientos estadísticos y psicométricos.

Con esto, pretendo interpretar los resultados de la lectoescritura a la luz de los marcos y teorías fundamentadas del aprendizaje, desarrollo y adquisición de lenguas y la interacción sociocultural, sumado a las aportaciones sobre la escritura académica y la lectura desde las aproximaciones de la psicología cognitiva, la psicolingüística y la lingüística, cuyos resultados han demostrado hallazgos relevantes sobre la competencia

escrita y su influencia en el lenguaje oral aprendido, así como también en las estructuras gramaticales (Cummins, 2000; Vigotsky, 1934; Raimés, 1983; Porte, 1996; Grauberg, 1997; citados en Madrid & Corral, 2018: 182).

Contenido de la tesis

A continuación, presento la organización de los temas y los problemas de investigación del texto; por un lado, establezco la diferencia de los elementos contextuales –el Proyecto y sus instrumentos curriculares–; los temáticos –la política en educación intercultural bilingüe y la evaluación–; las teorías y la metodología interdisciplinarias que utilizo como fundamentos de la investigación para cada capítulo de análisis. Está dividido en siete capítulos, la introducción y las reflexiones finales. Cada uno de ellos está organizado conforme a la metodología y teoría empleadas con el propósito de analizar diversas preguntas de investigación y explorar diversas técnicas para abordar el tema, en el que muestro parte del trabajo colaborativo que se realiza en el Proyecto, con aportaciones de los docentes y la participación de los alumnos y las comunidades de San Isidro y Uringuitiro, sumado al trabajo e investigaciones de los integrantes y colegas del programa CIEIB de la UAM-I y otras investigadoras externas que se han adherido en el camino.

En el capítulo 1, “La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la evaluación educativa en México”, el objetivo es tratar el panorama de las políticas educativas en el contexto nacional con relación a la educación indígena, el enfoque intercultural bilingüe y los problemas que se enfrentan en este sistema con respecto a su evaluación. Muestro datos e indicadores de la educación indígena en México; analizo las políticas educativas centradas en el paradigma de la diversidad, el enfoque intercultural y el plurilingüismo. Asimismo, trato el tema y la discusión sobre la evaluación educativa básica en contextos diversos y plurilingües en el marco de la tendencia de la evaluación universal y estandarizada dictada por organismos internacionales, en el que surge la incógnita sobre cómo evaluar en estos contextos si se utiliza el paradigma cuantitativo, sobre todo en países de América Latina que han tendido al enfoque de la educación intercultural bilingüe por la presencia de una población diversa cultural y lingüísticamente en el que

se incluye México. De la misma forma, enfatizo que el tema en cuestión requiere de una visión interdisciplinaria para su estudio e investigación, así como la relevancia antropológica que tiene por los paradigmas que atraviesan la discusión –*la diferencia, la diversidad y la desigualdad*– que propone Dietz (2017), y por el debate sobre el enfoque intercultural en la educación reflejados en el currículo y, por supuesto, en la evaluación, así como las ideologías de la corriente de la evaluación dialógica.

El capítulo 2 tiene por título “Enfoques teóricos de la Educación Bilingüe”, en el cual presento las orientaciones teóricas de la educación bilingüe como parte del marco general en el que se basa el trabajo del Proyecto con respecto a los tipos de programas de educación bilingüe en el marco internacional y latinoamericano, destacando el enfoque AICL, los métodos y enfoques de la evaluación y didáctica de las lenguas, las perspectivas de la etnografía de la comunicación, el enfoque pragmático, las competencias comunicativas y las principales teorías del aprendizaje relacionados con estos campos y la interacción social, así como la teoría de la interdependencia de las lenguas de Cummins (2000).

El capítulo 3 llamado “Las comunidades de estudio y el Proyecto escolar ‘T’arhexperakua-Creciendo Juntos”, es un esbozo general de las comunidades en las que tiene lugar el Proyecto escolar. Describo las características de las comunidades, incluyendo los aspectos culturales y lingüísticos; las dinámicas socioeconómicas y la organización comunitaria. Contiene una síntesis de la fundación del Proyecto escolar de los docentes, datos de las escuelas y cómo dio inicio la colaboración con el equipo externo CIEIB, así como sus ejes de actuación y la descripción de sus instrumentos curriculares, siendo un aspecto importante las etapas y el desarrollo de todos los programas, pues son base para comprender las etapas de evaluación con respecto a los resultados y objetivos. Por ello, los instrumentos aquí descritos se retomarán en los cuatro capítulos restantes.

El capítulo 4 –“El plan de evaluación del Proyecto Colectivo ‘T’arhexperakua-Creciendo Juntos” y CIEIB-Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe”–

lo dedico exclusivamente al plan de evaluación y las pruebas del Proyecto; explico los objetivos, la metodología, las fases y los principales hallazgos que se han obtenido con las pruebas bilingües y la relación con el desarrollo de los instrumentos curriculares mostrados en el capítulo 3. Aquí hago hincapié en la asociación de la metodología de análisis de las pruebas con mi investigación, puesto que el corpus es la principal fuente de análisis de este trabajo y, en el último apartado, analizo la confiabilidad y los tipos de validez que se pueden atribuir a los instrumentos de evaluación, así como la posible comprobación de estas propiedades para el corpus de pruebas del Proyecto.

En el capítulo 5, “La evaluación mediante la prueba CCL”, presento el análisis de las pruebas CCL para ver qué avance tienen los alumnos de 1° a 6° grados en los tres ejes de evaluación: la escritura, la lectura y la reflexión de la lengua. Describo los componentes de la prueba y los resultados generales de la aplicación y los estándares alcanzados mediante las aproximaciones de la psicometría, la lingüística cuantitativa y la didáctica de la lengua para analizar el corpus de pruebas en las dos lenguas. Muestro los modelos estadísticos y psicométricos para analizar de forma sincrónica los ejes evaluados en las aplicaciones de 2013 y 2014; además, analizo el desarrollo longitudinal de los alumnos seleccionados que realizaron las pruebas en las dos aplicaciones para ver si el avance es significativo por medio del modelo *test-retest*, contrastando los resultados con etapas anteriores de evaluación para ver el desarrollo de las lenguas de los alumnos, en el marco de la teoría de la interdependencia lingüística de Cummins (2000).

El capítulo 6 –“Tipos de texto, géneros discursivos y las pruebas de Expresión Escrita (EE): aplicación y evaluación en el aula”– tiene por objetivo analizar la importancia que tiene el uso social del lenguaje y el repertorio de la oralidad en L1 para la construcción de los textos y los tipos de discurso en las escuelas; también analiza qué marcas y estrategias discursivas emplean los alumnos de forma bilingüe; verifica cuál es la mejoría de uno a otro año y el análisis de transferencias lingüísticas y de qué tipo, considerando las lenguas estudiadas y también se analiza la teoría de la interdependencia lingüística de Cummins (2000), pero únicamente en los criterios que se evalúan de la

competencia escrita. Para ello, reviso los instrumentos curriculares del Proyecto, la observación de clases y el trabajo con la producción de textos, así como el estudio y análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos de las pruebas. En esta misma línea, también considero como un aporte valioso las investigaciones sobre textos y sus tipologías que han mostrado la relevancia de los componentes y esquemas estructurales que facilitan la comprensión de éstos, así como los esquemas narrativos, argumentativos y conversacionales (Bartlett, 1934; Rumelhart, 1977; Rumelhart y Ortony, 1982; citados en Cassany, 1999; Kintsch y Van Dijk, 1978). También considero los estudios sobre la lengua p'urhepecha escrita y las narrativas desde el enfoque lingüístico, y el análisis de la interdependencia y transferencias lingüísticas con base en los resultados de estudios de caso de 10 alumnos (Chamoreau, 2009; Aranda, 2016; De Jesús, 2017).

El capítulo 7 se llama “La evaluación de los aprendizajes en el aula. Estrategias docentes, el enfoque AICL y la evaluación formativa”, y analiza la separación de las lenguas y los contenidos en los procesos de evaluación en el aula; muestra los tipos de evaluación centrados en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y la diferencia entre evaluación formativa y sumativa e indaga en las estrategias y las concepciones de la evaluación que tienen los docentes, con el propósito de articular propuestas encaminadas hacia los programas con perspectiva AICL. Todo esto se aborda a través de los métodos cualitativos de investigación, como la observación de las clases, entrevistas y la modalidad *aula-taller*. Finalmente, en el apartado 8 muestro las reflexiones y conclusiones que apuntan al balance general del plan de evaluación del Proyecto, los hallazgos de las pruebas CCL y EE que se enmarcan con los objetivos planteados y la articulación de la valoración de los aprendizajes a través de los instrumentos de evaluación específicos y culturalmente pertinentes para dar una pequeña propuesta de cómo se puede aplicar un plan de este tipo en los procesos de evaluación diagnóstica y formativa, considerando el trabajo colaborativo y la participación de los integrantes que dan pie a la *co-construcción* de la evaluación en las escuelas del Proyecto.

Capítulo 1.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la evaluación educativa en México

*Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”,
la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”,
“incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día,
renunciando, como tráfugas, a una vida feliz...*

Paulo Freire (1968, 23)

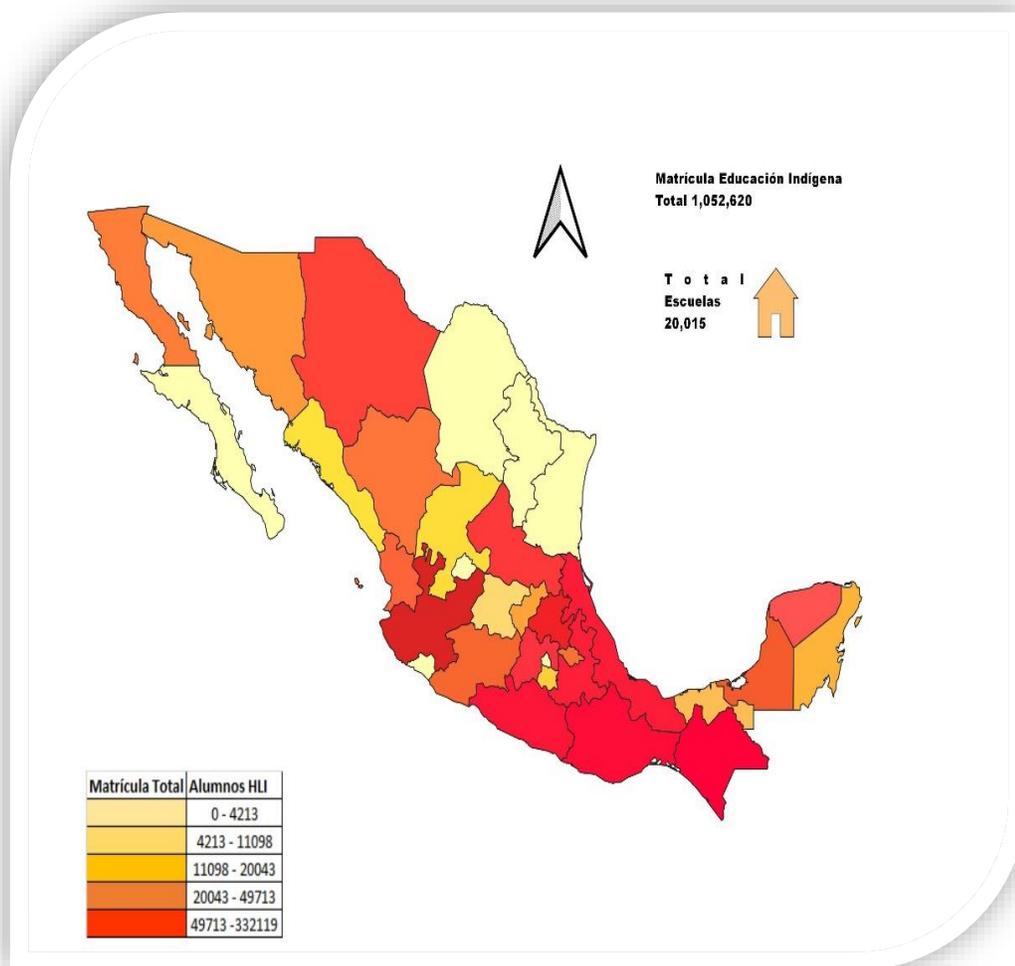
1.1 Indicadores de la educación indígena en México

El subsistema de educación indígena, el cual forma parte del sistema nacional de educación en México, registró en el nivel básico 1,252,059 alumnos en el ciclo escolar (2017-2018) en los tres niveles educativos en los que está presente dicha modalidad (educación inicial, preescolar y primaria), puesto que existen 68 grupos lingüísticos en México (INALI, 2006). Las modalidades del subsistema son de organización completa, multigrado y unitaria y cuentan con 1,052,620 de alumnos hablantes de una lengua indígena, y un total de 366,541 alumnos en secundaria que no forman parte del sistema de educación indígena, pero están distribuidos en telesecundarias y escuelas multigrado (Bases de datos INEE, 2019). Las lenguas indígenas más habladas por los alumnos en el país son el náhuatl y el tseltal, mientras que el mazahua y el zoque son las que registran la menor cantidad de hablantes.

En el nivel básico la mayor parte de estos alumnos se concentra en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz, siendo Chiapas el estado con la mayor concentración con un total de 332,119 alumnos mientras que, en Aguascalientes, Baja California Sur, Ciudad de México, Coahuila, Colima, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas, no se cuenta con la modalidad de educación indígena (Ver Mapa 1). También hay ciudades en las que no se cuenta con esta modalidad, a pesar de contar con un número importante de población indígena; por ejemplo, en el año 2015 en la Ciudad de

México se registraron 74,933 y en Nuevo León 33,570 hablantes de una lengua indígena en edades idóneas para asistir a la escuela (3 a 17 años), pero no se toman en cuenta como parte del sistema donde se imparte una lengua indígena o se utilice en las clases como lengua de instrucción (INEE, 2017a: 43).

Mapa 1. M.A.H. de lengua indígena en Educación Básica (ciclo 2017-2018)



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos de la Matrícula de Alumnos Hablantes (M. A. H) de lengua indígena en Educación Básica (INEE, 2019), 2019.

La mayoría de los centros educativos que pertenecen a este subsistema se ubican en localidades rurales que tienen los más altos grados de marginación social y económica en el país, pues según las cifras oficiales, en el año 2015 se reportó que, de los 623

municipios considerados como indígenas, el 87.5% eran de alta y muy alta marginación (CDI-PNUD, 2006; INEE, 2017). En cuanto al analfabetismo y escolaridad, los datos señalan que existe una alta proporción de la población indígena que carece de las habilidades de la lectoescritura en comparación con la población general, pues el 17.8% de la población indígena y el 23% de hablantes de una lengua indígena de 15 años y más eran analfabetas, mientras que la población general reportó únicamente el 4.2%. De la misma forma, se registró que el 72.6% de la población indígena y el 67.5% de los hablantes de una lengua indígena de 12 a 14 años concluyeron la educación primaria; mientras que la brecha se amplió en el nivel medio superior, pues el 58.8% de población indígena, el 48.3% de hablantes de una lengua indígena y el 60.6% de la población autoadscrita como indígena contaban con los antecedentes para ingresar a este grado escolar (INEE, 2017).

En las escuelas indígenas, comunitarias o telesecundarias a las que asisten la mayoría de alumnos hablantes de una lengua indígena se tiene un menor acceso a las computadoras e internet para el uso educativo; por ejemplo, en el ciclo escolar (2015-2016) tan sólo el 23.6% de las primarias indígenas contó con al menos una computadora y, de este porcentaje, un 23.5% tenían conexión a internet para fines educativos; mientras que en las primarias generales la proporción fue de 48.1%, y de este porcentaje un 69.7% tenían conexión a internet, lo que representa una gran diferencia con respecto a la población general en cuanto al acceso a internet y a medios electrónicos (INEE, 2019).

En cuanto a las cifras y resultados del logro educativo de los “aprendizajes clave” en esta modalidad, según la evaluación diagnóstica de PLANEA-ELSEN de 2015, en las primarias indígenas el 80% obtuvo un nivel de logro académico insuficiente en Lenguaje y Comunicación; en Matemáticas un 83.3%; en tercero de telesecundaria se registró un 40.6% en Lenguaje y Comunicación y en Matemáticas 66.3%; mientras que en comunitarias se reportó un 43.6% y 84.6% respectivamente. Sólo el 3.9% de los alumnos de sexto de primaria indígena alcanzó los niveles de logro académico satisfactorio y sobresaliente en Lenguaje y Comunicación y un 7% en Matemáticas; en telesecundaria el 15.4% consiguió este nivel de logro en Lenguaje y Comunicación y el

10.3% en Matemáticas, mientras que en las secundarias comunitarias sólo se logró un 9.7% en Lenguaje y Comunicación y un 2.4% en Matemáticas (INEE, 2017b).

Con base en estos datos se deben precisar una serie de consideraciones asociadas con los factores estructurales y culturales. Según Blanco, al analizar los resultados de estas evaluaciones de PLANEA (2015), las brechas de aprendizaje entre alumnos indígenas y no indígenas no sólo se deben a factores estructurales –socioeconómicos e infraestructura–, sino también a factores culturales como la pertinencia y relevancia cultural del modelo educativo y la discriminación que sufren los alumnos indígenas que representan una minoría en las escuelas, especialmente en las que no son indígenas (2019: 2-3). Sumado a esto, en estas evaluaciones no se evalúa la lengua indígena y no se cuenta con variables directas para evaluar los factores culturales⁴, por tanto, Blanco concluye que, cuando se controlan las variables estructurales, los resultados tienden a ser más favorables en las escuelas con mayor proporción de alumnos indígenas según los datos de PLANEA (2015). Estos hechos son relevantes porque, posiblemente, podrían indicar que existe una discriminación cultural que perjudica directamente a los alumnos indígenas con respecto a la población general, ya que cuando existe una dispersión de las minorías culturales, esto puede acarrear efectos negativos en los aprendizajes de sus integrantes, lo que podría apuntar a la existencia de procesos de marginación cultural o de debilitamiento del capital social basado en lazos comunitarios (Blanco, 2019: 11-12).

Otro aspecto de suma relevancia es la discriminación institucionalizada que es propia del sistema educativo. Esto se refleja en tres grandes patrones:

⁴ El autor señala que en México no se cuenta con datos que permitan evaluar directamente el rendimiento de todas las explicaciones posibles para dar cuenta de las desventajas que se presentan en los aprendizajes de los alumnos indígenas. Menciona que el análisis de las pruebas de aprendizaje PLANEA y sus cuestionarios de contexto arrojan algunos elementos de prueba indirectos, así como hallazgos novedosos, pero no cubren los aspectos que él presenta.

- Un proyecto educativo occidentalizante, destinado al mestizaje de la población indígena, que afecta tanto la motivación como la capacidad para continuar estudiando de las personas indígenas;
- Un déficit en la oferta de educación accesible para gran parte de la población indígena, debido a su segregación espacial, que afecta las oportunidades objetivas de asistir a la escuela; y
- Menores recursos escolares para las comunidades indígenas, además de una insuficiente adecuación curricular que afecta negativamente las oportunidades de aprendizaje y las decisiones educativas de estos grupos (Santibáñez, 2016; Velasco Cruz, 2016; INEE, 2017; citados en Blanco, 2020: 148).

Estos patrones muestran una serie de desventajas para los alumnos indígenas, puesto que el sistema educativo está dirigido principalmente a la población mestiza. Especialmente, la discriminación institucional se puede observar en tres aspectos. En primer lugar, con relación a la comparación de los recursos educativos que se destinan al subsistema de educación indígena y el sistema general. Por ejemplo, las escuelas indígenas que de por sí ya se encuentran en zonas de alta y muy alta marginación socioeconómica, tal como mencioné anteriormente, presentan carencias considerables en términos de infraestructura, mobiliario, materiales y de organización (INEE, 2016; Tinajero y Englander, 2011; citados en Blanco, 2017).

En segundo lugar, se agregan aspectos relacionados con la formación docente y la metodología de enseñanza que tengan en cuenta las diversas situaciones sociolingüísticas de los alumnos. Por un lado, en las escuelas de servicio indígena se esperaría que existiera algún docente que hablara la lengua materna de la comunidad; sin embargo, muchos de ellos carecen de formación profesional en el conocimiento de su cultura, el dominio de su lengua, la enseñanza del español o de la lengua indígena como segunda lengua (Monterrubio, 2013: 13). Esto representa un gran obstáculo para el proceso de la enseñanza-aprendizaje porque faltan metodologías de enseñanza con un

enfoque de la didáctica de las lenguas para abordar los contenidos del currículo, puesto que los alumnos indígenas que viven en contextos bilingües presentan diferentes dominios sociolingüísticos.

Finalmente, en tercer lugar, se precisa la pertinencia cultural y lingüística del modelo educativo nacional. Si bien existen materiales didácticos y libros de texto en lenguas indígenas, además de tres programas de lengua que se han emitido institucionalmente –náhuatl, me'phaa, rarámuri– y el establecimiento constitucional para la promoción y valoración de la educación intercultural bilingüe que se intentó adoptar desde los noventa, no hay un currículo que sea verdaderamente intercultural que tome en cuenta las lenguas de los alumnos, sus contextos socioculturales y los conceptos de la *diferencia*, *diversidad* y *desigualdad* para una verdadera educación intercultural bilingüe (Dietz, 2017). La pertinencia del currículo es uno de los aspectos que más se ha discutido con respecto al desarrollo de la interculturalidad en el subsistema de educación indígena y bilingüe para que influya en la valoración y genere actitudes positivas hacia las lenguas y culturas indígenas (estos aspectos los desarrollaré más a detalle en el siguiente apartado 1.2).

1.2 De la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a la Interculturalidad Crítica en México: una revisión y estado actual

Existe una vasta cantidad de trabajos académicos en materia de educación que hacen una revisión analítica e histórica de la educación intercultural bilingüe (EIB) en nuestro país, cuyos aportes destacan las investigaciones de corte etnográfico y antropológico en los procesos educativos; desde la influencia de la antropología institucional en las políticas indigenistas e integracionistas en 1930, pasando por el modelo bicultural bilingüe, hasta décadas más recientes sobre los estudios con aproximaciones cualitativas en la educación y la relevancia de las demandas de los movimientos indígenas por la educación intercultural bilingüe, entre otras (Rockwell, 1980; Bertely, 1998; Rockwell y González Apodaca, 2012).

Uno de los mayores problemas en torno a la EIB residía en el hecho de que el currículo oficial no deja de ser exclusivo para la población monolingüe hispanohablante, el cual tampoco incluye contenidos interculturales para considerarlo como tal (Hamel, 2010; Muñoz, 2002; Dietz, 2017). Entonces, quedan varias cuestiones con relación al tema: ¿En qué ha consistido la EIB y qué ha cambiado con respecto a las propuestas en las políticas a lo largo de varias décadas? Haciendo una revisión de su definición, que se asentó en 1978 con la DGEI (Dirección General de Educación Indígena), ésta se definía como:

Se entenderá por educación intercultural a aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística [...] Se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra (1999:1112).

Posteriormente, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB, 2004), se dictaron los propósitos para todos los sujetos de la educación:

- 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 (p.58).

Sin embargo, como mencioné en párrafos anteriores, a pesar de que los fundamentos y los conceptos asentados por las instituciones oficiales pretendían impulsar el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, la realidad es otra, puesto que no se han cumplido esos lineamientos al no garantizar su implementación; incluso la lengua indígena se había considerado como una lengua adicional y no se promovía la competencia comunicativa en las lenguas indígenas (Hamel, 2009). Asimismo, no se habían considerado los diferentes grados de bilingüismo para potenciar su desarrollo, pues se arrastraba la idea de que las lenguas indígenas eran un problema y sinónimo de atraso y no como lenguas portadoras de conocimiento, sin olvidar que no se había tomado en cuenta la voz de los docentes y los pueblos indígenas que han trabajado en proyectos autónomos en sus propias comunidades.

Actualmente, con el establecimiento de la NEM (Nueva Escuela Mexicana) como institución encargada de la implementación de la política educativa nacional se reformaron los artículos 3°, 31° y 73° de la Constitución el 15 de mayo de 2019 para derogar la reforma de 2013. Se asentó que dicha institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. De la misma forma se garantiza el derecho a la educación desde la educación inicial a la superior mediante cuatro condiciones: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (SEP, 2019).

Uno de los principios de la NEM, que tiene como base el humanismo social, es la promoción de la interculturalidad a través del fomento de la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo. Sin embargo, se aclara que la interculturalidad no se debe entender como un programa bilingüe, sino como un elemento que permee el sistema; es decir, “trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales...”. En otras palabras, desde la NEM se declara

que la interculturalidad debe concebirse como la posibilidad de entender las asignaturas y los fenómenos sociales desde la forma de pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria y una educación basada en la comunidad (SEP, 2019). Sin embargo, en el nuevo Modelo Educativo se plantea el concepto de *interculturalidad crítica* como uno de los siete ejes articuladores, el cual reconoce que en las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua y capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder y determinan desigualdades. También se enfatiza que no se limita a los pueblos indígenas como anteriormente se asociaba con el modelo intercultural bilingüe, pues “[...] se refiere a sujetos, comunidades, e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan e interpelan y producen entre sí diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas” (SEP, 2022: 99-100).

Al respecto, una de las críticas que se han hecho a la política educativa es que constitucionalmente se deben plantear los requisitos mínimos para que el sistema educativo funcione pero, dada la amplitud de enfoques, es probable que éstos no sean claros para los principales actores educativos (docentes, estudiantes, familias), lo que puede dificultar su implementación porque también se pretende alcanzar lo inclusivo y lo integral; es decir, superar las barreras del aprendizaje y la participación mientras que, al mismo tiempo, necesita atender las capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas respectivamente (Tiburcio y Jiménez, 2021). Por otra parte, la interculturalidad que ve el reconocimiento, el aprecio y el diálogo entre diversas culturas, comunidades y sujetos no es nueva, ya que no se retoman las propuestas de educación intercultural bilingüe enunciadas anteriormente, ni la interculturalidad para todos y todas porque se relacionan con la visión de interculturalidad funcional. Ante este panorama no queda claro cómo es que se atenderá dicho enfoque, ya que no se pueden equipar por igual las diferencias, ni las desigualdades en los mismos términos.

El tema sigue en debate, pues falta precisión y claridad de los conceptos que se pretenden abarcar, acompañados de propuestas más realistas, como la creación de un currículo con un verdadero enfoque intercultural que se esfuerce en detener la tendencia

predominante de racismo y desprecio por las sociedades, lenguas y culturas indígenas; ideologías que provienen de la sociedad hegemónica dominante en la que son formados los maestros y que después ellos transmiten a sus alumnos, lo que conlleva a la reproducción de prácticas discriminatorias entre la población (Martínez, 2020). Por ello, existe el dilema en nuestra sociedad pluricultural de cómo aplicar los principios una educación con enfoque intercultural, teniendo en cuenta las brechas de desigualdad. Como menciona Martínez:

Educar nuevos horizontes a una sociedad que debe participar activamente en ello, donde la filosofía que rija este proyecto sea el reconocimiento a la diversidad; el respeto al Otro y un interés por el interaprendizaje. Es tiempo, si en verdad deseamos hablar en las próximas décadas de una o más ciudadanías democráticas, de dar un giro de 180 grados a lo que hasta ahora hemos venido haciendo en los planos educativos, sociales, económicos, políticos, administrativos y culturales, de lo contrario continuaremos únicamente modificando planes, programas, proyectos y políticas jurídicas y públicas que quedarán sólo a nivel discursivo y de aspiración (2020: 123).

Ante esta realidad, queda la duda de si existe la posibilidad de que coexistan varias *ciudadanías democráticas* a las que alude Martínez (2020), considerando las relaciones asimétricas de poder que existen en nuestra sociedad. El problema no sólo radica en los fundamentos que sustentan las políticas públicas, sino en los medios para llevar a cabo dichos cometidos. Como bien señalaba Guillermo de la Peña (1999) con respecto al debate de la coexistencia de las diversas ciudadanías en nuestro país, la *ciudadanía étnica* implicaba una verdadera participación diferenciada en la vida nacional; es decir, una forma diferente de ejercer los derechos o una nueva relación entre el Estado y los pueblos originarios, centrada en la renovación de la democracia formal liberal para que, de esta forma, se construyeran nuevas formas de ciudadanía –diferenciadas e interculturales– que valoren los rasgos fundamentales que caracterizan a esos pueblos originarios (Sartorello, 2014: 81).

Como ya había advertido Dietz, un primer paso para lograr el cometido de una educación intercultural es analizar las interrelaciones, puesto que en ellas se puede definir la interculturalidad como el espacio para lograr cambios en diferentes ámbitos de la vida social (2017). No obstante, la interculturalidad tiene varias acepciones o usos en sus dimensiones polisémicas que favorecen algún uso o aplicación particular. De acuerdo con Dietz, se pueden considerar tres ejes semánticos para definir y categorizar el concepto de interculturalidad:

1. La distinción entre la interculturalidad como concepto descriptivo en oposición a otro prescriptivo.

2. La subyacente asunción implícita de una noción de cultura estática, en oposición a una noción dinámica.

3. La aplicación más bien funcionalista del concepto de interculturalidad, a fin de analizar el estatu quo de cierta sociedad, versus su aplicación crítica y emancipadora, para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria (2017: 192).

De acuerdo con esta clasificación, se señala que existen diferencias arraigadas con los paradigmas antropológicos, como los son la *desigualdad*, *diferencia* y *diversidad* (2017: 195). La *desigualdad* se centra en el análisis vertical de las estructuraciones socioeconómicas, de género, y las asimetrías coloniales y racializadas de casta; la *diferencia* se ha centrado en el análisis horizontal, a la inversa, de las orientaciones étnicas, culturales, religiosas y de género; y la *diversidad*, que ha partido del paradigma de identidad y la multiplicidad de identidades que se articulan de manera individual y colectiva mediante discursos y especialmente en la praxis de interacciones entre actores heterogéneos, en donde las relaciones se pueden caracterizar como relacionales, transversales e interseccionales (Dietz, 2017).

Estos tres paradigmas pueden constituir el núcleo de la discusión de la construcción del objeto de la educación intercultural que se pueden observar en la praxis, en los discursos y en las interacciones entre los actores diversos. Entonces, la definición institucional de la interculturalidad crítica que se ha adoptado con la nueva política educativa debe observarse a la luz de estos paradigmas en concordancia con los principales problemas y retos que se enfrentan en el campo de la educación. En primer lugar; discutir cómo se implementará el nuevo currículo tras haber mantenido un currículo único monolingüe en español para toda la población y cómo se pretende alcanzar la interculturalidad crítica en consonancia con los demás ejes articuladores; en segundo lugar, cuáles serán las propuestas metodológicas para el desarrollo de la adquisición del bilingüismo oral y escrito, puesto que dista mucho de ser una acción concreta y sistemática de la política del lenguaje (Barriga, 2007 citado en Ávila et al. 2013). No se debe perder de vista que persiste una asimetría diglósica porque no se ha alcanzado un bilingüismo satisfactorio para los alumnos indígenas, el cual debería cumplirse según los marcos jurídicos que ya se habían definido con el modelo de la EIB (Hamel et al., 2018a). Adicionalmente, es importante el desarrollo de programas de lenguas indígenas que garanticen el cumplimiento de la ley de derechos lingüísticos y así impulsar la enseñanza académica de las lenguas indígenas para promover sus saberes.

Asimismo, en un marco más amplio, la educación intercultural en América Latina ha girado en torno a un aspecto de central relevancia; es decir, al vínculo de lo pedagógico y lo decolonial. En palabras de Walsh este vínculo tiene sus antecedentes en las prácticas rebeldes e insurgentes que han manifestado, en su *pensar-hacer*, las estrategias pedagógicas por transgredir y subvertir la colonialidad –política, ontológica, epistémica, espiritual, existencial– y, a la vez, para sembrar y avanzar en condiciones de vida concebidas y postuladas desde la exterioridad, los márgenes o las grietas del mismo poder colonial (Walsh, 2013: 32).

Dichas prácticas se pueden ubicar en los movimientos, en las luchas históricas y en la articulación de propuestas pedagógicas y de descolonización que se han cristalizado en las iniciativas de las comunidades indígenas, en programas de

colaboración educativa que buscan no sólo *formas otras* de conocer y ser, sino que también tratan de reivindicar esas formas mediante sus lenguas originarias, que en principio son el reclamo de muchas comunidades y pueblos para ejercer sus derechos. Por ello, la interculturalidad en la educación debería reflejarse en medidas o propuestas concretas para disminuir las relaciones asimétricas y generar una dialéctica e intercambios entre los diversos grupos sociales.

En este marco de las propuestas para la interculturalidad en la educación, el Proyecto “T’arhexperakua-Creciendo Juntos” –al que me adhiero como colaboradora externa activa– ha impulsado en sus comunidades una *educación propia* mediante la adaptación del currículo único nacional a su programa de educación intercultural bilingüe, el cual ha puesto el acento en el desarrollo de los conocimientos, en los saberes locales y en las lenguas de las comunidades en donde se desarrolla. El Proyecto ha buscado el fortalecimiento y revitalización de la lengua y cultura propias mediante el trabajo colectivo y el uso eficiente del p’urhepecha en un espacio de prestigio como la escuela, ya que se ejerce una presión muy significativa sobre aquellos ciudadanos p’urhepechas, en particular en los docentes, quienes están en un proceso de abandono personal de la lengua indígena o sobre quienes la hablan poco y dudan si vale la pena el esfuerzo de fortalecerla y desarrollarla (Hamel et al., 2018a:1383).

1.3 La evaluación educativa y el enfoque intercultural bilingüe en el sistema educativo en México

El tema de la evaluación educativa en esta modalidad es mucho más complejo y, específicamente, el que está centrado en el aprendizaje de los alumnos que hablan una lengua indígena, puesto que en años anteriores no existía un enfoque claro de cómo evaluar y medir los aprendizajes en contextos diversos y multilingües. Los métodos de evaluación a nivel nacional se enfocaban predominantemente en el paradigma cuantitativo a través de pruebas estandarizadas que medían los conocimientos y competencias por igual; no consideraban las diferencias lingüísticas, sociales y estructurales de los estudiantes en México y, por tanto, bajo esos estándares el subsistema de educación indígena y comunitaria obtenían los resultados más bajos

(Treviño, 2014; Blanco, 2017; INEE, 2017). Además, este sistema de evaluación a través de la estandarización favoreció prácticas que apuntaban en sentido opuesto a la mejora de la educación, misma que fue impulsada por organismos financieros internacionales que tomaban la educación como un proceso mecánico que no contemplaba el sentido formativo de la evaluación, puesto que lo veía como un mecanismo para medir y comparar en los términos de esos organismos (Vázquez, 2016: 111).

Ante esta problemática, el desaparecido Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual se encargaba de evaluar el Sistema Educativo Nacional (SEN), tanto de sus componentes, procesos y resultados, incluido el logro de aprendizajes de los estudiantes, el desempeño de los docentes y directores, la calidad de la oferta educativa –incluida la evaluación de escuelas e instituciones educativas–, así como de la eficacia de los programas educativos y la pertinencia de las políticas educativas, estableció una serie de principios para aplicar un enfoque intercultural de la evaluación (Schmelkes, 2018: 193-194):

1. La evaluación debe buscar mejorar la educación.
2. La evaluación debe perseguir la equidad.
3. La evaluación debe valorar y abordar la diversidad.
4. La evaluación debe ser justa, válida y confiable.
5. Las evaluaciones deben diseñarse con la participación de la sociedad, especialmente de las personas involucradas en el proceso de evaluación.

También, entre otras acciones, se eliminó la prueba ENLACE en el año 2015 por el poco rigor metodológico que tenía y porque sus resultados presentaban consecuencias sobre incentivos o promociones para los maestros con base en los resultados. En adición, otro de los problemas que presentaba era que la prueba únicamente se elaboró español y se aplicó por igual en todas las escuelas del país, sin considerar las diferencias que se pudieran presentar en los resultados por el dominio lingüístico de los alumnos en las comunidades donde el español no es la primera lengua. A raíz de esto, algunos maestros

presentaron una demanda en Chiapas ante CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) en contra de la prueba ENLACE, debido a que consideraron injusto aplicar una prueba estandarizada por igual a todos los alumnos, violando los derechos lingüísticos⁵ y dejando en desventaja a las escuelas que pertenecen a la Dirección General de Educación Indígena y el CONAFE, los cuales, mostraron tener los resultados más bajos con respecto a la media nacional.

Posteriormente, se elaboró la prueba PLANEA para evaluar los “aprendizajes clave” que todos los alumnos deberían tener; es decir, las habilidades, conocimientos y el dominio de algunos conceptos para operar en el lenguaje o en matemáticas, independientemente de la cultura a la que pertenezcan. Para evitar sesgos culturales se diseñó un protocolo de validez cultural para controlar estos aspectos en el proceso de conformación de las pruebas y así cuidar la construcción gráfica y contextual contenidas en ellas, pero esto no asegura el enfoque intercultural en dichas pruebas porque no abordan la diversidad lingüística, ni las dificultades que los alumnos podrían tener al contestar la prueba si su primera lengua no es el español (Schmelkes, 2018: 196).

Otro de los dilemas con respecto a la evaluación estandarizada dirigida a la rendición de cuentas es el de atender la diversidad, sin dejar de lado la equidad, ni bajar los estándares, puesto que desde la visión institucional esto implica hacer una evaluación a modo teniendo en cuenta el factor de la multiculturalidad de todos los estudiantes según Schmelkes (2018). Al respecto, hay ciertas precisiones que aclarar. En primer lugar, las pruebas de evaluación estandarizadas que se hacen en un solo idioma en contextos multilingües tienden a confundir el conocimiento de los contenidos o asignaturas con la competencia lingüística. Como bien señalan Lasagabaster y García (2014), si se quieren combatir las desventajas, se debe combatir la visión monoglósica

⁵ La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003 establece en su Artículo 7º: “Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en el español”. Asimismo, esta ley tiene por objeto 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.

del bilingüismo (entendida como una sola voz o perspectiva en el discurso ideológico) que prevalece en la mayoría de las instituciones educativas, puesto que el idioma oficial no es la lengua más fuerte de los bilingües emergentes o que están en proceso de formación, como es el caso de los alumnos bilingües indígenas que tienen al español como segunda lengua y, por tanto, su lengua más débil.

En segundo lugar, los problemas también radican en el hecho de que la impartición de la educación en nuestro país es desigual y está dirigida a homogeneizar las diferencias, sin considerar las características estructurales y económicas que resultan en desventajas, tal como se aprecian en los datos e indicadores educativos nacionales que mostré anteriormente (en subcapítulo 1.1). En el contexto de la pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 ocurrida a principios del año 2020, se observaron que las brechas de desigualdad económicas y digitales se acentuaron más⁶, en particular en las comunidades rurales y pueblos indígenas que no cuentan con conexión a internet para tomar clases a distancia, sumado a las difíciles condiciones socioeconómicas de las familias más vulnerables para superar las secuelas de dicha pandemia (CEPAL, 2020).

En medio de estos problemas y con una nueva gestión en el gobierno, finalmente se derogó la reforma educativa de 2013 y el INEE fue destituido en el año 2019, debido a los reclamos del magisterio por las consecuencias punitivas de la evaluación hacia los docentes y por el alegato de que las políticas educativas amenazaban la educación pública. En consecuencia, con la NEM se diseñó el Acuerdo Educativo Nacional para derogar la Reforma Educativa implementada en 2013, el cual también se ve reflejado en la Ley General de Educación y en la Ley General del Sistema para la Carrera Docente.

⁶ Según la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED, 2021) que evaluó el impacto provocado durante la pandemia en la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de 3 a 29 años, mostró que el 58.9% de los motivos por los cuales la población encuestada no concluyó el ciclo escolar 2019-2020, se debió a factores asociados por la pandemia, por ejemplo, la falta de dispositivos electrónicos y conexión a internet, así como la reducción de ingresos por falta de empleo de las familias: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>

Adicionalmente, se decretó regular el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) a través de la MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) y el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación (SIFC), los cuales absorbieron gran parte de las responsabilidades que tenía a su cargo el INEE, entre ellas la de emitir programas de formación y desarrollo profesional para docentes. El principal eje de actuación de MEJOREDU es la evaluación con tres propósitos: el primero es monitorear las dimensiones y subdimensiones del horizonte de mejora de la educación para que pueda informar sobre el progreso integral de los actores, las instituciones y de los sistemas en función; el segundo y el tercero están centrados en las evaluaciones de los alumnos.

Con el nuevo MEJOREDU, la nueva política ha tratado de alejarse de la visión liberal y de mercado en la que se utilizaban los instrumentos de medición para evaluar la eficiencia, calidad y productividad de los sistemas educativos, para dar paso a un nuevo modelo de evaluación más cercano a las comunidades escolares, y se asegura que las evaluaciones serán diagnósticas y formativas (MEJOREDU, 2022). Por un lado, la evaluación diagnóstica se empleará con fines de recogida de información para implementar acciones de mejora, cuyas características consideran los contextos socioculturales –locales y regionales– desde el planteamiento de los propósitos y aspectos que serán evaluados y también para examinar los procesos y problemas en las implementaciones de la evaluación; mientras que la evaluación formativa estará orientada a valorar el desarrollo del elemento o dimensión que será evaluado; tiene como propósito brindar retroalimentación para realizar ajustes que contribuyan a su mejora (MEJOREDU, 2020: 71-73).

Sin embargo, como señala Schmelkes (2018), la evaluación estandarizada y sumativa dirigida a la rendición de cuentas no se puede *interculturalizar*, pero la formativa sí porque es la que se realiza en las escuelas de manera continua y con la participación comunitaria⁷. Si bien los problemas que se habían discutido anteriormente,

⁷ El INEE también llevó a cabo un proyecto piloto de autoevaluación en 30 escuelas primarias, llamado Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME), para establecer criterios de evaluación en escuelas multigrado.

sobre todo lo que compete a la evaluación en contextos lingüística y culturalmente diversos, se habían llevado al terreno de la *interculturalización*, con la nueva política el tema de la interculturalidad en la evaluación y, en general con el nuevo Modelo Educativo (2022), se ha ampliado porque éste se marca como un eje que se debe atender transversalmente para todas las comunidades escolares, fomentando el aprecio por la diversidad sin importar las diferenciales sociales, lingüísticas y culturales de los alumnos. Más bien, para atender los problemas nacionales de la evaluación y el sistema educativo mexicano, el nuevo modelo de MEJOREDU cambia la visión para mejorar los aprendizajes con la participación de las comunidades escolares.

Los cambios apenas comienzan y en este trabajo no es posible dar cuenta de los resultados de su implementación, pues las propuestas son de reciente creación (2022). Sin embargo, la nueva visión tiene más coincidencias con el trabajo colaborativo de la evaluación del Proyecto Colectivo del que trata este trabajo, el cual tiene más de veinte años trabajando con la participación de las comunidades, los docentes y alumnos. Entonces, MEJOREDU tiene varios retos, como el de efectuar evaluaciones diagnósticas y formativas, con nuevas metodologías y perspectivas diferentes a las que han predominado en los últimos sexenios, así como tomar en cuenta las diversas iniciativas de los principales actores educativos, sobre todo si se pretende ofrecer herramientas para atender sus necesidades.

Estos cambios son de alta relevancia en nuestro contexto educativo, dado el papel y la función punitiva que tuvo la evaluación en las reformas educativas de las últimas décadas; a diferencia de la más reciente (2019) que prioriza los “procesos de mejora continua”, en los cuales la evaluación es inherente a ellos (MEJOREDU, 2022:18). Los resultados se verán a largo plazo, sin embargo, en el marco global, también considero que se deben cambiar las ideologías neoliberales que ven la educación en su sentido *normalizante*, cuyos ejes formulan un conjunto de valores generalizados que establecen lo que es válido y relevante en la educación, sin contemplar la diversidad cultural y lingüística, por ejemplo, de los países latinoamericanos. Al respecto, autores como Gur-Ze’ev señalan que la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos), incluyó a PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) desde el año 2000 como parte de su política global y agenda económica, el cual funge como un instrumento de evaluación estandarizada a nivel internacional que compara a las escuelas de sus países miembros al comunicar sus resultados (Gur-Ze'ev, 2001; citado en Picoli y Guilherme, 2021). Siguiendo a Gur-Ze'ev, estos métodos de evaluación sirven para presionar a las escuelas y a los sistemas educativos mediante la clasificación y comparación para que hagan coincidir el currículo, las prácticas y la formación docente de acuerdo con sus propios estándares e iniciativas de educación promovidas por la OCDE para sus países miembros. En este sentido, se ve la educación con características *normalizantes* de las políticas neoliberales dirigidas hacia el desarrollo del capital humano (Gur-Ze'ev, 2001; citado en Picoli y Guilherme, 2021: 205).

Por su parte, Picoli y Guilherme argumentan que las características normalizantes de las políticas neoliberales en la educación pueden observarse en cómo se utilizan los valores y las prácticas de las tradiciones humanistas –inclusive desde la pedagogía crítica– para alcanzar el desarrollo del capital humano, pero sin la perspectiva crítica que las caracteriza y sin tener en cuenta su impulso social transformador; es decir, hacen que dichos valores y prácticas carezcan de sus significados originales (2021: 206). El problema es que esas ideologías permearon durante mucho tiempo en los contextos latinoamericanos que tienen una población muy diversa, en el que la evaluación estandarizada ha estado más centrada en el proceso de evaluación y dirigida hacia la toma de decisiones sobre los programas educativos, basado principalmente en metodologías cuantitativas y, generalmente, los contenidos de la evaluación no corresponden con las cuestiones que son pertinentes para ciertos grupos (Del Pino, 2014; Schmelkes, 2018).

Si bien es importante contar con programas de evaluación para sistemas de educación amplios, para tener indicadores que muestren a gran escala los resultados de todos sus componentes con respecto a los objetivos que se plantean las instituciones educativas, también son necesarios otros modelos de evaluación que complementen

aspectos de la evaluación que no se pueden cubrir a gran escala, como las diferencias contextuales, culturales y lingüísticas y algunos otros contenidos. Tal es el caso de algunas escuelas en México, como la de los alumnos de nuestro Proyecto, el cual tiene su propio currículo EIB y modelo de evaluación que no contempla todos los componentes del programa oficial de la SEP. En el siguiente apartado explicaré el modelo en el que encaja la visión de la construcción colaborativa de los procesos de evaluación.

1.4 El modelo dialógico de la evaluación

Existen posturas que abogan por el diseño de modelos de evaluación que se disocian de las dinámicas y tendencias internacionales de evaluación estandarizada y comparativa, tal como lo explica Martens, que ha desarrollado el paradigma transformador en evaluación, el cual tiene como centro de atención los derechos humanos y la justicia social, específicamente dirigida a grupos minoritarios como los grupos étnicos, de género, de niños e inmigrantes, en el que evaluar es prestar atención a la diversidad en un trabajo evaluativo en conjunto con las personas y comunidades (Martens, 2013, citado en Del Pino, 2019). Este paradigma surge de la necesidad educativa de las propias comunidades indígenas, donde el concepto *contexto situado* cobra relevancia en el sentido que resignifica la evaluación con una perspectiva de realidad para las personas, y no sólo como un mecanismo regulador de la racionalidad occidental (Del Pino, 2019: 103).

Por ello coincido con el concepto de la evaluación dialógica que se sustenta en las ideologías críticas en contextos indígenas, la cual conlleva a la valoración de sus experiencias y de sus formas particulares de construir conocimiento, así como la valoración de sus lenguas y cosmovisiones (Schmelkes citada en Vargas, 2019; Meneses, 2022). Las ideologías críticas provienen de diferentes marcos conceptuales de las ciencias sociales y de la educación, como la antropología, la pedagogía y la sociología; se vinculan con la perspectiva dialógica de la evaluación porque persiguen los mismos fines emancipatorios y se fundamentan en un paradigma transformador y de igualdad educativa (Del Pino citado en Vargas 2019).

Del Pino señala que los ejes en los que se basa el modelo dialógico de la evaluación para construir el conocimiento son el consenso, la participación, las altas expectativas, la intersubjetividad y la colaboración que, a su vez, deben ir en coherencia con las dimensiones axiológica, ontológica, epistemológica y metodológica para que puedan tener relación con la cosmovisión y racionalidad donde se conciben diferentes formas de construir conocimiento y, por ende, otras formas de evaluar (Del Pino citado en Vargas, 2019).

Estas dimensiones –axiológicas asociadas a la ética, ontológicas vinculadas a la percepción de la realidad, epistemológicas relacionadas a la construcción de conocimiento y metodológicas que incorporan acciones evaluativas– podrían contribuir a un proceso de significación, entendimiento y valorización de otras formas de construir el conocimiento, la cultura y el lenguaje, como el caso de las comunidades indígenas en Latinoamérica frente a los sistemas de evaluación formal y universal que resultan desiguales e inequitativas (Vargas, 2019: 204), los cuales están centrados en medir y comparar sistemas educativos de forma homogénea.

Dado lo anterior, es necesario discutir un modelo de evaluación que integre las particularidades y dimensiones del modelo dialógico, que pueda conducir a la autodeterminación educativa, el respeto recíproco y la *co-construcción* de conocimiento de las comunidades indígenas, de grupos minoritarios, migrantes y excluidos. Una dimensión sumamente importante es la metodológica, ya que en ella puede observarse la construcción del conocimiento en sintonía con los ejes del modelo dialógico de evaluación, a saber, del consenso, la participación y la colaboración.

De la misma forma, también se necesitan acciones alternativas que surjan desde lo ideológico y que, al mismo tiempo, comprendan las necesidades y características de todas y todos los alumnos, valorando el componente intersubjetivo de la construcción del conocimiento y el componente cultural, además de las actitudes del saber (epistemológico) y la comprensión de las características culturales externas, junto con aquellas que regulan el hacer (metodológico), las cuales permiten construir y evaluar los

conocimientos con base en las visiones y percepciones propias de una cultura determinada (Etxeberria, Karrera y Murua, 2010; citados en Vargas, 2019). Así, la evaluación dialógica busca discutir con las formas externas y con las propias, y no ve ese sentido *normalizante y homogeneizante* de la educación dirigido hacia el aspecto económico, mismo que ha caracterizado a la ideología neoliberal en la educación. Estos principios de los modelos críticos coinciden, en parte, con el trabajo de la *co-construcción* de la evaluación de proyectos autónomos, como es el caso del Colectivo T'arhexperakua-CIEIB, cuyo trabajo se ha caracterizado por los lazos de colaboración de sus participantes, quienes han decidido los métodos, las técnicas y los contenidos que son relevantes evaluar en las escuelas donde tiene lugar el Proyecto, cuyo objetivo ha sido responder a sus problemas y necesidades particulares.

Capítulo 2.

Enfoques teóricos de la Educación Bilingüe

2.1 Programas educativos y multilingüismo en el plano internacional y latinoamericano

La educación bilingüe se puede describir como la implementación de programas docentes que se caracterizan por el uso de dos lenguas para la instrucción de diferentes asignaturas en un programa educativo, que en América se conocieron generalmente como Instrucción Basada en el Contenido (o *CBI-Content Based Instruction* por sus siglas en inglés). Estos programas comenzaron a implementarse en la década de los sesenta como respuesta a los problemas lingüísticos y culturales que se desarrollaron en las fronteras norteamericanas vecinas; los que se basaban en el contenido para la instrucción en L2 se introdujeron en la educación de inmersión en francés en Canadá y los programas de enseñanza de idiomas bilingües en Estados Unidos (Anderson & Boyer, 1978; Cummins & Swain, 1986; Pérez Cañado, 2012; Gallardo del Puerto, Gómez Lacabex y García Lecumberri, 2009; citados en Madrid & Corral, 2018). Posteriormente, se desarrollaron tres tipos de programas bajo el título de Educación Enriquecida:

a) Programas de inmersión en un segundo idioma: Estos sirvieron a estudiantes que poseían más de dos lenguas y usaban una lengua diferente al inglés para enseñar al menos el 50% del plan de estudios durante los grados de educación primaria o secundaria. Los programas de inmersión en francés canadiense también se incluían en esta categoría.

b) Programas de educación bilingüe para el desarrollo: Servían a estudiantes de idiomas minoritarios y se usaba el idioma minoritario en un 50% de la instrucción durante los primeros grados (y ocasionalmente en la escuela secundaria) para desarrollar la competencia académica en el primer idioma de los estudiantes.

c) Programas de inmersión bidireccional o de "lenguaje dual": Estos consistían en una combinación de programas de inmersión y desarrollo bilingüe; atendían a estudiantes de idiomas minoritarios y mayoritarios en las mismas aulas y aproximadamente la mitad de los estudiantes provenían de cada grupo. Se implementaban tres principales modelos de programas bidireccionales: i) programas 90/10 y 50/50, que representan la proporción de tiempo dedicado a las lenguas minoritarias y mayoritarias en los primeros grados del programa, ii) El modelo 90/10 tenía como objetivo promover el idioma minoritario tanto como fuera posible en los primeros grados, asumiendo que este era el idioma del que requería más apoyo, ya que generalmente se tenía un estatus más bajo en la comunidad en general que el inglés, iii) El modelo 50/50 se basaba en la creencia de que ambos idiomas debían adquirirse desde el comienzo de la escolarización y la mejor manera de hacerlo era dividir el tiempo de instrucción entre los dos (Cloud et al., 2000; citado en Cummins, 2000: 170-171).

Otro tipo de programas para la educación y las lenguas es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL) (en inglés Content and Language Integrated Learning, CLIL), que en Europa se adoptaron para abarcar la diversidad lingüística y cultural con el propósito de alcanzar una educación bilingüe para sus ciudadanos y así éstos adquirieran las competencias y habilidades para satisfacer sus necesidades comunicativas, los cuales se popularizaron en la década de los noventa para la instrucción de idiomas extranjeros y ampliar el repertorio de idiomas de los alumnos, mientras que en América Latina, Asia y Australia han proliferado en décadas más recientes.

Esta perspectiva de la enseñanza de las lenguas basada en contenidos cuenta hoy con una aceptación prácticamente universal como uno de los métodos más apropiados para la enseñanza y el desarrollo de la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera en los más diversos contextos educativos (Richard & Rodgers 2001; Hall Haley & Austin 2004; Coyle 2007; citados en Hamel et al., 2018a). Asimismo, uno de los elementos característicos de esta metodología es que incluye un

plan pedagógico que integra el contenido contextualizado, la cognición, la comunicación y los elementos culturales en la enseñanza y práctica del aprendizaje, considerando que esos elementos se pueden adaptar a los diferentes contextos según las necesidades académicas (Winke et al., 2022).

Otra característica relevante en la perspectiva AICL es el hecho de que encaja bien con las principales teorías del aprendizaje de lenguas y, en general, con las teorías que reconocen el rol que juega el lenguaje en el aprendizaje. Por ejemplo, Halliday mostró una perspectiva compleja del aprendizaje en general, en particular del aprendizaje de idiomas, el cual consiste en un continuum de tres principales procesos interdependientes: el aprendizaje de lenguas, el aprendizaje a través de las lenguas y el aprendizaje sobre el lenguaje (Halliday citado en Escobar, 2019). Estas características son parte de AICL, lo que hace que sus bondades sean potencialmente productivas para el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas en la educación convencional, además de un recurso valioso que se puede emplear como método de enseñanza en contextos plurilingües. Esto puede observarse en las investigaciones de las interacciones en el aula, donde los docentes se enfocan en los contenidos de la disciplina e introducen soportes lingüísticos en el diseño de tareas y construyen andamios interactivos para que los alumnos participen en el discurso académico (Escobar, 2019).

Por otro lado, en América Latina la propuesta de educación bilingüe se asentó en la denominada educación intercultural bilingüe aludiendo a la heterogeneidad cultural y lingüística que caracteriza a la región que, al mismo tiempo, se relacionaba con el mismo término en algunos países europeos como Alemania, España, Gran Bretaña, Holanda y Suecia por la constante migración de otros países que se da en el continente europeo y en respuesta a la xenofobia y al racismo que se ha presentado en esos países y, como indica López (2001), la adopción del término, así como de las propuestas europeas de interculturalidad, son prácticamente coetáneas con las sudamericanas. A pesar de ello, la situación latinoamericana⁸ es mucho más compleja, ya que los debates de la educación

⁸ Existen trabajos importantes sobre la historia y desarrollo de la educación bilingüe en Latinoamérica que revisan y analizan estas discusiones, además de problematizar los aspectos con relación a la diversidad étnica y lingüística que caracterizan la región (Díaz-Couder, 1988; López, 2001; Dietz, 2017).

bilingüe se han dirigido a las cuestiones sociopolíticas y culturales, a las modalidades de adquisición y al uso de las lenguas (Hamel, 1988: 320).

Sin embargo, también se pueden clasificar cuatro modelos de educación indígena: I) los modelos de submersión o castellanización directa (Hamel, 1988), sobre todo en el caso de México en las tres primeras décadas del siglo XX, que surgió con las políticas de integracionismo y asimilación (Gamio, 1982); II) los programas de educación bilingüe de transición en los años sesenta reconocían el conflicto lingüístico y regularmente acudían al uso transitorio de las lenguas indígenas en la enseñanza (López, 2001); después de 1980 surgieron III) los programas de mantenimiento y desarrollo con el propósito de consolidar el manejo de la lengua materna y al mismo tiempo propiciar el aprendizaje del español con variantes de la modalidad bilingüe bicultural que pretendía integrar al currículo la cultura indígena (Díaz-Couder, 1988) y; finalmente, de esta corriente derivó IV) la educación intercultural bilingüe, que pretendía desarrollar una educación enraizada en la cultura de los estudiantes pero abierta a los elementos de otras culturas, incluida la universal, generando sentimientos positivos y valoración por la diversidad cultural y lingüística (Hamel, 2000).

2.2 La evaluación y adquisición de las lenguas en los enfoques teóricos de la Educación Bilingüe

En este apartado retomaré los conceptos fundamentales para el ámbito de la educación bilingüe, como el fenómeno del bilingüismo y los procesos de adquisición de las lenguas. También el aprendizaje en programas con modelos de educación bilingüe, tanto en el ámbito internacional, como el latinoamericano, puesto que la discusión en torno a los distintos tipos de bilingüismo se da en función de los contextos históricos y sociales que en gran medida han determinado sus características y el desarrollo de modelos de enseñanza de lenguas.

2.2.1 Definición de bilingüismo, adquisición y aprendizaje de las lenguas

Existen distintas visiones teóricas dedicadas a la investigación de la educación bilingüe que definen el bilingüismo; sin embargo, las disciplinas que más se apegan a la visión

de esta investigación son atravesadas por la sociolingüística, la psicolingüística y la lingüística, que han puesto especial énfasis en el contexto del uso de las lenguas y la interacción, también en las variaciones que se dan en el desarrollo y adquisición de las lenguas en cuanto a los préstamos y cambios de códigos de las personas bilingües, y en las cuestiones relacionadas a las competencias lingüísticas del hablante-oyente. Dentro de las investigaciones y discusiones teóricas en estas disciplinas por mucho tiempo perduró la visión de un monolingüismo del bilingüismo, es decir, la existencia de dos monolingües en una persona y altamente competente en sus dos lenguas.

En oposición a la visión anterior, posteriormente surgió la visión bilingüe (holística de los bilingües) que define a la persona bilingüe como un todo integrado que no se puede descomponer fácilmente en dos partes separadas, puesto que no es la suma de dos monolingües completos o incompletos, sino que es una persona específica y única configuración lingüística (Grosjean, 2008: 13). Esta definición señala que una persona bilingüe usa sus dos lenguas por separado o juntas en diferentes dominios de la vida y con diferentes personas. En gran medida, la coexistencia e interacción de dos o más lenguas produce distintos tipos de personas bilingües y, según los contextos, las personas desarrollarán y usarán su competencia comunicativa de acuerdo con las necesidades de sus vidas diarias.

Sin embargo, la perspectiva más integral de la visión de un bilingüe se define por cuatro criterios:

1. Por el origen.

a) Quien ha aprendido dos idiomas en la familia de hablantes nativos desde el principio.

b) Quien ha utilizado dos idiomas en paralelo como medio de comunicación desde el principio.

2. Por la Competencia.

a) Tiene un dominio completo en dos idiomas

b) Tiene un control nativo en dos idiomas.

c) Tiene un dominio equilibrado en dos idiomas.

- d) Puede producir enunciados significativos completos en el otro idioma.
- e) Tiene al menos algún conocimiento y control de la estructura gramatical del otro idioma.
- f) Ha entrado en contacto con otro idioma.

3. Por la función:

- a) Usa (o puede usar) dos idiomas (en la mayoría de las situaciones) (de acuerdo con sus propios deseos y las demandas de la comunidad).

4. Por la identidad:

- a) Interna: se identifica como bilingüe/con dos idiomas y/o dos culturas (o partes de ellas).
- b) Externo: es identificado por otros como bilingüe/hablante nativo de dos idiomas [traducción mía] (Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988: 21).

De acuerdo con estos cuatro criterios, un hablante bilingüe puede:

Funcionar en dos (o más) idiomas, ya sea en comunidades monolingües o bilingües, de acuerdo con las demandas socioculturales de la competencia comunicativa y cognitiva de un individuo por estas comunidades y por el propio individuo, en el mismo nivel que los hablantes nativos, y que sea capaz de identificarse positivamente con ambos (o todos) los grupos lingüísticos (y culturas) o partes de ellos [traducción mía] (Skutnabb Kangas, 1984: 90; citado en Skutnabb Kangas & Cummins, 1988).

Por otra parte, en una visión más apegada al contexto educativo formal, el bilingüismo implica la mayor proficiencia o dominio posible o adecuado nivel de desempeño que tenga una persona en cada una de las competencias del lenguaje (lectura, escritura y habla) para las dos lenguas (Castro y Zuluaga, 2019). Esa proficiencia o dominio está relacionada con el aprendizaje que supone la adquisición de conocimientos mediante la instrucción, sin embargo, se pueden desglosar diversos componentes del aprendizaje de acuerdo con Brown (2007:8):

- Aprender es adquirir u obtener.
- Aprender es retener información o destreza.
- La retención implica sistemas de almacenamiento, memoria, organización cognitiva.
- El aprendizaje implica un enfoque activo y consciente para actuar sobre los eventos, fuera o dentro del organismo.
- El aprendizaje es relativamente permanente, pero está sujeto al olvido.
- El aprendizaje implica alguna forma de práctica, quizás una práctica reforzada.
- El aprendizaje es un cambio de comportamiento.

En cuanto a la adquisición de una lengua, se puede asentar que conlleva diversos factores que intervienen en la adquisición de ésta. Por otro lado, la teoría conductista concibe el proceso de adquisición ante todo como producto de la imitación y el reforzamiento; la hipótesis innatista surge de la teoría generativista de Chomsky que asegura que hay un dispositivo innato de tipo fisiológico cerebral para la adquisición del lenguaje; también está el enfoque cognitivo social de Jean Piaget, señalando que la relación del desarrollo cognitivo se debe a la maduración cognitiva del desarrollo del lenguaje o a la aparición de destrezas lingüísticas que se relacionan con el dominio progresivo de las estructuras de percepción, conocimiento y de la inteligencia *sensorio-motora*; por tanto, se establece la dependencia del *lenguaje-pensamiento* (Piaget, 1961; Pastor, 2004: 26).

Otro enfoque que parte de la relación *lenguaje-pensamiento* es el de Vigotsky, cuyos postulados teóricos vinculan el lenguaje al desarrollo social, en el que se afirma que el niño adquiere reglas para la interacción en el contexto social. Estos principios forman parte de los estudios de los niveles genéticos de la experiencia humana, donde el proceso de la comprensión de signos posibilita la comunicación, la cual comprende cuatro niveles: *la filogénesis* determina que las capacidades y funciones son heredadas por los distintos niveles de evolución; *el socio-histórico y cultural* se refiere al análisis de los signos culturales como herramientas mediadoras de la experiencia que influyen

los procesos mentales; *el ontogenético* que se centra en el desarrollo y evolución de las funciones cognitivas; y *el microgenético*, que se refiere al estudio de la construcción de los procesos psicológicos a través del tiempo (Vigotsky, 1934: 31-44).

Los enfoques de Piaget y Vygotsky forman parte de las teorías constructivistas del aprendizaje, aunque éste último le da mayor importancia al ambiente sociocultural como un facilitador del desarrollo y el aprendizaje. Asimismo, ambas perspectivas pueden ser sumamente relevantes en el contexto actual por la aceptación de la existencia de una interdependencia de factores cognitivos y sociales, en cuyos procesos de instrucción intervienen las interacciones, principalmente las lingüísticas que se dan entre los docentes y alumnos, donde se producen funciones psicológicas de orden superior a través de la mediación semiótica. Esto también implica la existencia de factores antropológicos, puesto que la situación sociolingüística está relacionada con la cultura en la que una comunidad lingüística está inserta; hablar una lengua determinada supone una identidad y una visión del mundo particulares, tal como lo señala la hipótesis de Sapir-Whorf.

2.2.2 Enfoques teóricos de la evaluación de las lenguas

La orientación teórica de la evaluación de los aprendizajes bilingües del Proyecto Colectivo del que trata mi tesis está centrada en el enfoque comunicativo del uso de las lenguas, es decir, en la evaluación de las competencias comunicativas de las lenguas en el escenario en el que se producen los hechos comunicativos, contemplando los actos verbales y socioculturales que están involucrados, orientación que a su vez está influida por las teorías que señalé en el punto anterior (subcapítulo 2.2.1). A lo largo de dos décadas se han diseñado pruebas que evalúan las competencias y conocimientos de las lenguas de los alumnos con el propósito de valorar el aprendizaje bilingüe, pero siempre considerando que no todas las habilidades lingüísticas se pueden evaluar, debido a los contextos de uso, las interacciones y los factores socioculturales (Hamel, 2010; Meneses, 2018). En este apartado presento la visión colectiva del Proyecto y las metodologías existentes en el ámbito de la evaluación de las lenguas, contemplando las nociones de competencias comunicativas y la distinción entre adquisición y aprendizaje.

Esta perspectiva tiene su origen en la etnografía de la comunicación de Hymes (1962), la cual proviene de la tradición antropológica que se interesó en averiguar el papel que tenía la lengua en las relaciones sociales y la transmisión cultural, puesto que una de las grandes contribuciones de la disciplina fue reconocer que la educación constituía un sistema complejo de transmisión de los conocimientos, en el que la lengua adquiriría un papel de suma importancia. De dicha corriente surge el *SPEAKING* (por sus siglas en inglés) que se asienta en el método etnográfico como herramienta metodológica para estudiar los hechos comunicativos, puesto que se basa en la observación de la situación, los participantes, las finalidades, las secuencias de actos, la clave, los instrumentos, las normas y el género de los actos comunicativos.

Cuadro 1. Elementos de SPEAKING

| | |
|--|--|
| Setting and scene: 1) time and place of a speech act ; 2) cultural definition | Situación= cuándo y dónde del acto del habla |
| Participants: Speaker and audience | Participantes = quién y a quién |
| Ends: purpose, goals, outcomes | Finalidades = para qué |
| Act secuencia: Form and order of the event | Actos = qué |
| Key: tone, manner or the spirit of the speech | Tono = cómo |
| Instrumentalities: Form and styles of speech (register-dialects) | Instrumentos = de qué manera |
| Norms: social rules governing the event and the participants, actions and reaction | Normas = cuáles creencias |
| Gender: The King of the speech act or event | Género = qué tipo de discurso |

Fuente: Extraída de Gumperz Hymes (1972) [traducción mía].

Por otra parte, es importante definir el concepto de evaluación que se adecua a los programas de lenguas y la adquisición de las competencias mencionadas (Hymes, 1971), para hacer la distinción con la prueba o test:

La evaluación es “en general, la recogida sistemática de información con el objetivo de tomar decisiones. La evaluación utiliza tanto métodos cuantitativos (por ejemplo, pruebas) como cualitativos (observaciones, clasificaciones según opinión y juicios de valor)”. En cambio, la prueba o test (equivalente a examen, término que, curiosamente, no aparece en dicho diccionario) sería el “procedimiento para medir las habilidades, el conocimiento o la actuación” (Diccionario de lingüística aplicada, Richards, Platt y Platt citados en Pastor, 2004: 277-278).

Esa definición implica que la evaluación es un proceso más complejo y que no se limita simplemente a un examen tradicional. Al respecto, Pastor hace una revisión de los distintos enfoques metodológicos que se han aplicado para la evaluación de las lenguas y hace la siguiente clasificación de métodos:

- En el método tradicional, la evaluación se limitaba a un examen final (en la mayoría de los casos, únicamente escrito) que verificaba los conocimientos adquiridos por el alumno. En la medida en que se trata de un tipo de enseñanza que ofrece un modelo de gramática normativa y en el que la lengua se convierte en un fin en sí mismo, que exige una reflexión metalingüística y que se ejemplifica a menudo con modelos literarios, no es de extrañar que dicho examen tenga en cuenta criterios morfológicos y sintácticos y que incluya pruebas de traducción y dictado para comprobar que se ha aprendido el vocabulario y las normas ortográficas.

- En el método audio-oral, de base estructuralista, en el que se propone un sistema de gramática descriptiva, y en el que se priman las destrezas orales sobre las escritas, la evaluación es considerada desde una perspectiva más rigurosa, al amparo de las últimas aportaciones de la psicometría. En este ámbito se consolidan las pruebas objetivas, que funcionan mediante un gran número de preguntas, con la

previa determinación de las respuestas aceptables y la valoración otorgada a cada una de ellas. La evaluación se convierte así en un instrumento o técnica con voluntad de carácter científico.

- En el enfoque comunicativo, finalmente, se comienza a considerar la evaluación como un medio eficaz de mejora del proceso de aprendizaje, en la medida en que permite tomar decisiones que afectan al mismo. El hecho de que se interprete la lengua como un instrumento de comunicación y se potencie el uso de la misma transforma también la noción de cómo valorar ese uso; por ello no se trata sólo de evaluar unos conocimientos, de medir el rendimiento referido a unos contenidos lingüísticos y funcionales establecidos previamente, sino que se dificulta la tarea, pues lo que se ha de evaluar no es tanto la competencia cuanto la actuación, no son tanto los conocimientos cuanto las habilidades, que son, en definitiva, las que se ponen en práctica cuando nos comunicamos en una lengua extranjera (2004: 278-279).

Además de estos enfoques, existen investigaciones más recientes que muestran procesos que se han trasladado a la enseñanza y evaluación de lenguas; por ejemplo, la *Evaluación Dinámica* que emerge como alternativa a la evaluación tradicional, que ve la evaluación y enseñanza como dos entidades separadas. Los diferentes tipos de evaluación tradicional enfatizan lo que los estudiantes ya han aprendido; en contraste, la *Evaluación Dinámica* ayuda a identificar el desempeño de los estudiantes en función de lo que están aprendiendo o pueden aprender a través de la interacción (Tabatabaei & Bakhtiarvand citados en Vergara et al., 2019).

Este concepto está basado en la teoría del desarrollo mental elaborada por Vygotsky, del cual surgió la *Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo* (ZPD), quien define esta metáfora como “la diferencia entre lo que una persona puede lograr cuando actúa sola y lo que esta misma persona puede lograr cuando actúa con el apoyo de otra persona y/o artefactos culturales” (Lantolf, 2000; citado en Vergara et al., 2019). Este tipo de evaluación ofrece un marco conceptual que integra la evaluación en la

instrucción, señalando que la capacidad de respuesta de los alumnos en la instrucción puede verse como un indicador del potencial de los alumnos, donde el objetivo es el desarrollo del aprendizaje (Poehner y Lantolf; Birjandi and Abdollahzadeh; citados en Vergara et al., 2019).

Esta forma de evaluación es más cualitativa porque en este enfoque los docentes pueden ser conscientes de las necesidades de los alumnos a través de la interacción, en el que las pruebas y las pruebas previas se basan en la preparación de la *Evaluación Dinámica* y de los profesores. Por ejemplo, en la evaluación de la escritura se comprenden tres etapas: (a) *elección del tema*, (b) *generación y estructuración de ideas*, y (c) *macro-revisión en la que cada etapa se diseña en tres pasos como pre-tarea, mediación y post-tarea*. En este estudio, la mediación de la *Evaluación Dinámica* se presenta a los alumnos en forma de diálogos entre el maestro y los estudiantes o en las herramientas de mediación (por ejemplo: pautas, materiales de lectura, muestras, etc.) (Xiaoxiao & Yan citados en Vergara et al., 2019).

En otro tipo de investigaciones que también se basan en los estudios de los niveles sociocultural y microgenético propuestos por Vygotsky que cité en el punto (2.1.1), los cuales permiten observar y comprender el desarrollo y el proceso evolutivo de la experiencia humana y su relación con el contexto, se pueden apreciar los hallazgos que muestran el valor de la instrucción del *género* para facilitar el desarrollo de la escritura, el pensamiento crítico y la conciencia metalingüística de los estudiantes de una lengua extranjera. Allen & Paesani realizaron un estudio con alumnos de cursos de posgrado, quienes participaron en el aprendizaje formal relacionado con la instrucción del *género* en modalidad de proyectos que incluyeron la investigación de la lectura, ejercicios de complementación de reflexiones escritas y en la colaboración de discusiones en clase y evaluaciones formativas informales para el desarrollo de la escritura y los préstamos textuales (2020: 17).

Si bien el estudio presenta algunas limitaciones con respecto a los resultados, puesto que no se presentan muestras de los escritos realizados por los alumnos o las

evaluaciones formativas formales, pues se basan más en la observación de la instrucción de los géneros textuales, estos métodos han sido frecuentemente utilizados para evaluar la competencia escrita en segundas lenguas (Alexopoulou, 2011). Además, esta orientación encaja con la visión funcional sistémica de la lengua en la que se han incluido el enfoque de los géneros textuales en los programas de evaluación de lenguas, incorporando la visión cognitiva que explica la estructura o el orden de los textos que caracteriza al uso del lenguaje en los medios académicos, basada en el concepto de “metáfora gramatical”, operación que rompe el modo congruente de construcción lingüística para establecer secuencias temáticamente desordenadas que solo tienen sentido por la capacidad de coherencia y cohesión de la lengua (Lorenzo, 2010: 397).

Asimismo, en dicho estudio toma relevancia el significado social al incorporar el contexto de uso de las lenguas de los hablantes, puesto que la asociación entre la forma y el significado en las unidades lingüísticas tiene amplio sentido con relación al género como unidad textual, al ser éste el nivel donde las propiedades formales del lenguaje significan socialmente (Lorenzo, 2010). Esto quiere decir que esos géneros se (re)producen en función de las necesidades de las comunidades del habla y se (re)elaboran de acuerdo con el repertorio, uso y capital lingüístico de las comunidades del habla.

En consonancia con estas visiones, considero relevante el estudio del repertorio los géneros textuales porque permite identificar rasgos lingüísticos de una lengua en el contexto académico, siendo este un proceso más complejo que implica la reflexión de la lengua y, como menciona Lorenzo, faculta a los alumnos a producir y significar en distintas lenguas y en contextos académicos (2010). También proporciona a los alumnos la capacidad de utilizar diferentes géneros según el uso que se le den en el entorno real para la comunicación, no importando su estatus social, sino más bien su uso funcional.

De esta manera, la propuesta de evaluación para aplicar en el Proyecto de las escuelas versará en la evaluación de las competencias lingüísticas mediante el enfoque de los géneros textuales en la evaluación, ya que se contempla en los contenidos de los

programas oficiales de la SEP y en los programas de Lengua del Proyecto, cuyos contenidos han incluido las narrativas del repertorio cultural p'urhepecha para evaluar la expresión escrita (las evaluaciones y análisis sobre los géneros textuales los mostraré en los subcapítulos 6.3.1 y 6.3.2). No obstante, queda como un reto a futuro estudiar otros géneros para diseñar evaluaciones que permitan estudiar sus estructuras en las lenguas que usan los alumnos.

2.2.3 De la noción de competencia comunicativa a la competencia comunicativa integral

Hymes define la competencia comunicativa como la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados; es decir, el conocimiento del código lingüístico y también del conocimiento social y cultural que les permite a los hablantes interpretar las formas lingüísticas en uso (Hymes, 1971). De esta forma, cuestiona el concepto de competencia lingüística formulado por la corriente teórica de la gramática generativa que descarta los rasgos socioculturales de la situación de uso de la lengua. Sin embargo, quienes ampliaron el concepto de competencia comunicativa fueron Canale y Swain (1980) al definir la competencia comunicativa como el conocimiento y habilidad necesarios para la comunicación y la realización real de tales conocimientos en circunstancias concretas, a la vez que propusieron cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (Canale, 1983).

La competencia gramatical se refiere al empleo de las reglas gramaticales, pero también del léxico, la morfología, la semántica, la pronunciación o la ortografía; la competencia sociolingüística se refiere a la adecuación de la forma y el significado del discurso en el contexto en el que se producen y dependerá de varios factores (los participantes, las finalidades de interacción y las normas y convenciones); la competencia discursiva es alusiva al conocimiento necesario para comprender diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, en diferentes géneros. Finalmente, la competencia estratégica es relativa a las técnicas e instrumentos que permiten subsanar los problemas o interrupciones en la comunicación. Esta última está más relacionada

con los aspectos cognitivos, las técnicas de memorización, de inferencia de reglas o de asociación de conceptos.

Este modelo de competencia comunicativa ha tenido varias modificaciones, pues se han agregado nuevas esquematizaciones como la de Bachman, quien identifica los elementos de la “competencia lingüística” (Bachman citado en Brown, 2007):

1. Competencia organizacional: competencial gramatical y textual
2. Competencia pragmática: competencia ilocucionaria y sociolingüística.

En décadas más recientes se han desarrollado estudios alrededor del concepto de competencia comunicativa y su relación con programas de enseñanza de segundas lenguas. Como un estándar internacional se tiene al Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001), el cual define los niveles de competencia de las distintas lenguas que se basan en los planteamientos teóricos ya mencionados. Este marco es el más conocido a nivel mundial y ha sido un gran referente para la aplicación de programas de enseñanza de segundas lenguas.

Por otra parte, se ha ampliado el término de competencia redefiniéndolo como *competencia comunicativa integral*, el cual comprende nueve diferentes dimensiones: la competencia cognitiva, la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica, la competencia sociolingüística, la competencia de aprendizaje, la competencia sociocultural, la competencia afectiva y la competencia comportamental (Martínez-Otero Pérez; Giovanini; Faedo; citados en Pulido & Pérez, 2004). Para Pulido y Pérez estas dimensiones de la competencia comunicativa resultan de suma importancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y para su aplicación didáctica en los contextos escolarizados, ya que permiten identificar las necesidades comunicativas (2004).

2.3 La teoría de la interdependencia lingüística y tipos de transferencias

Una de las teorías más relevantes en el ámbito de la educación multilingüe es la hipótesis de la interdependencia lingüística, referida a la relación de dependencia entre la primera lengua (L1) y el desarrollo de una segunda lengua (L2), la cual indica que, si la instrucción en la primera lengua es adecuada para promover la suficiencia en esa lengua, entonces se producirá la transferencia de dicha suficiencia a otra lengua siempre que haya una pertinente exposición a esa otra lengua (ya sea en contextos académicos o por influencia del medio ambiente), en un escenario de una motivación positiva hacia el aprendizaje de esa otra lengua (Cummins, 1979; 2000). Esta hipótesis predice tanto la transferencia de destrezas de L1 a L2 como de L2 a L1; por lo tanto, abarca de manera implícita el concepto de bidireccionalidad de la transferencia de destrezas lingüísticas, que funciona por la existencia de CALP (por sus siglas en inglés Cognitive Academic Linguistic Proficiency) de las lenguas que se refiere a las competencias lingüísticas cognitivamente exigentes.

Para llegar a dicho supuesto, Cummins (2000) diferenció entre niveles del lenguaje, CALP y BICS (por sus siglas en inglés Basic Interpersonal Communication Skills), éste último lo definió como el uso del lenguaje en situaciones de comunicación interpersonal, fuertemente contextualizadas, que permiten la negociación del sentido. Esta diferenciación implica que, para alcanzar CALP, se debe aprender a usar esas habilidades del lenguaje en situaciones comunicativas altamente exigentes. Adicionalmente, esto implica la existencia de diferentes tipologías de transferencias desde las teorías conductistas sobre el aprendizaje de las lenguas enfocadas en la primera o segunda lengua.

Estas orientaciones plantean que las características de la L1 tenderán a influenciar el aprendizaje de la L2 y viceversa; es decir, se tienen en cuenta las similitudes y diferencias de las lenguas como predictoras de las dificultades del aprendizaje de L2. Siguiendo el trabajo de Selinker, quien se basa en Lado, (Selinker,1983; Lado 1957; citados en Mina-Viafan, 2006:193-194) desarrolla la estrategia del análisis contrastivo con la que se determinan las transferencias del aprendiz en transferencias positivas o

negativas; por un lado, define las positivas como las formas usadas similares de L1 que inconscientemente se utilizan en L2, lo cual facilita el aprendizaje por la similitud de las normas; por otro lado, en las transferencias negativas señala que se encuentran normas de L1 similares a L2 que tienen otras funciones y, por tanto, esto conduce a errores en el habla.

Por su parte, Odlin (1989) propone que la transferencia lingüística también se presenta en el plano discursivo, en la coherencia, así como en los niveles semántico, sintáctico, fonético, fonológico y en la escritura. Tomando estas consideraciones, se pueden producir cinco tipos diferentes de transferencias (Cummins, 2005):

- 1) Transferencia de elementos conceptuales.
- 2) Transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas.
- 3) Transferencia de aspectos pragmáticos de la lengua.
- 4) Transferencia de elementos lingüísticos específicos.
- 5) Transferencia de la conciencia fonológica, es decir, del conocimiento de que las palabras están compuestas por diferentes sonidos.

Esta clasificación implica que la transferencia está integrada por elementos lingüísticos y conceptuales. En el primer caso la transferencia se dará por rasgos similares entre lenguas, mientras que en el segundo se producirá por elementos cognitivos y conceptuales. Para el caso de este estudio de la evaluación de los aprendizajes bilingües, trabajamos con lenguas tipológicamente diferentes (p'urhepecha y español), en consecuencia, las transferencias que podrían generarse corresponderían a los elementos conceptuales, de las estrategias metacognitivas y metalingüísticas y de los aspectos pragmáticos en la escritura, pues el corpus de pruebas se compone de pruebas escritas que incluyen la escritura, por ejemplo, de cuentos y narrativas, entre otros (Odlin, 2008; Hijazo-Gascón, 2011).

Dado lo anterior, es posible analizar estos tipos de transferencias que abonen al estudio de la enseñanza de lenguas en el aula por medio de tareas lingüísticas, tanto si

son positivas o negativas, puesto que se pueden identificar y sistematizar los errores más comunes que se generan de L1 a L2 y viceversa. Para los objetivos de este trabajo, mi propuesta se fundamenta en las teorías de la evaluación de las lenguas mediante las producciones escritas de los alumnos en el contexto escolar, a través del análisis de los géneros textuales, pero considerando los factores internos y externos al proceso. Los internos contemplan elementos de lingüística textual como la estructura, la función comunicativa de los géneros y la valoración de la competencia discursiva. Mientras que los factores externos al proceso de evaluación tienen en cuenta los aspectos sociolingüísticos y culturales; es decir, el dominio y uso de las lenguas y otros como las condiciones socioeconómicas de las familias de los alumnos (Francis, 2012).

2.4 Investigaciones sobre la evaluación educativa en escuelas indígenas en México

Recientemente han proliferado trabajos e investigaciones importantes sobre la evaluación educativa en comunidades indígenas bilingües en educación básica, dado los pésimos resultados de aprovechamiento y la falta de instrumentos de evaluación en esas escuelas (datos mostrados en los subcapítulos 1.1 y 1.2). Por ejemplo, en un estudio experimental de corte cuantitativo y cualitativo de la medición de conocimientos mediante reactivos en ch'ol y español en escuelas primarias de Chiapas, se muestran resultados paralelos relacionados al modelo educativo intercultural bilingüe que aplican en esas escuelas (Bastiani et al., 2013). 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 los contenidos escolares. Los resultados obtenidos 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).

Por su parte, Viveros (2016) muestra un estudio que emplea métodos y técnicas de corte cualitativo en una escuela primaria de los Altos de Chiapas que emplea una investigación evaluativa en el nivel exploratorio-descriptivo a través del método etnográfico y el modelo de evaluación educativo CIPP basado en insumos, procesos y

productos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; citados en Viveros, 2016). Los principales hallazgos muestran que, en la praxis, la educación indígena bilingüe intercultural no ha trascendido la dimensión bilingüe; es decir, se limita a la enseñanza de la lengua indígena y la interculturalidad no se integra en el discurso ni en la praxis educativa, debido a que las condiciones socioculturales, lingüísticas, políticas, educativas y de formación docente que caracterizan al contexto educativo local son poco favorables para la aplicación efectiva de la EIB en la escuela primaria.

También existe un proyecto en zapoteco muy interesante sobre la evaluación lingüística en niños de 7 a 12 años en cuatro comunidades zapotecas de Oaxaca, por medio del diseño de una batería centrada en la evaluación de la proficiencia o de los conocimientos de la primera lengua o del zapoteco, el cual también emplea un enfoque comunicativo (Alonso, 2020). Lo interesante de este proyecto es que se ha concentrado en la evaluación de la lengua indígena a través de pruebas de vocabulario y gramática, en escenarios reales o cotidianos del uso de la lengua, misma que se ha acompañado de entrevistas y cuestionarios sociolingüísticos a las familias de los alumnos de las escuelas participantes.

De la misma forma, el enfoque comunicativo también se implementa en el Proyecto Colectivo T'arhexperakua-CIEIB, el cual es pionero en la planificación educativa y en el diseño y aplicación de pruebas lingüísticas bilingües que se inició en el año 2001 en las comunidades p'urhepechas en Michoacán y hñähñú en Hidalgo (Hamel & Francis, 1992; Hamel, 2010). El objetivo inicial de los miembros del Proyecto se centró en una observación prolongada en las escuelas y en una evaluación diagnóstica por medio de pruebas que abarcaban distintos conocimientos y competencias de forma bilingüe. Con el paso del tiempo se han desarrollado cambios y nuevas pruebas que se han testeado a lo largo de dos décadas, tomando en cuenta los posibles sesgos y los cambios socioculturales en las comunidades. En los siguientes apartados describiré las etapas y los principales hallazgos del programa de evaluación propio.

Capítulo 3.

Las comunidades de estudio y el Proyecto escolar

“T’arhexperakua-Creciendo Juntos”

3.1 San Isidro y Uringuitiro

3.1.1 Ubicación geográfica y aspectos lingüístico-culturales

Las comunidades de este estudio se ubican en la región *p’urhépecha*⁹, donde existe una cierta heterogeneidad geográfica y cultural compartida por 110 pueblos, que se dividen en cuatro zonas que son delimitadas por elementos geográficos, culturales y sociales: la zona este o zona del lago de Pátzcuaro; la zona central de la Sierra; la zona norte llamada de la Cañada de los Once Pueblos; y la zona noreste de la Ciénega de Zacapu (CDI, 2015). San Isidro y Uringuitiro se localizan en la Sierra o Meseta del municipio de Los Reyes, en la parte norcentral del estado de Michoacán. 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. 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 comunidades colindan al norte con el municipio 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. 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. Estas comunidades se ubican al pie del cerro *K’eri juata*, conocido como “Cerro Grande” de Patamban, en la falda oriente, donde predomina el clima frío templado con lluvias en verano.

⁹ En este caso uso la palabra *p’urhépecha* para designar la región.

Mapa 2. Región p'urhépecha.



Fuente: Censo de Población y Vivienda, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2005).

La región Sierra se caracteriza por los rasgos lingüísticos-culturales que comparten los poblados que la integran, como la alimentación, la música y las *pirekuas*¹⁰, las fiestas y las danzas. Las fiestas tradicionales comienzan con el ciclo de la cosecha y se bailan las danzas de los *Viejitos*, los *Negritos*, los *Huacaleros* y los *Jóvenes*. También se acostumbra la de *Dos bailarores*, la *Danza del Pescado* en la zona del Lago y las de *Vaqueras* y *Pastores*, y el ciclo cierra con las danzas del carnaval y la conmemoración del *Año Nuevo Purépecha*¹¹, así como el Día de Muertos.

¹⁰ Las *pirekuas* son piezas musicales que hablan sobre temas de amor y se cantan en p'urhépecha, por lo regular se acompañan de instrumentos de cuerda.

¹¹ Es una celebración importante de la cultura purépecha festejada el 2 de febrero.

Imagen 1. Escuela de San Isidro, festejo del Año Nuevo Purépecha



Fuente: Fotografía tomada por la autora el 25 de febrero del 2020.

Por otra parte, en el estado de Michoacán se reporta un alto índice de hablantes de una lengua indígena, siendo el tarasco o p'urhepecha la lengua más hablada, pues se registraron 128,620 personas mayores de 3 años (INEGI, 2020). Esta lengua pertenece a la familia lingüística *purépecha* o *p'urhepecha/p'orhepecha*¹², que 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, donde se puede apreciar que está presente en la mayoría de los aspectos que componen la vida social de estos pueblos y ha sido tomado por la mayoría de los investigadores como un rasgo clasificatorio en la conformación y delimitación de la identidad de este grupo indígena (Villar, 2008).

¹² Las tres formas de escritura de la lengua son aceptadas entre la comunidad de hablantes y cambia según las variantes, para efectos de este trabajo utilizaré la forma *p'urhepecha*.

El p'urhepecha se considera como una lengua con riesgo no inmediato de desaparición, pues en los últimos diez años la población hablante se ha mantenido más o menos en las mismas cifras y en la mayoría de los poblados de la región de la Sierra existe una alta vitalidad lingüística, con un porcentaje alto de bilingüismo y uno menor de monolingüismo en la lengua indígena¹³. La vitalidad lingüística se ve reflejada en el uso cotidiano de la lengua p'urhepecha en las interacciones sociales en ambas comunidades de hablantes, ya que de los poblados que integran esta región, San Isidro y Uringuitiro poseen un porcentaje alto de hablantes del p'urhepecha con respecto a la totalidad de habitantes por localidad; la primera tiene un total de 1736 habitantes, con 876 mujeres y 887 hombres, de los cuales 1505 reportan hablar una lengua indígena o lengua p'urhepecha: 749 mujeres y 756 hombres, lo que equivale al 86.69% de la población total; mientras que la segunda tiene una población total de 701 personas, 358 mujeres y 343 hombres, 607 hablantes de p'urhepecha 311 mujeres y 296 hombres, los cuales representan 86.59% de la población general (INEGI, 2020).

3.1.2 Organización social y política

San Isidro y Uringuitiro se dividen por barrios organizados por un santo patrono, que a su vez se seccionan por manzanas de 100 metros cuadrados. La propiedad es de tipo comunal avalado por minutas donde se especifica que los dueños de la tierra son habitantes de los poblados y es la forma más común de herencia entre las distintas familias. Esta continuidad del sistema comunal de la tierra, que a su vez constituye la organización, tanto de los bienes comunales como de los usos y costumbres, preceden de la organización tradicional que sostienen las autoridades civiles o el Comité de Bienes Comunales, encabezado por un representante o jefe de Tenencia, un suplente, un secretario, un tesorero y seis auxiliares; están a cargo de servir al pueblo y cuidar de sus bienes, de la impartición de justicia y de gestionar los apoyos y programas del gobierno al municipio por un periodo de 2 años.

¹³ En el censo nacional de 2010 se registraron 128,344 hablantes de p'urhepecha en el estado de Michoacán y 141,177 hablantes en todo el país (INEGI, 2010).

También existen otros cargos que designan a los responsables de los comités de fiestas, generalmente religiosas, como el presidente de acción católica, quien convoca a reuniones relacionadas con actividades en la iglesia católica, las misas y ceremonias religiosas. También está el comité de obras y de las organizaciones productivas, de salud, entre otros. Estos cargos se eligen a través de las asambleas comunales y sólo pueden elegirse a los hombres, debido a que a las mujeres no se les tiene permitido desempeñar los cargos, únicamente participan en la organización. Cabe señalar que anteriormente la organización se daba comúnmente a través de la faena; la gente ayudaba en distintos trabajos entre las familias, como la construcción de casas y otros trabajos comunales y ahora la faena sólo se da para trabajar en obras de interés público, como la pavimentación de calles o trabajos de las escuelas y otras construcciones públicas.

La actividad económica principal es la agricultura, pues en sus tierras se siembra papa, avena, jitomate y maíz para el autoconsumo de las familias. Por otra parte, un gran porcentaje de la población trabajan como jornaleros en la pizca de jitomate, arándanos, zarzamora, fresa y otros cultivos. La mayoría de los trabajadores se trasladan a Tangancícuaro¹⁴, ya que es el municipio más cercano donde se emplean; otros viajan por temporadas más largas a Tamácuaro o Yurécuaro, una ciudad muy importante de Michoacán donde se cosecha el tomatillo, lenteja, frijol, garbanzo, calabacita, chile, trigo, cebada y maíz. Cabe decir que un porcentaje menor migra por temporadas a ciudades como Guadalajara para trabajar en el campo y otros a Estados Unidos. La segunda actividad en importancia es el comercio; los habitantes que se dedican a esta actividad trabajan en las ciudades más cercanas. Por otra parte, en un menor porcentaje hay docentes en educación primaria, muchos de ellos ejercen en las escuelas de sus propias comunidades y otros salen a poblados cercanos, además de algunos profesionistas en distintas disciplinas y otros oficios.

¹⁴ Tangancícuaro es uno de los municipios que pertenecen al distrito de Zamora, zona que presenta condiciones óptimas para la siembra de fresa y otros frutos similares. Michoacán es considerado como uno de los principales estados productores de fresa a nivel nacional, pues en el año 2022 se posicionó entre los primeros seis lugares (SIAP. Anuario Estadístico de la Producción Agrícola: <https://nube.siap.gob.mx/cierreagricola/>). Además, tiene presencia de varias empresas comercializadoras e industrializadoras en la exportación de fresa, como Frexport, S.A De C.V. ubicada en Zamora desde 1973 y perteneciente al Grupo Altex.

Cuentan con los servicios públicos básicos de salud mediante una clínica rural perteneciente al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), con un médico y un enfermero a cargo. En estas clínicas se brindan servicios de vacunación, orientación, prevención y atención de enfermedades. También cuentan con luz eléctrica, red telefónica, televisión por satélite, transporte público directo a la ciudad de Zamora, además de varias tiendas de abarrotes, farmacias, papelerías y pequeños establecimientos que cuentan con renta de computadoras y fax. Sin embargo, aún no cuentan con servicios indispensables de drenaje y agua potable, por lo general el abastecimiento se realiza en las norias principales que se ubican en los poblados y algunos hogares tienen pozos o cisternas. En cuanto a los servicios educativos, cada comunidad tiene un preescolar, una escuela primaria, una telesecundaria 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 Tangancícuaro.

3.1.3 Historia y fundación de las comunidades

En el siglo XIX ambas comunidades 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 pueblos vecinos. Los pobladores vivían en esa comunidad porque había dos norias que los abastecían de agua. Pero debido a que era una comunidad de paso, otros pobladores vecinos pasaban por sus linderos, ocasionando conflictos entre sus habitantes y su separación; por ello, 37 familias se trasladaron a los terrenos que ahora forman parte de San Isidro. Esta localidad se fundó en 1957 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. 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.

Las familias fundadoras se asentaron en el centro de la comunidad, entre las principales se encontraban la familia Alonso, Martínez, Ruíz, Lorenzo, Cruz, Anselmo, Tello, Francisco, González y Diego. La familia Alonso fue la que repartió la tierra, pues uno de sus integrantes fue designado el representante de bienes comunales. Para llevar a cabo la conformación de este poblado las familias buscaron 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).

3.2 El Proyecto escolar “T’arhexperakua-Creciendo Juntos”

3.2.1 Las escuelas primarias

La escuela primaria de San Isidro se llama “Miguel Hidalgo” y contaba con un total de 450 alumnos en el ciclo escolar (2019-2020); un total de 12 maestros, 2 maestros por grado, un director y subdirector, además de una persona encargada del puesto de intendencia. La escuela “Benito Juárez” se ubica en Uringuitiro, tiene 6 maestros, en el que se incluye al director en la planta docente y no cuenta con personal de intendencia. En estas escuelas los maestros se encargan de hacer las labores administrativas relacionadas con la dirección y organización del trabajo del cuerpo docente y administración general de las escuelas. Ambas pertenecen a la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) y cuentan con el apoyo de practicantes provenientes de las escuelas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Uruapan y Cherán, quienes ayudan en las labores administrativas y docentes con una estancia de 6 meses para realizar las prácticas, las cuales forman parte del programa de formación.

En cuanto a los insumos escolares, las escuelas cuentan con libros de texto gratuitos y otros materiales en lenguas indígenas (cuentos y libros de lecturas) que se resguardan en una pequeña biblioteca. Cada escuela tiene un aula de medios con equipo de cómputo y audiovisual, aunque no tienen personal especializado en el manejo de equipo o instrucción. Además de los recursos que brindan las instituciones escolares –

federales y estatales– existen organizaciones de la sociedad civil que aportan otro tipo de insumos materiales¹⁵, como equipo para poda y mantenimiento de las escuelas, uniformes escolares, pero no siempre cubren el total de alumnos que se tienen en las escuelas.

El presupuesto económico que proporcionan las instancias oficiales se utiliza para el mantenimiento de las instalaciones, que muchas veces no es suficiente para cubrir los costos totales, en estos casos los directores y maestros recurren a los padres de familia y a las comunidades para que se pueda cubrir el costo total de las obras mediante la faena o la compra de materiales que se requieren.

También se cuenta con la Casa del Niño Indígena del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), la cual se encuentra en la escuela de San Isidro y brinda alimentación, hospedaje y otras actividades complementarias a la población beneficiaria que por lo regular atiende a alumnos de las comunidades de la región y cercanas a San Isidro. Esta instancia cuenta con un encargado o responsable, 3 maestras y una cocinera, quienes se encargan del manejo del lugar y proporcionan los servicios que se brindan para el cuidado de los alumnos que necesitan estos servicios.

¹⁵En Michoacán está presente la APEAM, A.C. (Asociación de Productores y Empacadores Exportadores de Aguacate de México), la cual trabaja con otras fundaciones que apoyan la educación con donativos, entre otros: <https://www.apeamac.com/2021/03/entrega-fisica-de-diversos-kits-para-el-combate-de-incendios-a-las-brigadas-forestales-del-municipio-de-uruapan/>

Imagen 2. Escuela de San Isidro



Fuente: Fotografía tomada por la autora el 27 de mayo de 2017.

Imagen 3. Alumnos de Uringuitiro



Fuente: Fotografía tomada por la autora el 25 de octubre de 2019.

3.2.2 La fundación del Proyecto escolar

En 1989 un grupo de docentes p'urhepechas comenzó una iniciativa escolar en las escuelas primarias de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro que, desde un inicio, se caracterizó por la gestión pedagógica autónoma de sus integrantes ante las problemáticas de la educación indígena y la imposición de la castellanización, a pesar de la situación multilingüe y diversa de las comunidades. Uno de los mayores problemas en estas escuelas era la impartición de un currículo nacional que no estaba dirigido a los alumnos que hablaban una lengua indígena y la imposición del español, por eso se reportaba abandono escolar y ausentismo en dichas escuelas (Alonso, et al., 2004). Los docentes, preocupados por la situación, empezaron a trabajar con los habitantes para levantar las escuelas y así los alumnos acudieran, pero sabían que el problema fundamental eran los programas castellanizantes, pues siempre habían mostrado pésimos resultados, de ahí su fracaso y poca aceptación por parte de las comunidades y escuelas indígenas.

Desde inicios de la década de los noventa, los docentes continuaron con su formación y actualización en temas pedagógicos y comprendieron mejor las situaciones escolares por las que pasaban sus alumnos, pues no veían muchos avances con respecto al aprendizaje porque seguían enseñando a leer y a escribir en español. Fue en 1992 con los nuevos planes y programas nacionales de educación básica, que los docentes empezaron a reunirse para discutir el nuevo modelo educativo que proponía cambios importantes en cuanto a la estructura y el desarrollo de los contenidos escolares. Un punto de importancia que contenía el modelo de ese entonces era dar prioridad al desarrollo lingüístico funcional y comunicativo del español, cuyo enfoque era propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los alumnos en los distintos usos de la lengua hablada y escrita (SEP, 1993).

Con la apertura del nuevo modelo se hizo necesario que los docentes se formaran desde las perspectivas de la enseñanza y didáctica de las lenguas, enfoques donde las habilidades de la lengua –lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua– tomaron mucho mayor énfasis para la enseñanza. Esto condujo a un

mayor entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes, considerando el alto grado de monolingüismo en lengua p'urhepecha, así como la exclusión de esta lengua en todas las prácticas escolares. También, llevó a la conclusión de que el mayor obstáculo residía en la incomprensión de la lectoescritura del español en las escuelas, a pesar del logro y los avances en la lectura mecánica que se observaban en algunos alumnos (Alonso et al., 2004).

Con estas problemáticas, los docentes comenzaron los trabajos de forma colegiada e iniciaron un proyecto escolar con el objetivo de tratar de resolver estas dificultades y atender las necesidades particulares de los alumnos de estas comunidades, con nuevas estrategias y con el propósito de alfabetizar en la lengua p'urhepecha, ya que ésta es la primera lengua de los alumnos y los docentes. Con estas perspectivas, ellos dieron mucha mayor relevancia a la lengua p'urhepecha, puesto que es la lengua de las familias, de las comunidades y sobre todo porque seguía siendo una lengua muy hablada y extendida en toda la región p'urhepecha, dada su alta vitalidad e interacción en diferentes ámbitos sociales, tanto en los procesos económicos, como culturales.

Años más tarde (1998-1999), los maestros empezaron a trabajar con el equipo de investigadores de CIEIB (Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe) de la UAM-I (Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el cual estaba conformado por antropólogos, lingüistas y pedagogos dedicados a trabajar en temas de educación, pedagogía, interculturalidad y enseñanza de lenguas. En un inicio el equipo de CIEIB diseñó un plan de trabajo que comenzó con la observación en el aula y de los procesos escolares durante todo un año y desarrollaron un plan de evaluación diagnóstica (la etapas y plan de evaluación se describirán en el capítulo 4) para estudiar las dificultades de la lectoescritura en p'urhepecha y español. Después de estas acciones comenzó el trabajo colaborativo para delinear los instrumentos curriculares que conformarían el nuevo currículo EIB (Educación Intercultural Bilingüe).

En una etapa posterior (2003-2004), el equipo de investigadores les propuso a los docentes de las escuelas trabajar en el desarrollo de un programa particular para el español como segunda lengua (L2) y con una metodología de enseñanza específica. A partir de ese período, todos los maestros establecieron una clase en español con duración de 1 hora de lunes a viernes, con el objetivo de que en esa clase se hablara únicamente en español. A partir de 2006, Elin Emilson elaboró el Programa de Español (L2) que presentó en un taller para que los docentes lo aplicarían en el aula posteriormente. De esta forma se eliminaron las traducciones que afectaban negativamente la adquisición de una L2. Con este enfoque se estableció la enseñanza del español a través de contenidos escolares necesarios y atractivos en contextos comunicativos y significativos, pues estas vertientes de enseñanza de lenguas tienen una aceptación prácticamente universal como el método más apropiado para la enseñanza de una L2 en los más diversos contextos (Hamel, 2010). Durante la clase de español diaria se puso mayor atención en el desarrollo de las habilidades audio-orales para el primer ciclo (1°-2°), en la transferencia de las habilidades de lectura y escritura de L1 a L2 en el segundo ciclo (3°-4°) y la enseñanza de contenidos curriculares específicos en español en el tercer ciclo (5°-6°). En este último, la enseñanza del español como L2 ocupó un lugar principal. Cabe destacar que todos estos progresos se lograron a través de los programas de formación docente que impartían los especialistas e investigadores que se adhirieron al Proyecto; se practicó una formación intensa por medio de la modalidad *aula-taller* que consistió en sesiones prácticas y formativas sobre la didáctica de la enseñanza de las lenguas y de temas relacionados con la construcción del currículo, así como de evaluación.

Fue con esta modalidad de talleres que los integrantes del equipo CIEIB y los docentes diseñaron clases modelo para la enseñanza del español en los diferentes grados, mismos que fueron mejorándose con la práctica y el estudio de estas estrategias. Con estos talleres también se crearon los *Niveles de Desempeño* para cada grado (los describiré de forma detallada en el subcapítulo 5.2.2), con una progresión planeada, sumado a la planeación de clases o unidades semanales y las prácticas pedagógicas correspondientes en el nivel micro. Posteriormente se incluyeron todas las asignaturas,

dando como resultado la planificación total del currículo que, en una etapa posterior (2009-2018), se empezó a implementar en las escuelas, así como un compendio del *vocabulario p'urhepecha* que crearon los docentes, el Programa P'urhepecha (L1), las Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP) y la adaptación de todo el currículo y los planes bimestrales a los cambios subsecuentes en las reformas de la SEP con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) del 2011 (Márquez, 2019). Asimismo, los planes bimestrales se han adaptado a los cambios subsecuentes con el Modelo 2017 en los grados correspondientes y recientemente a la modalidad trimestral (2022).

3.2.3 El currículo EIB y sus componentes

La perspectiva de la educación intercultural bilingüe p'urhepecha fundamenta los instrumentos curriculares que se aplican actualmente en las escuelas del Proyecto, los cuales a su vez se basan en tres principios lingüísticos que surgen de las prácticas, de la sistematización de los enfoques implícitos y de las teorías que lo sustentan (Hamel 2010):

1. La lengua propia forma el núcleo, el punto de partida y el principal instrumento para ingresar a la sociedad del conocimiento p'urhepecha, nacional e internacional;
2. El español es una segunda lengua y se tiene que enseñar como tal;
3. La enseñanza-aprendizaje se desarrolla con el enfoque del “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL)”. Esto implica que las lenguas no constituyen materias aparte sino instrumentos transversales para el desarrollo de competencias y contenidos en todas las materias. La mayor parte de las competencias lingüísticas y comunicativas se desarrollan al abordar las distintas asignaturas. No obstante, hay un espacio de reflexión sobre las lenguas en donde se trabaja específicamente con las estructuras gramaticales y comunicativas de las lenguas y de su integración en un repertorio de competencias comunicativas bilingües.

Con estos principios, Márquez (2019) clasifica tres niveles que constituyen las relaciones entre el currículo del Proyecto, la planificación escolar y su aplicación en los salones de clase. Finalmente, el Currículo P'urhepecha Intercultural Bilingüe se basa en el currículo oficial para escuelas primarias y en la ampliación de la lengua p'urhepecha, concibiendo ésta como un instrumento eficaz para la enseñanza de todos los contenidos curriculares del programa nacional (Hamel, 2010). Sus componentes actuales son los siguientes:

1. Plan de Estudios de la SEP.
2. Programa de Enseñanza del P'urhepecha L1.
3. Programa de Enseñanza del Español L2.
4. Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP).
5. Plan Trimestral de EIB P'urhepecha.

En el primer nivel se ubican el Plan de Estudios de la SEP, las Unidades Temáticas P'urhepechas, el Programa de Enseñanza del P'urhepecha L1, y el Programa de Enseñanza del Español L2, que van de lo más abstracto a la sistematización de conocimientos y competencias en los que se establecieron perfiles de egreso para alcanzar un bilingüismo coordinado; es decir, que los alumnos puedan desarrollar los dos sistemas lingüísticos paralelos, utilizándolos independientes según el contexto de uso (Hamel et al., 2018a: 1390); en el segundo nivel se encuentran los Planes Trimestrales que usan los docentes para elaborar las planeaciones semanales y las actividades que, posteriormente, ponen en práctica con los alumnos en los salones de clases en el tercer nivel (Márquez, 2019:108).

En cuanto a la descripción de los demás elementos se debe aclarar, en primer lugar, que el Plan de Estudios oficial de la SEP se ha tenido que adaptar con el tiempo puesto que, en un inicio, con el arranque del Proyecto, los programas elaborados se basaron en el Plan y Programas de 1993 y después se volvieron a realizar cambios con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011. Se ajustaron los Planes Bimestrales, junto con los otros instrumentos que organizaban los aprendizajes a partir de cuatro

campos de formación: *Lenguaje y Comunicación*, *Pensamiento Matemático*, *Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social*, y *Desarrollo Personal y para la Convivencia*. Estos campos se equipararon a las asignaturas que se fueron modificando según el grado de estudio. Cada campo tenía cierta organización en cuanto a los contenidos, aprendizajes esperados y competencias por bloque o bimestre.

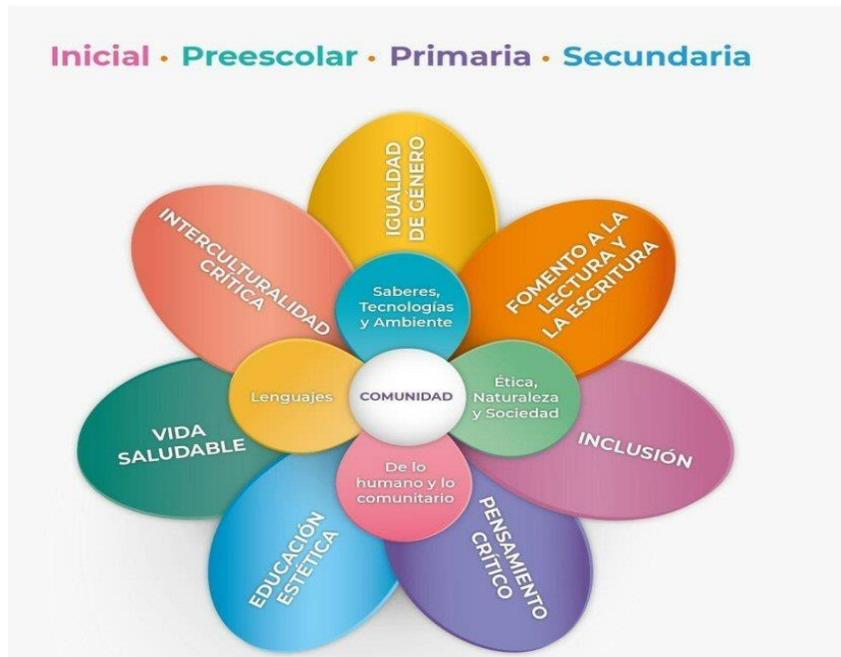
Posteriormente, con el Modelo 2017 los campos quedaron de la siguiente forma: *Lenguaje y Comunicación*, en donde se especificó que además del español, podían existir otras lenguas maternas, inclusive se incorporó el inglés como una lengua extranjera. En este campo de formación se concibieron tres lenguas para la enseñanza (español como L1 o L2, la lengua indígena como L1 o L2 y el inglés como lengua extranjera); los *Campos de Pensamiento Matemático y Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social* se mantuvieron y se modificó el *Campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia* por el de *Áreas de Desarrollo Personal y Social*, que incluían las asignaturas de *Artes*, *Educación Física* y la nueva *Educación Socioemocional*. Además, se agregaron los *Ámbitos de Autonomía Curricular* que daba paso a la ampliación de formación académica, esto de acuerdo con las decisiones de cada centro educativo.

Finalmente, con la última reforma de 2019 se ha creado otro Nuevo Modelo (2022) que cambia por completo los campos formativos y las formas de trabajo que caracterizaron los programas anteriores. Ahora, los campos formativos se constituyen de: *Lenguajes*, campo que integra los conocimientos de las disciplinas vinculadas con el aprendizaje del español, de las lenguas indígenas, de lenguas extranjeras, además de la lengua de señas mexicana y la aproximación al arte como lenguaje que no incluían los modelos anteriores; *Saberes y Pensamiento Crítico*, cuyo objeto del aprendizaje es la comprensión y explicación de los fenómenos naturales pero desde la perspectiva de diversos saberes y con relación a lo social; *Ética, Naturaleza y Sociedades* que se centra en la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica y *De lo humano y lo comunitario*, el cual se centra el aprendizaje de experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas para la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, entre otros

(SEP, 2022: 128-136). Otro aspecto totalmente nuevo es que estos campos están atravesados por siete ejes articuladores –*Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad Crítica, Igualdad de Género, Vida Saludable, Fomento a la Lectura y la Escritura y la Educación Estética*– que se describen como transversales; es decir, se refieren a temáticas de relevancia social que pueden enseñarse o tratarse en más de un campo formativo, junto con los contenidos específicos de cada grado y modalidad educativa.

Estos ejes articuladores tienen como perspectiva una educación que pone en el centro los procesos educativos alrededor de la *comunidad-territorio*; tienen como principio pedagógico la elaboración de proyectos dirigidos hacia la justicia social y la solidaridad con el entorno, eliminando por completo las competencias por *Progresiones de aprendizajes*, cuyos referentes orientan los procesos de aprendizaje a lo largo de las *Fases de aprendizaje*, en lugar de grados, y sirven para ubicar niveles de aproximación a los saberes en un momento particular de desarrollo en el que se encuentran los estudiantes (ver imagen 4). Finalmente, todos los elementos anteriores conforman la organización curricular en los Programas de Estudio que determinarán los objetos de aprendizaje señalados en los campos, así como las formas de enseñanza (SEP, 2022: 137), junto con los nuevos libros de texto gratuitos que se diseñaron como materiales complementarios.

Imagen 4. Representación de los Campos y los Ejes articuladores



Fuente: Tomado del Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, Dirección General de Desarrollo Curricular, SEP.

Todos estos relevantes cambios tienen algunas coincidencias con el currículo EIB p'urhepecha, ya que los instrumentos curriculares se diseñaron para aprender de los problemas del contexto de las comunidades de los alumnos, trabajando las asignaturas a través del enfoque transversal y con los Temas mensuales, así como los ciclos que se han sustituido por los grados (los describiré más adelante). Como ejemplo, en el programa de P'urhepecha (L1) se integran los contenidos y prácticas culturales propias; se da importancia a los usos sociales de la lengua p'urhepecha; contiene situaciones comunicativas claves para la interacción en diversos contextos (familiar, en la calle, la tienda, reuniones, asambleas, ceremonias, etc.); se toma el uso social y tradicional del p'urhepecha como base del lenguaje académico; se incluyen estrategias de fortalecimiento del uso del p'urhepecha; se recuperan y enseñan las formas y el vocabulario en riesgo de pérdida.

El programa de Español (L2) se constituye de los contenidos y las competencias del español como segunda lengua para que los alumnos, sobre todo aquellos que son

monolingües en la lengua p'urhepecha o bilingües incipientes al ingresar a la educación primaria, aprendan con eficiencia la lengua mayoritaria, y así también puedan apropiarse de los contenidos curriculares a través de su segunda lengua para que estén en condiciones de cursar con éxito los niveles educativos subsiguientes (Emilsson, 2010). Este programa se complementa con el programa L1; presupone la enseñanza de la lectoescritura en L1 durante el primer ciclo (1 y 2°) y se basa en la posibilidad de transferencias de componentes de la proficiencia lingüística cognitivo-académica de L1 a L2 y viceversa y en L2 se privilegian las habilidades audio-orales. A partir del segundo ciclo (3° y 4°) se desarrollan las 4 habilidades del lenguaje –habla, escucha, escritura y lectura–; se establecen estándares de dominio para cada grado y se procede metodológicamente con la *progresión en el aprendizaje* de las formas gramaticales en tres niveles: en el primero los alumnos aprenden las estructuras de manera “formulaica”¹⁶, como formas fijas; en el segundo nivel se desarrolla una capacidad de producción que implica la facultad de transferencia de ciertas estructuras gramaticales, de un contexto de aprendizaje particular a un contexto nuevo, en donde se pueden producir las formas gramaticalmente correctas que exige el contexto. Por último, en el tercer nivel (5° y 6°), se espera que los alumnos ya desarrollen la capacidad de corrección, autocorrección y un manejo consciente de ciertas reglas gramaticales fundamentales en cuanto al dominio (Emilsson, 2010: 8-9).

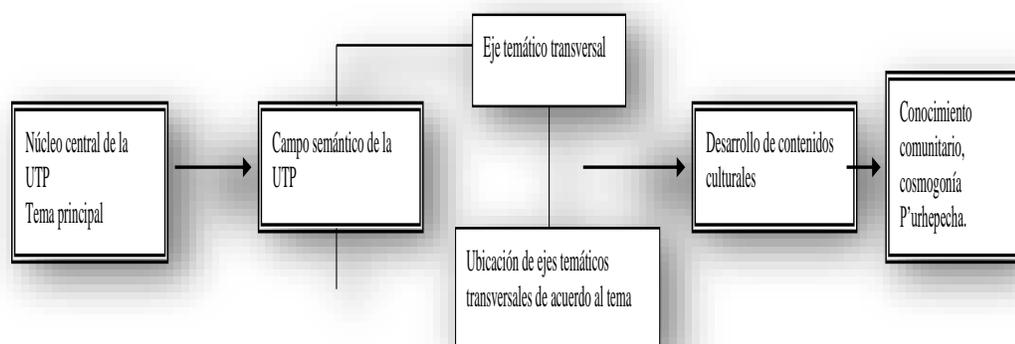
En lo que concierne a las Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP), éstas congregan todos los temas provenientes de la cultura, la cosmogonía y las prácticas culturales p'urhepechas. Estas unidades se diseñaron a través de campos semánticos, donde uno o dos conceptos y sus vocablos dan origen al núcleo central; se ubican típicamente en el centro y le dan unidad al campo mismo, muchas veces como archilexema, o el concepto central que engloba el campo semántico en su conjunto. De ahí se identifican sub-conceptos que constituyen ejes temáticos transversales, propiciando la construcción de los contenidos culturales con su vocabulario y conceptos propios. Los núcleos centrales y los ejes temáticos transversales se explican brevemente

¹⁶ Esta categoría se refiere a la formulación básica del lenguaje, un ejemplo se encuentra en la realización de la pregunta “¿cómo te llamas?”.

al inicio de cada unidad temática. Asimismo, se estructuró una progresión pedagógica de las UTP para que se puedan utilizar de 1° a 6° grado, con una variación temática y nivel de complejidad correspondiente a cada grado (Materiales del Proyecto, 2009). Esta progresión avanza en espiral; es decir, los contenidos trabajados en años anteriores se retoman, se profundizan y se amplían en los grados posteriores, junto con nuevos contenidos del mismo tema, los cuales se integran de siete unidades:

1. Juchari mitikuecha jakajkukua kuirakateri ampe (el origen y la creación de la vida).
2. Ak'atsitiicha ka Manakurhiriicha (las plantas y los animales y su relación con la vida humana).
3. K'uiripikua (salud y alimentación del pueblo p'urhepecha).
4. Juchaari P'intekuecha (el arte, los oficios y los juegos tradicionales).
5. Jarhojperhakua (ayuda mutua del pueblo p'urhepecha).
6. Kaxumpikua ka Tik'antsperhakua (respeto y tolerancia en nuestra cultura).
7. Jurhamukua ka Anchikurita Juchari Iretarhu Anapu - “sesi pajperhakua” (organización social y política del pueblo p'urhepecha).

Diagrama 1. Características de cada Unidad Temática P'urhepecha



Fuente: Materiales del proyecto, Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP), 2010.

Como se puede observar, el currículo EIB p'urhepecha se ha desarrollado y alimentado a través del trabajo colectivo, el cual ha dado como resultado sólidos instrumentos a lo largo de varias décadas. No es un trabajo que se haya realizado de forma improvisada y se ha procurado, en la medida de lo posible, ajustarse a los cambios de los planes nacionales. A la fecha, el Nuevo Modelo 2022 de la Nueva Escuela Mexicana todavía no entra en vigor y tampoco se ha piloteado, por ello es importante aclarar que los docentes del Proyecto han intentado adaptar los múltiples cambios que se han suscitado en las últimas dos décadas a su Currículo propio, el cual tiene como base el Plan de 1993, con las diversas adaptaciones de los programas subsecuentes que los docentes usan, principalmente de los Planes Bimestrales, ahora Trimestrales.

Capítulo 4.

El plan de evaluación del Proyecto Colectivo “T’arhexperakua-Creciendo Juntos” y CIEIB-Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe

4.1 Las pruebas de evaluación bilingüe

4.1.1 Metodología de la evaluación

Antes de iniciar el plan de evaluación en los primeros pasos del Proyecto en el año de 1999, cuando el equipo de investigadores del programa CIEIB llegó a las escuelas para trabajar en un nuevo programa de investigación en escuelas indígenas (Hamel, 2010: 114), se realizó un trabajo de campo exhaustivo mediante la observación en las escuelas durante un año escolar para poder conocer la realidad cultural y sociolingüística en los centros escolares y en las comunidades para conocer el Proyecto escolar de los docentes. Posteriormente, se diseñó un paquete de pruebas en el que se tomaron en cuenta las perspectivas teóricas de la evaluación de lenguas; en primer lugar, se adoptó el enfoque de las pruebas objetivas de orientación psicométrica y estructuralista, el cual se centra más en la cuantificación y en los procedimientos analíticos reflejados en las pruebas de opción múltiple y con un gran número de preguntas, el cual tiene la ventaja de evaluar una gran cantidad de alumnos y, si las pruebas están bien elaboradas, pueden llegar a tener una confiabilidad satisfactoria, pero no así la validez. Esto se debe a que la experiencia de las últimas décadas ha mostrado que este tipo de pruebas solamente puede medir de manera "confiable" y "objetiva" aspectos gramaticales del lenguaje –como la corrección y la normatividad–, pero no proporciona información sobre las habilidades fundamentales como la proficiencia y la competencia comunicativa (Canale & Swine, 1980; Bachman & Palmer, 1996; Pastor, 2003).

Por tanto, la orientación de la evaluación en la que se basa el proyecto coincide con el enfoque "crítico", psico y sociolingüístico, es decir, el enfoque de la competencia

comunicativa. Partiendo de las limitaciones que tienen los *tests*¹⁷ en el enfoque "moderno", se consideran las pruebas como parte integral y no como sustituto de un conjunto de elementos evaluativos. También se centran en la validez de las pruebas y en la autenticidad y relevancia que tienen con relación al contexto en el que se aplican. Por esta razón, se cuidó que las tareas de evaluación incluidas en las pruebas representaran en lo posible situaciones semejantes a la vida cotidiana de los alumnos. Estas pruebas, si bien contienen algunos elementos del enfoque psicométrico, también coinciden con el aspecto pragmático y aluden a las situaciones de uso real de las lenguas evaluadas que contemplan dos aspectos (Bachman & Palmer, 1996:12):

- El rendimiento de las pruebas de lenguas: involucra las características de la tarea y la situación de prueba, que a su vez tiene que ver con el rendimiento de los alumnos al realizarla.
- El uso del lenguaje: este aspecto debe tomar en cuenta las características de la tarea y la situación del uso de la lengua, las características de los alumnos con relación a los marcos de conocimiento, esquemas afectivos y las habilidades lingüísticas.

De la misma forma, las escalas de calificación que se elaboraron fueron de tipo holísticas o amplias (basadas en el Marco Común Europeo de las Lenguas, 2001). En estas escalas, sobre todo en las pruebas de tipo interaccional (Expresión Escrita), se utilizan definiciones del dominio en una competencia específica de la lengua, lo que puede contribuir a concretar lo que se espera que sea apropiado en distintos niveles o grados de aprovechamiento en función de esas escalas. La construcción de escalas puede aportar al desarrollo de especificaciones más concretas y realistas con respecto a los objetivos generales que se esperan del aprendizaje, y también posibilita la comparación

¹⁷ El término test se usa comúnmente, como nombre, para referirse a una prueba o reactivo. Como verbo de usa para probar o comprobar y se utiliza en el medio de la psicología o pedagogía para la evaluación educativa y psicométrica.

de los resultados a nivel horizontal y vertical de los perfiles de los alumnos en distintos niveles de aprovechamiento.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos, se administran por igual a la totalidad de alumnos de las escuelas que cursan la primaria de 1° a 6° grados. En este proceso han participado la mayoría de los docentes e integrantes del Proyecto, intercambiando de grupo a los docentes que tienen asignados para la aplicación. Asimismo, se intentó crear en cada caso un ambiente propicio para estimular el mayor rendimiento posible de cada alumno. Por esta razón, se administraron las pruebas, en la mayoría de los casos, en un ambiente tranquilo y se inició cada aplicación con una fase de contextualización. Para obtener un rendimiento aceptable y mantener en lo posible las mismas condiciones de aplicación (control de variables externas), fue decisivo el trabajo de todos los investigadores, quienes establecieron relaciones de confianza con muchos de los alumnos y sus familias a través del trabajo de campo prolongado, la investigación etnográfica y las extensas sesiones de observación de clase. Por otra parte, también influyó el apoyo brindado por las autoridades escolares y comunales, así como de los maestros y padres de familia.

La participación de los alumnos en los programas de evaluación fue muy alta, pues se consideró que la mayoría realizaron las pruebas con toda la disponibilidad, tomando en cuenta que este tipo de evaluaciones diagnósticas no se aplican regularmente en las escuelas. Se observó que los alumnos, la mayoría de las veces, no se negaron a participar, pese a las exigencias de las tareas que estaban muy por encima de su capacidad y experiencia; se concentraron en resolverlas durante un largo tiempo, pues no se les dio una duración máxima o mínima para realizarlas.

Para el proceso de calificación se realizaron talleres específicos en el que participaron todos los integrantes. Para llegar a una confiabilidad aceptable entre los evaluadores se discutieron y homogeneizaron los criterios a través de un largo proceso,

se aplicaron varias pruebas de *inter-rater reliability*¹⁸, y todos los exámenes fueron calificados en forma independiente por lo menos por dos evaluadores, ya que se asignó a un segundo evaluador experimentado para homologar criterios. Si bien este procedimiento no garantiza una objetividad absoluta de la evaluación, se lograron al menos dos cosas: 1) crear una conciencia clara, detallada y minuciosa sobre los criterios, y 2) homogeneizar al máximo las calificaciones al interior del grupo de calificadores.

Después de la aplicación y calificación, se realizó la sistematización de las pruebas en bases de datos con programas estadísticos como SPSS. Enseguida, se revisó la confiabilidad del constructo, o de la consistencia interna de los datos mediante pruebas estadísticas. Todas las bases de datos obtuvieron altos índices de consistencia interna de los datos, pues se obtuvieron índices de (0.80) a (0.90) en el alfa de Cronbach, lo cual corresponde a una alta confiabilidad de los datos¹⁹. Esto permitió que se realizaran otros análisis estadísticos para verificar los resultados y comparar las medias obtenidas entre las escuelas y los grados (Hamel, 2010; Meneses, 2018).

En cuanto a la progresión lingüística, comunicativa y cognitivo-académica bilingüe, se analizó construyendo una escala de desarrollo longitudinal de 1° a 6° grados. Desde la perspectiva teórico-metodológica que subyace a esta construcción evaluativa, se crea un modelo de “tiempo aparente” (parecido al que construyó Labov, 1996, en la sociolingüística abarcando tres generaciones), en el que se comparan datos de hablantes de diferentes edades que permite simular el desarrollo de los alumnos de 1° a 6° grados. Los elementos descritos pueden proveer un análisis de la transformación progresiva de las competencias cognitivas, en donde el lenguaje actúa como mediador social. Por ello, las pruebas pueden mostrar algunos posibles indicadores del dominio lingüístico de los alumnos en situaciones auténticas, pragmáticas y en el contexto sociocultural para llegar a resultados más certeros en el campo de la educación bilingüe en escuelas indígenas.

¹⁸ Se refiere a la confiabilidad suficiente entre evaluadores, o el grado de acuerdo entre observadores que califican o evalúan el mismo fenómeno.

¹⁹ Los índices del coeficiente de consistencia interna de Cronbach oscilan entre (0) y (1); a partir de (0.70) se considera como el valor mínimo aceptable para afirmar que los datos de una escala de medida son consistentes.

Finalmente, para el análisis de los resultados de la evaluación, se combinaron métodos cualitativos de la lingüística textual, sobre todo para las pruebas escritas, y la perspectiva de la evaluación de la competencia discursiva y el repertorio de textos (Van Dijk, 1983; Alonso, 2008; Nieto, 2008), con enfoques cuantitativos basados en tratamientos estadísticos, psicométricos y otros usados en la medición educacional que permiten la comparación de las medias entre grupos, grados, escuelas y la construcción de escalas de evaluación.

4.1.2 Etapas de evaluación, descripción de los instrumentos y resultados

La experiencia de la evaluación en el Proyecto se puede dividir en tres etapas, contemplando las características de las pruebas y sus objetivos de evaluación, así como la relación que tienen con la creación de los demás instrumentos curriculares y el desarrollo del Proyecto²⁰.

La etapa inicial (2000-2001) se dio a comienzos del Proyecto en el Valle del Mezquital, Hidalgo y en las escuelas del Proyecto en Michoacán con el fin de realizar un estudio comparativo; se aplicaron un total de 3426 pruebas en 3 lenguas (hñähñú, p'urhepecha y español) en las cuatro habilidades lingüísticas; se crearon 14 diferentes tipos de pruebas para evaluar la expresión oral, auditiva, escrita y lectora. La mayoría de las pruebas de esta etapa son de tipo cualitativo, como CA (Comprensión Auditiva), CE, (Comprensión de Lectura) y EE (Expresión Escrita), mientras que las pruebas HAC (Habilidades y Conocimientos) combinan ítems de evaluación cualitativa y de puntos discretos; es decir, de opción múltiple. Se aplicaron escalas de calificación que se basan en un enfoque integrativo que medían ciertas habilidades lingüístico-académicas escolares que se separaron por ciclos, desarrolladas con base en los grados escolares, las cuales incluyeron vocabulario, morfosintaxis y redacción, además de elementos de opción múltiple, siempre desde un enfoque comunicativo.

²⁰ En mi tesis de maestría describí las etapas de evaluación, los objetivos, los principales hallazgos y los resultados de cada etapa de forma más amplia, haciendo énfasis en los resultados y en las diferencias de cada etapa (Meneses, 2018).

Las pruebas CE y CA se integraron por una serie de narraciones adaptadas de una colección de cuentos bilingües de las dos regiones. En cuanto a la calificación, se elaboraron una serie de criterios que separan los principales enunciados y conjuntos de enunciados (clúster). En una primera fase de la aplicación del test, se calificó el recuento independiente del alumno y los enunciados correctos se calificaron en una escala de 0 a 2 puntos. En una segunda fase el aplicador realiza preguntas sobre las partes que componen el cuento que no fueron cubiertas en el recuento. Por último, los enunciados escritos sobre la base de ese cuestionario (C) se calificaron de 0 a 1 punto.

Con estas pruebas se realizó la comparación entre los tipos de currículo que se manejaban en las escuelas:

1. Enseñanza en español con una clase de dos horas de hñähñú por semana (currículo oficial), con alumnos monolingües y dominantes en español.
2. Sumersión o transición rápida (castellanización, bilingüismo sustractivo), con alumnos monolingües dominantes en p'urhepecha.
3. Enriquecimiento basado en la LI y bilingüismo auditivo (preservación de la lengua y cultura), con alumnos monolingües dominantes en p'urhepecha (Hamel, 2008).

En estas regiones los alumnos alfabetizados en su lengua más fuerte (español en Hidalgo, p'urhepecha en Michoacán) lograron 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 la creación de un currículo intercultural y bilingüe en Michoacán, donde la lengua p'urhepecha tiene el rol principal de lengua de instrucción (Hamel, 2008; 2010).

En la segunda etapa (2004-2005 y 2007²¹) se volvieron a aplicar las mismas pruebas de redacción (EE) en una nueva versión y se crearon nuevas para evaluar las competencias y los conocimientos de forma bilingüe (CCL), con un total de 4,500 pruebas aplicadas, pero únicamente en las escuelas de Michoacán, por eso se diseñaron en lengua p'urhepecha y en español. Las pruebas EE consistían en (re)producir una narración por escrito y se basaban en un modelo interactivo, en el que se lee un cuento a los alumnos tres veces con apoyo de imágenes alusivas al cuento. El esquema de calificación se centró sobre todo en la competencia discursiva, considerando la coherencia y cohesión de las narraciones. Para la calificación, el texto se dividió en episodios que se calificaban de 0 a 2 puntos; en donde 2 representaba el mayor puntaje que contenía la idea completa de cada episodio y 0 representaba nulo o simplemente no contenía parte de la idea del episodio. Además, se aplicaron los criterios de calificación global de 0 a 10 puntos a todo el cuento, basados en una escala integrada de criterios textuales de cohesión y coherencia o textualidad, cuyos elementos se centran en las estructuras de un tipo de texto.

Las pruebas CCL se diseñaron con el objetivo de evaluar competencias lingüístico-académicas y contenidos de 1° a 6° grados en el área del lenguaje y comunicación. Se integran principalmente de conjuntos de ítems que evalúan tres ejes: la escritura en el nivel básico, intermedio medio e intermedio avanzado; la comprensión lectora en el nivel básico, intermedio medio e intermedio avanzado y; por último, de la reflexión de la lengua, todos con ítems de opción múltiple, de relación, de complementación y otros de preguntas abiertas y producción escrita.

En cuanto a los resultados, lo destacable es que los puntajes de L1 estaban por encima de los de L2, dado que se obtuvo una media de 44.48 puntos sobre 100 en L1 y una media de 25.75 para L2. Esto mostraba que en las escuelas participantes la adquisición de la lecto-escritura se desarrolla predominantemente en p'urhepecha, a comparación del español que tenía escasa presencia en las comunidades en el uso

²¹ En los resultados se descarta el año 2007 porque no se cubrió con el censo contemplado para la evaluación.

cotidiano. En esta etapa también se observó que la competencia de la escritura se desarrollaba más o menos paralela en L1 y L2; se analizaron los progresos de forma cualitativa y también las tareas que los alumnos podían hacer y las que no (Nieto, 2008, Alonso, 2008).

En conclusión, 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, lo que hace una consolidación de las habilidades cognitivamente exigentes y descontextualizadas que pueden transferirse de la L1 a la L2 y viceversa (Cummins, 2000; Hamel y Francis, 2006), sin embargo, los ajustes del currículo se darían posteriormente a esta etapa de evaluación.

En la tercera etapa se planeó una aplicación en 2013 y 2014 e inició con el diseño y piloteo de las pruebas anteriores. En esta fase ya se estaban dando los cambios curriculares oficiales y la adaptación de los todos los componentes en el Programa EIB del Proyecto, tal como mencioné anteriormente (subcapítulo 3.2.2 y 3.2.3). Cuando terminó la fase de piloteo, se aplicaron nuevas versiones de las pruebas EE y CCL en las escuelas del Proyecto y en Tsirio, localidad que se encuentra en la misma región de la meseta de Michoacán y en donde también se habla p'urhepecha y se aplica el currículo nacional en la escuela de esa localidad. En el año 2013 se aplicaron 1,788 pruebas en las tres escuelas; en 2014 únicamente se aplicaron en las dos escuelas del Proyecto un total de 1,232 pruebas con el propósito de analizar y dar seguimiento al desarrollo longitudinal de las lenguas e implementar otros procedimientos estadísticos que pudieran dar cuenta de ello. En esta última etapa se contempló un análisis más cualitativo de las pruebas mediante métodos centrados en la lingüística textual y didáctica de las lenguas; la aplicación de procedimientos psicométricos y descriptivo-estadísticos de la comparación de las medias en las escuelas participantes ²².

²² En mi tesis de maestría mostré la descripción de los instrumentos y las medias obtenidas por grado, grupo y comunidad, con algunos resultados de la dispersión al interior de los grupos (Meneses, 2018). En este trabajo retomaré esos resultados para contrastarlos con los estándares fijados en los materiales curriculares del Proyecto.

Asimismo, en la última etapa se contemplan los cambios y ajustes que se hicieron al Programa, puesto que la carga de contenidos y el desarrollo de instrumentos curriculares aumentó con respecto a etapas anteriores, sumado a los cambios en los Planes y Programas oficiales en 2011, 2017 y 2022. Por otra parte, también es destacable la diferencia de ocho años entre la segunda y tercera etapas de aplicación de los instrumentos, así como una evaluación de casos de la prueba EE que realicé en 2017 y 2019. Dado lo anterior, en los siguientes capítulos (5 y 6) presentaré los resultados de la última etapa (2013-2014) con base en los objetivos de la investigación general que ya mencioné (Introducción), con la valoración de cada prueba y el balance general en las reflexiones finales (capítulo 8).

4.2 Confiabilidad y validez de las pruebas

El Programa CIEIB cuenta con más de dos décadas de experiencia en el desarrollo de pruebas o test para evaluar los aprendizajes, que se sustenta en los aportes teóricos y de investigación de la lingüística aplicada, con un enfoque comunicativo en el área del lenguaje y comunicación de forma bilingüe; se tiene una base de más de 10,000 instrumentos experimentales que han mostrado tener alta confiabilidad estadística por los índices obtenidos que mostré en el subcapítulo anterior. De la misma forma y, como describí anteriormente (subcapítulo 4.1), se tomaron en cuenta una combinación de aspectos para prever la validez: la confiabilidad de los puntajes, la autenticidad de las pruebas, la interacción de los evaluados, las condiciones de aplicación y el proceso de calificación.

El primer corpus se diseñó en el año 2001; a partir de ahí se realizó un piloteo extenso en distintas escuelas indígenas con alumnos que no pertenecían a la muestra final del estudio y se probaron en escuelas y regiones con características sociolingüísticas diferentes. En las evaluaciones posteriores se procedió a una reelaboración del corpus, tratando de eliminar los posibles errores de diseño y formulación de los reactivos que componían las pruebas en aplicaciones consecutivas. Por ello, se determinó desde un inicio que existieron buenas condiciones para establecer de antemano su confiabilidad y validez, propiedades que pueden atribuirse a los

instrumentos de evaluación para establecer su autenticidad y uso mediante el enfoque de la evaluación de la competencia comunicativa desde la orientación la evaluación de lenguas.

Pero ¿qué criterios se deben estimar para que una prueba sea confiable y válida, según los objetivos para los que se diseñó? Ahora bien, en el área de la psicometría y otras disciplinas relacionadas con la medición educativa, la confiabilidad y validez generalmente se establecen como condiciones necesarias para juzgar que una prueba es adecuada y pertinente por lo que sus propósitos específicos conciernen. En primer lugar, la confiabilidad se define como una propiedad de las puntuaciones obtenidas cuando se administra una prueba a un grupo particular en una ocasión particular y bajo condiciones específicas (Thompson, 1994; citado en Aiken, 2003). También es frecuentemente definida como consistencia de medida, es decir, la confiabilidad tiene que ver con la exactitud y la precisión del procedimiento de medición y con la coherencia de los puntajes, siendo una cualidad esencial de un constructo determinado (Bachman & Palmer, 1996: 20-21).

Por otra parte, de acuerdo con Aiken (2003) la validez generalmente se ha precisado como el grado en que una prueba mide lo que está diseñada para medir. A diferencia de la confiabilidad, la cual es influida sólo por los errores no sistemáticos de medición, la validez de una prueba es afectada tanto por los errores no sistemáticos como por los sistemáticos. Por esta razón, una prueba puede ser confiable sin ser válida, pero no puede ser válida sin ser confiable. En consecuencia, la confiabilidad es una condición necesaria, pero no suficiente para la validez (Aiken, 2003: 94-95). Sin embargo, no se puede determinar que existe un solo tipo de validez porque ésta involucra una serie de objetivos de distinta índole. L. Ebel señala que existen al menos 10 tipos diferentes que clasifica 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 (1972: 539-540). Las primeras indican la medida en que las tareas incluidas en una prueba representen fielmente, y en la proporción debida, los tipos de tareas que proporcionan una definición operacional del desempeño en la tarea respectiva. 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. Por su parte, Thorndike y Hagen hacen una taxonomía más amplia que se contrapone por los juicios racionales y profesionales, y la que se construye por la comprobación cuantitativa y objetiva (1970: 62-65):

- La validez de contenido. Es el grado en que una prueba contiene aspectos representativos del constructo o contenido que pretende evaluarse e implica un análisis racional y de juicio; es decir, esta validez indica qué tanto las tareas de la prueba representan los objetivos definidos para los que se realizó.
- La validez relacionada al criterio. Este tipo se refiere a que se juzga una prueba en términos de su relación con una medida criterio que se determina como de éxito. A esta validez también se le conoce como *empírica y estadística* que se observa por la correlación entre la puntuación de la prueba y la medida criterio de éxito. Cuanto más alta sea la correlación, mejor será la prueba.
- La validez de constructo. Define si una prueba mide o representa un rasgo o cualidad que pueda formular una estructura teórica que pueda ser probada. En otros términos, si las predicciones o hipótesis que se hacen de la prueba son probadas, entonces se fortalece la validez como una medida del rasgo o constructo; pero si las predicciones no pueden ser probadas, entonces se puede dudar de la validez de la prueba y de la teoría formulada a priori.

En esta clasificación, la validez de contenido se sostiene en la medida que los ítems que constituyen una prueba son realmente una muestra representativa del dominio de contenido que se pretende evaluar; en tanto que la validez relacionada al criterio y de constructo, obedecen más a las comprobaciones estadísticas y empíricas para soportar los resultados. Sin embargo, las orientaciones de la didáctica de la enseñanza y evaluación de las lenguas ponen el acento, por ejemplo, en la validez de constructo como el proceso continuo de demostrar que una interpretación particular de los puntajes de

una determinada prueba está justificada e implica, esencialmente, construir un caso lógico que respalde una interpretación particular para proporcionar evidencia que justifique esa interpretación (Bachman & Palmer, 1996:22). En nuestro caso con las pruebas del Proyecto, se evalúan competencias comunicativas y, en los términos de Hymes (1967), se consideran otros aspectos, como los pragmáticos, la competencia estratégica y metacognitiva, así como los conocimientos de la lengua. Esto se debe a que las habilidades o competencias lingüísticas son dinámicas y se constituyen por varios elementos, como la competencia comunicativa que involucra los eventos o actos comunicativos.

En este sentido, la validez de constructo debe comprender los factores antes mencionados contemplados desde su diseño, como la autenticidad y la interactividad de las tareas que constituyen una prueba (Bachman & Palmer, 1996:29), así como el juicio de los expertos de que el contenido de la prueba corresponde al constructo de interés y la verificación de la consistencia interna de la prueba. Adicionalmente, para que un instrumento tenga validez de constructo también debe poseer altas correlaciones con otras medidas o métodos de medición del mismo constructo (validez convergente), pero correlaciones bajas con las medidas de constructos diferentes (validez discriminante), las cuales se comprueban comparando, generalmente, las correlaciones entre las medidas del mismo constructo usando el mismo método o de diferentes constructos usando el mismo método (Aiken, 2003: 100). No obstante, con la consideración de que existen diferentes métodos en psicometría para determinar diferentes tipos de validez que no se tratarán aquí, es importante, en cualquier tipo que se elija para validar un instrumento, 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 porque no se llega a un consenso de la definición de los objetivos, conceptos y contenidos que se van a usar. En nuestro caso con el plan de evaluación, sí existieron condiciones para llegar a acuerdos y consensos de los objetivos y contenidos de las pruebas, pues se diseñaron exclusivamente para las escuelas del Proyecto y se desarrollaron tareas que se esperan que los alumnos contesten de acuerdo con su grado escolar, y también con relación a su

contexto sociocultural, por eso se determinó que son instrumentos pertinentes para la población objetivo.

Del mismo modo, los criterios por los que se determinan la confiabilidad y validez de un instrumento obedecen a un procedimiento que involucra, desde un inicio, al diseño y el proceso de la evaluación y la correlación con los objetivos de las tareas establecidas. Aunque se debe precisar que estas clasificaciones dan pie a optar por diferentes métodos para comprobar que las pruebas miden lo que deben medir. Por ejemplo, para determinar si un instrumento mide de manera consistente de una ocasión a otra, se puede usar el coeficiente de estabilidad, el cual tiene que ver con el tiempo de aplicación de un determinado instrumento; es decir, lo que se ha denominado coeficiente *test-retest*. En dicho procedimiento se aplica un mismo instrumento de medición dos o más veces a un mismo grupo de personas después en cierto período, y se verifica por la correlación de las puntuaciones obtenidas en la primera aplicación de la prueba y la segunda.

También es común que se apliquen coeficientes de confiabilidad para medir la consistencia interna en pruebas de evaluación de habilidades –inteligencia, aptitudes, aprovechamiento– y evitar la aplicación de pruebas de forma paralela, como con el método anterior²³. Como la evaluación paralela se realiza luego de un intervalo de tiempo apropiado, que sigue a la aplicación de la primera forma, puede determinarse un coeficiente de confiabilidad que refleje los errores de medición relacionados a la naturaleza de los ítems y a los distintos momentos de aplicación que implican más recursos y tiempo para realizarla. Uno de los más comunes es el coeficiente alfa de Cronbach²⁴, aunque éste no toma en cuenta los errores de medición causados por diferentes condiciones o momentos de aplicación y, en consecuencia, no puede tomarse como un equivalente del método *test-retest* (Cronbach citado en Aiken, 2003).

²³ Este procedimiento se utiliza para medir la consistencia interna y también incluye el método de división por mitades de Spearman y las fórmulas de Kuder-Richardson.

²⁴ Este es el coeficiente más conocido y aplicado en el campo de la psicometría y psicología para probar la confiabilidad de la consistencia interna de los ítems, que a su vez conforman las puntuaciones o escalas de medida de un instrumento.

Por otra parte, otra forma para estimar la validez de un instrumento es por los criterios que privilegien la opinión de un grupo de expertos. A modo de ejemplo, se podría determinar la validez de contenido dando mayor peso al juicio de los expertos en lo que se refiere a la elección de reactivos que se tienen que incluir en un instrumento, cuyo criterio es necesario aplicar desde el inicio del proceso de elaboración de las pruebas. Al definir el universo del contenido de la prueba y la muestra de ese universo, los diseñadores establecen las condiciones necesarias para lograr construir un instrumento con validez de contenido. En este marco, aplica la *validez de apariencia* (face validity por su nombre en inglés) que se refiere a que un instrumento parezca medir lo que debe medir, cuyos argumentos de validación se sostienen por la apreciación subjetiva que hacen las personas (expertas) al hacer la revisión general de los ítems que componen el instrumento y observar si miden lo que se supone tienen que medir, sin entrar en detalles del diseño, calidad del enfoque o cualidades técnicas y otros métodos (Aiken, 2003: 95).

Un factor importante para determinar este tipo de validez proviene de la aceptabilidad por parte de las personas que realizan las pruebas. La validez de apariencia también se sustenta por los participantes que aceptan resolver una prueba y la toman como una actividad válida. En nuestro caso de estudio con el corpus de pruebas del Proyecto; en primer lugar, se espera que las pruebas muestren, en la medida de lo posible, el dominio lingüístico y de conocimientos que poseen los alumnos y, en consecuencia, que los resultados apunten a mostrar esos aspectos y; en segundo lugar, que sean aceptadas como pruebas válidas por parte de los participantes. Como ya mencioné a lo largo del capítulo, en las aplicaciones que se realizaron con este corpus se observó que las pruebas fueron resueltas y aceptadas como actividades válidas por parte de los alumnos a los que se le aplicaron dichos instrumentos (Hamel y Francis, 1992; Hamel, 2008; 2010). En particular, las pruebas EE (Expresión Escrita) arrojaron buenos resultados porque se esperaba que los alumnos obtuvieran puntajes más altos en su primera lengua. De la misma forma, los resultados también lo avalaron los calificadores, quienes tienen mucha experiencia en la calificación de las pruebas.

Entonces, se podría considerar que el corpus del Proyecto cuenta con cierta validez de apariencia que se respalda por la aceptabilidad de los participantes y expertos en el diseño y aplicación de las pruebas. Si bien la validez nunca es absoluta, se ha intentado aproximarse bajo estos criterios, sumado a que en los resultados de las pruebas de confiabilidad de la consistencia interna con el coeficiente de alfa siempre se obtuvieron valores estadísticos confiables, según la escala del coeficiente, tal como lo mencioné previamente (subcapítulo 4.1.2). Asimismo, los procesos descritos también se avalarán con las hipótesis e inferencias de lo que se espera probar con las pruebas (tal como lo mostraré en los capítulos 5 y 6). Por tanto, con dicho instrumento se comprobará, parcialmente, la validez de constructo, si las hipótesis planteadas resultan verdaderas, pues como ya he mencionado, la validez nunca es absoluta.

Capítulo 5.

La evaluación mediante la prueba CCL

En este capítulo analizo los resultados de la prueba CCL (Conocimientos y Competencias en Lengua) implementada en 2013 y 2014 y que, como ya describí en el capítulo 4, contiene una serie de conjuntos de ítems centrados en el área del lenguaje y comunicación. En el primer apartado (5.1) describo la composición de la prueba por medio de cada conjunto y el objetivo de la evaluación y la progresión de forma sincrónica; presento la muestra de aplicación, la descripción de las etapas y los resultados de la evaluación. En el segundo apartado (5.2) enumero las competencias determinadas para esta área, desarrolladas con referencia en los instrumentos curriculares del Proyecto para comparar los estándares, con el objetivo de verificar si hay un avance progresivo y significativo en esta prueba y; examinar en qué ejes de evaluación se presenta un desarrollo y cuáles resultan más problemáticos, considerando la progresión establecida en los instrumentos curriculares. En el tercer apartado (5.3), utilizo el modelo sincrónico de la recogida de datos y el análisis longitudinal cuantitativo del corpus CCL por medio de la prueba *t.student* que analiza el avance en la muestra real de alumnos seleccionada y, por último, las conclusiones (5.4).

5.1 Composición y descripción de la prueba

La prueba CCL evalúa distintos conocimientos y competencias en las dos lenguas de los alumnos (CCLE para español y CCLP para p'urhepecha); comprende, principalmente, los ejes de la escritura, lectura y reflexión de la lengua y algunos contenidos de 1° a 6° grados del currículo EIB del Proyecto, y también del Programa oficial de la SEP (2011) (Materiales y Bases de datos CIEIB 2013-14). Este instrumento está diseñado con el propósito de valorar las competencias comunicativas desde la perspectiva pragmática, pues considera el contexto del uso del lenguaje y la actuación lingüística (Bachman & Palmer, 1994; Scholfield, 1995). También contiene elementos de reflexión de la lengua con el fin de verificar si los alumnos pueden aplicar los conocimientos de las lenguas y las normas del uso lingüístico para comprender y escribir textos.

Para cada lengua se crearon reactivos con escalas flexibles de evaluación para otorgar puntajes que, en algunos casos difieren en las dos versiones, puesto que hay ítems que se omiten en CCLE y en CCLP están presentes y viceversa. Esto se debe a que las dos lenguas presentan diferencias en sus sistemas lingüísticos en cuanto a la reflexión gramatical, por ello algunos conjuntos de ítems cambian con respecto a las tareas evaluadas, particularmente, en los conjuntos que corresponden al eje de la reflexión de la lengua, como la evaluación de los aspectos sintáctico-gramaticales, la concordancia de género y número y la conjugación de los tiempos verbales.

La prueba CCLP está compuesta por ochenta y cinco ítems con un valor total de 106 puntos, igualados a 100 puntos para comparar los promedios generales, mientras que la prueba CCLE consta de ochenta y un ítems, con un puntaje total de 104.5 puntos igualados a 100. Ambas pruebas están divididas en catorce bloques que comprenden tres ejes: la escritura, comprensión lectora y reflexión de la lengua, los cuales están organizados de forma progresiva; es decir, constituyen distintos niveles de desarrollo que agrupan un conjunto de reactivos para cada bloque, correspondientes a cada grado que van de menor a mayor complejidad (Materiales CIEIB, Estructura de la prueba CCLE, 2006).

El primer conjunto (1.1) corresponde al eje de la escritura y se integra por cinco reactivos con un valor de 1 punto cada uno; este conjunto permite saber en qué nivel de adquisición de la escritura se encuentran los alumnos, si están en nivel presilábico únicamente emplean las letras que conocen e incluyen dibujos en sus producciones escritas. Por ejemplo: en CCLP escriben *a-u-a-a* por *auani* (conejo) en CCLE escriben *c-a-a-a-o* por *carro*. Mientras que los silábicos tienden a omitir o fallar en algunas letras de las palabras; es decir, en CCLP escriben *parakat* por *parakata* (mariposa); en CCLE escriben *borego* por *borrego* y *lpiz* por *lápiz*. Los alfabéticos escriben las palabras completas y separan adecuadamente las palabras, por ejemplo: *xanchaki* (burro) en CCLP y *conejo, foco* en CCLE. Por ello, los indicadores establecidos para este ítem son:

- *Escribe el nombre de un dibujo.*

- *Usa escritura convencional*
- *Usa escritura prealfabética.*
- *Usa escritura silábica*
- *Usa escritura alfabética.*
- *Escribe con ortografía correcta.*
- *Escribe nombres en plural y singular.*

En cuanto a la correspondencia semántica, en el caso de CCLE, los alumnos tienen que nombrar las imágenes que se incluyen en la prueba; se trata de sustantivos que, desde el aspecto morfológico, presentan variaciones de género y número, y se caracterizan por ser palabras variables, de modo que pueden adoptar morfemas flexivos²⁵ para cambiar de género y número. Admitan o no admitan, siempre tiene un género inherente a la palabra. Cabe señalar que el sustantivo está compuesto por dos elementos (Florit, 2013):

- a) El lexema, el cual contiene el significado del texto.
- b) El morfema (puede ser de género y número).

En el presente conjunto se verifica la concordancia (género y número), al menos en CCLE. Esto se puede observar cuando utilizan femenino o masculino, o singular y plural adecuadamente de acuerdo con la imagen que se presenta. También se evalúa la ortografía, aunque se admiten algunas excepciones o acentos que no afectan el significado. Lo anterior es importante señalarlo, ya que las escalas diseñadas se realizaron de acuerdo con el grado de complejidad de cada una de las competencias y conocimientos que se requieren para cada ítem de forma progresiva. En cuanto a la evaluación en CCLP, existe una ausencia de oposición al género en p'urhepecha, puesto que en este sistema lingüístico no existe ni femenino, ni masculino, únicamente algunas unidades que se distinguen de acuerdo con el sexo del individuo que se relaciona y otras con base al sexo del que actúa. Mientras que la evaluación del plural se verifica si los

²⁵ Estos morfemas, también llamados *desinencias*, no cambian el significado general de las palabras, más bien aportan información necesaria gramaticalmente para que puedan existir de forma autónoma, como son el género, el número o la persona.

alumnos usan la marca *icha* o *echa* en los sustantivos, aunque no siempre se pluralizan²⁶ (Chamoreau, 2008: 57-86).

El siguiente conjunto (1.2) consta de cinco ítems con valor de 1 punto cada uno y evalúan diferentes aspectos en cada lengua. En CCLP se evalúa el eje de la comprensión lectora de un pequeño texto en el nivel básico o inicial; en CCLE se evalúa la relación de equivalentes o la correspondencia semántica, la cual permite saber si los alumnos pueden identificar correspondencias de traducción de una expresión en CCLE a su equivalente en CCLP, sin tener que escribirla y, por tanto, los indicadores serían los siguientes:

- *Comprende un pequeño texto en el nivel inicial en L1.*
- *Contesta preguntas sencillas mediante elección múltiple en L1.*
- *Relaciona correctamente un sustantivo común con un dibujo que la representa en L2.*
- *Relaciona correctamente una oración simple con un dibujo que la representa en L2.*

El grupo (2.1) evalúa la escritura mediante la descripción de un dibujo en ambas lenguas. En este caso se valora una oración completa; se otorgan 2 puntos si se escribe una oración o frase comprensible, adecuada y correcta. Se asigna 1 punto si el alumno o la alumna reproducen fragmentos comprensibles con errores, y se da 0 puntos si no escriben nada o la respuesta es incomprensible, inadecuada o palabras sueltas. En este conjunto cabe recalcar que, si se toma la oración en CCLE como una unidad de sentido con autonomía sintáctica (Lacau-Rossetti, citado en Floreti 2013: 214), se puede realizar una clasificación de una oración simple según sus constituyentes en cuanto al orden (sujeto y predicado) en unimembre y bimembre. El primer tipo, oración unimembre,

²⁶ De acuerdo con Chamoreau esto depende de la posición del sustantivo en cuatro aspectos: la *animacidad* es una característica propia de una entidad; la *definitud* se refiere cuando dos hablantes conocen el referente; y el de la *individuación* y *contabilización* que concierne al sustantivo genérico o de masa que puede presentar una característica individual, en el que se especifica la contabilización cuando se pluraliza el sustantivo (2008: 86-89).

tiene un miembro y no puede dividirse entre sujeto y predicado; por ejemplo, “la niña”, en el segundo tipo sí se cuenta con un sujeto y un predicado. En CCLP la oración simple incluye el orden básico de *sujeto-verbo* del p’urhepecha. El indicador sería el siguiente:

- *Describe la acción representada en un dibujo con una oración equivalente a la del ejemplo.*

En suma, este conjunto consiste en la descripción de un dibujo y se evalúa el nivel de conocimiento semántico y la sintaxis. Permite ver las formas que los alumnos utilizan para producir una expresión en dos aspectos:

a) Nivel de conocimiento gramatical y sintáctico. Deja ver las formas que el niño utiliza para generar una expresión y, por tanto, requiere de una construcción adecuada de la sintaxis y de las conjugaciones. Para explicar esto presentaré algunos casos de respuestas de los alumnos. En CCLE, por ejemplo: *la niña esta brincando* (La niña está brincando), se toma como una respuesta correcta, aunque al verbo *estar* no se escribió con tilde, la construcción morfosintáctica y gramatical es adecuada. En otro caso, *la niña se esta peínandose*, también se toma como respuesta válida porque el orden o la sintaxis de la oración es correcta, aunque existen errores ortográficos y un error en el orden del pronombre reflexivo *se*, pues en la oración se agrega después del sujeto y se repite en la conjugación del verbo *peínandose*. Ejemplos como el anterior no se toman en cuenta porque se entiende la construcción de la oración.

b) Concordancia de género, número, tiempo y persona. Se evalúa el manejo adecuado en la concordancia, aunque el enunciado sea coherente. En el siguiente ejemplo que proviene de la prueba de otro alumno: *los niños esta gugando* (Los niños están jugando), solamente se obtiene la mitad de la puntuación, porque el alumno tuvo un error en la correspondencia de número. Por otro lado, no se penaliza la escritura incorrecta de la palabra *jugando* porque no afecta en el significado.

El conjunto de ítems (2.2) evalúa la comprensión lectora de un pequeño texto en el nivel inicial. Se compone de cinco reactivos o preguntas sobre el texto y los alumnos tienen que responder de forma abierta o con sus propias palabras. El indicador es el siguiente:

- *Identifica el título del relato.*
- *Identifica acciones*
- *Identifica personajes.*

El conjunto (2.3) corresponde al eje de la reflexión de la lengua y se integra por seis reactivos de opción múltiple. La tarea consiste en elegir la forma verbal correcta y en distinguir la conjugación en presente y la cantidad, plural o singular, con valor de 1 punto por ítem y 6 por el conjunto total. Los indicadores son los siguientes:

- *Conjuga un verbo en presente indicativo en tercera persona del plural.*
- *Conjuga un verbo en presente indicativo en segunda persona del singular.*
- *Conjuga un verbo en presente indicativo en segunda persona del singular.*
- *Conjuga un verbo en presente indicativo en tercera persona del plural.*
- *Conjuga un verbo en pretérito indicativo en primera persona del plural.*

El conjunto (3.1) presenta mayor complejidad en el desarrollo de la escritura; tiene por objetivo escribir una historia o un cuento sobre una secuencia de imágenes y se evalúan la coherencia, la linealidad de la historia y la inclusión de sus elementos (nivel intermedio, medio). La evaluación comprende una escala de 0 a 10 puntos que corresponden a los criterios de la textualidad que también se usan en las pruebas EE. Los indicadores son los siguientes para ambas lenguas:

- *9-10 Cuento extenso, crea 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 estímulo, 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, en algunos casos problemas de comprensión.*
- 1-2 *Frases y palabras sueltas, un intento mínimo de escribir algo, incomprensible como texto.*
- *No escribe nada o sólo letras.*

El siguiente conjunto (3.2) evalúa el eje de la comprensión lectora y la redacción de un texto explicativo corto mediante cinco preguntas; en primer lugar, se evalúa la identificación de los personajes principales; la identificación de la acción principal y las relaciones anafóricas. Se califica de 0 a 2 puntos por pregunta; 2 es el puntaje máximo y se otorgan si se cumple con una oración o frase adecuada, comprensible y correcta. Se otorga 1 punto si se cumple con fragmentos adecuados y comprensibles, pero con errores; y 0 si no se escribe o es incomprensible o inadecuado. Los indicadores son los siguientes:

- *Identifica personajes.*
- *Identifica explicaciones.*
- *Identifica consejos.*
- *Identifica procedimientos.*
- *Identifica consecuencias derivadas de actos.*
- *Infiere sucesos.*

El conjunto (3.3) corresponde al eje de la reflexión de la lengua y únicamente se evalúa en CCLE y se omite en CCLP. Se constituye de seis reactivos con un valor de 1 punto para cada elemento. El objetivo es escoger la palabra correcta para complementar

la oración en la que se tiene que conjugar el verbo en presente, pasado y futuro simple mediante la opción múltiple con el siguiente indicador:

- *Conjuga el verbo en presente indicativo en la segunda persona del singular.*
- *Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple en la primera persona del singular.*
- *Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple en la primera persona del plural.*
- *Conjuga el verbo en futuro indicativo en la primera persona del plural.*
- *Conjuga el verbo en presente indicativo en la tercera persona del singular.*

En el conjunto de ítems (4.1) se evalúan diferentes ejes en las dos lenguas. En CCLE se evalúan cinco aspectos de la descripción científica del desarrollo de una planta (nivel intermedio, medio) a partir de cuatro imágenes organizadas a través de una secuencia, con una escala del 0 al 10 basada en los mismos criterios de textualidad descritos en el conjunto (3.1), los cuales equivalen a los niveles de logro. Mientras que en CCLP la tarea pertenece al área de la reflexión de la lengua, pues ésta consiste en relacionar los pronombres personales con los verbos correspondientes. Por ejemplo: *imaacha* (ellos) *pirexatiksi* (cantan). En este caso el indicador corresponde a:

- *Relaciona el pronombre personal en p'urhepecha con el verbo que distingue cantidad.*

En el conjunto (4.2) también se evalúan diferentes aspectos en ambas lenguas, ya que en CCLP se centra en el eje de la escritura (nivel intermedio, medio) y en CCLE la reflexión de la lengua. En CCLP se evalúa la descripción científica del ciclo de vida de un animal, y los criterios de evaluación y los indicadores corresponden al conjunto de ítems (3.1). Por otro lado, en CCLE se incluyen cinco reactivos de opción múltiple y la tarea consiste en elegir el adjetivo correcto para complementar las oraciones, distinguiendo la cantidad (plural y singular) y la correspondencia de género con el siguiente indicador:

- *Elige los adjetivos que concuerdan en género y número con las oraciones.*

De la misma forma, el conjunto (4.3) evalúa diferentes tareas en las dos lenguas. En CCLP se evalúa la escritura de un recado (nivel intermedio, medio) con el siguiente indicador:

- *Escribe los elementos de un recado: la, fecha, el destinatario y remitente.*
- *Plantea el asunto del recado.*

El conjunto en CCLE compete al eje de la reflexión de la lengua y se integra de 11 reactivos, con un valor de 0.5 puntos cada uno, haciendo un total de 5.5 puntos por el conjunto total. Consiste en la complementación de un texto mediante los artículos definidos e indefinidos: *el, la, los, las, un, una, unos y unas* con el siguiente indicador:

- *Complementa un texto mediante la elección de los artículos, definidos e indefinidos que corresponden con el género y número en un breve texto.*

El conjunto (4.4) únicamente se evalúa en CCLP y se omite en CCLE. Pertenecer al eje de la comprensión lectora (nivel intermedio alto) de un texto biográfico o narrativo, el cual se compone de diez preguntas que los alumnos tienen que responder de forma abierta. El nivel de logro es el siguiente:

- *Infiere información de un texto narrativo.*
- *Contesta correctamente las preguntas.*

El conjunto (5.1) tiene un grado mayor de dificultad en la competencia lectora y redacción (nivel intermedio, alto). Se compone de cinco reactivos que evalúan la comprensión de un texto explicativo en CCLP e informativo en CCLE. En el texto de CCLP, *T'irekua Ampakiti* (Alimento nutritivo), se evalúa la inferencia sobre la lectura y se otorgan 2 puntos por pregunta correcta y completa; 1 punto si los alumnos escriben una respuesta incompleta y 0 si es una respuesta incorrecta o no escriben nada. Por otra

parte, en CCLE el objetivo es identificar las partes de un texto informativo o noticia como la fecha, el lugar, el título y el copete. Se otorgan de 0 a 2 puntos por pregunta abierta; se asignan 2 puntos si se cumple una oración o frase adecuada, comprensible y correcta; 1 punto si se escriben fragmentos adecuados y comprensibles, pero con errores y 0 si no se escribe nada o la respuesta es incomprensible o inadecuada. Los indicadores establecidos son los siguientes:

- *Infiere información de un texto informativo en L1 y L2.*
- *Identifica las partes de un texto informativo, la fecha, lugar, título y el copete en L2.*
- *Contesta correctamente las preguntas con una descripción adecuada, frases o listas de palabras en ambas lenguas.*

El conjunto (5.2) evalúa la redacción (nivel intermedio alto) de un oficio o solicitud en CCLE y se omite en CCLP. El objetivo consiste en que los alumnos escriban la fecha, el destinatario y el remitente. Se les otorga 1 punto por cada elemento; el cuerpo del oficio o texto se califica en una escala de 0 a 6 puntos, si el asunto está bien planteado se otorgan 3 puntos y se asigna de 1 a 3 puntos extras por redacción, buena argumentación y corrección. Además, la evaluación es más flexible en este ítem, puesto que, si la alumna o el alumno elaboran un oficio bien hecho sobre otro asunto no especificado en las instrucciones, se le da hasta un máximo de 2 puntos, pero no pueden rebasar los 9 puntos porque es el máximo puntaje para este conjunto. Los indicadores son los siguientes:

- *Escribe los componentes de una carta: destinatario, fecha, saludo, asunto, despedida, remitente.*
- *Incluye información sobre su situación en la comunidad.*

En cuanto al conjunto de ítems (6.1) se evalúan tareas diferentes en ambas lenguas. En CCLP la tarea consiste en leer un pequeño texto e identificar los verbos en pasado, presente y futuro por medio del indicador:

- *Identifica los verbos en p'urhepecha: (p) pasado, (Ø)²⁷ presente y (a) futuro.*

En CCLE el objetivo es leer un breve texto, el cual está escrito en presente, para que la alumna o el alumno lo cambien al tiempo pasado a través de la conjugación de los verbos marcados en el texto (pretérito y copretérito). En este grupo de ítems se evalúa el pretérito imperfecto que se refiere a una acción que ocurría en el pasado y no se sabe si ha concluido o no. Por ejemplo: el pretérito indefinido que expresa una acción que ya sucedió y está definitivamente terminada como *levantó*. En cuanto a los puntajes, en total son 8 puntos con dieciséis reactivos y con un valor de 0.5 por cada uno. En este conglomerado se establece el siguiente indicador:

- *Conjuga en pretérito y copretérito de los reactivos incluidos en el texto.*

Y, finalmente, el conjunto (6.2) únicamente se evalúa en CCLP y se omite en CCLE. El propósito es que los alumnos observen un conjunto de imágenes alusivo al medio ambiente en el que viven los alumnos, *Juatiicha ka anhatapuecha* (Los cerros y los árboles), y a partir de las imágenes escriban una reflexión sobre el aprovechamiento de los cerros y los árboles. Para la evaluación se usan los mismos criterios de textualidad del conjunto de ítems 3.1.

5.1.1 Descripción de la muestra

La población contemplada para el plan de evaluación en esta etapa (años 2013 y 2014) fueron todos los alumnos de 1° a 6° grados de las escuelas de las comunidades de SI (San Isidro), UR (Uringuitiro) y únicamente TS (Tsirio)²⁸ en 2013, puesto que en ese año participó esa escuela como grupo de control. Para el año 2013 se registró un total de 469 alumnos; 237 niñas y 232 niños de las tres escuelas; para 2014 únicamente se tomaron en cuenta las escuelas del proyecto, SI y UR con 334 alumnos, 157 niñas y 167

²⁷Se considera una ausencia de marca del verbo en tiempo presente, por tal motivo es posible marcar un morfema cero Ø. El tiempo presente se utiliza cuando el momento de la enunciación corresponde con el momento del proceso (Chamoreau, 2009:119).

²⁸ Para el manejo e identificación de las etiquetas de las bases de datos de pruebas, manejaré las abreviaciones SI, UR y TS para hacer referencia a las escuelas de las comunidades en la descripción de los resultados en este capítulo y el siguiente (6).

niños. La edad promedio de ingreso a las escuelas primarias es a los 6 años y la edad de egreso a los 11, aunque hay algunos casos en el que los alumnos egresan de 13 o 14 años porque sus padres los llevaron a nuevo ingreso después de los 7 años o porque dejaron de ir a la escuela y se atrasaron y, en otros casos, algunos repitieron un grado. Sin embargo, estos alumnos representan el 0.4 % del total de la muestra considerada, por lo que no es muy significativo.

Se estimó que la mayoría de los alumnos eran dominantes en la lengua p'urhepecha y por eso se estableció como primera lengua (L1) y al español como segunda lengua (L2). En estas etapas de evaluación también se consideró que gran parte de los alumnos tenían alguna competencia en español (audio-oral) y por eso eran bilingües. En algunos casos el español es la L1 de los alumnos y por eso se considera que tienen una competencia audio-oral deficiente en p'urhepecha o casi nada, pero se estimaron pocos casos, por tanto, no eran tan significativos con respecto al porcentaje de la muestra total. No obstante, las diferencias que se presentaron entre las dos comunidades del Proyecto es que los alumnos de UR eran más dominantes en L1 y que muy pocos hablaban la L2, a diferencia de SI y TS que tenían alumnos más bilingües porque la mayoría hablaban o entendían las dos lenguas.

5.1.2 Resultados generales

De acuerdo con el plan de evaluación del año 2013, se registraron 469 alumnos de la matrícula total de las tres escuelas. En la prueba CCLP se obtuvo una cobertura del 95.7% del total del censo y en CCLE el 93.60%. Los resultados para CCLP muestran que el puntaje mínimo obtenido fue de 0 puntos y el máximo de 84.43 puntos sobre un total de 100; el 3.3% obtuvo 0 puntos o no contestó la prueba; el 45.4% obtuvo de 2 a 25 puntos; el 49.5% logró de 26 a 75 puntos y de 76 a 84 puntos el 1.8% de la muestra. En la prueba CCLE se consiguió un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 96.17 puntos; el 1.6% obtuvo 0 puntos o no contestó ningún reactivo; el 38.3% alcanzó de 2 a 25 puntos; el 53% obtuvo de 26 a 75 puntos y de 76 a 96 puntos el 7.1% de la muestra. En lo que corresponde a los promedios generales contemplando todos los grados (1° a 6°), se logró 28.47 puntos en CCLP y 36.07 puntos en CCLE. En cuanto a los resultados por

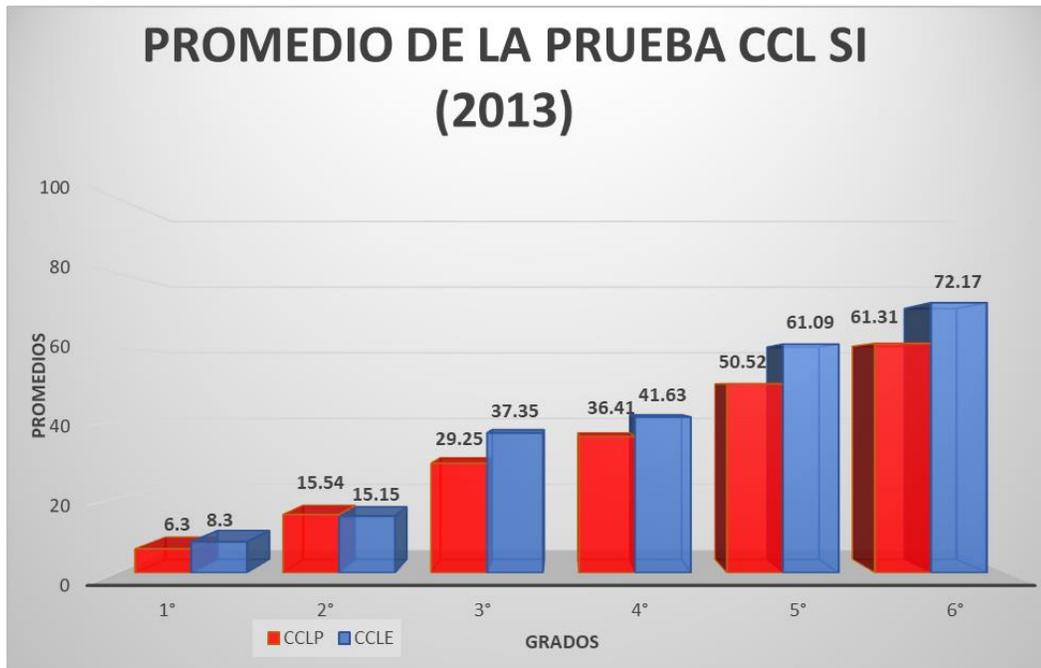
escuela, SI obtuvo el puntaje más alto en CCLP con 33.23 de promedio sobre 100 puntos, le sigue UR con 32.83 puntos y TS con 21.7 puntos. En los promedios obtenidos en CCLE, TS alcanzó el puntaje más alto con 41.30 puntos, SI con 39.28 y por último UR con 28.41 puntos.

En la evaluación llevada a cabo en 2014 se registró una matrícula total de 334 alumnos únicamente de las escuelas de SI y UR, con 222 y 112 alumnos respectivamente. Se logró una cobertura del 95.21% en la prueba CCLP; un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 84.91 puntos sobre un máximo de 100; el 4% obtuvo 0 puntos o no resolvió ningún reactivo; 45% obtuvo de 2 a 25 puntos; 49.4% logró un rango de 26 a 75 puntos y el 1.6% logró el puntaje más alto en un rango de 76 a 84.91 puntos. En lo que corresponde a la prueba CCLE, se cubrió el 90.72% del total de la muestra; con un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 98 puntos; sólo el 0.4% obtuvo 0 o no contestó el total de la prueba; mientras que el 42.6% logró de 2 a 25 puntos y el 52.1% de 26 a 75 puntos y el 4.9% de la muestra el resultado más alto en un rango de 76 a 84.91 puntos. En los promedios o medias²⁹ obtenidas agrupando todos los grados, en la prueba en CCLP se obtuvo 36.34 puntos y en CCLE se obtuvo únicamente 6 décimas arriba que CCLP con 36.98 puntos sobre 100 de promedio.

Los promedios por grado y escuela se pueden ver en las siguientes gráficas separadas por año (de 1 a 5):

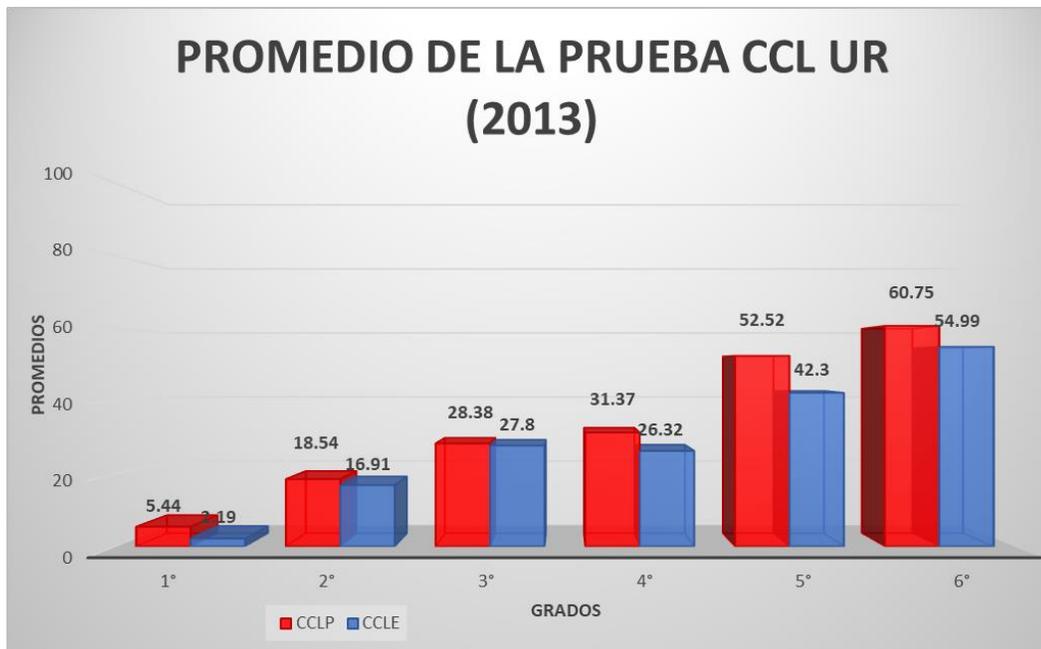
²⁹ La media o promedio es una medida de tendencia central de un conjunto de observaciones o datos, el cual se ubica justo a la mitad de los valores mínimo y máximo del todo el conjunto observado.

Gráfica 1. Resultados de la prueba CCL (SI) 2013



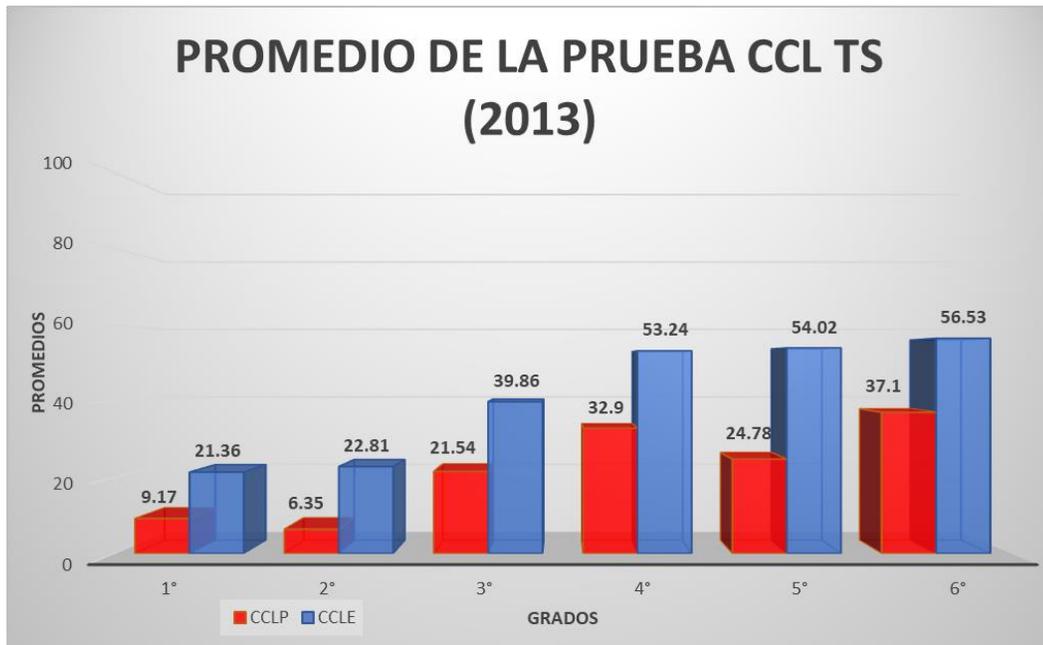
Fuente: Elaboración propia con base en las bases de datos de pruebas del Proyecto (2013-14).

Gráfica 2. Resultados de la prueba CCL (UR) 2013



Fuente: Elaboración propia con base en las bases de datos de pruebas del Proyecto (2013-14).

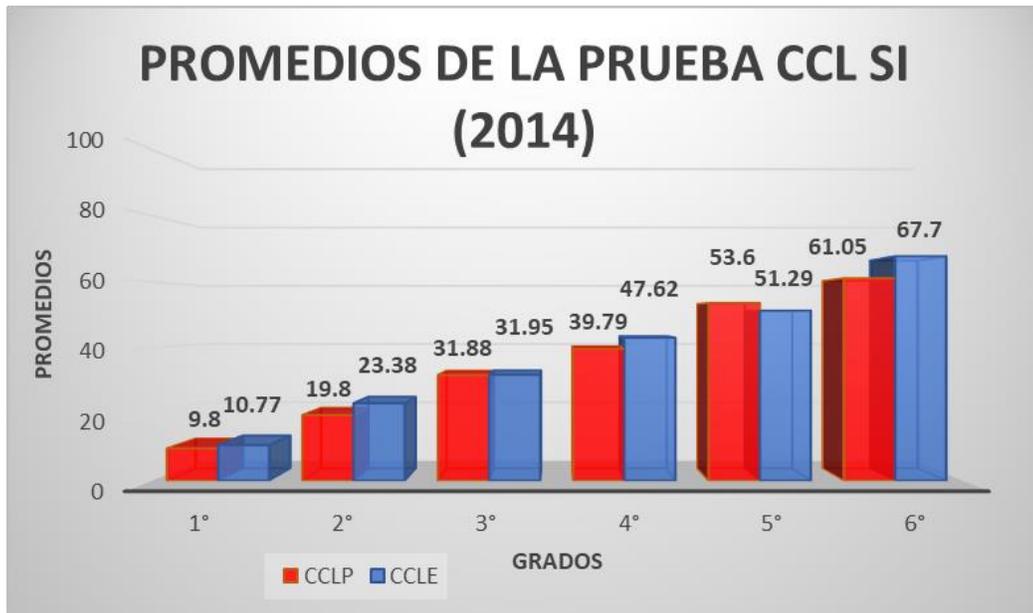
Gráfica 3. Resultados de la prueba CCL (TS) 2013



Fuente: Elaboración propia con base en las bases de datos de pruebas del Proyecto (2013-14).

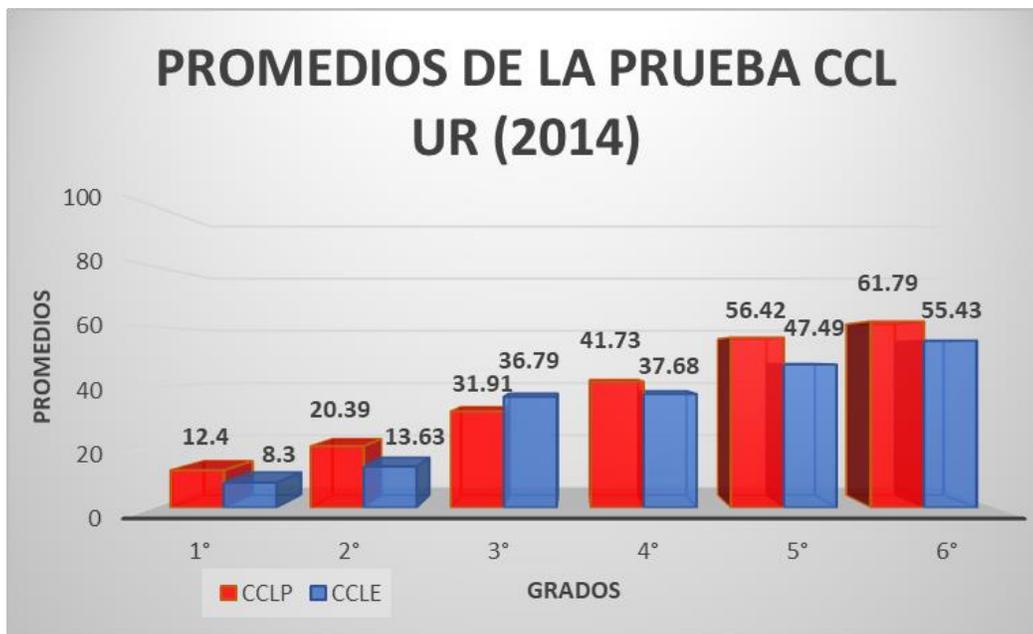
Como se puede ver, en el plan de evaluación del 2013 SI obtuvo un puntaje más alto en CCLE con respecto a CCLP, caso contrario en UR que logró un resultado más alto en CCLP en comparación con CCLE, aunque en promedio general SI tiene mejores resultados que UR en ambas pruebas, aunque en la prueba CCLP únicamente tiene 0.4 décimas más que UR. La escuela de TS obtuvo el mayor puntaje en CCLE si se comparan las tres escuelas, pero con el menor puntaje en CCLP y una diferencia de 19.06 puntos entre ambas lenguas. En contraste, en las escuelas del Proyecto se ven promedios más paralelos en las dos pruebas conforme a los grados y TS presenta mayor diferencia entre las dos pruebas.

Gráfica 4. Resultados de la prueba CCL (SI) 2014



Fuente: Elaboración propia con base en las bases de datos de pruebas del Proyecto (2013-14).

Gráfica 5. Resultados de la prueba CCL (UR) 2014



Fuente: Elaboración propia con base en las bases de datos de pruebas del Proyecto (2013-14).

Por otro lado, en la evaluación de 2014 se ve un ligero aumento en los promedios con respecto a la aplicación anterior en ambas pruebas en las escuelas del Proyecto. UR

obtuvo 4.61 puntos más que la evaluación anterior con 37.44 puntos de promedio en CCLP; también logró 4.81 décimas más que el año anterior, pues se registró 33.22 puntos en CCLE. Mientras que SI consiguió 2.75 puntos más en esta aplicación en CCLP con un promedio de 35.98 puntos, pero con un retroceso en CCLE, ya que registró 38.03 puntos en CCLE, 1.25 puntos menos que en 2013.

En suma, con estos resultados podría inferirse que las escuelas de SI y UR obtienen resultados más equilibrados con respecto a TS, escuela en la que no se imparte el currículo EIB del Proyecto. En la comparación de las escuelas del Proyecto, SI tiene mejores promedios en L2 y UR en L1 en la segunda evaluación (2014), ya que registró un avance mayor que SI. De la misma forma, este estudio sincrónico de recogida de datos provee un método rápido para medir el progreso de 1° a 6° grados del dominio lingüístico y de algunos conocimientos escolares que muestran el progreso gradual. Esto puede ser un referente de cómo es la evolución de los diferentes aspectos evaluados, como la lectoescritura y reflexión de la lengua. En los siguientes subcapítulos, mostraré de forma más detallada estos resultados con relación a las competencias para el eje de la Comunicación que se establecieron en el programa L2, que a su vez también se han utilizado como referente en el programa L1 (aún no terminado), para mostrar qué niveles de logro alcanzan los alumnos en los distintos grados.

5.2 Competencias y Estándares para el eje de la Comunicación y Resultados

Uno de los objetivos que se establecieron de forma colectiva en el Proyecto fue fijar niveles o estándares comunicativos y lingüísticos para el perfil de egreso de los seis grados de primaria o ciclos. En este sentido, la prueba CCL sirvió como un instrumento para realizar un diagnóstico y así obtener parámetros cuantitativos de los resultados que obtenían las y los alumnos de acuerdo con el ciclo escolar que cursaban. De esta manera, se establecieron niveles para cada uno de los ciclos y se definieron las competencias, así como los aspectos relacionados a la actuación y el contenido; es decir, el grado de dominio al que se llega con el contenido, tal como se muestra en el siguiente recuadro que se elaboró para el Programa L2, pero también como referente para la L1:

Cuadro 2. Competencias y estándares para el eje de la comunicación

| GENERALES | PRIMER CICLO (1° Y 2°) | SEGUNDO CICLO (3° Y 4°) | TERCER CICLO (5° Y 6°) |
|---|--|--|---|
| 1. SE COMUNICA CON CONFIANZA Y EFICIENCIA EN SU LENGUA MATERNA, SEA ESPAÑOL O ALGUNA LENGUA INDÍGENA. | EXPONE ORDENADAMENTE LO QUE CONOCE Y ENRIQUECE SU VOCABULARIO. | RECONOCE ALGUNOS ELEMENTOS QUE DEBE TOMAR EN CUENTA PARA COMUNICAR CON CLARIDAD SUS IDEAS. | SE COMUNICA CON CLARIDAD TOMANDO EN CUENTA LO QUE VA A DECIR Y A QUIÉN SE LO VA A DECIR. |
| 2. COMPRENDE Y HABLA DE MANERA EFICIENTE EL ESPAÑOL. | COMPRENDE Y UTILIZA ALGUNAS EXPRESIONES PARA COMUNICARSE EN ESPAÑOL. | COMPRENDE Y EXPONE INVESTIGACIONES Y DA INSTRUCCIONES EN ESPAÑOL. | SE COMUNICA DE MANERA FLUIDA Y CLARA DE ACUERDO CON LO QUE QUIERE EXPRESAR. |
| 3. UTILIZA LA NARRACIÓN Y LA DESCRIPCIÓN PARA COMUNICAR A OTROS/AS DIVERSAS SITUACIONES. | NARRA Y DESCRIBE, DE MANERA SENCILLA, DIVERSAS SITUACIONES. | NARRA Y DESCRIBE DIVERSAS SITUACIONES Y PERSONAJES ORGANIZANDO ADECUADAMENTE LOS HECHOS. | REALIZA NARRACIONES ENRIQUECIÉNDO LAS CON DESCRIPCIONES DE PERSONAJES Y LUGARES Y CONSERVANDO LA LÓGICA TEMPORAL. |
| 4. ARGUMENTA SUS IDEAS Y ESCUCHA A LOS | EXPLICA DE MANERA SENCILLA, SUS | ARGUMENTA SUS IDEAS, ESCUCHA Y | ARGUMENTA SUS IDEAS Y FUNDAMENTA |

| | | | |
|---|---|---|---|
| DEMÁS AL PARTICIPAR EN SITUACIONES COLECTIVAS COMO DISCUSIONES, EXPOSICIONES Y ASAMBLEAS. | IDEAS O PUNTOS DE VISTA Y ESCUCHA A OTROS. | RESPONDE A LA OPINIÓN DE OTROS /AS EN ASAMBLEAS Y EXPOSICIONES DE TEMAS. | SUS ACUERDOS Y DESACUERDOS CON OTROS PUNTOS DE VISTA EN ASAMBLEAS Y EXPOSICIONES. |
| 5. LEE DISTINTOS TIPOS DE TEXTOS UTILIZANDO DIFERENTES ESTRATEGIAS PARA BUSCAR INFORMACIÓN Y COMPRENDERLOS. | SE APOYA DE LAS IMÁGENES PARA COMPRENDER UN TEXTO, EXPONE CON ORDEN SU CONTENIDO. | PREDICE, REvisa Y RELEE TEXTOS PARA COMPRENDERLOS MEJOR Y PUEDE EXPLICAR ASUNTOS NO MENCIONADOS EN ELLOS. | ANALIZA Y ORGANIZA LAS IDEAS DE DISTINTOS TIPOS DE TEXTO, COMPRENDIENDO SU SENTIDO. |

Fuente: Competencias y los ciclos escolares, Materiales CIEIB, 2005; Programa Español L2, 2008.

Según estos estándares, se consideraron las competencias cognitivas socioafectivas y culturales, además de las competencias lingüísticas y los contenidos disciplinares y socioculturales. Los resultados obtenidos en las aplicaciones proporcionan indicadores de acuerdo con los niveles alcanzados en cada grado. A continuación, presento los resultados obtenidos en las aplicaciones de la prueba CCL (2013-2014) conforme a la escala de clasificación que corresponde a los niveles de competencia alcanzados.

5.2.1 Resultados por conjunto de ítems

Para realizar este análisis, elaboré una escala para establecer si esos estándares se cumplieron para cada uno de los conjuntos de ítems en diferentes competencias de 1° a

6° grados. Como ya lo describí previamente (apartado 5.1), las escalas de calificación que se utilizaron para cada conjunto son diferentes porque las tareas evaluadas no tienen el mismo grado de complejidad y los reactivos construidos son de diversa índole. Por ello, los puntos otorgados para cada tarea evaluada tienen escalas amplias con un valor cuantitativo diferente, sobre todo los reactivos que pertenecen a los ejes de escritura de distintos tipos de textos, cuyo puntaje máximo es de 10 puntos; mientras que los reactivos de relación y correspondencia semántica tienen un valor total de 5 puntos por el conjunto de ítems completo porque la complejidad de la tarea es básica.

Sin embargo, para efectos de comparación y para observar una sistematización de los *Niveles de Desempeño* alcanzados en este estudio, todos los conjuntos de ítems los equiparé en una escala de 0 a 10 puntos, aunque tengan diferentes valores, pues el objetivo es verificar los puntajes obtenidos en dicha escala de cada conjunto de ítems que componen la prueba CCL, para así observar de forma progresiva los resultados en una matriz de datos ordenada por filas y columnas que mostrarán si se cumplió el nivel para ese conjunto (ver matrices 1 a 4). Las filas contienen los resultados por conjunto de ítems y las columnas por grado, considerando el conjunto (1.1) como el nivel inicial y el (6.2) para CCLP y el (6.1) para CCLE los más difíciles. Cada conjunto está representado por una graduación de colores que corresponden a la escala de puntajes que van de (CERO) a (ALTO).

Escala

| | |
|-----------|--------------|
| 10 – 7.5 | ALTO |
| 7.4 – 5.0 | MEDIO |
| 4.9 – 2.5 | BAJO |
| 2.4 – 0 | CERO |

Matriz 1. Resultados de la prueba CCL-P 2013

| ÍTEM/GRADO | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1.1 | 4.7 | 7 | 8.5 | 9 | 9.5 | 9.7 |
| 1.2 | 2 | 3.1 | 3.3 | 4.2 | 6.5 | 7.6 |
| 2.1 | 1.5 | 3.4 | 4.7 | 5 | 5.8 | 6.3 |
| 2.2 | 0.9 | 2 | 5.4 | 5.7 | 7.5 | 9 |
| 2.3 | 1 | 3.4 | 5.2 | 6.5 | 6.6 | 6.7 |
| 3.1 | 0.2 | 2.2 | 3.5 | 4.2 | 5.8 | 6.4 |
| 3.2 | 0 | 0.4 | 1.2 | 1.6 | 2.9 | 4.5 |
| 4.1 | 0 | 1 | 3 | 2.4 | 3.2 | 4.4 |
| 4.2 | 0 | 1.6 | 2.9 | 3.7 | 6 | 6.3 |
| 4.3 | 0 | 0.4 | 0.7 | 1.8 | 5 | 6.2 |
| 4.4 | 0 | 0.2 | 1.7 | 2.9 | 4.8 | 6.8 |
| 5.1 | 0 | 0 | 0.4 | 0.3 | 1.5 | 2.8 |
| 6.1 | 0 | 0 | 0.3 | 0.2 | 2.4 | 2.9 |
| 6.2 | 0 | 0.6 | 2.1 | 2.2 | 5.1 | 5.9 |

Fuente: Elaboración propia con base en los *Niveles de desempeño* para cada ciclo en el eje de las Competencias Comunicativas del Proyecto (Materiales CIEIB, 2005).

Matriz 2. Resultados de la prueba CCL-P 2014.

| ÍTEM/GRADO | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1.1 | 6.5 | 9 | 8.7 | 9.4 | 10 | 10 |
| 1.2 | 1.8 | 4.1 | 5.8 | 5.4 | 7.3 | 7.5 |
| 2.1 | 3 | 4.3 | 5.4 | 6 | 7.2 | 8 |
| 2.2 | 0.4 | 3.5 | 5 | 7 | 7.5 | 8.9 |
| 2.3 | 1.3 | 3.8 | 5 | 6.3 | 7.7 | 7.9 |
| 3.1 | 1.5 | 2 | 3.8 | 5.4 | 6.8 | 7.2 |
| 3.2 | 0 | 0.4 | 1.5 | 2.7 | 3.6 | 4.2 |
| 4.1 | 1.4 | 2.2 | 3 | 6.6 | 7 | 7.8 |
| 4.2 | 0.9 | 1.7 | 2.8 | 4.8 | 6.9 | 7 |
| 4.3 | 0 | 0.8 | 2.4 | 2.8 | 5.5 | 4.8 |
| 4.4 | 0 | 0.7 | 1.9 | 3 | 5.5 | 5.9 |
| 5.1 | 0 | 0 | 0.4 | 0.7 | 2 | 2.8 |
| 6.1 | 0 | 0.3 | 0.5 | 1.4 | 3 | 4.2 |
| 6.2 | 1 | 1 | 2.8 | 3.4 | 6 | 6.8 |

Fuente: Elaboración propia con base en los *Niveles de desempeño* para cada ciclo en el eje de las Competencias Comunicativas del Proyecto (Materiales CIEIB, 2005).

Matriz 3. Resultados de la prueba CCL-E 2013.

| ÍTEM/GRADO | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|------------|------|-----|-----|-----|-----|------|
| 1.1 | 2.18 | 5.4 | 7.8 | 8.7 | 9 | 9.3 |
| 1.2 | 2.6 | 5 | 7 | 6.8 | 9 | 9.9 |
| 2.1 | 0.4 | 2.6 | 5 | 5.2 | 6.8 | 7.7 |
| 2.2 | 0.3 | 1 | 5 | 4 | 6.6 | 8.45 |
| 2.3 | 1.4 | 3.4 | 4.8 | 5.2 | 6.7 | 7.83 |
| 3.1 | 0 | 1.5 | 4.5 | 4 | 5.6 | 6.4 |
| 3.2 | 0 | 0 | 2.2 | 2.8 | 4.5 | 6.3 |
| 3.3 | 0 | 1.6 | 2.9 | 3.5 | 5 | 5.8 |
| 4.1 | 0 | 0 | 3 | 3 | 4.4 | 6.1 |
| 4.2 | 0 | 2 | 4 | 3.5 | 4.4 | 5.2 |
| 4.3 | 0.5 | 0 | 2.6 | 3.9 | 6 | 10 |
| 5.1 | 0 | 0 | 0.6 | 0.2 | 2.1 | 3.2 |
| 5.2 | 0 | 0 | 0.4 | 0.7 | 4.4 | 5.5 |
| 6.1 | 0 | 0 | 0.3 | 0.2 | 1.3 | 3 |

Fuente: Elaboración propia con base en los *Niveles de desempeño* para cada ciclo en el eje de las Competencias Comunicativas del Proyecto (Materiales CIEIB, 2005).

Matriz 4. Resultados de la prueba CCL-E 2014.

| ÍTEM/GRADO | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1.1 | 5.5 | 7.6 | 8.9 | 9.4 | 9.6 | 9.7 |
| 1.2 | 3.3 | 6.2 | 6.3 | 8.3 | 8.6 | 9.4 |
| 2.1 | 2 | 3.9 | 6.3 | 7.1 | 7.9 | 8.6 |
| 2.2 | 0.4 | 1.8 | 4.6 | 5.7 | 6.3 | 6.9 |
| 2.3 | 3.3 | 4 | 5.6 | 5.8 | 6.5 | 7.9 |
| 3.1 | 0.7 | 1.4 | 3.5 | 5.4 | 6 | 6.8 |
| 3.2 | 0 | 0 | 1.9 | 3.8 | 6 | 6.7 |
| 3.3 | 1.5 | 2.5 | 3.7 | 3.4 | 4.8 | 5.8 |
| 4.1 | 0.2 | 0.8 | 2.8 | 3.9 | 4.9 | 5.8 |
| 4.2 | 2.2 | 2.8 | 3.9 | 4.6 | 4.5 | 5.4 |
| 4.3 | 0.3 | 1.3 | 3.2 | 4.2 | 5.3 | 6.9 |
| 5.1 | 0 | 0 | 0.6 | 1.2 | 2.2 | 2.6 |
| 5.2 | 0 | 0.8 | 2.1 | 2.2 | 3.6 | 5.9 |
| 6.1 | 0 | 0 | 0.3 | 0.6 | 0.5 | 2 |

Fuente: Elaboración propia con base en los *Niveles de desempeño* para cada ciclo en el eje de las Competencias Comunicativas del Proyecto (Materiales CIEIB, 2005).

En el primer ciclo (1° y 2° grados) de la prueba CCLP todos los conjuntos de ítems presentan una mejoría de la evaluación de 2013 a 2014. En el primer conjunto de ítems (1.1 a 3.1) hay un aumento de casi 2 puntos, pues en el conjunto (1.1) se obtuvo una BAJA en la evaluación de 2013 y en 2014 se logró una ALTA en ese mismo conjunto. En el tercer ciclo (3° y 4° grados) se registró una escala ALTA en el primer conjunto de ítems y, del conjunto (1.2) al (3.1), una escala BAJA y MEDIA en 2013 y en 2014 una escala MEDIA en ese mismo conjunto, por tanto, sí hubo un avance en este ciclo. En cuanto al tercer ciclo (5° y 6° grados), se registró un aumento en casi todos los conjuntos de ítems de 2013 a 2014, con algunas diferencias de décimas. Por ejemplo, en 6° grado se logró una escala ALTA en 6 conjuntos de 14 en 2014, a diferencia de la aplicación de 2013 que registró una escala ALTA únicamente en 3 conjuntos.

En la prueba CCLE también se presentan avances, pero en algunos conjuntos un retroceso. En el primer ciclo (1° y 2° grados) se obtiene una escala de BAJA a MEDIA en los primeros dos conjuntos de ítems y a partir del conjunto (2.1) se registró un aumento de 1 a 2 puntos hasta el conjunto (4.3) de 2013 a 2014. En el tercer ciclo (3° y 4° grados) también se logró avanzar, pues en 2013 se obtuvo una escala de BAJA a MEDIA en los primeros conjuntos de ítems (de 2.1 a 4.3), pero en 2014 todos esos conjuntos registraron un aumento, a excepción del conjunto (3.1) que tiene una escala BAJA y un retroceso de 3 décimas. Por otra parte, el tercer ciclo (5° y 6° grados) tiene resultados más irregulares, pues en algunos conjuntos no se registró un avance y más bien disminuyeron algunas décimas y un retroceso de 3.1 puntos en el conjunto (4.3) de 2013 a 2014 en 6° grado.

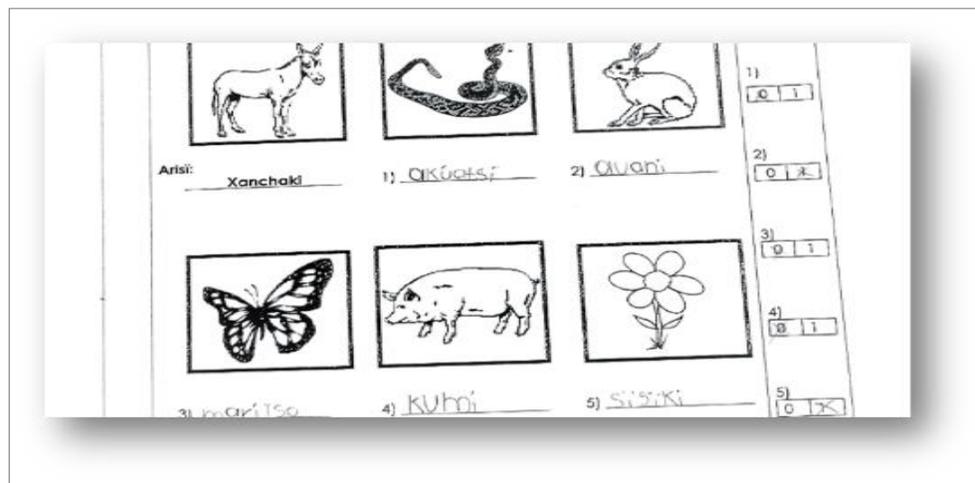
Con respecto a los 3 ejes evaluados –escritura, lectura y reflexión de la lengua– los resultados muestran diferencias específicas. A continuación, presento los resultados por prueba y eje de las dos evaluaciones (2013 y 2014).

Prueba CCL-P:

- I. En los conjuntos de ítems que pertenecen al eje de la escritura (1.1, 2.1, 3.1, 4.2, 4.3, 5.2) se registró un avance en los primeros tres conjuntos con

un aumento de casi 2 puntos en promedio en los tres ciclos, a excepción del conjunto (4.3) que es el más complejo, pues en el tercer ciclo hubo un retroceso de 1.4 puntos en 6° grado. En el conjunto 1.1 se les pide que observen los dibujos y escriban los nombres.

Imagen 5. Conjunto de ítems 1.1 CCL-P (2013) Alumno de 1° grado



Fuente: Bases de datos del Proyecto (2013-2014).

II. En el eje de la lectura los resultados presentan menos progresos (1.2, 2.2, 3.2, 4.4, 6.2); en los primeros conjuntos sí se registró un avance, pero en los últimos (4.4 y 6.1) los resultados se mantienen o disminuyen unas décimas, sobre todo en los últimos ciclos en donde se evalúa la lectura intermedia avanzada. Como ejemplo, en el conjunto de ítems 2.2 se les pide que lean un pequeño texto y respondan a las preguntas y se presenta de la siguiente forma:

Texto:

Nanita Rosa

Ementa janonkuastia ka nanita Rosa nirasti paxakua jirinhani juatarhu isi niarani ka pauani niuati Patampani mojtakuni kurucha ka kurhinta jinkuni. Nimakuucha nanita Rosani ironiani jauati tsipiku jinkuni paraksı kurucha jinkuni t'ireni.

La abuelita Rosa

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.

Después de leer el texto, en el ítem 16 del conjunto 2.2 la pregunta es: ¿Ampe niraski jirinhani juataru nanita Rosa? ¿Qué fue a buscar (recolectar) al cerro la abuelita Rosa? En la respuesta de un alumno de la escuela de San Isidro de 3° la respuesta fue: Paxakua (*hongos*) (ver imagen 6).

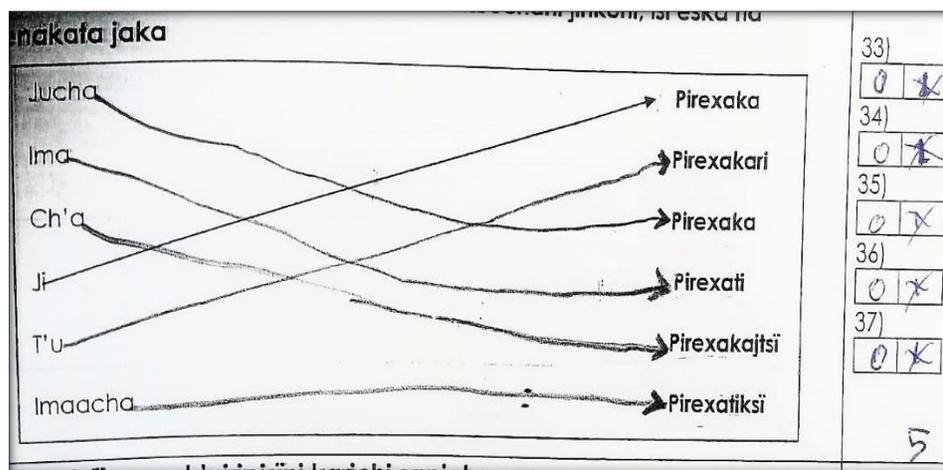
Imagen 6. Conjunto de ítems 2.2 CCL-P (2013) Alumno 3° grado

| | |
|--|--|
| ¿Na arhikurhisini i karakata sapichu? = | |
| <u>Nanita Rosa</u> | 16) <input type="checkbox"/> 0 <input checked="" type="checkbox"/> 1 |
| 16) ¿Ampe niraski jirinhani juataru nanita Rosa? | |
| <u>Paxakua</u> | 17) <input type="checkbox"/> 0 <input checked="" type="checkbox"/> 1 |
| 17) ¿Nani niua mojtakuni paxakua nanita Rosa? | |
| <u>Patambani</u> | 18) <input type="checkbox"/> 0 <input checked="" type="checkbox"/> 1 |
| 18) ¿Ampe jinkuni mojtakua paxakua? | |
| <u>Koricha na Korinda</u> | 19) <input type="checkbox"/> 0 <input checked="" type="checkbox"/> 1 |
| 19) ¿Neecha irontani jaua nanita Rosani? | |
| <u>nimakoucha</u> | |

Fuente: Bases de datos del Proyecto (2013-2014).

III. En el eje de la reflexión de la lengua (2.3, 4.1 y 6.1) los resultados aumentan, sobre todo, en el segundo y tercer ciclo con un aumento particular de 3.5 puntos en el conjunto (4.1) donde se solicita relacionar los pronombres personales con los verbos que corresponda, en este caso el verbo *pireni* (cantar).

Imagen7. Prueba CCL-P (2014). Alumno de 6° grado

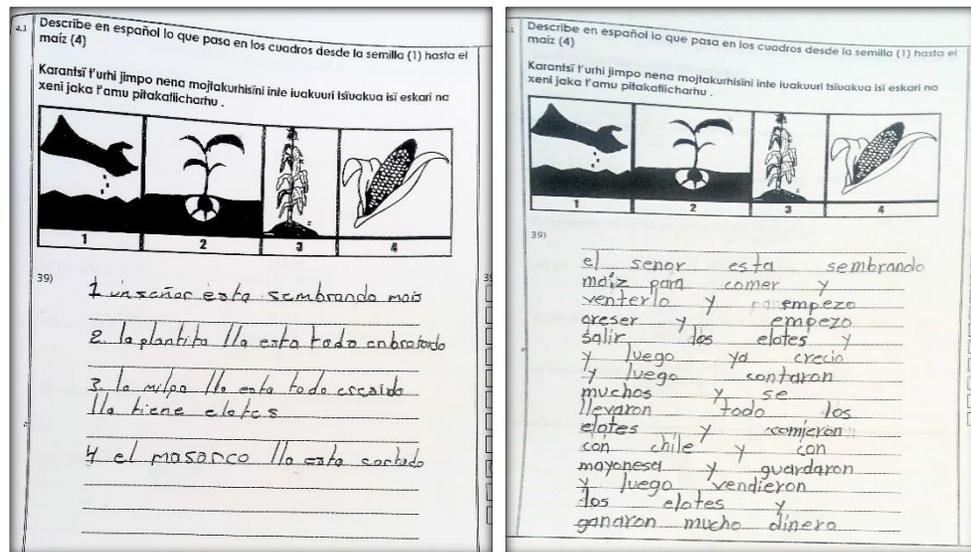


Fuente: Bases de datos del Proyecto (2013-2014).

En la prueba CCLE:

I. En el eje de la escritura nivel básico e intermedio-medio e intermedio alto (1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.2) se registró un avance, aunque menor, en todos los ciclos, a excepción del conjunto (3.1) en 3° que tuvo descenso de 1 punto. En las siguientes imágenes del conjunto (4.1) se puede ver el avance de 5° a 6° en eje de la escritura intermedio-medio. En la primera imagen alusiva a la prueba de un alumno, se le otorgó 8 puntos de 10 y en la segunda se calificó con 9 de 10 puntos.

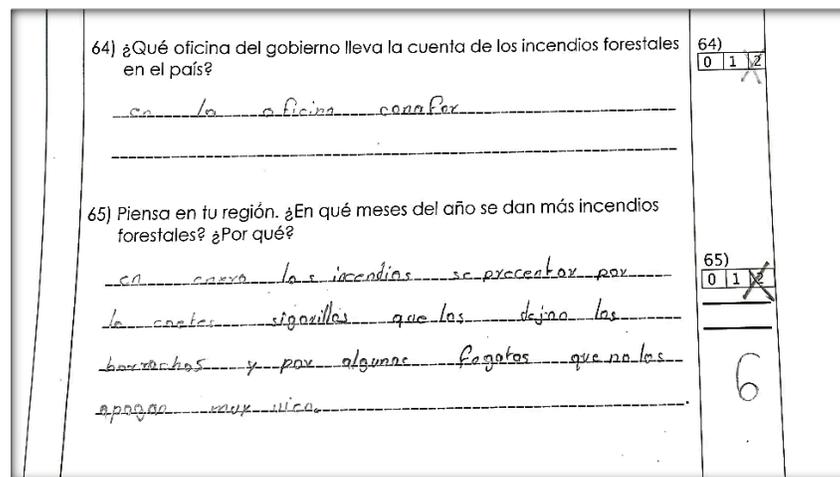
Imagen 8. Prueba CCL-E (2014) alumno de 5° grado y 6° grado



Fuente: Bases de datos del Proyecto (2013-2014).

II. En el eje de la lectura (2.2, 3.2, 5.1) se registró el mínimo avance, pues no hay un aumento significativo de la primera a la segunda evaluación, sobre todo, en el tercer ciclo que debería tener un avance, por el contrario, tiene décimas menos en el último conjunto de ítems que evalúa la comprensión lectora de una noticia en el nivel intermedio, avanzado (5.1).

Imagen 9. Prueba CCL-E (2014), conjunto de ítems (5.1) de alumno 6° grado



Fuente: Bases de datos del Proyecto (2013-2014).

III. En el eje de la reflexión de la lengua los resultados fueron más inconsistentes (1.2, 2.3, 3.3, 4.2, 4.3, 6.1) (ver Imagen 4), pues es el eje que no registró mucho avance, incluso un retroceso de 3.1 puntos en el tercer ciclo en 6° del conjunto (4.3).

Imagen 10. Prueba CCL-E (2013) de alumno 4° grado

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---|--------|---|-------------|---|---------|---|--|--|-----|--|---|---|
| Ejemplo: | <table border="1"> <tr><td>negro</td><td></td></tr> <tr><td>verde</td><td></td></tr> <tr><td>negros</td><td>✓</td></tr> </table> | negro | | verde | | negros | ✓ | Los cuervos vuelan en lo alto del cerro buscando comida. | | | | | |
| negro | | | | | | | | | | | | | |
| verde | | | | | | | | | | | | | |
| negros | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| 40) | <table border="1"> <tr><td>pocas</td><td></td></tr> <tr><td>muchos</td><td>✓</td></tr> <tr><td>mucho</td><td>☐</td></tr> </table> | pocas | | muchos | ✓ | mucho | ☐ | En el incendio de 1998 se quemaron árboles. | <table border="1"> <tr><td>40)</td><td></td></tr> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table> | 40) | | 0 | 1 |
| pocas | | | | | | | | | | | | | |
| muchos | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| mucho | ☐ | | | | | | | | | | | | |
| 40) | | | | | | | | | | | | | |
| 0 | 1 | | | | | | | | | | | | |
| 41) | <table border="1"> <tr><td>fuerte</td><td></td></tr> <tr><td>grande</td><td>✓</td></tr> <tr><td>fuertes</td><td></td></tr> </table> | fuerte | | grande | ✓ | fuertes | | En tiempos de secas, se sienten vientos . | <table border="1"> <tr><td>41)</td><td></td></tr> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table> | 41) | | 0 | 1 |
| fuerte | | | | | | | | | | | | | |
| grande | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| fuertes | | | | | | | | | | | | | |
| 41) | | | | | | | | | | | | | |
| 0 | 1 | | | | | | | | | | | | |
| 42) | <table border="1"> <tr><td>sabios</td><td>✓</td></tr> <tr><td>inteligente</td><td></td></tr> <tr><td>fijo</td><td></td></tr> </table> | sabios | ✓ | inteligente | | fijo | | Los abuelos son los más de la familia. | <table border="1"> <tr><td>42)</td><td></td></tr> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table> | 42) | | 0 | 1 |
| sabios | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| inteligente | | | | | | | | | | | | | |
| fijo | | | | | | | | | | | | | |
| 42) | | | | | | | | | | | | | |
| 0 | 1 | | | | | | | | | | | | |
| 43) | <table border="1"> <tr><td>alto</td><td></td></tr> <tr><td>altos</td><td></td></tr> <tr><td>grande</td><td>✓</td></tr> </table> | alto | | altos | | grande | ✓ | Los alumnos más de la escuela están en sexto año. | <table border="1"> <tr><td>43)</td><td></td></tr> <tr><td>0</td><td>1</td></tr> </table> | 43) | | 0 | 1 |
| alto | | | | | | | | | | | | | |
| altos | | | | | | | | | | | | | |
| grande | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| 43) | | | | | | | | | | | | | |
| 0 | 1 | | | | | | | | | | | | |

Fuente: Bases de datos del Proyecto (2013-2014).

5.2.2 Niveles de desempeño de la prueba CCL

El siguiente cuadro está elaborado con base en los estándares establecidos para cada grado, en los ejes de las competencias comunicativas de cada ciclo escolar y en los *Niveles de Desempeño* obtenidos con los resultados de las matrices (ver matrices 1 a 4) que establecen los puntajes obtenidos por cada conjunto de ítem, éstas últimas como referentes e indicadores para verificar si se alcanzó el nivel esperado con los resultados en la aplicación de 2013 para la prueba en español (CCLE) de ese mismo año. Para la prueba CCLP de 2013 y las de 2014 se siguió el mismo procedimiento, únicamente varían los puntajes según las matrices. Por ello, describo lo que pueden hacer los alumnos con base en los resultados y con la escala obtenida en cada conjunto de ítem y grado del apartado anterior (5.2.1).

Cuadro 3. Niveles de Desempeño

| G | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° |
|------------|---|--|--|---|--|---|
| C.I | | | | | | |
| 1.1 | <p>Se obtienen 4 puntos de 10</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe el nombre de un dibujo, usa escritura silábica y alfabética omitiendo alguna letra •Escribe su nombre completo, omitiendo alguna letra | <p>Se obtienen 6 puntos de 10</p> <p>BAJO-MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe el nombre de un dibujo, usa escritura alfabética •Usa escritura convencional •Escribe nombres en plural y singular, omite algunas palabras | <p>Se obtienen 8 puntos de 10</p> <p>MEDIO-ALTO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe el nombre de un dibujo, usa escritura alfabética •Usa escritura convencional •Escribe nombres en plural y singular, omite algunas palabras | <p>Se obtienen 10 puntos de 10</p> <p>ALTO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe el nombre de un dibujo • Usa escritura convencional •Usa escritura alfabética •Escribe con ortografía correcta •Escribe nombres en plural y singular | <p>Se obtienen 10 puntos de 10</p> <p>ALTO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe el nombre de un dibujo •Usa escritura convencional •Usa escritura alfabética •Escribe con ortografía correcta •Escribe nombres en plural y singular | <p>Se obtienen 10 puntos de 10</p> <p>ALTO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe el nombre de un dibujo • Usa escritura convencional •Usa escritura alfabética •Escribe con ortografía correcta •Escribe nombres en plural y singular |
| 1.2 | <p>Se obtienen 4 de 10 puntos</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Relaciona correctamente al menos un sustantivo común con un dibujo que lo representa y también relaciona correctamente una oración simple con un dibujo que lo representa | <p>Se obtienen 6 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Relaciona correctamente al menos dos sustantivos comunes con un dibujo que la representa y/o una oración de seis ítems | <p>Se obtienen 8 puntos de 10</p> <p>ALTO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Relaciona correctamente al menos tres sustantivos comunes con un dibujo que la representa y/o una oración de seis ítems | <p>Se obtienen 8 puntos de 10</p> <p>ALTO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Relaciona correctamente al menos tres sustantivos comunes con un dibujo que la representa y/o una oración de seis ítems | <p>Se obtienen 10 puntos de 10</p> <p>ALTO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Relaciona al menos cuatro sustantivos comunes de cuatro ítems •Relaciona una oración simple con el dibujo que la representa | <p>Se obtienen 10 puntos de 10</p> <p>ALTO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Relaciona al menos cuatro sustantivos comunes de cuatro ítems •Relaciona una oración simple con el dibujo que la representa |
| 2.1 | <p>Se obtiene 1 punto de 10</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Describe al menos parcialmente una oración de cinco ítems •Escribe fragmentos comprensibles, con errores | <p>Se obtienen 3 puntos de 10</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Describe de una a dos oraciones o frases comprensibles, adecuadas y correctas equivalentes a los dibujos | <p>Se obtienen 6 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Describe de cuatro a cinco oraciones o frases comprensibles, adecuadas y/o correctas y equivalentes a los dibujos | <p>Se obtienen 6 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Describe de cuatro a cinco oraciones o frases comprensibles, adecuadas y/o correctas y equivalentes a los dibujos | <p>Se obtienen 8 puntos de 10</p> <p>ALTO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Describe de cinco a seis oraciones o frases comprensibles, adecuadas y/o correctas y equivalentes a los dibujos | <p>Se obtienen 8 puntos de 10</p> <p>ALTO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Describe de cinco a seis oraciones o frases comprensibles, adecuadas y/o correctas y equivalentes a los dibujos |

| | | | | | | |
|------------|--|--|---|--|--|--|
| | | •Escriben oraciones simples con algunos errores, pero con la sintaxis correcta | | | •Alguna oración con errores menores, pero con la sintaxis correcta | •Alguna oración con errores menores, pero con la sintaxis correcta |
| 2.2 | Se obtienen 2 puntos de 10 | Se obtienen 2 puntos de 10 | Se obtienen 4 puntos de 10 | Se obtienen 6 puntos de 10 | Se obtienen 8 puntos de 10 | Se obtienen 8 puntos de 10 |
| | BAJO | BAJO | BAJO | MEDIO | ALTO | ALTO |
| | •Contesta al menos una pregunta con una oración o palabra correcta alusiva a un cuento breve (comprensión lectora) | •Contesta al menos una pregunta con una oración o palabra correcta alusiva a un cuento breve (comprensión lectora) | •Contesta al menos dos preguntas con una oración o palabra correcta alusiva a un cuento breve (comprensión lectora) | •Contesta al menos tres preguntas con una oración o palabra correcta alusiva a un cuento breve | •Contesta al menos cuatro preguntas con una oración o palabra correcta alusiva a un cuento breve | •Contesta al menos cuatro preguntas con una oración o palabra correcta alusiva a un cuento breve |
| | •Identifica personajes | •Identifica personajes | •Identifica personajes | •Identifica personajes | •Identifica personajes | •Identifica personajes |
| | | | •Identifica explicaciones | •Identifica explicaciones | •Identifica explicaciones | •Identifica explicaciones |
| | | | •Identifica consejos | •Identifica consejos | •Identifica consejos | •Identifica consejos |
| | | | •Identifica procedimientos | •Identifica procedimientos | •Identifica procedimientos | •Identifica procedimientos |
| | | | | | •Identifica consecuencias derivadas de actos | •Identifica consecuencias derivadas de actos |
| | | | | | •Infiere sucesos | •Infiere sucesos |
| 2.3 | Se obtienen 1.6 puntos de 10 | Se obtienen 3.3 puntos de 10 | Se obtienen 5 puntos de 10 | Se obtienen 6.6 puntos de 10 | Se obtienen 6.6 puntos de 10 | Se obtienen 8.3 puntos de 10 |
| | BAJO | BAJO | MEDIO | MEDIO | MEDIO | ALTO |
| | •Conjuga al menos un verbo correctamente de cinco ítems, en concordancia con el número y el género | •Conjuga de uno a dos verbos de cinco ítems correctamente, en concordancia con el número y el género | •Conjuga el verbo en presente indicativo en la segunda persona del singular y/o | •Conjuga el verbo en presente indicativo en la segunda persona del singular y/ o | •Conjuga el verbo en presente indicativo en la segunda persona del singular | •Conjuga el verbo en presente indicativo en la segunda persona del singular |
| | | | •Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple en la primera persona del singular | •Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple en la primera persona del singular | •Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple en la primera persona del singular | •Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple en la primera persona del singular |
| | | | | | | •Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple |

| | | | | | | |
|-----|---|--|---|---|--|--|
| | | | | | | <p>en la primera persona del plural</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conjuga el verbo en futuro indicativo en la primera persona del plural •Conjuga el verbo en presente indicativo en la tercera persona del singular |
| 3.1 | <p>Se obtienen 0 puntos de 10</p> <p>NULO</p> <ul style="list-style-type: none"> •No escribe nada o sólo letras | <p>Se obtiene 1 punto de 10</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe frases y palabras sueltas, un intento mínimo de escribir algo, incomprendible como texto | <p>Se obtienen 4 de 10 puntos</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe fragmentos narrativos, se mencionan personajes, frases sueltas, en algunos casos problemas de comprensión | <p>Se obtienen 5 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe fragmentos narrativos, elementos del cuento, pero sin un hilo conductor completo, corrección todavía aceptable | <p>Se obtienen 6 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe fragmentos narrativos, elementos del cuento, pero sin un hilo conductor completo, corrección todavía aceptable | <p>Se obtienen 6 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escribe fragmentos narrativos, elementos del cuento, pero sin un hilo conductor completo, corrección todavía aceptable |
| 3.2 | <p>Se obtienen 0 puntos de 10</p> <p>NULO</p> <ul style="list-style-type: none"> •No escribe nada o escribe la respuesta incorrecta | <p>Se obtiene 1 punto de 10</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Contesta al menos una pregunta de cinco con fragmentos adecuados y comprensibles, con errores alusivos a un breve cuento | <p>Se obtienen 3 puntos de 10</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Contesta al menos dos preguntas de cinco con fragmentos adecuados y comprensibles o una pregunta con una oración o frase adecuada, comprensible y correcta alusivos a un breve cuento | <p>Se obtienen 4 puntos de 10</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Contesta al menos dos preguntas de cinco con fragmentos adecuados y comprensibles y/o una pregunta con una oración o frase adecuada, comprensible y correcta alusivos a un breve cuento | <p>Se obtienen 5 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Contesta al menos dos preguntas de cinco con fragmentos adecuados y comprensibles o una pregunta con una oración o frase adecuada, comprensible y correcta alusivos a un breve cuento | <p>Se obtienen 7 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Contesta de dos a tres preguntas de cinco con fragmentos adecuados y comprensibles o una pregunta con una oración o frase adecuada, comprensible y correcta alusivos a un breve cuento •Identifica personajes •Identifica explicaciones •Identifica consejos |

| | | | | | | |
|------------|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | <ul style="list-style-type: none"> •Identifica y/o procedimientos •Identifica consecuencias derivadas de actos •Infiere sucesos |
| 3.3 | <p>Se obtienen 1.6 puntos de 10</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conjuga al menos un verbo en presente, pasado o futuro en concordancia con el género y número | <p>Se obtienen 1.6 puntos de 10</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conjuga al menos un verbo en presente, pasado o futuro en concordancia con el género y número | <p>Se obtienen 3 puntos de 10</p> <p>BAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conjuga de uno a dos verbos en presente, pasado o futuro en concordancia con el género y número | <p>Se obtienen 5 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conjuga al menos dos verbos en presente, pasado o futuro en concordancia con el género y número | <p>Se obtienen 6.6 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conjuga al menos tres verbos en cualquiera de las siguientes modalidades: <ul style="list-style-type: none"> -Conjuga el verbo en presente indicativo en la segunda persona del singular -Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple en la primera persona del singular -Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple en la primera persona del plural -Conjuga el verbo en futuro indicativo en la primera persona del plural -Conjuga el verbo en presente indicativo en la tercera persona del singular. | <p>Se obtienen 6.6 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Conjuga al menos tres verbos en cualquiera de las siguientes modalidades: <ul style="list-style-type: none"> -Conjuga el verbo en presente indicativo en la segunda persona del singular -Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple en la primera persona del singular -Conjuga el verbo en pretérito perfecto simple en la primera persona del plural -Conjuga el verbo en futuro indicativo en la primera persona del plural -Conjuga el verbo en presente indicativo en la tercera persona del singular. |
| 4.1 | <p>Se obtienen 0 puntos de 10</p> <p>BAJO</p> | <p>Se obtienen 1 punto de 10</p> <p>BAJO</p> | <p>Se obtienen 3 puntos de 10</p> <p>BAJO</p> | <p>Se obtienen 4 puntos de 10</p> <p>BAJO</p> | <p>Se obtienen 5 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> | <p>Se obtienen 6 puntos de 10</p> <p>MEDIO</p> |

| | | | | | | |
|-----|---|--|---|---|---|---|
| | •No escribe nada o sólo letras | •Intentos de escritura a nivel de palabras comprensible con mucha dificultad | •Escribe frases o palabras sueltas comprensibles, sin constituir un texto en su conjunto | •Escribe frases o palabras sueltas comprensibles, sin constituir un texto en su conjunto | •Escribe fragmentos de texto con estructuras deficientes, pero todavía comprensibles y con problemas significativos de corrección | •Escribe fragmentos de texto con estructuras deficientes, pero todavía comprensibles y con problemas significativos de corrección |
| 4.2 | Se obtienen 2 puntos de 10 BAJO •Elije por lo menos un adjetivo que concuerdan en género y número con las oraciones. | Se obtienen 2 puntos de 10 BAJO •Elije por lo menos uno de cinco adjetivos que concuerdan en género y número con las oraciones. | Se obtienen 4 puntos de 10 BAJO •Elije por lo menos dos adjetivos que concuerdan en género y número con las oraciones. | Se obtienen 4 puntos de 10 BAJO • Elije por lo menos dos adjetivos que concuerdan en género y número con las oraciones. | Se obtienen 4 puntos de 10 BAJO •Elije por lo menos dos adjetivos que concuerdan en género y número con las oraciones. | Se obtienen 6 puntos de 10 MEDIO •Elije por lo menos tres adjetivos que concuerdan en género y número con las oraciones. |
| 4.3 | Se obtienen 0.74 puntos de 10 NULO •No escribe nada o escribe la respuesta incorrecta | Se obtienen 1.2 puntos de 10 BAJO •Complementa un texto mediante la elección de al menos uno de once artículos definidos o indefinidos que corresponden con el género y número dentro de un breve texto | Se obtienen 3.4 puntos de 10 BAJO •Complementa un texto mediante la elección de al menos cuatro de once artículos definidos o indefinidos que corresponden con el género y número dentro de un breve texto | Se obtienen 4.9 puntos de 10 BAJO-MEDIO •Complementa un texto mediante la elección de al menos seis de once artículos definidos o indefinidos que corresponden con el género y número dentro de un breve texto | Se obtienen 6.2 puntos de 10 MEDIO •Complementa un texto mediante la elección de al menos siete de once artículos definidos o indefinidos que corresponden con el género y número dentro de un breve texto | Se obtienen 7.6 puntos de 10 ALTO •Complementa un texto mediante la elección de ocho de once artículos, definidos o indefinidos que corresponden con el género y número dentro de un breve texto |
| 5.1 | Se obtienen 0 puntos de 10 NULO •No escribe nada o escribe la respuesta incorrecta | Se obtienen 0 puntos de 10 NULO •No escribe nada o escribe la respuesta incorrecta | Se obtiene 1 punto de 10 BAJO •Identifica una de las siguientes partes de un texto informativo: la fecha, lugar o título | Se obtiene 1 punto de 10 BAJO • Identifica una de las siguientes partes de un texto informativo: la fecha, lugar o título | Se obtienen 2 puntos de 10 BAJO • Identifica uno o dos elementos de las partes de un texto informativo: la fecha, lugar, título o copete | Se obtienen 3 puntos de 10 BAJO • Identifica uno o dos elementos de las partes de un texto informativo: la fecha, lugar, título o copete |
| 5.2 | Se obtienen 0 puntos de 10 NULO •No escribe nada o escribe | Se obtienen 0 puntos de 10 NULO •No escribe nada o escribe | Se obtienen 0 puntos de 10 NULO •No escribe nada o escribe | Se obtienen 2.2 de 10 puntos BAJO •Identifica al menos una de | Se obtienen 4.4 de 10 puntos BAJO •Identifica de dos a tres partes | Se obtienen 5.5 de 10 puntos MEDIO •Identifica de dos a tres partes |

| | la respuesta incorrecta | la respuesta incorrecta | la respuesta incorrecta | las siguientes partes de un oficio: la fecha, destinatario o remitente | de un oficio: la fecha, destinatario y/o remitente | de un oficio: la fecha, destinatario y/o remitente •Incluye una parte parcial del cuerpo del oficio |
|------------|---|--|--|---|--|---|
| 6.1 | Se obtienen 0 puntos de 10 NULO •No escribe nada o escribe la respuesta incorrecta | Se obtienen 0.05 puntos de 10 NULO •No escribe nada o escribe la respuesta incorrecta | Se obtienen 0.35 puntos de 10 NULO •No escribe nada o escribe la respuesta incorrecta | Se obtienen 0.5 puntos de 10 NULO •No escribe nada o escribe la respuesta incorrecta | Se obtienen 1.5 puntos de 10 NULO •Cambia al menos dos verbos de dieciséis del presente al pasado | Se obtienen 2.6 puntos de 10 BAJO •Cambia al menos cuatro verbos de dieciséis del presente al pasado |

Fuente: Elaboración propia con base en el Programa Español L1 y las Bases de datos de pruebas, 2013.

Para concluir con los apartados del presente capítulo, la evaluación realizada mediante las pruebas CCL-P y CCL-E ha servido como referente para observar los estándares alcanzados en cada ciclo y, al mismo tiempo, ha mostrado una aproximación de lo que los alumnos pueden hacer, así como las tareas no realizadas con base en los *Niveles de Desempeño* que integran los tres componentes de las pruebas, los cuales son referentes de la competencia comunicativa. En otras palabras, son parámetros para que los docentes tengan una evaluación que señale los niveles del dominio lingüístico obtenidos en los tres ciclos escolares. Como resumen general de estos niveles y las matrices mostradas (subcapítulo 5.2.1 y 5.2.2), en el primer ciclo se obtuvo una escala BAJA en los primeros conjuntos que corresponden a la escritura silábica. En el segundo ciclo se registraron de BAJO a MEDIO en los conjuntos que evalúan los fragmentos narrativos (2.1) en el eje de la escritura. A partir del conjunto (3.1), que comprende la escritura en el nivel intermedio, medio, se observó un desempeño MEDIO en la escala en el tercer ciclo y en los conjuntos subsecuentes no se avanzó, pues se obtuvo un nivel de MEDIO a BAJO. También se observó que el eje más problemático es el de la reflexión de la lengua en las dos pruebas, ya que es el que registra menos avances en las dos evaluaciones, sobre todo en el tercer ciclo, sumado al hecho de que la lectoescritura

en los niveles intermedios-altos también registraron una escala de MEDIA a BAJA. De esta forma, se dispone de información sobre las competencias que necesitan reforzar los docentes con sus alumnos en los respectivos ciclos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. En el siguiente apartado mostraré cuál es el avance de los alumnos con base en los resultados por puntaje total de la presente prueba, pero esta vez por medio del estudio longitudinal y el método *t. student* en las escuelas del proyecto (UR y SI) que realizaron la evaluación en dos ocasiones.

5.3 Estudio longitudinal de la prueba

5.3.1 La prueba *t. student* (2013-2014)

En este apartado analizo los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba CCL en las escuelas del Proyecto de forma cuantitativa. El objetivo es verificar cuál es el avance de los alumnos de un grado a otro mediante dos aplicaciones, considerando el estímulo de los programas que se imparten en las escuelas y tomando la prueba CCL como el principal instrumento de medición del dominio lingüístico. Para realizarlo me baso en los estudios longitudinales y pseudolongitudinales; por un lado, los estudios longitudinales consisten en la aplicación de una prueba, al menos dos ocasiones para ver el desarrollo lingüístico. Por otro lado, los estudios pseudolongitudinales en sociolingüística se conocen como tiempo real y tiempo aparente (Labov, 1996), cuyo modelo se basa en los estudios sincrónicos para inferir el desarrollo diacrónico de los rasgos lingüísticos que se desean investigar; es decir, la simulación del tiempo para inferir los resultados de los aspectos que se evalúan con las pruebas por medio de la obtención de datos que corresponden al censo total de las escuelas de todos los grados, lo cual permite observar los datos procedentes de diferentes generaciones y así obtener parámetros sobre el desarrollo del dominio lingüístico de los alumnos en el contexto escolar.

Considerando los modelos mencionados en el párrafo anterior, los datos con los que disponemos corresponden a los años de aplicación consecutivos (2013 y 2014) de alumnos de 1° a 6° grados que realizaron las pruebas; por otra parte, también contamos con una muestra de alumnos que realizó la prueba en ambas ocasiones. Por ello, utilizaré

el método de *pre y post test* con la prueba *t. student*³⁰ para mediciones relacionadas, cuyo propósito es comprobar si hay un avance significativo en las puntuaciones de cada prueba (CCL-P y CCL-E) en un mismo grupo de alumnos que la realizaron en dos momentos diferentes.

Asimismo, integro un análisis separado por lengua y escuela para cada prueba, puesto que existen diferencias significativas en las medias de las puntuaciones obtenidas cuando se comparan las dos escuelas del Proyecto, sumado a las diferencias en el dominio sociolingüístico y las condiciones sociales y económicas que se presentan en ambas comunidades. Tomando en cuenta lo anterior, el estudio consiste en el análisis por año de evaluación para aplicar el *pre y post test*, seleccionando únicamente a los alumnos de 1° a 5° de 2013 que pasaron de 2° a 6° grados y que respondieron las pruebas en las dos aplicaciones y; por último, contrasto los resultados con las evaluaciones sincrónicas por separado, como en el modelo pseudolongitudinal.

5.3.2 Descripción de la muestra

En las evaluaciones que se llevaron a cabo en las escuelas SI y UR en los años 2013 y 2014 se estimó al total de la población o censo de las escuelas para la evaluación, tal como ya mencioné en el apartado (5.1.1). Sin embargo, para llevar a cabo la prueba *t. student* seleccioné únicamente a los alumnos que realizaron las dos pruebas, en dos ocasiones o en ambos años de aplicación, para contar con el *pre y post test*; por tanto, tomé los resultados de las pruebas de los alumnos que en el año 2013 se encontraban cursando de 1° a 5° grados y que, posteriormente, en 2014 habían pasado de 2° a 6° grados. En la escuela de SI para la prueba CCL-E resultaron 161 alumnos y para la prueba CCL-P 166; mientras que para la escuela de UR se identificaron a 89 alumnos para la prueba CCL-E y 94 para CCL-P. Esta selección corresponde del 79% al 92% del total del censo, o el total de alumnos inscritos en las dos escuelas, puesto que no todos realizaron las 4 pruebas y el porcentaje varía para cada una de las pruebas, aunque sí es un porcentaje significativo para aplicar el estudio.

³⁰ Este modelo estadístico fue introducido por William Sealy Gosset en 1908. Es de tipo paramétrico y se aplica en variables cuantitativas, comparando la media aritmética de dos grupos de datos provenientes de una misma muestra o población, teniendo en cuenta su variabilidad.

5.3.3 Procedimiento

Examiné las dos escuelas por separado y comparé las puntuaciones de un mismo grupo mediante la prueba *t. student* para muestras emparejadas/pareadas de dos colas con el propósito de comprobar si hay una diferencia, sea de incremento o disminución entre el pre y el post de la prueba (Rasinger, 2020). Contemplé las siguientes condiciones:

1. Definir la hipótesis nula (H_0) o alternativa (H_a). Si se obtiene un valor menor o igual a (0.05) en una prueba t, la diferencia entre las medias es estadísticamente significativa. Es decir, hay una probabilidad menor o igual a 5% de observar esa diferencia entre las medias, esto corresponde a rechazar la hipótesis (H_0) y aceptar la hipótesis (H_a).
2. Los datos deben encontrarse en una escala de razón³¹.
3. Que la distribución de las diferencias entre las puntuaciones de una misma muestra cumpla con el supuesto de normalidad³².

En cuanto al primer punto, se acepta la (H_a) o la hipótesis alternativa porque el objetivo es verificar si existen diferencias significativas con respecto al puntaje obtenido entre pre y post test. En el segundo punto, los datos a analizar representan mediciones o calificaciones en un rango que va de 0 a 100 puntos que se sistematizaron en el programa *R*³³ para realizar las pruebas estadísticas y; finalmente, en el tercer punto se cuenta con una distribución más o menos homogénea que se comprobó con una gráfica *qqplot* o cuantil-cuantil para observar visualmente qué tan cerca están los datos de una distribución normal, donde los datos deben seguir una recta en la gráfica.

³¹ Se refiere a que las variables a medir deben ser de tipo cuantitativo o numérico y que, al mismo tiempo, partan de un cero absoluto.

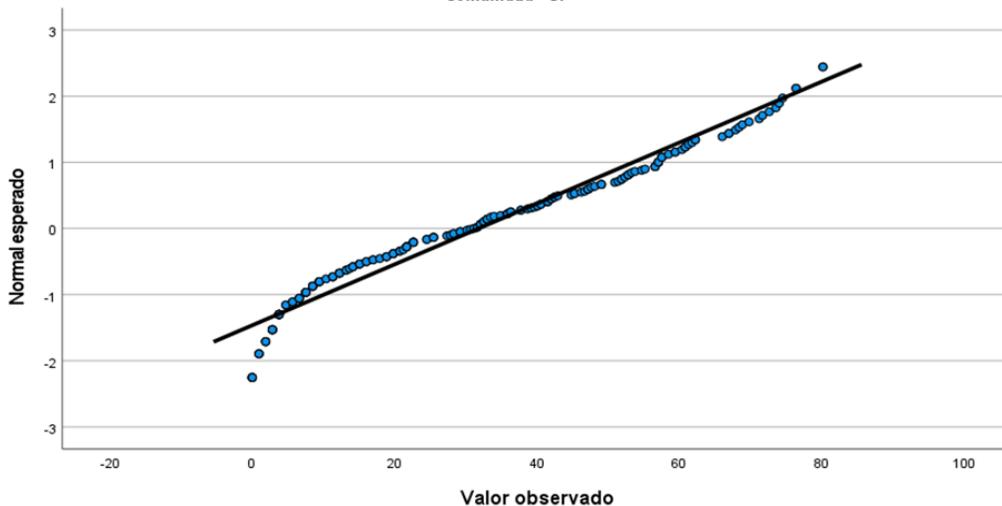
³² El supuesto de normalidad se refiere a que los datos examinados siguen un patrón homogéneo con respecto a la media obtenida.

³³ Es un entorno de programación de código abierto que se usa para el análisis estadístico y la creación de gráficos.

Esto último lo apliqué a los cuatro conjuntos de pruebas antes de hacer la prueba *t. student*, junto a la prueba *Shapiro-Wilk*³⁴ que sostiene una significancia de (0.05). En los cuatro conjuntos de datos el valor de significancia que se obtuvo fue de (0.78) en CCLP UR, (0.02) en CCLP SI, (0.21) en CCLE UR y (0.00) en CCLE SI. Aunque en este procedimiento el valor de significancia de normalidad se logró en 2 de los 4 conjuntos, los cuales corresponden a los resultados de la escuela de UR, en las gráficas se puede apreciar qué tan cerca están los datos de una curva recta que señala la distribución de normalidad. Según este gráfico se ve que existe normalidad en los datos de las 4 pruebas, tal como se observa en las gráficas 10 y 11. Por tanto, es factible aplicar el análisis con la prueba *t. student*.

Gráfica 6. CCL-P (2013-2014) SI prueba de normalidad

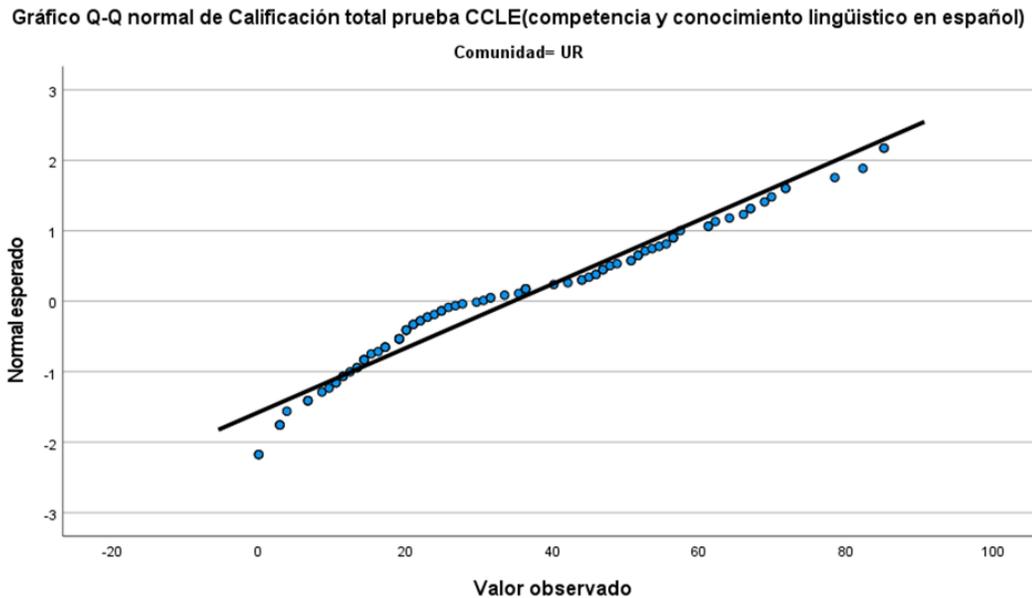
Gráfico Q-Q normal de Calificación total prueba CCLP(competencia y conocimiento lingüístico en p'urhépecha)
Comunidad= SI



Fuente: Elaboración propia con base en los materiales del Proyecto (Bases de datos 2013-14).

³⁴ Es una prueba estadística que también se usa para contrastar la normalidad del conjunto de datos que se va a comparar y que, a su vez, sirve como dato preliminar para aplicar la prueba *t. student*.

Gráfica 7. CCL-E (2013-2014) SI prueba de normalidad



Fuente: Elaboración propia con base en los materiales del Proyecto (Bases de datos 2013-14).

5.3.4 Resultados

Los resultados obtenidos con la prueba *t. student* mediante el programa *R* se pueden observar en la siguiente (tabla 1), cuya organización se muestra por prueba y escuela. Como asenté en el apartado anterior (4.5), si se obtiene un valor menor o igual a (0.05) en la prueba *t. student*, la diferencia entre las medias será estadísticamente significativa. En otras palabras, hay una probabilidad menor o igual al 5% de observar esa diferencia entre las medias; en consecuencia, se establece la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula que señala que no hay diferencia. De acuerdo con esta suposición, el análisis apropiado es una prueba *t* de dos colas, pues en ella la hipótesis alternativa es simplemente que las diferencias entre medias no es 0.

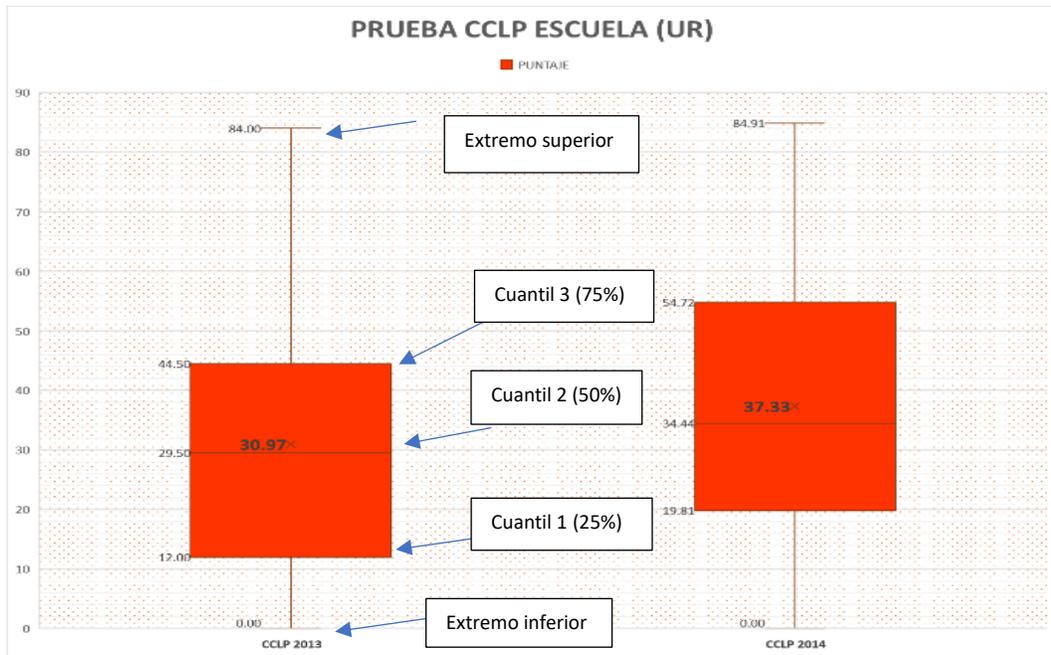
Tabla 1. Resultados Prueba t. student CCL-P Y CCL-E (2013 Y 2014)

| Escuela | Prueba | Año | Mean | Percent confidence interval: | df = | p-value |
|---------|--------|------|-------|------------------------------|------|---------|
| UR | CCLP | 2013 | 30.97 | 95% | 93 | 0.0034 |
| | | 2014 | 37.33 | 95% | | |
| SI | | 2013 | 26.47 | 95% | 162 | 0 |
| | | 2014 | 42.53 | 95% | | |
| UR | CCLE | 2013 | 27.26 | 95% | 88 | 0.0034 |
| | | 2014 | 34.37 | 95% | | |
| SI | | 2013 | 31.09 | 95% | 157 | 0 |
| | | 2014 | 46.51 | 95% | | |

Fuente: Elaboración propia con base en los materiales del Proyecto (Bases de datos 2013-14).

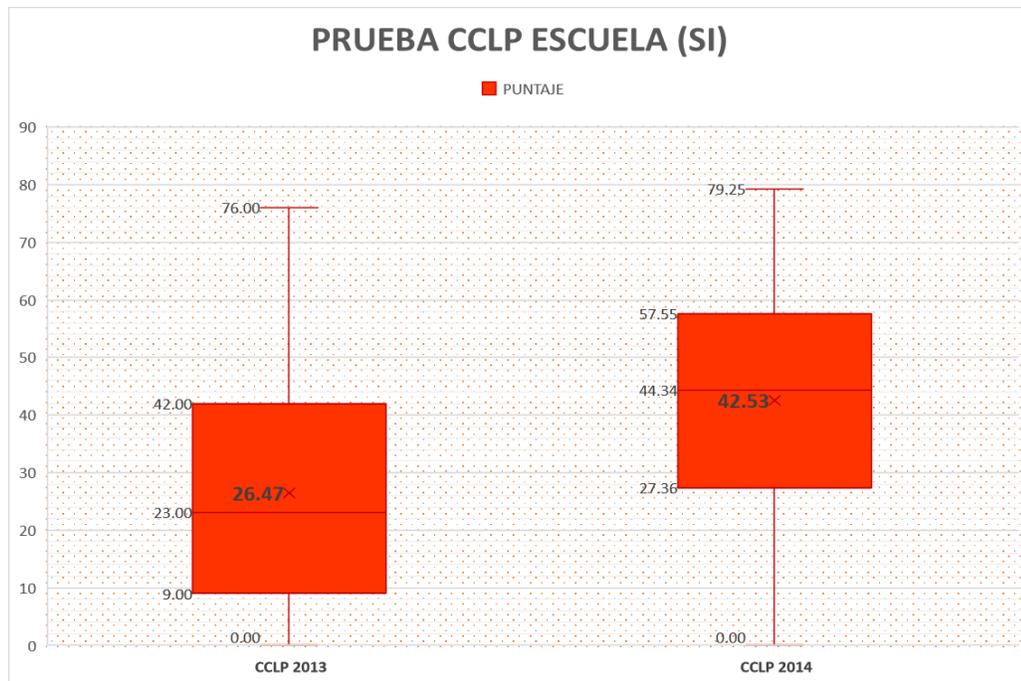
En la tabla 1 de los resultados se ven las primeras columnas correspondientes a la Escuela, Prueba y Año para señalar la media de puntajes alcanzados en cada año; el porcentaje de intervalo de confianza del 95%; la columna *df* indica los grados de libertad o las observaciones analizadas y; por último, la columna de *p-value* muestra el valor de significancia. Estos datos reafirman la hipótesis alternativa que formula lo siguiente: “*la verdadera diferencia de medias es menor que 0*”. Entonces, los resultados sustentan la afirmación de que sí existen diferencias significativas con respecto a los resultados en los puntajes de los alumnos en la segunda evaluación, lo que también se puede observar en el aumento de los promedios o medias. En la prueba CCL-P se presentó un avance de 6.36 puntos en la escuela de UR y 16.06 puntos en SI; por otro lado, en la prueba CCL-E hubo un avance de 7.11 puntos en UR y 15.42 puntos en SI (ver las gráficas 8 a 11).

Gráfica 8. Comparación de medias de la prueba CCL-P (UR)



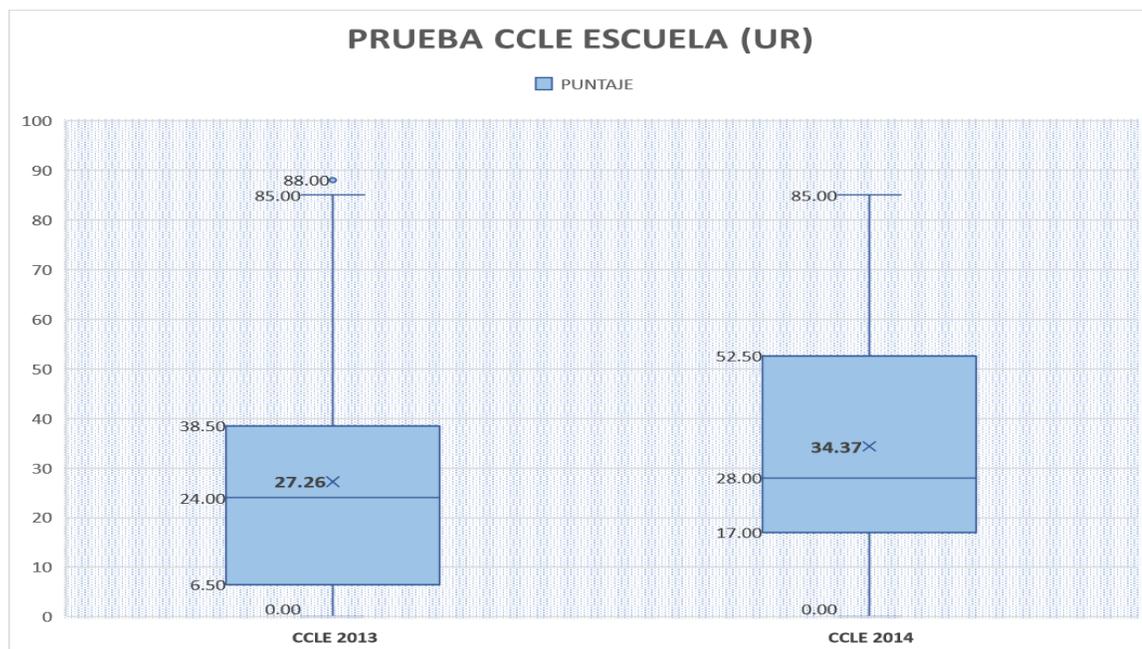
Fuente: Elaboración propia con base en los materiales del Proyecto (Bases de datos 2013-14).

Gráfica 9. Comparación de medias de la prueba CCL-P (SI)



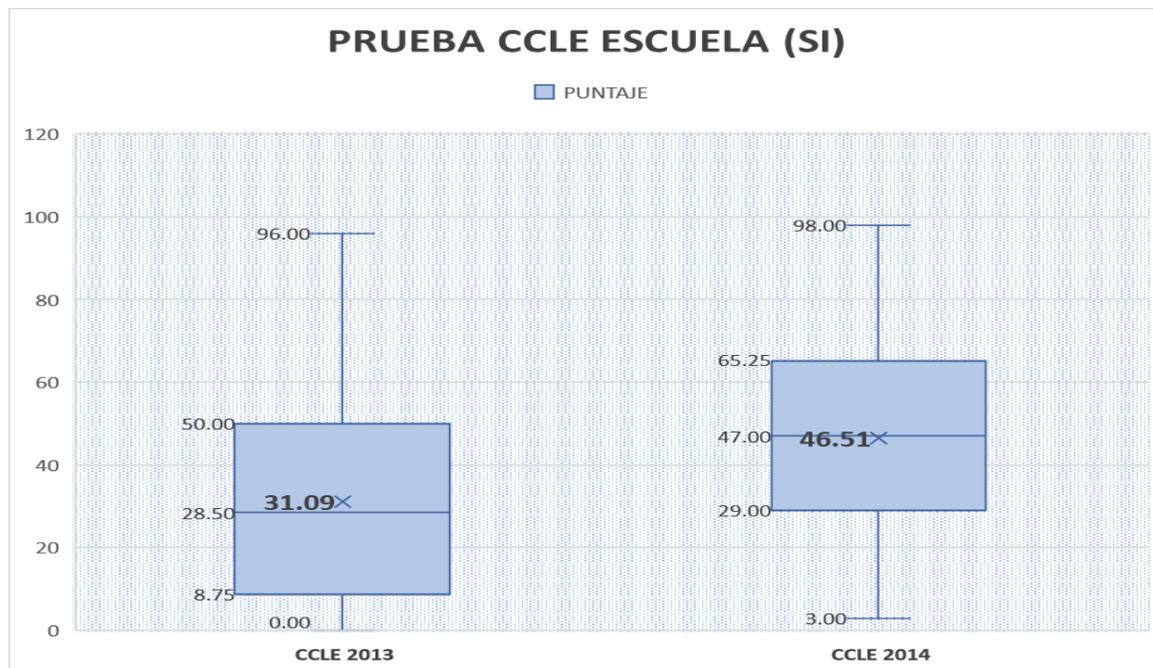
Fuente: Elaboración propia con base en los materiales del Proyecto (Bases de datos 2013-14).

Gráfica 10. Comparación de medias de la prueba CCL-E (UR)



Fuente: Elaboración propia con base en los materiales del Proyecto (Bases de datos 2013-14).

Gráfica 11. Comparación de medias de la prueba CCL-E (SI)



Fuente: Elaboración propia con base en los materiales del Proyecto (Bases de datos 2013-14).

Al comparar los resultados, en las gráficas 8 a 11 se ve que las cajas muestran los datos distribuidos por los siguientes valores: el extremo inferior se muestra en el extremo de la caja y representa el valor mínimo obtenido; el bigote representa la varianza de los datos; el cuantil 1 representa el 25% de los datos, el cuantil 2 es la media y equivale al 50%, cuantil 3 es el 75% y el valor máximo es el máximo puntaje obtenido representado con el extremo superior³⁵. En este caso se aprecia que la media aumenta con respecto al *pre y post test*, puesto que las cajas no se traslapan o empalman al comparar ambas gráficas de la primera a la segunda evaluación. La escuela de SI presentó un aumento mayor en ambas pruebas con respecto a UR, pero aun así ésta también obtuvo un avance significativo en ambas pruebas. Asimismo, si se comparan estos resultados con los datos obtenidos de forma sincrónica (subcapítulo 5.1), también se ve esta misma tendencia porque la muestra es prácticamente la misma, únicamente se descartan los grupos de 6° grado de 2013 y 1° de 2014.

En este sentido, el supuesto de que los alumnos mejoran en las competencias y conocimientos lingüísticos descritos en el subcapítulo (5.1), reafirma que hay un desarrollo progresivo y significativo, de acuerdo con los modelos de análisis longitudinal y pseudolongitudinal. Por otra parte, también se ven las diferencias del dominio de las lenguas en las dos escuelas; SI tiene un aumento mayor en ambas pruebas y tiene mejores resultados en L2 en las dos evaluaciones; la escuela de UR tiene un mejor avance en L1 y mantiene los puntajes más estables en L2, con una ligera mejora en sus resultados. Esto también es reflejo del dominio sociolingüístico en las comunidades donde se encuentran las escuelas, puesto que SI muestra una tendencia mayor al dominio de la L2 y UR de la L1.

³⁵ Los cuantiles son los tres valores que dividen al conjunto de datos ordenados en cuatro partes iguales, que representan al 25%, 50% y 75% del conjunto total de datos que están señalados por las tres líneas que dividen las cajas; los de bigotes están señalados por las líneas que salen de las cajas; los extremos inferior y superior están representados por el valor mínimo y máximo de las cajas; y los valores atípicos son los puntos o círculos que salen de las cajas, tanto en la parte inferior como superior.

5.4 Conclusiones

En este capítulo mostré las características y los objetivos de evaluación de la prueba CCL (Conocimiento y Competencias en Lengua) desarrollada en el Proyecto T'arhexperakua-CIEIB, correspondiente a la tercera etapa de evaluación (2013-14). Dicho instrumento se aplicó desde la segunda etapa de evaluación en las escuelas del Proyecto (2004-2005), la cual evalúa principalmente las competencias y contenidos en el área del Lenguaje y Comunicación, tanto en p'urhepecha (CCLP), como en español (CCLE). Como señalé (subcapítulo 5.1), la prueba se centra en tres principales ejes: la escritura, la comprensión lectora y la reflexión de la lengua en tres niveles de dominio o progresión, los cuales pertenecen a los ciclos escolares de la educación primaria; tiene un enfoque comunicativo del uso de las lenguas, por eso evalúa aspectos relacionados con el contexto sociolingüístico de los alumnos y también contiene elementos del Programa EIB, así como algunos contenidos de 1° a 6° grados del programa oficial de la SEP.

El objetivo de este apartado fue analizar el desarrollo de las competencias lingüísticas y conocimientos que obtuvieron los alumnos con la prueba CCL, así como verificar aquellas áreas que les presentan mayores problemas mediante el análisis sincrónico y longitudinal, utilizando los métodos de la lingüística aplicada y los procedimientos estadísticos y psicométricos. Además, con esta evaluación realicé una sistematización de los *Niveles de Desempeño* obtenidos con los resultados para proporcionar a los docentes algunos parámetros de lo que pueden hacer los alumnos, y también para mostrar los aspectos que les resultaron más problemáticos de los tres ejes evaluados.

En la evaluación de 2013 (subcapítulo 5.1) mostré los resultados de las dos pruebas (CCLP y CCLE), la cual consistió en la recogida de datos de forma sincrónica que destacaron dos aspectos: 1) las diferencias del dominio lingüístico en las tres escuelas y; 2) los conjuntos de ítems que presentaron más problemas en los tres ejes evaluados (escritura y reflexión sobre la lengua), con base en los *Niveles de Desempeño* alcanzados de forma gradual en los tres ciclos escolares. En cuanto al primer punto,

observé que existe una diferencia con respecto al dominio de la lengua en las tres escuelas al comparar los promedios, puesto que la escuela de SI obtuvo un puntaje más alto en L2 con respecto a L1; UR logró un resultado más alto en L1 en comparación con L2 y; la escuela de TS obtuvo un mayor puntaje en L2 en contraste con L1, pero con una diferencia mucho más amplia entre ambas lenguas.

Por lo anterior, las escuelas del Proyecto tienen resultados más paralelos en las dos lenguas, a diferencia de la escuela de control (TS) que presentó mayor variabilidad en sus resultados al comparar las dos lenguas, pues obtuvo un promedio mucho menor en L1 en comparación con L2, con una diferencia de 19.06 puntos, aunque tiene 4.5 puntos más que SI y 16 puntos más que UR en L2. Estos resultados muestran, en parte, las diferencias en el currículo que aplican las escuelas, pues la escuela de TS implementa el currículo oficial de la SEP y las escuelas del Proyecto el currículo EIB que tiene una carga más amplia de contenidos académicos; integra las Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP), el Plan Trimestral de EIB P'urhepecha, los Programas de las lenguas P'urhepecha y Español –que se usan transversalmente para la enseñanza de los contenidos– y el Plan de estudios de la SEP (mencionados en el subcapítulo 3.2.3). Por otro lado, en la última evaluación (2014), donde únicamente participaron las escuelas del Proyecto, se alcanzaron 36.34 puntos en L1 y 36.98 puntos en L2 de promedio general (Bases de datos, 2014).

En cambio, al analizar todas las etapas de evaluación de las escuelas de SI y UR, los resultados muestran que en L1 se obtuvieron 51.03 de promedio en el año 2005, siendo éste en el que se obtuvo el mayor promedio, a diferencia de las otras evaluaciones en la que se observa que los resultados no varían mucho (ver Tabla 2). En lo que corresponde a la prueba en L2, se observa que los resultados son mucho menos variables que en L1; se mantienen los promedios, pues en la segunda etapa únicamente se registran 2 puntos de diferencia de uno a otro año (Bases de datos, 2004-2005) y 4.68 puntos en la tercera en las dos aplicaciones (Bases de datos 2013-2014). Haciendo un análisis del desarrollo longitudinal de las lenguas, los resultados dejan ver que L2 se mantiene más o menos igual desde la segunda a la tercera etapa de evaluación, en contraste con L1 que

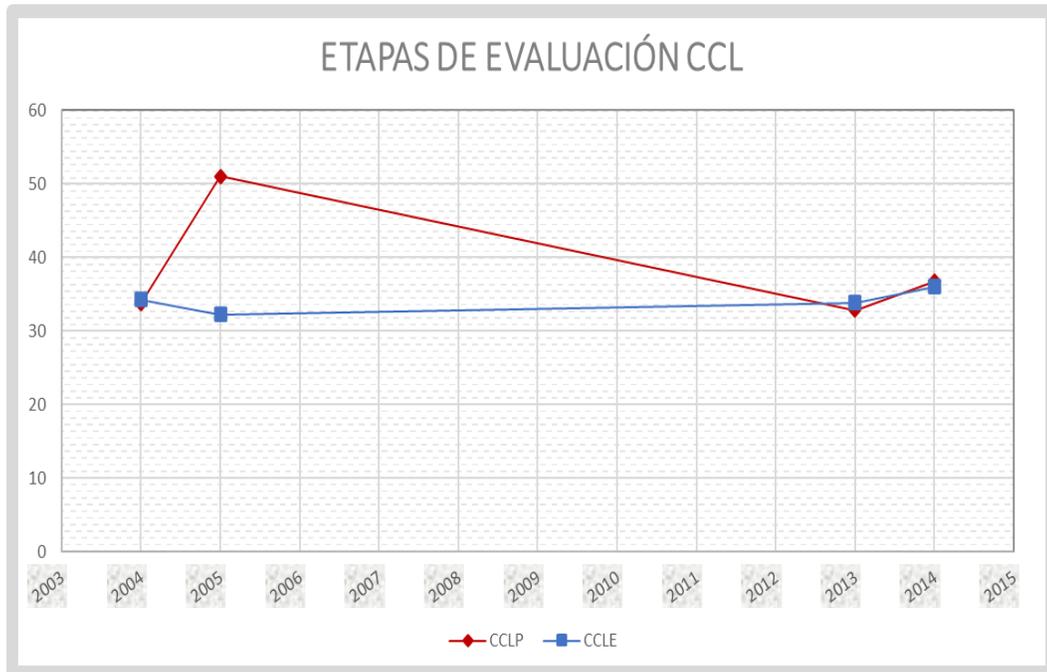
obtuvo un resultado más variable, pues hay una diferencia de más de 20 puntos entre el año en que se obtuvieron los promedios más bajos (2013) y el año que registró los más altos (2005). Sin embargo, se puede observar que en todos los años hay una tendencia más o menos equitativa en los resultados de las dos lenguas, exceptuando el año 2005 (ver Gráfica 12).

Tabla 2. Etapas de evaluación CCL.

| ETAPAS DE EVALUACIÓN PRUEBA CCL | | | | | |
|---------------------------------|---------------|----------|-------------------|----------|-------------------|
| ETAPA | PRUEBA AÑO | CCLP | PRUEBAS | CCLP | PRUEBAS |
| | | PROMEDIO | APLICADAS CCLP | PROMEDIO | APLICADAS CCLP |
| 2da. | 2004 | 33.69 | 382 | 34.28 | 362 |
| | 2005 | 51.03 | 371 | 32.28 | 368 |
| 3era. | 2013 | 32.86 | 444 | 33.84 | 437 |
| | 2014 | 36.71 | 437 | 36 | 433 |

Fuente: Elaboración propia con base en los materiales del Proyecto (Bases de datos 2004-14).

Gráfica 12. Etapas de evaluación CCL.



Fuente: Elaboración propia con base en los materiales del Proyecto (Bases de datos 2004-14).

En cuanto a los *Niveles de Desempeño*, observé que existe una competencia de MEDIA a BAJA en los aspectos evaluados en todos los grados según los estándares determinados para cada ciclo de forma más o menos equitativa, pero con varias observaciones con respecto a los ejes que resultan más problemáticos en la resolución de la prueba, tomando como referencia los resultados descritos (ver cuadro 2 del apartado 5.2.1), lo que corresponde al segundo punto señalado arriba. A continuación, presento los ejes con relación a cada ciclo en ambas lenguas (L1 y L2):

1) En el primer ciclo (1° a 2°) los alumnos obtuvieron una escala de MEDIA a BAJA en los primeros conjuntos de ítems en las dos lenguas que corresponden al eje de la escritura básica. Por ejemplo, escriben el nombre de un objeto alusivo a una imagen, usan escritura silábica y alfabética omitiendo alguna letra, logran 3 de 5 puntos (de un total de 5 puntos por conjunto de ítems) en la relación semántica (de un total de 5 puntos por conjunto de ítems) y; a partir del conjunto (2.3) empiezan a presentar problemas, pues logran un nivel de BAJO a CERO en el eje de la reflexión de la lengua y los niveles consecutivos de la lectoescritura (intermedio-medio e intermedio-alto).

2) En el segundo ciclo (3° a 4°), observé que a partir del conjunto de ítems (4.1) los alumnos empiezan a presentar problemas, pues obtienen un nivel BAJO en el eje de la escritura más avanzada que corresponde a la reproducción de un texto descriptivo. También obtienen resultados similares en los reactivos que pertenecen al eje de la reflexión de la lengua que evalúan la conjugación de verbos y concordancia de género y número en L2 (4.2). Por tanto, los siguientes conjuntos de ítems también representan un grado de mayor complejidad para los alumnos porque obtienen menor desempeño, incluso CERO.

3) En el siguiente ciclo (5° a 6°), los ítems más difíciles para los alumnos corresponden al de la escritura de un texto descriptivo (4.1), pues obtienen un nivel MEDIO en L2 y de MEDIO a BAJO en L1. En este rubro los resultados

muestran valores similares de acuerdo con los grados en los siguientes años de aplicación, pero con variaciones en las puntuaciones de los conjuntos de ítems más avanzados. En cambio, los conjuntos de ítems que empiezan a presentar los puntajes más bajos son los que corresponden a la comprensión lectora de un texto explicativo o descriptivo en L1, y un texto informativo en L2 en el nivel intermedio alto (5.1) y a la conjugación de verbos (6.2). En estos reactivos los alumnos obtienen un nivel BAJO o CERO en ambas lenguas y no presentan una mejoría en la aplicación posterior.

En el caso contrario, los avances que observé a partir del análisis de los ejes que se evaluaron en la prueba CCL –lectura, escritura y reflexión sobre la lengua– se aprecian en las diferencias de los conjuntos de ítems evaluados por ciclos y lengua, como se mostró en el listado anterior. A continuación, se presentan los avances en cada uno de los ejes separados por prueba (CCL-P y CCL-E):

1. CCL-P: En el eje de la escritura (1.1, 2.1, 3.1) se registró un avance en los primeros tres conjuntos con un aumento de casi 2 puntos en promedio en los tres ciclos. En el eje de la lectura en el nivel intermedio básico sí se registró un avance. En el eje de la reflexión de la lengua en los conjuntos (2.3, 4.1 y 6.1) los resultados aumentan, sobre todo, en el segundo y tercer ciclo se presentó un incremento de 3.5 puntos en el conjunto (4.1) que evalúa la relación del pronombre personal en p'urhepecha con el verbo que distingue la cantidad.

2. CCL-E: En el eje de la escritura en el nivel básico y medio hubo un aumento mínimo en todos los ciclos, pero sobre todo en el tercer ciclo. En el eje de la lectura en el nivel básico e intermedio-medio también se registraron progresos, especialmente en el segundo y tercer ciclos. En el eje de la reflexión de la lengua se observa un incremento en todos los ciclos, aunque menor, en los conjuntos que evalúan la conjugación de verbos y la elección de los adjetivos que concuerden con el género y el número en las oraciones (3.3 y 4.2).

De acuerdo con los resultados expuestos, considero que los aspectos internos y externos al proceso escolarizado de la enseñanza-aprendizaje determinan lo que los alumnos pueden hacer según el contexto sociocultural y lingüístico en el que se encuentran. Por un lado, en cuanto a los aspectos internos al proceso pedagógico, se tienen que reforzar las competencias en la planificación de las lenguas que tienen un mayor grado de complejidad en el aula, como los ejes de la lectoescritura en el nivel intermedio avanzado y los aspectos normativos que corresponden a la reflexión de la lengua en el segundo y tercer ciclo. Por otro lado, en lo que se refiere a los aspectos externos –como el contexto sociocultural– se puede mencionar que la exposición e interacción que tienen los alumnos con los diferentes tipos de textos (impresos), por lo general se da en la escuela³⁶. Sobre todo, el acceso y uso de los libros de textos y materiales escritos en p’urhepecha se da más en las escuelas que fuera de ellas, en parte por la falta de otro tipo de materiales o lecturas en esta lengua, que no son precisamente académicos o para uso didáctico³⁷. Más aún, se considera que la escuela es el lugar, sino el único, en el que se practica la lectoescritura de forma bilingüe, aspecto poco común en otras escuelas de la región en comparación con las de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro.

En cuanto a las diferencias en el avance de los alumnos, observé, con el método del análisis longitudinal, que hay resultados más sobresalientes en comparación con el análisis sincrónico, ya que seleccioné a los alumnos que hicieron la prueba en las dos evaluaciones con el objetivo de ver el avance real de la primera a la segunda evaluación (2013 y 2014). A través de este procedimiento y selección observé una diferencia más significativa en las medias comparando las dos evaluaciones en ambas lenguas. Al usar el método *test-retest* y la prueba *t. student*, formulé la hipótesis que afirma “*la verdadera diferencia de medias es menor que 0*”. Con este supuesto, en ambas evaluaciones de las

³⁶ No existe un estudio en el Proyecto sobre los hábitos de lectoescritura o literacidades fuera del ambiente escolar, queda como un tema pendiente en la recopilación de datos de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro.

³⁷ Cabe mencionar que existen los libros de texto y materiales de lectura científica en p’urhepecha de la DGEIB, y una publicación muy reciente de cuento infantil en purépecha de Zuleyma Martínez, originaria de San Isidro y egresada de las escuelas del Proyecto, el cual se titula: “¿T’úri mítiski na xani iónharhiski misiku?”, “¿Tú sabes cuánto mide el largo de la cara del gato?” (2021).

dos pruebas, se obtuvo en promedio un coeficiente de 0.00 en los cuatro instrumentos (Tabla 1 del subcapítulo 5.3.4).

Esta significancia estadística muestra un incremento en la comparación de las dos evaluaciones (Gráficas 8 a 11 del subcapítulo 5.3.4). De esta manera, con el estudio de forma longitudinal y sincrónica la principal diferencia fue que, comparando los resultados de la primera y la segunda examinación, el aumento de las medias fue mayor en ambas lenguas, pues con dicho método se realiza un seguimiento de los alumnos que hicieron la prueba en dos ocasiones porque no son los mismos alumnos, ya que se descartan a los alumnos de 6° grado en 2013 porque egresaron en 2014, así como a los de 1° grado que ingresaron en ese mismo año. Con esta selección, en la prueba CCL-P los alumnos tuvieron un avance de 6.36 puntos en la escuela de UR y 16.06 puntos en la de SI; en tanto que los resultados en CCL-E el avance fue de 7.11 puntos en UR y 15.42 puntos en SI.

Para concluir, los datos muestran que los alumnos que realizaron la prueba en dos ocasiones sí tuvieron un progreso en su segunda evaluación a diferencia del estudio sincrónico, con todas las consideraciones que ya señalé sobre los métodos de evaluación y el censo total de alumnos (subcapítulo 5.1.1). Asimismo, también se observa que la escuela de UR tiene los resultados más consistentes en L1 desde la primera evaluación y, aunque con un avance menor, también registró avances en L2. En lo que corresponde a la escuela de SI, los resultados muestran un avance mayor en ambas lenguas, incluso en la primera evaluación obtuvo un puntaje menor en L1 a diferencia de UR, pero en la segunda evaluación se notó un incremento mayor en las dos lenguas.

Haciendo un balance general del estudio longitudinal, parte de estos resultados muestran que, la adquisición, el aprendizaje y el desarrollo de la L1 y la L2, si bien obedecen a procesos diferentes, también comparten algunas características, tal como se había inferido con los resultados en etapas anteriores de evaluación del Proyecto (Hamel, 2010). En esas etapas (2004 y 2005) y en el contexto sociolingüístico de los alumnos de las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, se había concluido que la L1 se adquiriría primero

de manera natural en las interacciones de comunicación familiares y en la comunidad porque el p'urhepecha tenía una alta vitalidad lingüística, mientras que en el contexto escolar se buscaba ampliar las competencias lingüísticas, comunicativas y textuales, así como extender la escritura de la lengua p'urhepecha a nuevos espacios en la comunidad y en la región, pues la práctica de la escritura y la lectura en la lengua indígena era prácticamente nula fuera de la escuela. Asimismo, el aprendizaje del español se limitaba casi exclusivamente a la escuela porque todas las interacciones comunicativas en la comunidad eran en p'urhepecha y; solamente los alumnos que hablaban español en casa o salían frecuentemente de la comunidad a otras hispanohablantes, podrían adquirir el español oral para comunicarse cotidianamente con cierta rapidez. En cambio, para los niños y niñas que no tenían ese *input* en español, se infería que no podrían adquirirlo como otra lengua materna (Hamel, 2010: 125).

Sin embargo, esas interacciones comunicativas han cambiado gradualmente en las comunidades y en la región desde la segunda etapa y; parte de esos cambios se pueden apreciar en los resultados de la última evaluación (2013-14) que exponen una tendencia del desarrollo de las lenguas de forma equitativa al comparar los promedios. De igual forma, en las escuelas se observan más alumnos, o alumnas usando el español oral, sobre todo los de primer ingreso³⁸. Dichos cambios se deben, en parte, a factores externos a los procesos pedagógicos; por ejemplo, la migración local influye debido a que los habitantes se desplazan a las zonas agrícolas de la región para trabajar como jornaleros en el cultivo de frutillas y otros alimentos (mencionado en el subcapítulo 3.1.2), lo que ha influido en el cambio de las interacciones de la comunicación y el uso de las lenguas para comunicarse en las comunidades.

Debido a estas dinámicas, se ven más alumnos de nuevo ingreso en la primaria comunicándose en español por el contacto con esa lengua a través de sus padres, o con otros habitantes en las comunidades y con sus compañeros en la escuela, lo que muestra en parte un bilingüismo oral más acentuado en comparación con décadas pasadas que se

³⁸ Estos datos se han confirmado en los talleres que se organizan con los docentes del Proyecto y en la observación de clases, así como también en algunas entrevistas que se muestran en el capítulo 7.

observaba un monolingüismo en p'urhepecha más evidente. Dichos cambios podrían ser aprovechados por los docentes para reforzar CALP (por sus siglas en inglés Cognitive Academic Linguistic Proficiency), pues los resultados indican una competencia lingüística más o menos equitativa en los ejes evaluados de la prueba CCL en ambas lenguas. Para recapitular lo que señala la teoría de Cummins (2000) (expuesto en el subcapítulo 2.3), la interdependencia lingüística y la transferencia de destrezas de L1 a L2 y viceversa señalan de manera implícita la bidireccionalidad de la transferencia de competencias lingüísticas, que funciona por la existencia de CALP de las lenguas. Esto implica que, si existe una buena exposición y enseñanza en L1, también se reflejará en las competencias lingüísticas en L2. Este punto lo retomaré en el siguiente apartado (capítulo 6), pues es importante complementar la evaluación con el análisis del desarrollo de las estrategias discursivas y las estructuras textuales que diferencian procesos diferentes en la adquisición de la escritura como una competencia lingüística mucho más específica.

Capítulo 6.

Tipos de texto, géneros discursivos y las pruebas de Expresión

Escrita (EE): aplicación y evaluación en el aula

En este capítulo trataré cuáles son las formas de trabajo que tienen los docentes del Proyecto Colectivo en referencia a las unidades de *texto* y *discurso* en el aula, así como el alcance teórico y práctico de estos conceptos para analizar la adquisición y la evaluación de la escritura en los alumnos bilingües de las escuelas del Proyecto. Para llevar a cabo este propósito, expondré, en primer lugar, los antecedentes de las corrientes teóricas de la lingüística del texto, la antropología lingüística y la didáctica de la enseñanza de las lenguas, puesto que ellas han abordado el texto como una categoría de análisis con relación al uso social del lenguaje y lo consideran como una unidad básica comunicativa en el proceso de la interacción social; en segundo lugar, retomaré las definiciones de género y las diferencias que existen respecto al texto, los géneros, los tipos de texto y los ámbitos de uso y cómo es que se tratan en el plan oficial de la SEP. En los siguientes apartados, realizaré el análisis de los géneros discursivos, cuáles son los que se contemplan en el currículo del Proyecto y su aplicación en el aula y; por último, el avance de la escritura de las narrativas de los alumnos a través de la evaluación de las pruebas de expresión escrita (EE), tanto cuantitativamente como cualitativamente, a través de las frecuencias, promedios estadísticos y de los modelos de evaluación que se basan en la textualidad y las estructuras narrativas.

6.1 La lingüística del texto

Desde la lingüística, el estudio del nivel textual se remonta a la retórica clásica y a los estudios literarios, pero es hasta mediados de la década de los sesenta que se empieza a tratar el texto como unidad específica de estudio, hecho que dio lugar al nacimiento de la lingüística del texto en los países de habla germana (Bernárdez, 1982; Alexopolou, 2018,). La lingüística del texto apareció en contraposición a la lingüística oracional que se limitaba al dominio de la oración. Incluso, surgieron distintas corrientes que se distinguieron por la definición del texto; la primera es la escuela tagmémica de Pike y la

gramática sistémico-funcional de Halliday, junto a la escuela de Praga que definieron al texto como un conjunto de frases; en la segunda se consideran autores como Petöfi, Isenberg, Van Dijk, Schmidt, Weinrich, entre otros, quienes consideraron al texto como una unidad fundamental del lenguaje entendido comunicativamente. Los primeros se centraron más en el texto escrito, mientras que los segundos en el texto oral, cuyo interés de estudio era más empírico que teórico. No obstante, en ambos casos se consideraron como importantes todos los aspectos no meramente lingüísticos, como los sociales y psicológicos (Bernárdez, 1982: 42). Así, la lingüística del texto denominó el texto como una unidad de dimensiones variables con independencia total, a diferencia de otras unidades –palabra, frase, oración– y enfatizó que la delimitación del texto depende de la intención comunicativa del hablante como una unidad lingüística. Por ende, la lingüística del texto se ocupa del conocimiento textual del hablante, es decir, de los conocimientos lingüísticos de carácter textual que le permiten distinguir diferentes tipos de texto.

6.1.1 Texto, tipos de texto, géneros discursivos y la práctica social del lenguaje

Como ya mencioné en el apartado anterior, el estudio del texto tiene sus antecedentes en la lingüística del texto. Si bien, el campo de estudio es amplio e interdisciplinario por los distintos enfoques relacionados a éste, no se limita simplemente a la disciplina lingüística o a los estudios literarios, pues se ha generado una ciencia del texto integradora que involucra la estructura y el uso del texto en diferentes contextos comunicativos (Van Dijk, 1983:14). En sus inicios, una de sus líneas de investigación se centró en la búsqueda de un sistema de clasificación de los tipos de textos con el propósito de definirlos y clasificarlos, pues la construcción de la disciplina se caracterizó por el estudio de las estructuras textuales.

Sin embargo, para los fines de este trabajo la orientación teórica que considero pertinente es la que relaciona al texto y al lenguaje como una actividad sociocultural, reconociendo el vínculo entre el lenguaje y el contexto, en el que éste último juega un papel central en el estudio del uso de la lengua y la interacción social. Por ello, disciplinas como la pragmática, análisis del discurso, la etnografía del habla, los

enfoques interaccionistas, entre otros, se interesan en el estudio del texto porque tienen en común la relación con dicho vínculo. Por tanto, mi enfoque de estudio se centra en la descripción de las diferencias o coincidencias culturales entre textos y los tipos de textos en diferentes contextos comunicativos y culturales; es decir, más cercano a la investigación antropológica del texto o a la pragmática textual (Van Dijk, 1983: 27) y también al tratamiento de los géneros discursivos como escenarios para la producción social del significado en distintos ámbitos de la vida social, que al mismo tiempo requiere de la aplicación de modelos de análisis lingüísticos de textos para realizar esa comparación.

Entonces, para delimitar las líneas de análisis; en primer lugar, definiré la categoría de texto dentro del enfoque de la práctica social del lenguaje y la definición de discurso desde las orientaciones lingüísticas y pragmáticas y; en segundo lugar, ahondaré en las diferencias de la tipología del texto, la definición de discurso, las prácticas discursivas y los ámbitos de uso que se relacionan con los principios del discurso y el texto incluidos en la visión de los programas del Proyecto escolar.

6.1.2 Definición de texto

El concepto de texto se puede definir por diferentes enfoques de la lingüística textual, por ejemplo, desde una perspectiva de la intención comunicativa del hablante, Isenberg asigna ocho características al texto para que pueda constituirse como tal: legitimidad social, funcionalidad comunicativa, semántica, referencia a la situación, intencionalidad, formación óptima, composición óptima y gramaticalidad (Isenberg citado en Bernárdez, 1982). En otras perspectivas, el texto también se puede caracterizar por sus diferentes dimensiones –pragmática, comunicativa y estructural–, en la que se define como:

La unidad comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante

dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (Bernárdez, 1995: 85).

En esta concepción el texto es una unidad comunicativa humana que posee un carácter social, puesto que es el resultado de la interacción entre productor y receptor; su sentido comunicativo depende de las reglas y convenciones de los diferentes tipos de texto y de las reglas de cada sistema de lengua. Se inserta en una situación comunicativa que se constituye por elementos extralingüísticos que se refieren a los aspectos externos del uso de la lengua, y tiene una organización global que se atiene a las reglas gramaticales de cohesión y coherencia que garantizan su significado (Alexopoulou, 2011). Estos enfoques, que provienen de la lingüística y la psicología cognitiva, tienen coincidencias en la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) de la SEP (2011a) que reconoció al texto como:

La unidad privilegiada para el análisis, la adquisición y el uso de la lengua (oral y escrita), lo que permite participar en los contextos de uso y función de la lengua y analizar sus unidades menores (fonema, letra, palabra y oración); situación que facilita no sólo trabajar los contenidos relativos a la alfabetización inicial -enseñanza de la lectura y la escritura-, sino también el análisis y la descripción del lenguaje (aspectos gramaticales y semánticos) (SEP, 2011b: 22).

Asimismo, el texto se consideró como el elemento que regía los aprendizajes para el desarrollo de competencias comunicativas:

1. El proceso mismo de la escritura de un texto; es decir, la planeación, realización y evaluación de lo escrito.
2. La coherencia y cohesión en la manera de abordar el tema central del texto.
3. La organización del texto a través de la puntuación, selección de las diferentes oraciones, frases, palabras y elaboración de párrafos.

4. Secciones ordenadas del texto, paginación, ilustración, uso de recuadros y otros recursos.
5. Los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de recursos tipográficos e ilustraciones y la ortografía, entre otros (SEP, 2011b:37).

Bajo estas tendencias, el texto es una unidad de aprendizaje sustentado en la práctica social del lenguaje que se ha estudiado desde la lingüística del texto, cuya influencia ha impactado en el campo educativo, en la didáctica y enseñanza de lenguas bajo la dimensión comunicativa, pragmática y estructural. En estas dimensiones también se ha equiparado el concepto de *texto* como *discurso*, *enunciado* o *conjunto sintáctico complejo*; suelen usarse como sinónimos en determinadas escuelas teóricas de la lingüística y discursiva, pero las diferencias suelen responder al tipo de organización textual que posibilitan las condiciones de su construcción.

No obstante, se ha distinguido *texto* y *discurso* por la funcionalidad que hay en un texto, pues prevalece la visión del *texto* como una entidad más o menos abstracta que se caracteriza por su “descontextualización” y por su sistematización en alguna medida; es decir, está sujeto a las reglas de los sistemas lingüísticos particulares, mientras que el *discurso* se define como “acto lingüístico” de comunicación que depende del contexto y la intencionalidad desde un enfoque más pragmático, siendo la *conversación* una de sus manifestaciones que se caracteriza por su interactividad (Brown & Yule; Schiffrin; Adam; citados en Fernández Smith, 2014). Sin embargo, en este trabajo adopto los enfoques interaccionistas, o de la interacción verbal, que conciben al texto como una realidad lingüística diferente a la lengua como sistema, pues lo definen como un producto de la consideración comunicativa del lenguaje (Bernárdez, 1995). Asimismo, coincido con Calsamiglia y Tusón cuando refieren al discurso como una práctica social; una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado ya sea oral o escrito (1999: 17) y, exclusivamente, la concepción de

discurso oral la describo como “la construcción de sentidos contextualizados mediante el lenguaje” (Hamel, 1982; 1984).

Las orientaciones descritas sirven de marco para entender cómo se trabaja el texto y el discurso desde la pedagogía propia del p’urhepecha en las escuelas del Proyecto, pues organiza las categorías del lenguaje y visibiliza dicha pedagogía desde las funciones comunicativas que cumple la lengua p’urhepecha en la comunidad y en la familia. En concreto, se genera un proceso formativo cuando los niños a temprana edad escuchan diversas formas del discurso en su propia lengua; se espera que a partir del *nit’amakurhikua-relato histórico*, como forma discursiva, aprendan a actuar con relación a su entorno, ya que se concibe como una categoría necesaria para fortalecer los contenidos temáticos del programa EIB y de la L1 (Erape, s.f.). En los siguientes apartados (subcapítulos 6.3.1 y 6.3.2) mostraré cómo se aplican las categorías del discurso p’urhepecha en el aula.

6.1.3 Tipos de texto

Uno de los modelos referentes en la tipología de textos es la de Werlich, que se caracteriza por la funcionalidad de los textos con relación a las actividades cognitivas humanas basadas en las características de tipo semántico-sintácticas, en las relaciones contextuales y en las bases temáticas (Werlich citado en Loureda, 2003; 63-62):

i. Textos narrativos. En ellos la estructura temporal dominante está construida sobre verbos que indican acciones; los tiempos verbales preferidos son el pasado simple y el imperfecto; abundan los adverbios de lugar y tiempo, para situar la acción, etc. El referente de esta estructura es un agente u objetos en el espacio y en el tiempo: es pues, un tipo de texto en el que se cuenta cómo algo o alguien actúa (en el espacio, en el tiempo o en ambos simultáneamente).

ii. Textos descriptivos. Las formas secuenciales se construyen sobre el verbo ser u otros equiparables (los estativos, por ejemplo); los tiempos verbales preferidos son el presente, atemporal o neutro, y el imperfecto. Abundan los adverbios de lugar. El

referente es un agente u objetos en el espacio: en la descripción, por lo tanto, el proceso cognitivo dominante es la indicación de cómo es algo o alguien.

iii. Textos expositivos. La estructura verbal predominante incorpora el verbo ser o similares con un predicado nominal, o el verbo tener combinado con un objeto directo; y el tiempo predilecto es el presente (con temporalidad neutra). Desde el punto de vista del referente, el proceso cognitivo implicado es el del análisis o síntesis de ideas y conceptos: se dice algo de un tema.

iv. Texto argumentativo. El referente en este caso es la relación de ideas o conceptos: se quiere demostrar algo. La estructura preferida es la que incorpora el verbo ser, afirmado o negado, con un predicado nominal; el tiempo verbal más empleado es el presente (la argumentación incluye un carácter de verdad por encima del tiempo).

v. Textos instructivos. Aquí la estructura verbal predilecta es la imperativa, en una enumeración o lista, preferentemente: se trata de referirse a cómo hacer algo indicando todos sus pasos (o al menos los esenciales).

Esta tipología también se usa en el campo de la didáctica y enseñanza de lenguas como un recurso para desarrollar las competencias comunicativas al distinguir las diversas funciones de los textos en diferentes eventos comunicativos³⁹. A esto también se suma la tipología de Adam (1992) por su influencia en el campo educativo, ya que toma la tipología de Werlich y agrega los tipos *predictivo*, *conversacional* y *poético*, que se apoya en la correspondencia de la función básica del texto y el uso de la lengua.

Sin embargo, desde la ciencia del texto se ha resaltado la complejidad de estudiar la tipología textual, dada la diversidad, las funciones y los diferentes criterios que se estipulan con los vínculos de los textos y el uso social del lenguaje para desarrollar la competencia discursiva, ya que desde la enseñanza-aprendizaje el objetivo no es

³⁹ Ver el Marco Común Europeo de las Lenguas (2000).

aprender gramática, por ejemplo, los tiempos verbales, sino más bien reflexionar sobre los modos de usar la lengua en determinados contextos por medio de la escritura de un tipo de texto, como la carta o el cuento, de acuerdo con las convenciones sociales, las reglas gramaticales y las funciones comunicativas. Estos aspectos son muy importantes para la enseñanza y uso de los textos en el aula de clases, por ello retomaré estos aspectos en el apartado de la enseñanza de textos en el aula de las escuelas del Proyecto (subcapítulo 6.4).

6.2 Géneros discursivos

El origen de la noción de género procede de la retórica clásica que retomó Bajtín, quien tuvo una visión pragmática de los géneros discursivos, con un componente social e histórico y lo definió como “...*un conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una esfera social determinada*” (1982: 248). A su vez, clasifica los géneros discursivos en dos tipos:

Existen géneros discursivos primarios (simples) y secundarios (complejos), los cuales se refieren a novelas, textos científicos, ensayos, grandes géneros periodísticos- surgen en condiciones de comunicación cultural compleja, relativamente más desarrollada y organizada, generalmente escrita: comunicación artística, científica y sociopolítica. En el proceso de su elaboración, estos textos absorben y reelaboran diversos géneros primarios, constituidos en la comunicación discursiva inmediata. La diferencia entre los géneros primarios y secundarios es ideológica, es equiparable a la relación del lenguaje con la ideología o visión del mundo. Una noción clara acerca del enunciado es necesaria en cualquier orientación específica del enunciado porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados, así como la vida participa en el lenguaje a través de los enunciados (Bajtín, 1982: 250).

Estas esferas sociales bajtinianas coinciden con los cuatro ámbitos de uso o espacios sociales que refiere el MCER (Marco Común Europeo de las Lenguas), en los que se clasifican los géneros de acuerdo con el contexto de uso, a saber:

- a) el ámbito público: se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente.
- b) el ámbito personal: comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.
- c) el ámbito profesional: abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión.
- d) el ámbito educativo: tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas (MCER, 2002; citado en Alexopoulou, 2011: 24).

Cabe añadir que en las prácticas sociales se da la producción de textos y que esos géneros discursivos también se asientan sobre ejes temáticos que obedecen a sus reglas y convenciones propias, así como el estilo de cada uno en el ámbito o esfera social donde son elaborados. En conclusión, estos géneros se reorganizan y se construyen diversos modelos según el ámbito en el que estos se (re)producen. Para efectos de este trabajo, retomaré la noción de género en el ámbito educativo y analizaré como se dan los usos sociales del lenguaje y cómo se da la aplicación en el aula de clases. Para ello, en el siguiente apartado (6.2.1) analizaré la taxonomía de los géneros que se manejan, tanto en el programa del Proyecto Colectivo, como en los programas educativos vigentes de educación básica y cómo es que los docentes los aplican en el aula de clases.

6.2.1 Los géneros discursivos y su aplicación en el aula de clases

Para examinar cómo se pueden trabajar los géneros discursivos en el aula, me baso en Rockwell, quien toma la perspectiva cultural e histórica bajtiniana de los géneros. Esta visión aplicada a la enseñanza muestra cuatro vías:

- Podemos considerar la enseñanza como una de las esferas en la que se usa un repertorio de cada género que ha sido adoptado, desarrollado y mezclados para formar multigéneros del género.

- Cómo los géneros son incrustados y llevados en la conversación en el salón de clases.
- La aproximación de la enseñanza de géneros desde la perspectiva de materias de contenido.
- Los géneros de enseñanza son heterogéneos y pueden diferir entre localidades e incluso dentro de las tradiciones (Rockwell, 2000: 264).

De acuerdo con estas consideraciones, ciertas categorías de pensamiento se encarnan en tradiciones genéricas que pueden ser usadas en el aula para expresar algunos contenidos, para codificar el conocimiento y expresar ideas. Algunos de estos géneros pueden derivar de las representaciones escritas de conocimiento en diferentes épocas, pero también de la tradición oral (Rockwell, 2000: 264). En este sentido, la autora menciona que es posible aplicar distintos tipos de géneros discursivos en la enseñanza desde el aspecto pragmático, por ejemplo, la plática y la conversación. Pero también son importantes la enseñanza de los géneros desde las materias o asignaturas, puesto que desde la enseñanza de varios contenidos se pueden reproducir diversos géneros.

Bajo esta perspectiva y para los objetivos de este trabajo, considero importante señalar que los géneros primarios y secundarios que aplican los docentes del Proyecto en el aula también transmiten una determinada ideología por medio del currículo, el cual contiene esa elaboración de géneros que denotan la ideología y los elementos que la constituyen como parte de los elementos de su cultura oral. En el ejemplo de Rockwell, los docentes pueden utilizar diversos géneros discursivos; es decir, primarios y secundarios, lo cuales se elaboran según el ámbito de uso, los fines y la cosmovisión de los actores que recrean esos géneros como parte de una determinada cultura, y cómo es que los géneros son incrustados y llevados a la conversación en el salón de clases.

En este sentido, retomo la visión de los docentes p'urhepechas del Proyecto y el Currículo Intercultural Bilingüe, puesto que los contenidos de éste corresponden a los sistemas de conocimiento y saberes de la educación indígena que ellos desean transmitir a sus alumnos, siendo integrantes de las comunidades p'urhepechas. Como uno de los

criterios más relevantes para definir qué son los géneros discursivos en los términos de Bajtín, Briggs y Bauman han propuesto la triada *forma-función-contenido* porque proveen una forma de caracterizar los géneros (tema retomado por la antropología lingüística), en el sentido de los términos de sus conexiones ideológicamente mediadas por los grupos sociales y las esferas de la actividad humana desde la perspectiva histórica (Bajtín citado en Briggs y Bauman, 1992).

Esta tríada me parece adecuada para definir y clasificar los géneros discursivos en el currículo EIB del Proyecto, en el ámbito educativo y en el papel que pueden tener en los procesos de la enseñanza-aprendizaje, pues ha habido un esfuerzo colectivo por integrar y adaptar las clasificaciones de textos de los modelos oficiales y los modelos locales de las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, usando como referentes la clasificación oficial desde la RIEB (2011) que propone una tipología básica similar a la Werlich (1972) y Adam (1992), clasificación que corresponde a las características de tipo semántico-sintácticas, en las relaciones contextuales y en las construcciones sintácticas típicas o bases temáticas. Con el registro y observación de las clases, la consulta de los programas curriculares del Proyecto y de los oficiales, se puede apreciar cómo han retomado los docentes los tipos de textos, considerando la siguiente clasificación en L1 y L2 (Programa Español L2; Alonso, s/f):

- *Tsit'ikucha* – Literarios
- *Arhistperakuecha* – Instructivos
- *Aiamperatarakuecha* – Informativos
- *Ukurhiteri aiamperata* – Periodísticos

En las Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP), en las asignaturas de contenido y en los Programas de Lengua (L1y L2) se incluyen los *géneros* como contenidos bajo tres criterios:

1. Las funciones comunicativas que tiene cada discurso, las cuales pertenecen a un determinado género⁴⁰.
2. El tipo de discurso.
3. La estructura textual⁴¹.

Estos criterios se utilizan en todos los grados de forma generalizada y, por ejemplo, el género que corresponde a un tipo de texto específico como la *anécdota* (subrayado en amarillo en el cuadro 3), se usa para referirse a hechos históricos de las comunidades con el objetivo de realizar una reseña histórica del pueblo, teniendo como función comunicativa la de tipo *Arhistani-Explicativa*, en el siguiente cuadro se muestran las *funciones comunicativas, los tipos de discurso, los géneros y la estructura textual* (que caracteriza un tipo de texto) organizados por filas y con la traducción en español (en color rojo) de cada concepto (Programas y Materiales del Proyecto, 2012).

⁴⁰ Como referencia de las funciones comunicativas que se elaboraron para esta clasificación de discursos y textos, se puede consultar las funciones del lenguaje desde la concepción funcional y sociocultural del lenguaje en Jakobson (1960) y Halliday (1978) respectivamente, así como desde la pragmática en Austin, J.L. (1962).

⁴¹ La estructura textual se refiere a la forma, la organización del texto y sus componentes.

Cuadro 4. Función comunicativa, tipos de discurso, géneros y estructura textual

| FUNCIÓN COMUNICATIVA | | | | | | | |
|---|--|--|--|----------------------------------|--------------------------|---|--|
| Irekuri p'inkperakua | Kurhankuts-perani | Arhijsikopani janastani | Arhistani | Urhekumani | P'inurhpiti | Tirhonkuntsi | Paatamantskua |
| Arhiarhijperakua | Kurhankupani uantani | Correctiva de la manera de pensar | Explicativa | Indicativa | Convocante | Conciliadora | Consoladora / reconfortante |
| Correctiva del modo de vivir | P'imuurhikua (prudencia al hablar) | | | | | | |
| | Correctiva de la manera de hablar y escuchar | | | | | | |
| TIPOS DE DISCURSO | | | | | | | |
| T'arhexperakuri | Chemutani | Chejikutani/ | Uandotskurhini uajpiichani jinkoni nit'amakurhi kuuchari ampe. | Kurhanderani | P'imarhperekua | Tirokutani uandani / uandakua, iratsikua, janhasakua, | Arhijsispisintiksi enjka uantanhietama jauaka, enjka uarhiperanhaka, enjka uarhinhaka Uinhapikuarhikua |
| p'inkperakua. | Aconsejar que no utilicen palabras altisonantes | Advertir | | Ejecución de indicaciones | P'inurhpini (general) | jankua | Reconfortar de manera individual |
| | | | Pláticas(r) a los hijos sobre acontecimientos pasados. | | Pinurhini (personal) | Conciliar, (ponerse de acuerdo). | |
| | Kurhankuntani | | | | Invitación | | Uinhamarhperani |
| | Escuchar con respeto | Arhiarhijkuni | | | | | Reconfortar de manera grupal |
| Dar recomendaciones durante el crecimiento o desarrollo. | Kurhajchanhani | Aconsejar | | | Aianpini | | |
| | | | | | Avisar, informar. | | Pláticas de consolación y reflexión cuando ocurre un suceso importante (conflictos) |

| CONSEJO, PLÁTICA | CONSEJO, PLÁTICA | Explicación sobre el origen y tratamiento de ciertos males | | | | | |
|---------------------|---------------------|---|-----------|-------------|----------------|----------------|----------------|
| ESTRUCTURA TEXTUAL | | | | | | | |
| Narrativa | Narrativa | Narrativa | Narrativa | Descriptiva | Conversacional | Conversacional | Conversacional |
| | Conversacional | | | | | | |
| | | | | | | Argumentativa | |

Fuente: Materiales del Proyecto (CIEIB, 2005).

Como puede observarse en el cuadro 4, se han establecido ocho funciones comunicativas que provienen de las situaciones comunicativas que se presentan en distintos espacios (familiares/comunitarios), los cuales se pueden enseñar en el aula mediante el tratamiento de diversos géneros y con estructuras textuales que pertenecen a la clasificación de textos de los programas de lengua del Proyecto y de la clasificación de textos contenida en el Programa Oficial de la SEP (2011a). Sin embargo, los textos que más trabajan los docentes en el aula y que, al mismo tiempo, forman parte del repertorio oral de la cultura local p'urhepecha, son los que pertenecen al género narrativo o literario/*tsit'ikucha* y explicativo o instructivo/*arhistperakuecha*, los cuales están en el cuadro anterior, pero en el siguiente listado se enuncian en español y p'urhepecha. (Materiales del Proyecto, 2012; Alonso, s/f):

1. Cuento (uantanskua).
2. Anécdota (ukurhinchakua).
3. Leyenda (uantanskatiicha).
4. Relato histórico/ familiar (nit'amakurhikuucha).
5. Poesías (uenhekuecha).
6. Refrán y dicho (Arhijperateecha).
7. Creencias (jakajkukuecha).
8. Cantos (pirekuecha).
9. Chistes (ch'anamukuecha).

10. Vivencia o anécdota (úkuhinchakua).
11. Explicación sobre el conocimiento de la naturaleza y la vida sagrada (origen, tratamiento de algunos males)⁴².
12. Consejo moral y discurso ceremonial (janhasperata ka aiarakua jinkoni uantani).
13. Conciliación (pak'atsperakua).
14. Cuestionamiento, autorreflexión (p'inkukurhikua),
15. Planteamiento de acuerdo (tirokuntskua).
16. Plática de orientación (uantontskuarhini).

En esta clasificación se han integrado los textos que los docentes hacen en la lengua p'urhepecha como parte del Programa L1 (Erape, s/f), quienes han incorporado al currículo los tres criterios mencionados anteriormente (función comunicativa, tipo de discurso, estructura textual), con el propósito de enseñar a los alumnos las situaciones comunicativas situadas o contextualizadas y así posibilitar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos. Lo anterior coincide con lo planteado en el Nuevo Marco Curricular y Plan de Estudios de la SEP (2022), que sugiere –a través del eje articulador *Fomento a la Lectura y la Escritura*– la enseñanza contextualizada de textos que pertenecen al género literario con un enfoque comunicativo. Como se puede ver, en el Proyecto ya se habían incluido con anterioridad estos contenidos de la cultura local en los instrumentos curriculares del mismo, no obstante, éstos no se limitan únicamente a los géneros considerados como literarios, pues también se incluyen, por ejemplo, los textos con un tipo de discurso de *conciliación/ pak'atsperakua, planteamiento de acuerdo/tirokuntskua, o consejo moral y discurso ceremonial/janhasperata ka aiarakua jinkoni uantani*, los cuales provienen de la cultura oral p'urhepecha porque están presentes en los espacios familiares y comunitarios, pero integrando la función comunicativa y discursiva para efectos de la enseñanza (tal como se mostró en el cuadro 4).

⁴² En esta clasificación de tipos de texto se incluyen todos los que se han identificado en las comunidades, pero no todos tienen una traducción literal al español.

Si bien se ha hecho un esfuerzo por adaptar los enfoques oficiales, como se hizo con la RIEIB (2011) en su momento, al incluir el enfoque de la práctica social del lenguaje y la enseñanza de diversos textos porque tenían más coincidencias con las clasificaciones y funciones mencionadas, también es cierto que los textos que más se enseñan en el aula son los que pertenecen al repertorio oral p'urhepecha considerados como géneros orales, literarios o artísticos. Esto es importante para la reproducción de los géneros característicos de la cultura local, aunque se consideran “universales” porque están presentes en todas las culturas. En la lengua p'urhepecha tienen un rol muy importante en las comunidades porque son frecuentes en las fiestas patronales o ceremonias religiosas –como las *pirekuas/canciones*–, eventos que son muy importantes para la reproducción social y comunitaria.

Adicionalmente, las narrativas o cuentos, las historias y las leyendas también tienen una función importante en la lengua p'urhepecha (ver Nava 1993; Chamoreau, 2009). Como indica Montemayor, hay “funciones permanentes de artificio, de narración, de ceremonia, de poesía”, las cuales forman parte de su inventario de registros y estilos del habla (Montemayor; citado en Francis, 2001). Desde el aspecto pedagógico, las tradiciones orales y los estilos del habla se han retomado en las escuelas del Proyecto para enseñar las funciones comunicativas, tal como se retoma en los tipos de discurso y géneros (Cuadro 3). Como un ejemplo específico de lo anterior, mostraré cómo se enseña la *historia/nit'amakua*, particularmente con la planeación, el registro de la clase y el seguimiento de las actividades de uno de los docentes del Proyecto (siguiente subcapítulo 6.3.2). Además, mostraré los procesos de calificación del *cuento/uandanskua* para identificar y analizar las estructuras narrativas en p'urhepecha y así verificar las posibles transferencias al español y viceversa (en apartado 6.5), dejando como un tema pendiente el análisis de otras estructuras textuales y orales – *argumentación oral: jaiaraku jinkuni uandani o uandontskurhini y el texto argumentativo, karakata jaiaraku jinkuni o jaiaraku jinkuni katakata*– pues la investigación de las formas y recursos estilísticos propios de la narrativa p'urhepecha es un tema fértil de estudio, así como de otros géneros y estructuras poco estudiadas en esta lengua.

6.2.2 La *Nit'amakua*-Historia en el aula

Como ya mencioné en el apartado anterior (6.2.1), los docentes trabajan diversos tipos de texto en L1 y L2 –Tsit'ikucha/Literarios, Arhistperakuecha/Instructivos, Aiamperatarakuecha/Informativos, Ukurhiteri aiamperata/Periodísticos– conforme a la progresión de los grados escolares y con las funciones comunicativas que se establecen en los Programas de Lengua del Proyecto, mismos que integran los contenidos que se programan para trabajar las competencias lingüísticas. Pero, como ya reiteré, los textos que más trabajan en el aula son los del tipo narrativo, dado que se producen con más frecuencia en la lengua p'urhepecha porque son parte de su repertorio oral y lingüístico. Es muy común, por ejemplo, el *cuento/uandaskata* que se utiliza en el espacio familiar con el tipo de discurso *correctivo* para dar mensajes de reflexión a través el diálogo, (mencionado en el Cuadro 3 del apartado 6.2.1). Con el discurso *correctivo* se crea una forma de acción al transmitir mensajes y valores de los padres a los hijos (Calsamiglia y Tusón, 1999) y se da una “construcción de sentidos contextualizados mediante el lenguaje” (Hamel, 1982; 1984).

En este sentido, los docentes hacen uso de los géneros orales para enseñarlos en el aula y así trabajar la competencia escrita en las dos lenguas de los alumnos⁴³. Un ejemplo de esto corresponde al tipo de texto de la reseña histórica, o *historia/nit'amakua* que los maestros trabajan en la clase de Lengua (L1) de 6° grado en octubre, mes en el que se ve el contenido del *Bosque*, con el subtema semanal *Juatarhu Anapu Ukatiicha enkaksi Iretarhu Uranhajka/Los bosques y el arte de los pueblos* mediante la realización de una monografía del pueblo con las siguientes actividades que los docentes integran en sus planeaciones semanales en la clase de L2⁴⁴ (Actividades de la planeación semanal, 6° grado, octubre 2019 y registro de clase):

- *Conocimientos previos de la fundación del pueblo.*

⁴³ En el capítulo 2 se describen los programas curriculares del colectivo que contienen los temas del mes correspondientes a las Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP) y a los Programas de Lengua (L1 y L2), los cuales establecen los tipos de textos y las funciones comunicativas que se enseñan a los alumnos.

⁴⁴ El registro de clase que se presenta a continuación pertenece a la clase de Lengua L2, pero el docente empleó las actividades de las planeaciones para trabajar también L1.

- *Investigar sobre la fundación del pueblo.*
- *Mencionar las artesanías que se elaboran.*
- *Conjuntar sobre la investigación de la fundación del pueblo.*
- *Elaborar un borrador.*
- *Lectura del borrador en L1.*
- *Elaborar y presentar la reseña histórica en L2.*
- *Realizar las actividades del libro de texto.*
- *Corrección de los errores de la reseña histórica.*
- *Contestar un cuestionario relacionado con la reseña histórica del pueblo.*

Cuadro 5. Registro de clase. Texto: Nit'amakua-Historia

| | | |
|---|---------------------------|---|
| Asignatura: L2 | Tema: | Fundación histórica del pueblo L2, español. |
| Reflexión de la lengua. | Grado: 6° | Fecha: 24/10/19. |
| | Tipo de texto: | <i>Nit'amakua-Historia</i> |
| | Contenido general: | <i>Juata kontperata juchari tsipikuri/</i> El Bosque y nuestro hábitat Natural |
| Mes: Octubre | | |
| Actividad | Hora de inicio | Descripción de lo que ocurre en clase. |
| Lectura y reflexión de la lengua (comprensión) del texto histórico: la Fundación de San Isidro en L2. | 10.37 | El maestro les da a los alumnos el texto de la Fundación histórica de San Isidro que realizaron en grupo previamente, les pide que lo lean y posteriormente realiza una dinámica grupal: selecciona al azar a los alumnos para que pasen a leer al frente y después de la lectura les hace preguntas de forma oral para que contesten y al finalizar les pide que den comentarios o lo que opinan sobre la historia del pueblo. |

Grabación: Aproximadamente 30 min. interrumpidos en donde se observa la lectura por parte de los alumnos y la interacción mediante preguntas abiertas sobre el texto del maestro a los alumnos.

El docente toma este contenido y trabaja aspectos de la reflexión de la lengua del programa L2, en el que se especifican de forma progresiva las funciones comunicativas y los aspectos del sistema lingüístico a tratar – sintaxis, morfología, fonología, grafía, léxico – para cada grado. En este caso, se observan tres funciones comunicativas: por un lado, la primera función es *narrar* acontecimientos del pasado y la segunda *expresar* la secuencia de acciones en el pasado en el contenido *participar en intercambios sociales de la vida cotidiana* (contenidos de la UTP), que se refiere al uso de la lengua en la comunidad; por otro lado, cuando el docente trabaja la L1, la tercera función es *explicativa*. En cuanto a los aspectos del sistema lingüístico se trata la sintaxis, a través de los marcadores discursivos para expresar las secuencias mediante oraciones principales, con verbo en pretérito o copretérito (contenidos tomados de los programas de Lengua, L2).

Esto ejemplifica la forma en que se enseñan los géneros en el aula desde la perspectiva bajtiniana porque la *historia* del pueblo, como un texto que forma parte del repertorio oral en p'urhepecha, se utiliza para estudiar la reseña histórica o la *historia-nit'amakua* mediante un tipo de discurso específico –platicar a los hijos sobre acontecimientos pasados–, el cual implica un proceso de aprendizaje que comienza con la indagación de forma oral de los conocimientos previos en el salón de clases, pasando por la investigación realizada en la comunidad (conversación mediante preguntas a los padres, abuelos y habitantes del pueblo) y culminando con el reproducción escrita de la reseña histórica en L1 y la traducción en L2, pero que conlleva siempre una reelaboración de los géneros primarios y secundarios, destacando así la relación *lenguaje-visión del mundo* y la práctica social del lenguaje, pero con el apoyo de los

instrumentos curriculares que establece el trabajo con tipos de textos, los cuales a su vez se trabajan con una función comunicativa y un tipo de discurso de la lengua p'urhepecha.

La orientación de la práctica social del lenguaje que se retoma en los programas oficiales de la SEP (2011) y (2022), representa un hecho relevante para el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Más aún, en el Proyecto se ha retomado este enfoque en los instrumentos curriculares con anterioridad, dado que es significativo que los alumnos aprendan a través de su primera lengua y, al mismo tiempo, reproduzcan los repertorios de géneros y los tipos de discurso del p'urhepecha orales vigentes en las comunidades para desarrollar la escritura en su lengua propia y también en español como segunda lengua, tal como se ve en el registro de la clase anterior (Cuadro 5). Pese a ello, falta incluir otros géneros que los docentes enseñan con menor frecuencia en el aula, como los argumentativos, así como integrar contenidos significativos que se relacionen con ese tipo de textos y el contexto de los alumnos para enseñar la lectoescritura, e identificar las posibles funciones y discursos que se puedan agregar en los Programas de Lenguas del Proyecto, así como aplicar los contenidos del programa oficial de la SEP.

Imagen 11. Escrito de alumno de 6° grado

San Miguel de las Razas Michoacán 24 de octubre de 2019
15 DE OCTUBRE DE 1957
Antes de 1957 existía un rancho llamado Uringuitiro
también conocido por los habitantes como "harhahu rancho"
que significa refugio del año que se asentó. Pero según la
tradición que nuestros abuelos han dejado, los primeros
pobladores de Uringuitiro o harhahu rancho provinieron
de la comunidad de pamalahuaro.
Según pequeñas investigaciones pamalahuaro en el
tiempo del virreinato se le fue entregado un territorio
muy amplio de aproximadamente 20,000 hectáreas, y por
diferentes problemas de imbasión que sufría por los comuneros
vecinos tomaron la decisión de demandar los límites de sus
ales ciertos grupos de rancheros para cuidar los límites
de imbasión, tal fue el caso asentamiento de la comunidad
indígena de Uringuitiro.
La comunidad de Uringuitiro prohibió de 4 familias de rancheros
que estaban asentados en diferentes lugares. Un tanto
distanciados conocidos como "Lupero", "chesirhu kutau", "crosilu"
"huhuhú" según vestigios que han quedado.
Mucho tiempo después sucedió una gran guerra (requiero de los
ranchos conocido como "chesirhu kutau" fue atacado por un grupo
de saqueadores fueron desconocidos (población masacrada)
en donde se fueron costernados a los rancheros o ranchos
Después de este acontecimiento los rancheros a la zona
dijeron unirse y formar un solo rancho llamado social y
pocas perspectivas de mejoramiento urbano debido a las
condiciones geográficas del lugar.
Al paso de los días del año 1956 en este rancho se taló a

Fuente: Fotografía tomada por la autora: texto de alumno de 6° grado sobre el relato histórico de la fundación del pueblo (octubre del 2019).

Imagen 12. Clase de 6° grado



Fuente: Fotografía tomada por la autora: texto de alumno de 6° grado sobre el relato histórico de la fundación del pueblo (octubre del 2019).

6.3 La prueba EE y los resultados de la aplicación (2013-2014)

Con la prueba de Expresión Escrita (EE) que desarrolló el equipo a comienzos del trabajo colectivo, se fijó como principal objetivo medir los avances de la escritura en L1 y L2 (Hamel, 2010), así que se diseñó una evaluación centrada en la textualidad en ambas lenguas utilizando el tipo de texto narrativo, en particular el cuento, debido a que la narrativa es la estructura más característica del p'urhepecha y es muy usada en ambas lenguas en las escuelas del Proyecto. Entonces, la calificación se dividió en dos rubros: por un lado, se evaluó la calificación por 12 episodios, cuyos elementos construyen la historia, los cuales equivalen al 60% de la calificación total; por otro lado, el segundo criterio corresponde a la calificación global que evalúa la cohesión y coherencia global del texto con un valor del 40%, la cual toma los siguientes criterios y escalas:

Cuadro 6. Criterios de calificación de la prueba EE

| ESCALA DE PUNTOS | LOS CRITERIOS DE LA CALIFICACIÓN GLOBAL. 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. |

Fuente: Tomado de los Criterios de calificación global, Materiales del Proyecto (CIEIB, 2000).

Desde la primera aplicación del estudio experimental en el año 2000 (Hamel, 2000), se obtuvieron altos puntajes de confiabilidad estadística de la prueba y se administró en las aplicaciones consecutivas (2004-2014). Con el ensayo de la aplicación reiterada de la prueba utilizando diferentes cuentos, se comprobó que la calificación cualitativa que se diseñó es confiable estadísticamente y válida en la comprobación cualitativa, dado que la calificación de las pruebas se lleva a cabo de forma colectiva mediante una primera revisión que realiza el primer evaluador, y otra revisión por parte de un segundo evaluador que homologa los criterios de calificación.

Como ya mencioné (en el capítulo 4.1.2) la consigna de aplicación consistió en el recuento (R); se leía a los alumnos tres veces el cuento en ambas lenguas y después se les pedía que lo escribieran. En la última etapa de evaluación la prueba se aplicó a 469 y 334 alumnos en los años 2013 y 2014 respectivamente; se obtuvo una media de 23.33 puntos sobre 100 en L1 y un promedio de 23.33 puntos en L2 en 2013; mientras que en el año 2014 se logró 36.55 en L1 y en L2 19.93 puntos de promedio. En las siguientes tablas se muestra únicamente el promedio de la calificación global de los resultados de la evaluación de 2013 y 2014 de las dos escuelas del proyecto, en las que se toma en cuenta la rúbrica presentada anteriormente, basada en el modelo de las estructuras textuales de Van Dijk (1978) para el género narrativo:

Tabla 3. EE-E (2013)

| | | Comunidad | | | |
|------|---------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | | SI | | UR | |
| | | C. Global EEP | C. Global EEE | C. Global EEP | C. Global EEE |
| 2013 | Primero | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | Segundo | 1 | 2 | 2 | 2 |
| | Tercero | 3 | 4 | 3 | 2 |
| | Cuarto | 3 | 4 | 3 | 3 |
| | Quinto | 5 | 6 | 6 | 5 |
| | Sexto | 6 | 7 | 7 | 5 |

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del Proyecto, 2013-14.

Tabla 4. EE-E (2014)

| | | Comunidad | | | |
|------|---------|---------------------|------------------|------------------|------------------|
| | | SI | | UR | |
| | | C. Global EEP | C. Global EEE | C. Global EEP | C. Global EEE |
| 2014 | Primero | 1 | 0 | 1 | 1 |
| | Segundo | 3 | 2 | 2 | 1 |
| | Tercero | 3 | 3 | 4 | 3 |
| | Cuarto | 5 | 5 | 6 | 3 |
| | Quinto | 7 | 6 | 8 | 4 |
| | Sexto | 8 | 7 | 8 | 5 |

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del Proyecto, 2013-14.

Los resultados de la calificación global muestran los puntajes de la escala de la rúbrica de calificación que va del 0 al 10, agrupados por comunidad y por prueba (EEP y EEE). Como se puede apreciar, en las dos aplicaciones hay un cambio gradual; en 2013 se obtuvo un puntaje promedio de 5 puntos en ambas pruebas en la escala de la rúbrica; para el año 2014 a partir de 5° se registró un progreso de 1 a 2 puntos, a

excepción de Uringuitiro (UR) que en el año 2014 obtuvo un promedio de 4 puntos en la prueba en EEE, 1 punto menos con respecto al año anterior en ese grado. En general se puede observar que se presentó un progreso de 1 a 2 puntos por grado de forma bilingüe, a excepción de UR que en 2014 en la prueba en L1 se mantuvo en 8 puntos en 5° y 6° grados. Sin embargo, en esa misma comunidad se presentaron los puntajes más altos en p'urhepecha y los más bajos en español, puesto que los resultados para la prueba EEE se mantienen más o menos igual de un año a otro en esos mismos grados y están 3 o 4 puntos más abajo que en la prueba EEP.

En cambio, SI obtuvo un puntaje más equilibrado en ambas lenguas, puesto que no cambiaron significativamente los resultados; en 2013 obtuvo 1 punto menos en EEP, a diferencia de EEE; también logró 2 puntos más en cada grado en 2014 en la prueba EEP, mientras que en EEE los resultados se mantuvieron igual. Esto muestra que la calificación global fue más equilibrada en SI en las dos lenguas, en contraste con UR que alcanzó un promedio más alto en L1 comparado con L2, a pesar de ello se registró un avance gradual mínimo en ambas lenguas.

Según los resultados, las diferencias son contrastantes en las dos escuelas y las razones obedecen a múltiples factores internos y externos al proceso de la enseñanza-aprendizaje; por una parte, en los factores internos al ámbito escolar influyen las estrategias que implementan los maestros para practicar la escritura en las dos lenguas; por otra parte, respecto a los factores externos al proceso de la enseñanza-aprendizaje, repercuten las actitudes o motivaciones hacia el aprendizaje de contenidos de una y otra lengua, así como el dominio sociolingüístico de cada alumno, puesto que varía en función del uso de las lenguas en el ámbito familiar, los factores socioeconómicos, las dinámicas laborales, las migraciones locales y los recursos socioeconómicos familiares en las dos comunidades, ya que se presentan diferencias con respecto a estos aspectos, siendo UR la comunidad que presenta mayor monolingüismo en p'urhepecha y con una desventaja socioeconómica con respecto a la comunidad de SI.

En los siguientes apartados presentaré las producciones escritas de los alumnos y el análisis cualitativo de las pruebas, basándome en el modelo de la estructura narrativa y de textualidad de Van Dijk (1978) y también en los elementos de cohesión y coherencia utilizados por los alumnos en las dos lenguas para contrastarlo con los resultados cuantitativos.

6.3.1 Análisis del género narrativo y las pruebas EE mediante el modelo de textualidad

Un modelo que ha sido referente para estudiar y analizar diferentes tipos de texto, así como utilizado en la didáctica y en la enseñanza de lenguas, es el de Van Dijk (1978). En su modelo el texto se centra en los individuos y grupos, en tanto productores de contenido, y estudia las relaciones entre el texto y el contexto. Su propuesta de la textualidad pone de relieve dos categorías de análisis:

- Estructura local: se refiere a la microestructura que denota la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión entre ellas, las cuales son las estructuras y secuencias de las oraciones, por lo que las secuencias de las oraciones corresponden a la coherencia global en cada párrafo.
- Estructura global: se integra de la macroestructura y superestructura: la primera hace referencia las estructuras semánticas que reconstruyen el significado global del texto, mientras que la segunda son las estructuras esquemáticas globales que aluden a una serie de categorías ordenadas jerárquicamente que constituyen el texto (Van Dijk, 1980: 43-56).

La primera se refiere a las secuencias de las oraciones y la coherencia global en cada párrafo. Las segundas hacen alusión al tema o al asunto que denotan el contenido de un texto en referencia a la macroestructura y; la superestructura es un esquema de tipo abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, la cual se basa en reglas convencionales, por ejemplo, la sintaxis (Van Dijk, 1978: 144). Para lograr la reconstrucción del texto, Van Dijk también establece las

macrorreglas, que define como la construcción de aquella parte de la capacidad lingüística con la que se enlazan los significados y que, de cierta forma, organizan la información. Esas reglas son las siguientes (1978; 1980: 48):

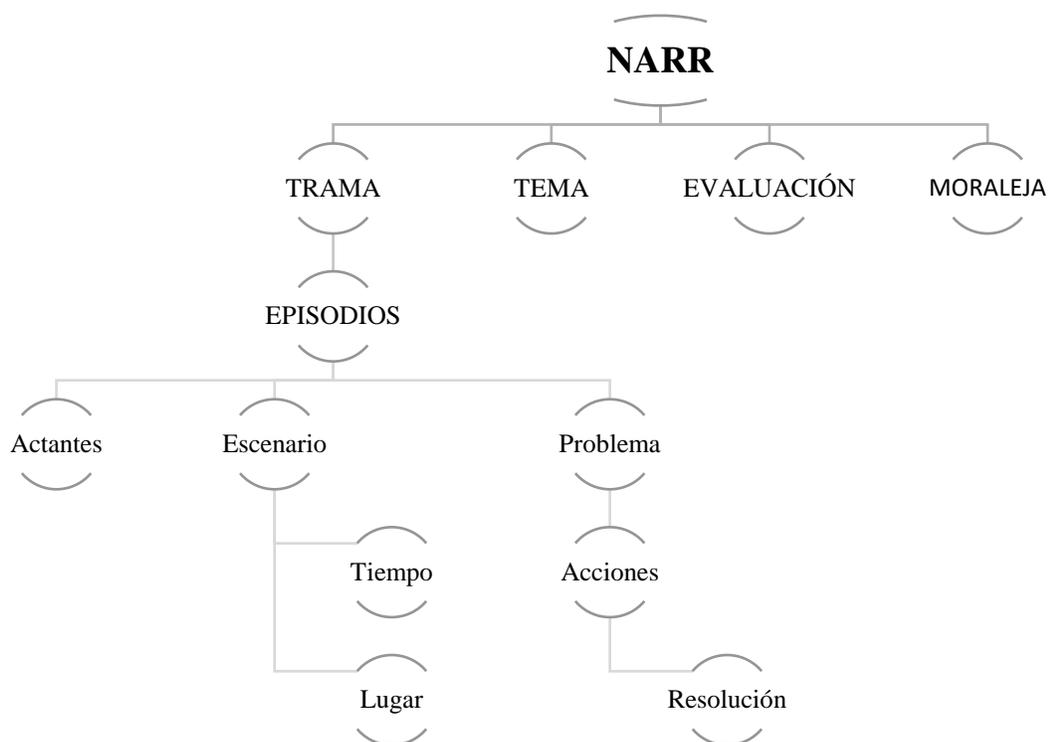
1. Supresión. Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia.
2. Selección. Dada una secuencia de preposiciones, también se omiten algunas, puesto que no son condiciones, parte integrante, presuposiciones o consecuencias de otra proposición no omitida.
3. Generalización. Dada la secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original.
4. Construcción. Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que derrote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición.

Los géneros narrativos son formas globales muy importantes dentro de la comunicación textual y se clasifican en tres tipos: en primer lugar, las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana porque se narra lo que nos pasó recientemente o tiempo atrás, en otras palabras, lo que se produce en contextos de conversación situacional donde la narración es natural y sencilla; en segundo lugar, se hace referencia a los textos narrativos que apuntan a otro tipo de contextos como los chistes, los cuentos, las sagas y leyendas y; en tercer lugar, las narraciones que a menudo son mucho más complejas, que circunscribimos con el nombre de literatura, novelas o ensayos (Van Dijk, 1980: 43-52).

Bajo este modelo se señala que hay un suceso y, en el mismo, existe una parte del texto/macroestructura cuya función específica consiste en expresar una complicación en una secuencia de acciones, después la resolución o conclusión. Con estas dos categorías –Complicación y Resolución– se dispone de un texto narrativo cotidiano, aunque hay otros elementos, pero los más importantes son esos con respecto a la caracterización del

género. La superestructura de un texto narrativo se puede ver en el siguiente diagrama (Labov & Waletzky, 1967; Van Dijk, 1978).

Diagrama 2. Superestructura del texto narrativo



Fuente: Elaboración propia a partir del esquema narrativo de Van Dijk (1978).

A continuación, analizaré este modelo aplicado a los cuentos originales que se utilizaron en la evaluación presentada en las escuelas del Proyecto, destacando los resultados que presenté en el apartado anterior para analizarlos de forma cualitativa, separados por actantes, episodios, escenarios, el planteamiento inicial, la trama

representada por las acciones y la resolución. En L1 se utilizó el cuento *Tuk'uru*⁴⁵ y en L2 *Juan y las nubes*, cada uno separado por doce episodios:

Cuento: *Tuk'uru*

| Número de episodios | Descripción de episodios en p'urhepecha y traducción al español |
|---------------------|---|
| 1 | <p><i>Jarhaspti meni enka tat'a kuirajpiri iamu ampe kuirani japka xu parhakpini jimpo.</i></p> <p>Había una vez, cuando dios estaba creando la vida aquí en la tierra.</p> |
| 2 | <p><i>Iamu kuinituechani instkospti sesiku pariksi uni uantani eska k'uiri puucha ampe.</i></p> <p>A todos los pajaritos les dio el don de la palabra como a las personas.</p> |
| 3 | <p><i>Ka isi jimpoksi kanikua tsipikua jinkuni irekaspti iamintuecha, jimpokaksi usiani uantontskuarhini.</i></p> <p>Y por eso todos vivían con mucha alegría, porque podían hablar.</p> |
| 4 | <p><i>Joperi jarhaspti ma irhakua kuinitu enka arhikurhijka tuk'uru ka inte nu usiani uantani ka isku komu jaxispti.</i></p> <p>Pero había un ave que se llama tecolote, él no podía hablar y tenía un aspecto triste.</p> |
| 5 | <p><i>Inte kaniku komu pikuarerhasiani materuchani xeparini enkaksi sesi uantontskuarheanka ka sesi jasi p'inkuari jukarhikuarhipka.</i></p> <p>Él se sentía sumamente triste, observando a los demás que podían platicar y además lucían hermosas plumas de colores.</p> |
| 6 | <p><i>Ma jurhietikua jimpo niraspti tat'a kuirajpirini xeni ka kurhikuspti eska intskupirinha sesi jasi p'inkuari.</i></p> <p>Un día, fue a ver a Dios y le pidió que le diera unas hermosas y coloridas plumas.</p> |

⁴⁵Cuento de dominio público en p'urhepecha. Traducción realizada por Ana Elena Erape. El texto original en p'urhepecha se presenta en color negro y la traducción al español en rojo.

| | |
|----|--|
| 7 | <p><i>Ka jimani tat'á kuirapiri taantaspti iamu kuinituechani ka arheespti eskaksĩ iamintu intskupirhinka mantani p'inkuari.</i></p> <p>Entonces, dios reunió a todas las aves y les dijo que cada uno de ellos le diera una pluma.</p> |
| 8 | <p><i>Ka isĩ jimpo iamintu kuinituecha intsipisptiksĩ mantani p'inkuari ka tuk'uru aiakuaspti eska intejtu jarhoatantapinha materu ampe jimpo.</i></p> <p>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.</p> |
| 9 | <p><i>Joperu tuk'uru nu uspti isĩ uni ka iamu kuinitucha ik'eespti ka untaniksĩ uinhachaparini nu sesi arhini.</i></p> <p>Pero el tecolote no pudo cumplir su palabra, todas las aves se enojaron y comenzaron a gritar y maldecir.</p> |
| 10 | <p><i>Xaniksĩ uinhachani menku tat'á kuirajpirini jameriksĩ ik'eataspti ka isĩ jimpo iuantaspti uantakua.</i></p> <p>Tanto era el griterío que hasta a dios le hicieron enojar y por eso les quitó el don de la palabra.</p> |
| 11 | <p><i>Tatsikua kuinitucha menkua iamu ik'ekuspti tuk'uruni, jimpoka interi k'amanharhinskua jimpo tat'a kuirajpiri iuantaspti uantakua.</i></p> <p>Después, las aves se enojaron con el tecolote porque por su culpa dios les quitó el don de la palabra.</p> |
| 12 | <p><i>Kuinitucha menkua iamu ik'ekuspti tuk'uruni ka jimponha iasĩ jameri tuk'uru nu ujti jamani jurheaku ka churikuchanku uerasinti t'ireni ka pireni.</i></p> <p>Las aves se enojaron con el Tecolote y hasta la actualidad el Tecolote no puede andar de día, sale por las noches a comer y a cantar.</p> |

El esquema de la superestructura aplicado al cuento “Tuk’uru”.

Actantes: Tat’a, Tuk’uru, Kuinituechani. (Dios, el Tecolote, los Pájaros).

Episodios: 12.

Escenario:

- Lugar: La tierra.

- Tiempo: Secuencial.

La trama se presenta en los 4 primeros episodios (1-4), una vez establecida la introducción o de lo que trata el cuento, la complicación y las acciones serían las siguientes:

Conflicto: *Jarhaspti ma irhakua kuintu enka arhikurhijka tuk'uru ka inte nu usiani uantani ka isku komu jaxispti.*

Había un ave que se llama tecolote, él no podía hablar y tenía un aspecto triste.

Acción 1: *Tuk'uru jimpo niraspti tat'a kuirajpirini xeni ka kurhakspti eska intskupirinha sesi jasī p'inkuari.*

El Tecolote fue a ver a Dios y le pidió que le diera unas hermosas y coloridas plumas.

Acción 2: *Tat'á kuirapiri taantaspti iamu kuintuechani ka arheespti eskaksī iamintu intskupirhinka mantani p'inkuari.*

Dios reunió a todas las aves y les dijo que cada uno de ellos le diera una pluma.

Acción 3: *Tuk'uru nu uspti isi uni ka iamu kuintucha ik'eespti ka untaniksī uinhachaparini nu sesi arhini.*

Tat'á kuirajpirini jameriksī ik'eataspti ka isi jimpo iuantaspti uantakua.

El tecolote no pudo cumplir su palabra, todas las aves se enojaron y comenzaron a gritar y maldecir. Hicieron enojar a dios y por eso les quitó el don de la palabra.

Resolución: *Kuintucha menkua iamu ik'ekuspti tuk'uruni ka jimponha iasī jameri tuk'uru nu ujti jamani jurheaku ka churikuchanku uerasinti t'ireni ka pireni.*

Las aves se enojaron con el Tecolote y hasta la actualidad él no puede andar de día, sale por las noches a comer y a cantar.

Cuento completo: “Juan y las nubes”⁴⁶

| Número | Descripción de episodios |
|--------|---|
| 1 | Hace mucho tiempo, había un niño llamado Juan que vivía en San Benito, un pueblo en medio de un hermoso bosque. |

⁴⁶ Cuento creado por los integrantes del Proyecto para la evaluación.

| | |
|----|---|
| 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 caer. |
| 12 | Así, la comunidad volvió a tener agua y desde entonces cuidaron siempre el bosque. |

El esquema de la superestructura aplicado al cuento “*Juan y las nubes*”.

Actantes: Juan, las nubes y los habitantes de San Benito.

Episodios: 12.

Escenario:

- Lugar: El pueblo San Benito ubicado en el bosque.
- Tiempo: Secuencial.

Conflicto: La falta de lluvias causada por la contaminación de los habitantes en San Benito.

Acción 1: La lluvia no llegó durante un año en San Benito, lugar donde vivía Juan.

Acción 2: La gente se reunió para resolver el problema y acudió a hablar con las nubes para hablar sobre la falta de agua.

Acción 3: La gente no dejó participar a Juan porque era niño, pero las nubes dijeron que solo hablarían con él, entonces las nubes le dijeron a Juan lo que la gente había hecho mal.

Resolución: La gente de la comunidad empezó a cuidar el bosque y la lluvia volvió a caer.

Para explicar las estructuras que se describieron antes con el diagrama del cuento, la microestructura se refiere a las conexiones entre oraciones, lo que se puede ver mediante conectores y otros elementos de cohesión en un párrafo que definen la estructura local. Mientras que la estructura global de un cuento, por ejemplo, el de “Juan y las nubes”; en primer lugar, se tiene que hacer referencia a la superestructura, la cual corresponde a la estructura global que caracteriza un tipo de texto y es la que le da forma; estas superestructuras no sólo permiten conocer otras estructuras, especial y global, sino que a la vez determinan el orden global de las partes o categorías del cuento que se ven en el diagrama: la *trama* que comprende los *episodios*, la *complicación* y el *desenlace*. En este sentido, se puede caracterizar como una especie de esquema al que un tipo específico de texto se adapta, según las reglas convencionales que rigen cada tipo. En segundo lugar, se hace referencia a la macroestructura, cuyo objeto es el *tema*, o el contenido de dicho texto, pero como se ve en el diagrama, forma parte, a su vez, de la superestructura, aunque éste contiene el tema general del cuento, por ejemplo: el cuidado del medio ambiente, del que se extrae la *evaluación* y la *moraleja*, por eso en la representación del diagrama están del lado del tema que conforman la macroestructura (Van Dijk, 1978: 144). En los siguientes subcapítulos analizaré los escritos de los alumnos, tomando como referencia los elementos descritos de este modelo.

6.3.2 Resultados generales

Para las pruebas del Proyecto se utilizó como referente el modelo anterior para la calificación, se segmentaron los cuentos en episodios y se organizaron conforme a los elementos que integran la historia. Así, se dividieron doce de ellos (presentados en el apartado anterior 6.3.1), los cuales conforman uno de los dos criterios de calificación que equivale al 60% de la calificación total; cada episodio tiene un puntaje máximo de 3 puntos y un mínimo de 0 con la siguiente escala:

0 = Respuesta incorrecta o no escribe nada.

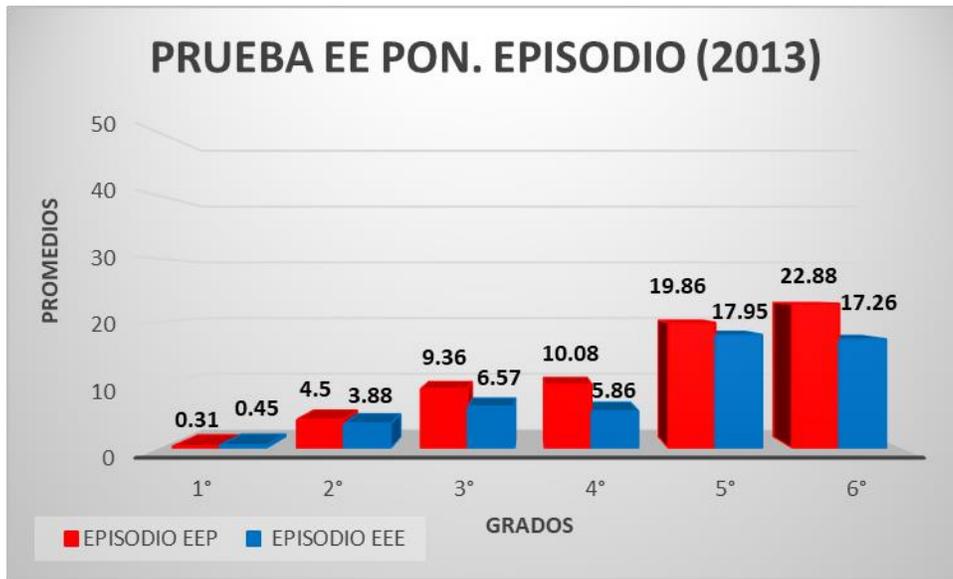
1 = Idea principal del episodio.

2 = Mayor parte del episodio.

3= Episodio completo.

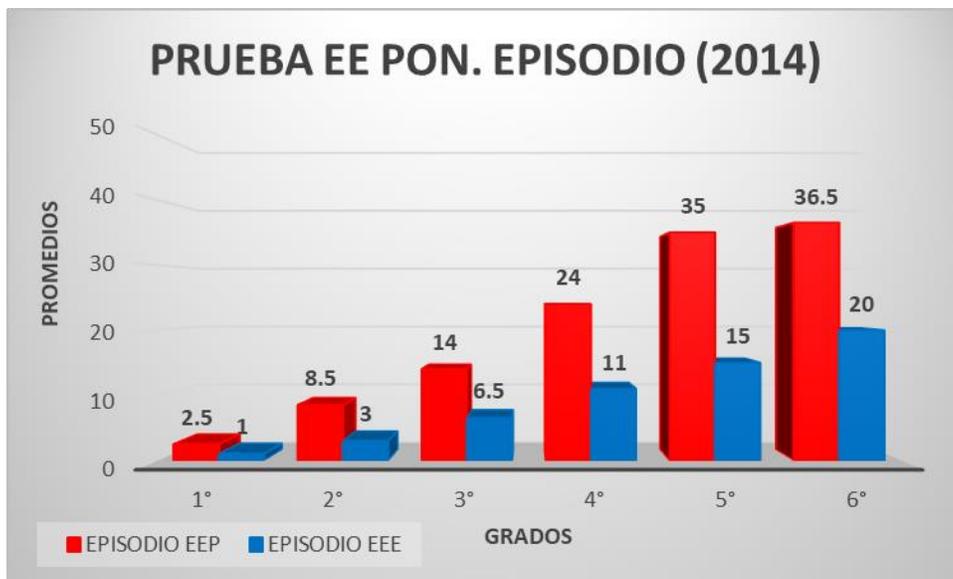
Con esta escala la mayoría de los alumnos que hicieron la prueba en 2013 y 2014 no cumplieron con la mención de todos los episodios o la idea completa; por ejemplo, el máximo obtenido del total del censo por episodios en la prueba EEP fue de 41.67 de un total de 100 puntos en los resultados del año 2013 y 52.00 puntos en 2014; mientras que en EEE el máximo fue de 56.67 en 2013 y 40 puntos en 2014. La media obtenida fue de 9.96 en EEP y 7.88 de 100 puntos en EEE en 2013; en 2014 se obtuvo 37.76 en EEP y en EEE 8.58 sobre 100 puntos. Sin embargo, comparando el total de los resultados de 1° a 6° grados se puede ver un avance progresivo en cuanto a la mención de los episodios, sobre todo en el año 2014 según las siguientes gráficas que integran los resultados generales de las dos escuelas:

Gráfica 13. Resultados generales por episodio prueba EE (2013)



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del Proyecto (Bases de datos, 2013-14).

Gráfica 14. Resultados generales por episodio prueba EE (2014)

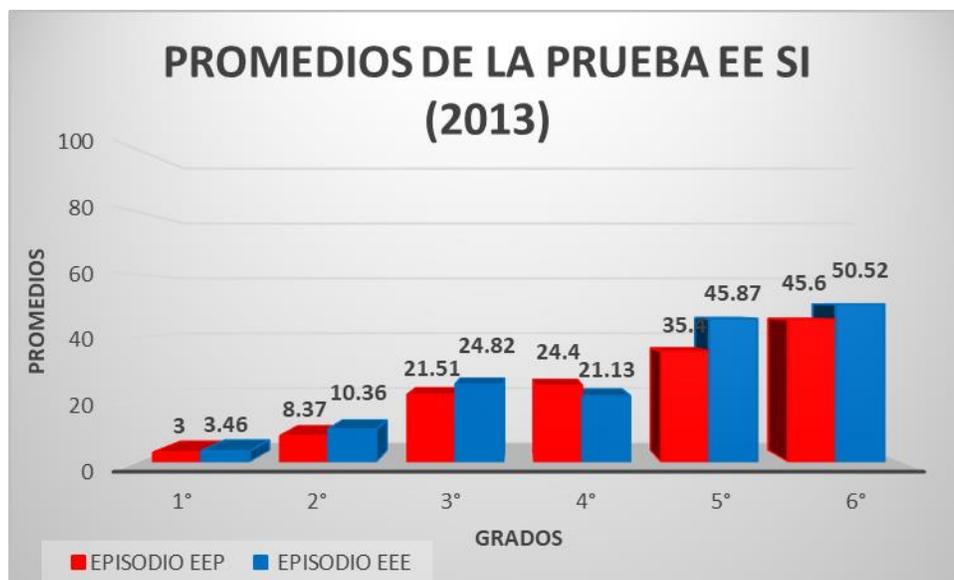


Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del Proyecto (Bases de datos, 2013-14).

Si se comparan los resultados por episodio y el puntaje global; en primer lugar, se puede ver que los alumnos aplican las macrorreglas para poder escribir un texto

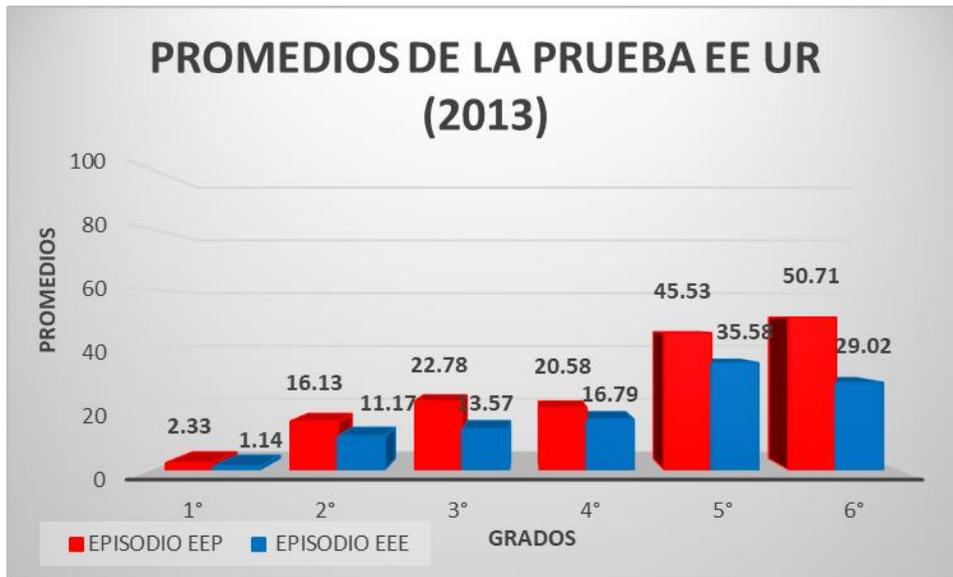
coherente mediante la construcción y selección de episodios clave para la historia y; en segundo lugar, omiten algunos fragmentos sin perder el hilo conductor del cuento a través de la generalización para la construcción global del cuento (Van Dijk, 1983). En la evaluación no se da un valor total a los episodios porque los elementos de cohesión y coherencia juegan un papel importante en la textualidad, cuyo objetivo es comunicar el mensaje general del texto contemplando los elementos constituyentes del mismo. En las siguientes gráficas que están separadas por comunidad y por año, se pueden observar los resultados ponderados integrando ambos criterios de la calificación (episodio y global):

Gráfica 15. Promedios totales de la prueba EE SI (2013)



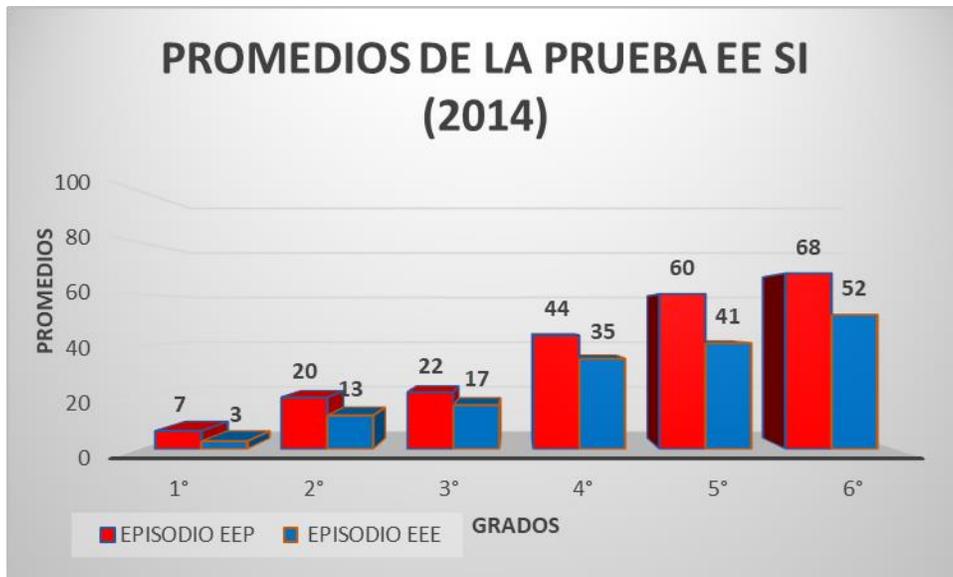
Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del Proyecto (Bases de datos, 2013-14).

Gráfica 16. Promedios totales de la prueba EE UR (2013)



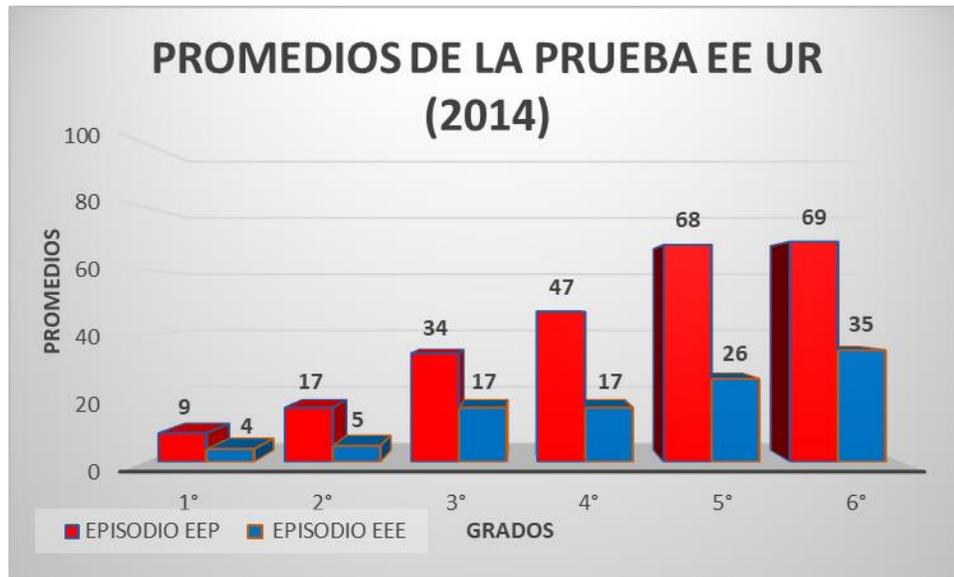
Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del Proyecto (Bases de datos, 2013-14).

Gráfica 17. Promedios totales de la prueba EE SI (2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del Proyecto (Bases de datos, 2013-14).

Gráfica 18. Promedios totales de la prueba EE UR (2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del Proyecto (Bases de datos, 2013-14).

Lo que se puede destacar con las evaluaciones realizadas es el avance por grado en ambos criterios de calificación en las dos lenguas, ya que los resultados muestran una mejoría en la mención de los episodios y en la escritura global del texto. En consecuencia, los alumnos tienen un avance en la competencia discursiva al producir un texto coherente conforme avanzan de grado. Este tipo de competencia engloba una serie de características particulares en cada sistema lingüístico; es decir, el uso de conectores y marcas discursivas que dan sentido a la historia, además, en cada sistema lingüístico esos elementos difieren según sus convenciones y normas. Por eso, es importante prestar atención a la examinación de los elementos cualitativos que no se reflejan en las estadísticas o promedios, pues éstos pueden dar luz sobre los logros y retrocesos en la escritura de forma bilingüe de forma más específica. En los siguientes apartados analizaré las marcas discursivas que usan los alumnos y los errores más frecuentes en la escritura, así como las posibles estrategias discursivas empleadas en las dos lenguas.

6.3.3 Elementos de cohesión y coherencia en L1 y L2

Siguiendo la línea de la textualidad, un aspecto importante que se refleja en las pruebas de los alumnos es la microestructura textual, aspecto mencionado en el apartado (6.3.1), la cual obedece a las formas en las que se construyen las secuencias de oraciones, y las que forman parte de la cohesión que se ven en un párrafo como parte de un texto. En la siguiente tabla aparecen los conectores más frecuentes que utilizan los alumnos, tanto en p'urhepecha, como en español.

Cuadro 7. Conectores en L1 y L2

| P'urhepecha | Español |
|--|---|
| Conectores coordinantes | |
| <i>Ka, Eska</i> | <i>Y, Que</i> |
| Conectores temporales | |
| <i>M'ani (jimani/jimajkani), Enka, Tatsikua, Menkusi</i> | <i>Entonces, Cuando, Después, Hasta</i> |
| Conectores espaciales | |
| <i>Aquí</i> | <i>Axuni</i> |
| Conectores de consecuencia | |
| <i>Jimpo, Jimpoksi, Jimpokasi, Jimpoka, Isi jimpo</i> | <i>Por eso, Porque, Por lo tanto</i> |
| Conectores de contraste | |
| <i>Joperu, Ampe, Peru</i> | <i>Pero</i> |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recopilados en las sesiones de aula-taller.

Con esta lista de conectores que se incluyen en los cuentos utilizados, se pueden identificar los más utilizados por los alumnos. Para ello, utilicé el programa Antconc que contabiliza las palabras y registra la frecuencia de éstas usando la transcripción de los escritos de las pruebas de una muestra que seleccioné al azar para analizar el contexto del uso de estos elementos en el texto. Por ejemplo, en una prueba experimental para analizar cualitativamente las pruebas EEE de la base de datos de 2014, seleccioné al azar ocho pruebas de 4° grado del total de la muestra, con un total de 1351 fichas de palabras

totales porque para realizarlo se transcriben las pruebas literalmente, omitiendo solo las palabras totalmente incomprensibles en la transcripción, pero sí se agrega la totalidad del texto con los errores. Las menciones con los conectores y palabras más usadas se presentan a continuación para L2:

| <i>Conector (Español)</i> | <i>Frecuencia</i> |
|---------------------------|-------------------|
| <i>Y</i> | 193 |
| <i>Porque</i> | 22 |
| <i>Pero</i> | 2 |

Como se puede observar, la palabra más usada es “y” con 193 menciones, “porque” con 22 y, al final, “pero” con 2 menciones. La ventaja al usar este programa es que se puede ver el total de la frecuencia de palabras usadas junto al contexto de uso por archivo correspondiente a cada prueba; por ejemplo, este mismo coordinador, “y”, es la palabra más usada y al visualizar el patrón de uso de puede observar la oración y el episodio en la que se usa la palabra, tal como se puede ver en la siguiente imagen:

Imagen 13. Transcripciones de pruebas EE

y dise jente dise lla no cortar abores y flores el ero lla es verde porque lla
el bosque de pronto ellos cortaban arboles frutos y Flores y ensusaban el rio y llano tienian
y lla no tiene agua porque cortaron abores y flores y juanto que oraran con nuves que
llover tambien flores y lla tiene agua abores y flores y juanto aramos en nuves y lla
porque lla no tiene agua porque cortan abere y flores y juanto dises jente en sanmentos que
de pronto el pueblo de sanbenito se reuniero y fueron a la mas alto de las montañas
las nuves dijieron que querían hablar con Juanito y fueron y le hablaron con Juanito y fueron
Juanito y fueron y le hablaron con Juanito y fueron y le ablaron y las nuves ablaron
respetaba el bosque y siempre traya lella Flores y hongos y ase mucho tiempo que no llovía
y ocos y leña y post olla seco y jua se jue la seso Abloles cotado y
yano tiramo basura y ya no cortamo arbole y juan desia ya pues y seiso Faina y
y ensusaban el rio y llano tienian agua y juan estaba muy precupado y de pronto el
juan y las nuves y lla porfin llovio y juan se puso muy felis por siempre. 1035714.
porque yano yobieron y arboles ya me seco y Juanito vibe a sampenito y arboles y aua
arboles y tirar a la basura al aua y Juanito y los arboles ya estaba secos y
flores y lla tiene agua abores y flores y juanto aramos en nuves y lla tiene agua
no tiene agua porque cortan abere y flores y juanto dises jente en sanmentos que llano tiran
no tiene agua porque cortaron abores y flores y juanto que oraran con nuves que dice para
se jue la seso Abloles cotado y la y la bruita cotando y la señora y la
señora dilo norque los cortado sese los Abloles v la brutas v la señor diio de la

Elaboración propia a partir de las transcripciones y procesamiento de pruebas del Proyecto (Bases de datos, 2013-14).

En esta imagen se visualizan veinte menciones de la palabra “y” en la forma que la usan los alumnos; es decir, se ve la oración que antecede la palabra analizada y la que le precede para poder revisar cada una de las menciones por prueba pertenecientes a un alumno por fila. En este caso revisé el texto del alumno o alumna usando los criterios de evaluación ya mencionados y con el texto del cuento original que se usó para aplicar la prueba. De esta forma, se cuenta con varios elementos para analizar cada texto y anticipar los patrones de uso de las palabras. Un ejemplo de esto se puede ver en la línea 23 de la imagen que dice:

...de pronto el pueblo de sanbenito se reuniero y fueron a la mas alto de las montañas

...

En este fragmento se ve que el alumno hace alusión al episodio 5 que se indica en el fragmento: *la gente del pueblo de San Benito se reunió y fue al cerro a hablar con las nubes.*

El uso de “y” se observa como coordinador para unir dos cláusulas en el cuento, siendo el conector más frecuente en las pruebas de español, sobre todo porque los alumnos no utilizan un vocabulario muy variado en este grado, además de “*porque*” que utilizan como un conector de consecuencia y “*pero*” como conector de contraste con menos frecuencia. Dicho conector podría ser el equivalente a “*ka*” en p’urhepecha en algunos contextos, el cual también es el que más usan los alumnos para coordinar las oraciones y “*enka*” con una menor frecuencia, seguido de otros conectores que se usan en menor medida.

| <i>Conector</i> <i>(P’urhepecha)</i> | <i>Frecuencia</i> |
|---|-------------------|
| <i>Ka</i> | 103 |
| <i>Enka</i> | 7 |

Por ejemplo, en el siguiente fragmento del texto de un alumno, el cual hace referencia al episodio 10 y 11 del cuento, escribe lo siguiente:

kuinitucha tatá kuirajptirikuani jameri iketaspti ka tatsiku kuinituchini iuantaspti uantakua.

...los pájaros hicieron enojar a dios y después los pájaros no podían hablar...

De esta forma, en los resultados de 4° grado es posible identificar que los alumnos relacionan las cláusulas mediante el coordinador *ka* y también a través del subordinador *enka*. Al respecto, Chamoreau (2016) ha identificado en hablantes de la lengua p’urhepecha el uso de *ka* y *enka* como una técnica narrativa de encadenamiento de cláusulas cuando reproducen de forma oral una narración, pero también se ha

identificado con estas pruebas esas técnicas de forma escrita (Chamoreau, 2016; citada en Groff & Bellamy, 2020). Asimismo, se puede observar que los demás conectores se usan en casos específicos si se quiere hacer referencia a una idea de contraste, consecuencia o de tiempo, pero el patrón común para conectar las oraciones se hace a través de los conectores mencionados.

Este patrón se puede encontrar en los escritos de ambas lenguas, pero no es la única constante en la forma de estructurar las oraciones, puesto que va cambiando conforme los alumnos avanzan de grado escolar, considerando que los analizados aquí son los de 4° grado y que se respalda con los datos que presenté en las gráficas sobre el puntaje global y por episodios. En el siguiente apartado lo especificaré utilizando los resultados del seguimiento de un grupo de alumnos de 5° a 6° grados para analizar más a detalle el progreso de forma cualitativa y de esta forma tener un panorama más detallado de los elementos de la textualidad de 4° a 6° grados.

6.4 Seguimiento del avance de los alumnos en la Expresión Escrita en L1 y L2 (2017-2019)

En este apartado presento los resultados del avance en la competencia discursiva por medio del *re-test* de la prueba EE de forma bilingüe. Escogí este instrumento porque, como ya había afirmado (ver capítulo 3), cuenta con cierta validez cualitativa que avalan los participantes y evaluadores, tal como se ha demostrado anteriormente con las aplicaciones consecutivas en las escuelas del proyecto (Hamel, 2010). En esta ocasión, la nueva evaluación forma parte de un estudio de casos para probar este instrumento con un rediseño de la evaluación que se centra, principalmente, en los aspectos cualitativos de la cohesión y coherencia o textualidad. El objetivo principal es identificar qué elementos de la competencia discursiva muestran mejoría de la primera aplicación a la segunda, y cuáles no muestran ningún avance. La selección se constituyó de 10 alumnos elegidos al azar; se les aplicó la prueba EE en ambas lenguas en el ciclo escolar (2017-2018), justo cuando se encontraban en 5° grado y a final del siguiente ciclo (2018-2019) cuando avanzaron a 6° grado y a punto de culminar la escuela primaria.

6.4.1 Descripción de la muestra

La muestra se integró de 10 alumnos seleccionados al azar, los cuales se encontraban en 5° grado en 2017, 3 niñas y 7 niños entre 10 y 11 años de la escuela primaria Miguel Hidalgo de la comunidad de San Isidro. A los 10 alumnos se les aplicó la ficha sociolingüística⁴⁷ y se registró que, de los 10 niños, 8 hablaban más la lengua p'urhepecha y 2 hablaban más español que p'urhepecha. De acuerdo con las observaciones de los maestros, en el aula de clases dos de estos alumnos hablan poco p'urhepecha, considerando que es la lengua de instrucción en la escuela. La mayoría de los padres de familia se dedica a la agricultura de maíz y frijol y las madres a las labores domésticas, aunque también trabajan en sus tierras sembrando para el autoconsumo. Otros laboran como jornaleros en los invernaderos de compañías extranjeras que se dedican a la cosecha de frutilla, a excepción del padre y la madre de un alumno que se dedican a la docencia y otro padre de un alumno que trabaja en la carpintería y su madre en las labores domésticas.

6.4.2 Resultados cuantitativos

Como mostré anteriormente, en las gráficas que corresponden a las evaluaciones de 2013 y 2014 tomé el puntaje por episodio y global por separado para analizar los dos aspectos con los elementos de textualidad al total de alumnos que realizaron la prueba. En esta nueva aplicación tome el puntaje total ponderado –episodio y calificación global– para analizar de forma individual el avance en la estructura narrativa de la selección de los 10 alumnos y para verificar si hay avances en la segunda evaluación. Por ello, en la siguiente tabla (5) se pueden apreciar los resultados por alumno en 2017 cuando cursaban 5° grado y en 2019 cuando se encontraban en 6° grado.

⁴⁷ Los datos de las fichas sociolingüísticas fueron proporcionados por los padres de los alumnos y se complementaron con la información que proporcionaron los docentes, si la madre o el padre no hablaban bien el español.

Tabla 5. Promedios de la prueba EE (2017-2019)

| <i>ALUMNO</i> | <i>EEP (2017)</i> | <i>EEP (2019)</i> | <i>EEE (2017)</i> | <i>EEE (2019)</i> |
|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| A1 | 66.33 | 51.33 | 66.33 | 51.33 |
| A2 | 18.66 | 28.66 | 13 | 21 |
| A3 | 49 | 55.66 | 15.3 | 24.3 |
| A4 | 62 | 62 | 35 | 53 |
| A5 | 51.33 | 16.33 | 56.33 | 68.66 |
| A6 | 33.33 | 73.33 | 31.66 | 60.33 |
| A7 | 53 | 78.66 | 58 | 63.66 |
| A8 | 31.66 | 63.66 | 60.33 | 50.66 |
| A9 | 39 | 31.66 | 45.66 | 42.77 |
| A10 | 49.66 | 62 | 85.99 | 77.66 |
| <i>Promedios</i> | 45.39 | 52.32 | 46.76 | 51.33 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de pruebas (2017-19).

El promedio que se obtuvo en la prueba EE-P en 2017 fue de 45.39 y 52.32 en 2019 de un total de 100 puntos; mientras que en EE-E se obtuvieron 46.76 y 51.33 puntos en 2017 y en 2019 respectivamente. En ambas pruebas se presentaron resultados muy similares y también hubo un avance conforme a los criterios de calificación de la primera a la segunda evaluación, aunque de forma individual se presentaron algunos retrocesos con respecto a la aplicación anterior. Pero se obtuvieron algunos avances en la calificación global, puesto que en la calificación por episodios los alumnos tendieron a omitir algunos episodios y, sin embargo, se alcanzaron promedios similares en ambas lenguas. La diferencia entre el puntaje más alto y el más bajo muestra la dispersión al interior de los mismos grados, lo que refleja no sólo las diferencias en el dominio lingüístico en la competencia escrita, sino también del avance o del retroceso que tiene cada alumno y sus motivaciones para realizar la prueba, puesto que algunos alumnos obtuvieron un puntaje más alto en la primera evaluación por episodio y en la siguiente no, lo que puede indicar que pueden hacerlo mejor porque ya lo hicieron anteriormente.

Imagen 14. Alumnos de la escuela de San Isidro



Fotografía tomada por la autora. Aplicación de pruebas, noviembre del 2017.

6.4.3 Evaluación cualitativa

En los siguientes apartados analizaré las transcripciones de las pruebas, tomando como ejemplos a los alumnos o alumnas que obtuvieron el puntaje más bajo, alto e intermedio en ambos años de evaluación (2017-2019) y en las dos lenguas. Para realizarlo usaré los criterios de la evaluación cualitativa de la textualidad que se compone de la *introducción*, *complicación*, *resolución*, *elementos de cohesión y coherencia*, *marcadores discursivos*, *sustitución*, *recurrencia* y *recursos metafóricos*. Mostraré el análisis en español en el inciso a); presentaré un apartado sobre los estudios que abarcan las narrativas, los elementos de sintaxis y conectores en p'urhepecha en el inciso b) y las transcripciones y traducciones de esta lengua en el c); para finalizar compararé los resultados en ambas lenguas y las diferentes estrategias discursivas que emplean los alumnos del estudio.

Cuadro 8. Criterios de evaluación de la textualidad

| Introducción | Complicación | Resolución | Elementos de cohesión y coherencia. Marcadores discursivos, sustitución, recurrencia, recursos metafóricos. |
|---|--|---|--|
| Presentación de los elementos básicos y una de las acciones iniciales de la historia (actantes, tiempo, espacio). | Exposición de la principal complicación o conflicto mediante la mención consecutiva de las acciones relacionados entre sí. | Resolución del conflicto mediante la evaluación y moraleja. | El texto presenta elementos de cohesión y coherencia en español, Conectores coordinantes, espaciales, contraste y de tiempo. Estrategias discursivas para expresar diferentes partes del cuento. |

6.4.3.1 Producciones escritas de los alumnos (Prueba EE-E Expresión Escrita en Español)

Prueba EEE 5°, Alumna 1

Las siguientes pruebas en español pertenecen a la alumna 1; en 2017 (5°) en la calificación por episodios obtuvo 3 puntos de un total de 36; recuperó parte del primer y segundo episodio, pero no la idea general y completa de los siguientes, puesto que no se presentan de forma clara por la falta de coherencia del texto. Por ejemplo, según los niveles de textualidad: local y global (Van Dijk, 1978) no logró un texto comprensible porque no se diferencia la macroestructura, solo se aprecia un intento de frases sueltas; algunas frases o fragmentos se comprenden a nivel local, pero no se hacen visibles la mayor parte de los episodios del cuento. En el nivel de la superestructura menciona

algunos elementos del cuento: el título de la narración, por ejemplo: *juan de bosque* y el título correcto es “Juan y las nubes”. Menciona al personaje principal, Juan, pero como logra escribir un texto comprensible y coherente, y no se diferencian los elementos del género narrativo: la apertura que indica la trama, la secuencia de sucesos, la complicación, la resolución y evaluación.

En cuanto a la microestructura, el escrito de la alumna no presenta una oración comprensible, es decir, no logra un enunciado con la sintaxis correcta del español y tampoco un texto en conjunto que sea claro porque no hay cohesión. En consecuencia, si no son comprensibles las oraciones y fragmentos, el plano macroestructural se ve afectado porque no hay una secuencia de oraciones que reconstruyan la trama del cuento. En cuanto a las palabras, escribe muy pocas correctas en español, como *Saminito* por *San Benito*, se alcanzan a distinguir algunas palabras en español como: bosque, muchos, vonitos, racho y llover.

Imagen 15. Prueba EE-E 5° grado, Alumna 1

Juan de bosque

Juan de bosque es un saminito le tiene un bosque
 mucho tiene Ahures y ora tiene prafano y
 didilla un bosque que tiene mocho Ahures
 muxi vonitos y pese llover y seje le San
 minato y seje le recho Juan ique y mucho
 futos y Ahures tiene recho y que Juan
 mucho muxi muxi vonitos que mucho
 Ahures mucho vonitos y Juan que
 Juan tener un racho mexi vonitos y
 juque muchos Ahures muxi vonito y
 mucho futos y que Juan tenillo
 mexi racho y tener muchos bosque
 mucho futos ique mocho Ahures y

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

1 Por idea principal
 2 Por mayor part de episodio
 3 Por episodio completo

Puntaje Global: 2

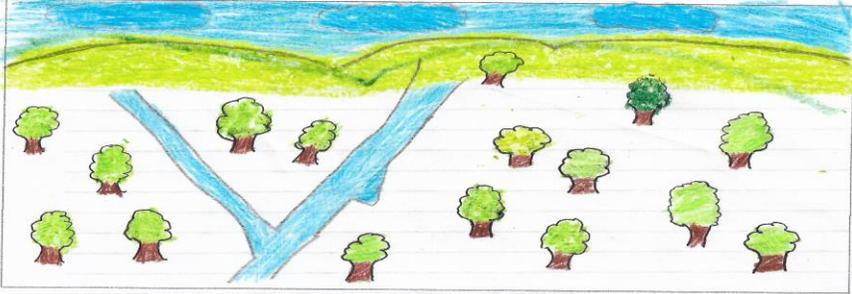
Fuente: Bases de datos. Prueba de alumna 5° grado (2017).

En cuanto a la prueba que se realizó el siguiente ciclo escolar en 2019 (6°) hay un avance en la microestructura; se puede distinguir que logra escribir parte de la idea general de tres episodios y escribe algunos enunciados más o menos comprensibles; por ejemplo, en el primer episodio recupera la idea general del primer episodio: *era un niño que se llava Juan y vivía en San Saminito*. También en el episodio 7 menciona parte de la idea completa e intenta escribir una oración: *Juan jue a San Sanminito para resise no corta Avures*. En las líneas anteriores rescata fragmentos narrativos del cuento, aun así, no logra escribir una secuencia de estos a nivel macroestructural y tampoco se distinguen los elementos del cuento que corresponden a la superestructura o categorías del cuento.

Imagen 16. Prueba EE-E 6° grado, Alumna 1

Inicio 10:00 Fin 11:15

EXPRESIÓN ESCRITA (EE-E) Junio, 2019.



Juan nore

era un niño que se llava juan y vivia en san saminito muy lipio y juan vivia no tire la vasora y juan vivia juan muy contento y juan no queve para tirar la vasora y na tipico la juan jue a san saminito para resise no corta Avures y unica para o juan vise platar un Avures nos uno que sive la oas la Avures juan segue a resise yre señores y señoras que no esta pasando en san saminitos para citar un Avures mejor ven a platar un Avures juan resia la jentas un la san saminitos para agua esta muy lipio para tierra esta muy lipio y viera muy lipio jetes un san saminito juan jue un la tierra Aver que esta muy lipio en un jetes en un tra que esta muy lipio jetes en san saminitos

| Calificación por episodios | | | | |
|----------------------------|--------|---|---|-----|
| Ep. | PUNTOS | | | Cal |
| 1 | 0 | 2 | 3 | |
| 2 | 0 | 1 | 2 | |
| 3 | 0 | 1 | 2 | |
| 4 | 0 | 1 | 2 | |
| 5 | 0 | 1 | 2 | |
| 6 | 0 | 1 | 2 | |
| 7 | 0 | 2 | 3 | |
| 8 | 0 | 1 | 2 | |
| 9 | 0 | 2 | 3 | |
| 10 | 0 | 1 | 2 | |
| 11 | 0 | 1 | 2 | |
| 12 | 0 | 1 | 2 | |
| TOTAL | | | | 5 |

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

Puntaje Global: 4

Zanave

continúa a la vuelta

Fuente: Bases de datos. Prueba de alumna, 6° grado. (2019).

Comparando las dos evaluaciones con referencia al cuadro de los elementos de la textualidad, se puede observar el avance general de la primera a la segunda prueba de la alumna:

Evaluación EE-E, Alumna 1

| Introducción | Complicación | Resolución | Elementos de cohesión y coherencia, discursivos, recurrencia, recursos metafóricos. |
|--------------|--------------|------------|---|
| | | | <p>de cohesión y marcadores sustitución, recursos metafóricos.</p> |

| | | | |
|---|---|--------------------------|---|
| 5° Se distingue parcialmente formulas introductorias y solo una idea parcial del primer episodio. | No se distingue ningún episodio alusivo al conflicto. | No incluye el desenlace. | No se distinguen oraciones comprensibles o la estructura correcta para identificar marcas discursivas. por lo que el texto es incomprensible. |
| 6° Se distingue parcialmente formulas introductorias y parcialmente la idea del primer episodio | Presenta parcialmente una idea del conflicto | No incluye el desenlace. | En este texto se distinguen más las oraciones, con algunos conectores como “y”, “que” y “para”. |

Fuente: Elaboración propia a partir de las pruebas de los alumnos (2017-2019).

Las siguientes pruebas corresponden al alumno 2. En 5° grado obtuvo un total de 25 puntos sobre 100 en la calificación por episodios y 5 puntos sobre 10 en la calificación global, mientras que en 6° grado alcanzó un total de 41.66 puntos sobre 100 en la calificación por episodios y 7 puntos sobre 10 en la calificación global en 6° grado. En 5° grado el problema que presenta en la superestructura es que sí recupera la parte introductoria y parte de la complicación del cuento, pero no la resolución, así que queda incompleto, lo que afecta la macroestructura porque omite elementos importantes de la trama. En el nivel microestructural hace uso de conectores coordinantes como “y”, de contraste “pero” y de tiempo como “entonces” y consecuencia como “porque”, por tanto, es más claro en las oraciones.

En cuanto a la prueba de 6° grado, por un lado, en la superestructura recupera la introducción y menciona los principales episodios: inicio, ideas parciales de la complicación y parte del desenlace, en contraste con la prueba anterior, pues había omitido los episodios de esta categoría. Por otro lado, a nivel microestructural, utiliza

los mismos conectores que en 5° pero se ve una diferencia porque emplea otras estrategias discursivas y una mayor variedad de vocabulario. El avance se puede observar en el cuadro de calificación cualitativa.

Imagen 17. Prueba EE-E 5° grado, Alumno 2

Evaluó: _____
Revisó: _____

EXPRESIÓN ESCRITA (EE-E)
Junio 2017



El niño Juan y las abejas

Habia una vez un niño llamado Juan que respetaba el bosque pero la lluvia no llegaba un año entonces las abejas la janta de sus becas se juntaron y tubo una janta y el niño Juan tabeo queria ir ala janta pero no lo dejaban porque era un niño luego la janta de sus becas decidio ir al sero a tala punta del sero luego ablaron con los abes y abloron y las abes le dijeron que queria ablar con el niño Juan y el niño Juan porque lla no se llubia porque la janta comia un cruz encandiera figata tiraron basura y luego contaminaron y contaminaron el va

| Calificación por episodio | | | | | |
|---------------------------|--------|---|---|----|---|
| Ep. | PUNTOS | | | C | |
| 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 |
| 5 | 0 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| 6 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 7 | 0 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| 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 | | | | 19 | |

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

Puntaje Global: 5

continúa a la vuelta

Fuente: Bases de datos. Prueba de alumno, 5° grado (2017).

Imagen 18. Prueba EE-E 6° grado, Alumno 2

Inicio 10:00 Fin 11:05

EXPRESIÓN ESCRITA (EE-E) Junio, 2019.



Juan y las nubes

Havia una vez un niño llamado benito que vivía en un pueblo llamado san benito que el pueblo estaba medio de un vasque muy bonito durante un año la lluvia no oia llegada en el pueblo de sanbenito y el bosque se comenzo a secar y que tambien el pueblo de san benito tenia mucha sed que todas las animales tambien tenían sed que no vivian en el lado porque el lado era contaminada y luego llego un dia la jente de san benito se iban una junta y luego la jente se para de acuerdo para ir a ver la signa del bosque a abrir con las nubes la jente de san benito ablaron con las nubes y les dijeron hectora publica si que sed, y las nubes les dijo maso tras y que vamos a abrir Juan y Juan ablo con las nubes y las nubes le dijeron Juan que tienen y Juan les dijo ellos tienen vasura y carton muchos arboles al dia y contaminan el lado lo jete iso una fauna juteran basura y plantaron arboles, y las nubes dijeron para el poganio, y la prueba continúa a la vuelta

| Calificación por episodio | | |
|---------------------------|---------|-----|
| Ep. | PUNTOS | Cal |
| 1 | 0 1 2 3 | |
| 2 | 0 1 2 3 | |
| 3 | 0 1 2 3 | |
| 4 | 0 1 2 3 | |
| 5 | 0 1 2 3 | |
| 6 | 0 1 2 3 | |
| 7 | 0 1 2 3 | |
| 8 | 0 1 2 3 | |
| 9 | 0 1 2 3 | |
| 10 | 0 1 2 3 | |
| 11 | 0 1 2 3 | |
| 12 | 0 1 2 3 | |
| TOTAL | | 15 |

1 For ideas principal
2 For mayor parte de episodio
3 For episodio completo

Puntaje Global: 7

Fuente: Bases de datos. Prueba de alumno, 6° grado (2019).

Evaluación EE-E, Alumno 2

| Introducción | Complicación | Resolución | Elementos de cohesión y coherencia, marcadores discursivos, sustitución, recurrencia, recursos metafóricos. |
|---|---|--|--|
| 5° Distingue fórmulas introductorias y la mayor parte de las ideas de los episodios iniciales. | Presenta la mayor parte de los episodios alusivos al conflicto. | No incluye episodios del desenlace. | Utiliza conectores coordinantes, de tiempo, contraste y consecuencia. “y”, “pero”, “porque”, “entonces”. |
| 6° Incluye fórmulas introductorias y menciona la mayor parte de la idea de los episodios iniciales. | Presenta los elementos principales del conflicto. | Incluye parcialmente parte del episodio final del desenlace. | Utiliza más variedad de vocabulario, utiliza como principal conector coordinante “y” de consecuencia “porque” y de tiempo “luego” de forma reiterada. Utiliza estrategias metafóricas, por ejemplo: en el episodio 4: <i>Un día la gente del pueblo se juntó para platicar sobre la falta de agua por el pueblo de san benito tambien tenia mucha sed.</i> |

Fuente: Elaboración propia a partir de las pruebas de los alumnos (2017-2019).

En el caso del alumno 2 se puede apreciar que hay un avance en cuanto a la superestructura y microestructura de la primera a la segunda evaluación, considerando

que en la prueba que realizó en 6° grado hace uso de un vocabulario más variado en comparación con la anterior, aunque usa reiteradamente ciertos conectores para separar los episodios como “y” y “luego”, se distinguen estrategias discursivas de forma metafórica que cubren los episodios de la complicación y cambia la expresión *El pueblo de San Benito se juntó para hablar sobre la falta de agua por el pueblo san benito tambien tenia mucha sed.*

Las dos pruebas presentadas sirvieron como ejemplos de la evaluación de los diez alumnos evaluados con los criterios de textualidad mencionados. A continuación, presento los hallazgos generales del análisis de las veinte pruebas en español que conformaron las dos evaluaciones que se les aplicó a los diez alumnos del estudio:

I) La mayoría de los alumnos emplean formulas introductorias típicas del cuento en español como marcas discursivas de la narración: *Había una vez, Era un niño, Hace mucho tiempo.*

II) Los alumnos usan el conector “y” de forma reiterada para separar los episodios y oraciones, lo cual funciona en el nivel microestructural.

III) La mayoría de los alumnos mejora en la mención de los conectores de cohesión de 5° a 6° grado, puesto que usan *porque, pero, luego* para conectar las oraciones.

IV) En general, los alumnos mejoran en la mención de vocabulario de 5° a 6° grado, puesto que se mantienen en el mismo puntaje en la calificación global o avanzan de 1 a 2 puntos. En este sentido, usan estrategias discursivas para la comprensión global del texto como es el caso de la metáfora o sustituciones.

En conclusión, de las veinte pruebas analizadas en español, la mayoría mejora en la mención de los episodios, a excepción de dos de los diez alumnos. En la calificación global se mantienen o avanzan de 1 a 2 puntos en la escala, puesto que el alumno que

tiene el puntaje más alto tiene un avance en ambas calificaciones. Sin embargo, la mayoría de ellos mejoran en la calificación global porque usan estrategias discursivas para lograr un texto comprensible y reproducir la trama principal del cuento,

6.4.3.2 Estudios de las narrativas en p'urhepecha

En un apartado anterior del presente capítulo (6.3.1), especifiqué las características de las narraciones como formas globales fundamentales para la comunicación textual, de los tipos de textos y la clasificación de éstos de acuerdo con el uso social y complejidad (Van Dijk, 1978:153). Sin embargo, para comprobar si el contenido de una narración escrita está cohesionado y es coherente, se deben considerar ciertas características ligadas a la microestructura y macroestructura textual, tal como especifiqué en ese mismo apartado. En primer lugar, la cohesión es un elemento de la microestructura; consiste en que las secuencias oracionales que componen la superficie textual estén interconectadas por medio de relaciones gramaticales; mientras que la macroestructura textual permite que los conceptos que integran el discurso de un texto estén interrelacionados a través de conexiones de diversa índole, puesto que se encarga de dar continuidad y secuencia del contenido textual (Beaugrande & Dressler, 1997).

No obstante, es importante distinguir que existen diferencias de tipo pragmático y semántico que forman parte de la textualidad. Según Beaugrande y Dressler (1997) éstos pueden presentarse en fragmentos textuales que suelen usar mecanismos cohesivos que permiten la reutilización, la modificación o la comprensión de las estructuras y de los patrones usados previamente, como lo son la repetición, repetición incompleta, paralelismo, paráfrasis, uso de proformas, elisión, tiempo y aspectos verbales, conexión y entonación. Por su parte, Cassany (1999) asegura que las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de distintos tipos: repeticiones o anáforas (la aparición recurrente de un mismo elemento en el texto, a través de la sinonimia, pronominalización o la elipsis), relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia), enlaces o conectores (entonación y puntuación, conjunciones), etc. En suma, la cohesión es la propiedad del texto que

conecta las diferentes frases entre sí mediante formas lingüísticas que tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás para garantizar la comprensión global del texto (Medina et al., 2013).

Por su parte, Halliday y Hassan (1999) indican que existen cinco recursos de cohesión; por ejemplo, léxico-gramaticales que la hacen posible: la elipsis, la referencia, la sustitución, la conjunción y la cohesión léxica. En primer lugar; la referencia, la sustitución y la elipsis pertenecen al área de la gramática e implican sistemas cerrados como: persona, número, proximidad y grado de comparación; en segundo lugar, la cohesión lexical implica relaciones de apertura o cierre de un texto y; finalmente, la conjunción se ubica en el límite de la gramática y el léxico; los elementos conjuntivos son interpretados en términos de relaciones gramaticales. Sin embargo, hay otros elementos conjuntivos que implican selección de léxico, por ejemplo, el inicio de una acción (Halliday y Hasan citados en de Jesús, 2017). De esta forma, los elementos de Halliday y Hassan retoman la mayoría de las características de la textualidad en cuanto cohesión y coherencia en un texto.

Entonces, ¿cómo se pueden identificar estas marcas de discurso en los escritos en la lengua p'urhepecha? Para analizar las pruebas EE-P me baso en los estudios que se han realizado del análisis lingüístico de las narraciones en p'urhepecha, puesto que existen ciertas peculiaridades que se han encontrado en los relatos orales, además aparecen diferentes procedimientos de la narración que no ocurren en otras situaciones comunicativas, como el caso de los diálogos o frases sueltas. Por ejemplo, Chamoreau (2004) identifica en sus estudios sobre narrativas orales el infinitivo narrativo *ni*, la presencia de *ka* y *ya* como marcadores transfrásticos, la importancia de la ubicación anafórica de los participantes, la organización del espacio relacionada con los procesos narrativos y la utilización de una modalidad enunciativa.

Considerando las características anteriores, se puede establecer una esquematización de estas particularidades a partir de los estudios de la narrativa p'urhepecha (Chamoreau 2004, 2009; Aranda, 2016; De Jesús, 2017; Groff & Bellamy,

2020), de los cuales se pueden destacar tres aspectos: I) las características de las narraciones, II) el infinitivo narrativo y III) los elementos de cohesión en las narraciones:

a) Las características de las narraciones en p'urhepecha según Friedrich son las siguientes (Friedrich citado en de Jesús, 2019: 47):

I. Tienen formulas introductorias.

II. El narrador usa la alternancia de códigos en purépecha y español.

III. Hay una alta incidencia de cláusulas infinitivas ligadas por una cópula.

IV. Es muy frecuente el pasado indefinido en la categoría verbal (s -p) entretejido con el sufijo (ŋi) en verbos, en los nominales, y en la fórmula introductoria, un ejemplo de este tipo de fórmula es hará-ś.p-ti-ŋa ('hubo una vez hace mucho tiempo').

V. Frecuentemente, presenta juegos fonéticos y juego de palabras, doble sentido en el ritmo de las líneas.

VI. La textura poética.

b) Otro de los rasgos característicos de las narraciones o en los relatos es el *infinitivo narrativo*, que aparece en las narraciones en el lugar que debería ir un verbo flexionado (Foster, 1969; Wolf, 1989; Chamoreau, 2004; 2006, citados en Aranda, 2016). Con base en los estudios de Chamoreau, el uso del infinitivo narrativo en p'urhepecha, al permitir la omisión de las marcas de aspecto, modo y tiempo, son el reflejo de una estrategia de economía sintáctica, mientras que en el nivel semántico esto contribuye a una mayor coherencia del texto (Chamoreau, 2004; citada en Aranda, 2016). Los verbos se designan normalmente en infinitivo mediante el sufijo *ni* que se agregan a la base verbal; aparecen como núcleo sintáctico de la oración en contextos en

los que se esperaría un verbo conjugado. Este rasgo en la lengua p'urhepecha representa una forma económica o simplificación a nivel de la oración, puesto que no tiene un modo, aspecto o tiempo.

Cabe mencionar que la distribución del infinitivo narrativo no tiene un patrón definido de acuerdo con Chamoreau, ya que puede estar de forma equilibrada en todo el texto, en la segunda mitad o en la parte central y aparece con cualquier tipo de verbo; por ejemplo, existenciales como *jámani* 'andar', de comunicación como *arhíni* 'decir', de cambio de estado como *wakórhimuni* 'caerse', o de movimiento como *niráni* 'ir', entre otros (Chamoreau citada en Aranda, 2016). Sin embargo, según Aranda, esta marca puede estar más presente en la resolución y la complicación, puesto que los verbos conjugados se ubican en la introducción y la resolución como una forma de anclar la información de tiempo y aspecto para poder seguir interpretando las formas no finitas subsecuentes en la narración (Aranda, 2016).

c) De acuerdo con De Jesús, en las narraciones p'urhepechas se pueden establecer los conectores con función cohesiva y estructural (De Jesús, 2017). En primer lugar, en la mayoría de los relatos o narraciones se observan dos marcadores, *ka* y *ya*, los cuales se presentan en un primer plano como elementos útiles a nivel sintáctico porque proponen una posibilidad de corte o separación entre cláusulas.

Por otro lado, es importante la definición de cláusula en la lengua p'urhepecha para analizar e identificar esos elementos de cohesión. De Jesús siguiendo a Lehmann, considera como cláusula a la unidad compuesta por al menos un sustantivo o sintagma nominal y un verbo finito. En lo que corresponde a los estudios realizados de la oración en la lengua p'urhepecha ésta se integra al menos por una cláusula independiente. También puede estar compuesta por una cláusula principal y una o más cláusulas dependientes; es decir, integradas semántica y/o formalmente con la cláusula (Lehmann 1988; Raible, 2001; citados en De Jesús, 2017: 74).

De acuerdo con la sistematización de los rasgos de las narrativas p'urhepechas que expuse anteriormente, se pueden hallar algunos rasgos en las narrativas en las pruebas de los alumnos del Proyecto Colectivo. Para realizar este análisis tomé en cuenta las veinte pruebas en p'urhepecha que los diez alumnos realizaron en las dos evaluaciones, para revisar su avance en el nivel textual global y también para examinar e identificar los rasgos de cohesión y coherencia que se califican en dicha prueba con el apoyo de la esquematización presentada y los criterios de calificación de la textualidad presentada en el subapartado anterior. A continuación, presento la transcripción y traducción de cada prueba, junto al análisis de los elementos de las narrativas.

6.4.3.3 Producciones escritas de los alumnos (Prueba EE-P Expresión Escrita en P'urhepecha)

En este apartado muestro las transcripciones y traducciones de las pruebas EE-P de los alumnos cuando estaban en 5° (2017) y 6° (2019) grados. En primer lugar, presento como evidencia de las veinte pruebas los escritos de tres alumnos, en total seis pruebas con la transcripción y; en segundo lugar, la traducción separada por episodios⁴⁸, aunque en algunos casos se muestra la separación por idea u oración cuando no es muy identificable o comprensible el episodio o la idea general del episodio. Para esto utilicé los mismos criterios de evaluación de textualidad que integra los elementos principales del cuento y los elementos o marcas discursiva de cohesión y recursos metafóricos para 5° y 6° grados diferenciados por fila.

Transcripción y traducción de las pruebas EE-P (2017-2019)

Transcripción 1. Prueba EE-P 5° grado, Alumno 3

Tuk'uru

| | |
|---|---|
| 1 | Maxaniaru jarasti enka tat'a kuerakpiriti jinskopka uandaka iamu kunikichini |
|---|---|

⁴⁸ En color negro se muestra la transcripción y en rojo la traducción, en negritas los conectores y en verde algunos infinitivos. En total son 12 episodios que se separaron por idea u oración cuando no eran muy comprensibles, ya que en algunos textos no se identificaron la mención de todos. Las traducciones fueron realizadas por Sue Meneses y revisadas por Gerardo Alonso.

| | |
|---|---|
| | Una vez había cuando señor creador les dio palabra todos a los pajaritos |
| 2 | jarasti ma kuiniki enka ariiani tuk'uru había un pajarito que ser llamado t'uk'uru |
| 3 | matiku kam pikaririxani enhka xeni kunikichini enhka uandanskurini jaranikxi de plano triste se sentía cuando ver a los pájaros platicar estar ellos |
| 4 | ka matiku konbi jaxasti nu matiku ukasti pinhkari y de plano humilde era de aspecto no de plano tenía plumas |
| 5 | ka tat'a kurakpirini uansapasti ka alini jinskani uandakua y al señor creador le habló y le dijo dame palabra |
| 6 | ka tat'a kurakpiri iamu kuinikichini tantisti y señor creador todos a los pajaritos reunió |
| 7 | ka aRexti jiskaja iaminducha mandini p'inhkari dios maiamuku jiokukxini y les dijo ¿yo? todos de una en una pluma agradecimiento recibiré oka jarotani poder ayudar |
| 8 | ka no isxi usti y no así hizo |
| 9 | ka iamu kuinikicha ikokusti |

| | |
|----|---|
| | y todo pajaritos enojaron |
| 10 | ka tat'a kuracpirini ik'otasti ka iamu iuantasti uandakua. y señor creador al hicieron enojar y todo quitó palabra |

Transcripción 2. Prueba EE-P 6° grado, Alumno 3

| | |
|---|--|
| 1 | Jarast'i ma jureu enka tat'a kuerapiri mama jaxi kuinitucha Hubo un día que señor creador diversos clase pájaros |
| 2 | peru jarasti ma kuinitu enka kom jaxika pero había un pajarito que triste ser de forma |
| 3 | ka ma jurembo jarharsti enka tut'uru nipka tat'a kuerakpirini nipka xeni y un día en estaba/había que búho fue don creador al fue ver |
| 4 | ka tuk'uru aristi jinkuni ma pinguarima y búho dijo dame una pluma uma |
| 5 | ka tat'a k'urhapiri tantosti mama jaxi kuinituni y don creador juntó diversos tipos a los pajaritos |
| 6 | ka arexti jinske mandichani p'inkuari y dijo: denme cada uno una pluma |
| 7 | ka mama jaxi kinitu jnsksti ma p'inkuari y diversos tipos pajarito dio una pluma |
| 8 | ka tuk'uru aresti mama jaxi kuinituni jintuxini ix jaratoka y búho dijo diversos clase a los pajaritos yo a ustedes así ayudaré |

| | |
|----|--|
| 9 | ka u ix usti y no así hizo |
| 10 | ka mama xaxi kunituni nu sesi ahistixi y diversas clases a los pajaritos no bien dijeron |
| 11 | ka xani uinhachani <i>osta</i> tat'a kuerappirini ameri ik'etosti y tan ser fuerte gritar hasta don creador hasta hacer enojar |
| 12 | ka tat'a kuerappirri iuantesti uandaku y don creador quitó palabra |
| 13 | inboxi tuk'uru nu ukti jurie ku jamani es por eso búho no puede de día andar |
| 14 | ka tuk'uruni mama jaxi kunitu ik'ekuxini y al búho diversos tipos el pájaro enojarse |
| 15 | ka tat'a kuerakperu nu sexi kerasti imbo y señor dios no bien hacer crecer por |
| 16 | nu uxini irandu jamani ka churiku ueraxini t'ireni ka pireni no puede en el amanecer andar y noche sale comer y cantar |

Evaluación cualitativa, EEP Alumno 3

| Introducción | Complicación | Resolución | Elementos de cohesión y coherencia, marcadores discursivos, sustitución, recurrencia, recursos metafóricos. |
|--------------|--------------|------------|---|
| | | | |

| | | | |
|---|---|---------------------------------------|---|
| <p>5° Presenta fórmulas introductorias, los principales personajes y escenario.</p> <p>Ma xinharu-Una vez</p> | <p>Presenta parcialmente el conflicto.</p> <p><i>ka aRexti jiskaja iaminducha mandini p'inhkari dios maiamuku jiokekxini</i></p> <p>y les dijo ¿yo? todos de una en una pluma agradecimiento recibiré y no hizo así</p> | <p>No incluye el desenlace.</p> | <p>Utiliza <i>ka</i> para separar los episodios y utiliza la conjunción <i>enka</i> a nivel de la oración de forma cohesiva.</p> <p>No presenta recursos metafóricos y otras marcas discursivas.</p> |
| <p>6° Presenta fórmulas introductorias, los principales personajes y escenario.</p> <p>Jarhaspti- Una vez</p> | <p>Presenta el nudo principal.</p> | <p>Incluye parcialmente el final.</p> | <p>Incluye más variedad de marcas discursivas; no se limita únicamente a utilizar el conector estructural <i>ka</i> y el conector cohesivo <i>enka</i> también usa de contraste: <i>peru</i>, <i>jimposi</i>, <i>osta</i>, etc.</p> |

Transcripción 3. Prueba EE-P 5° grado, Alumno 4

| | |
|----------|--|
| <p>1</p> | <p>Maxanharu jarhaspti tatá kuerapiri enka janhanharhana iamtu kuinitucha mama jarhaticha jamixini</p> <p>En un camino estaba el señor creador que andaban con respeto todos los pájaros de diferentes tipos.</p> |
| <p>2</p> | <p>ka Tat'a kuerapiri inskospti uantakua pariksĩ isĩ uantani, eska k'uiripucha ka usiniksĩ uantontsikurhini</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Y el señor creador les había dado la palabra para ellos así hablar, como la gente y poder platicar</p> |
| 3 | <p>ka ima k'uinitu T'uk'uru uekasini isĩ jasĩ punkuari ukani ka niraspti tat'a kuerapirini uantontskurhini pari ima sesi jasĩ p'inkuari ukani</p> <p>y aquel pajarito Búho quiere esa clase de plumas tener y fue al señor creador a platicar para tener esa clase bonita de pluma</p> |
| 4 | <p>ka Tat'a kuerapiri niraspti kunituchani arheni insku i T'uk'uruni chari pinkuari</p> <p>y el señor creador fue a los pájaros a decirles den a este Búho sus plumas</p> |
| 5 | <p>Ka inskusptiksĩ mantini pinkuarini ima Tuk'uru aiakospti</p> <p>Y le dieron cada uno una pluma (que) les pidió aquel Búho</p> |
| 6 | <p>Ka kunitucha T'ukuruniksĩ kan.kuksĩ ikékuxapti ka uinhachipeni</p> <p>Y los pajaritos se le enojaron ¿mucho? al Búho y dando de gritos</p> |
| 7 | <p>menkuksĩ Tatá kuerapiriniksĩ iketaspti ka iuantaspti uantakua</p> <p>entonces hicieron enojar al señor creador y quitó palabra</p> |
| 8 | <p>Ka sinhirisptiksĩ ikekuni Tuk'uruni ka ima Tuk'uru nu ueraxini jurheku puru churiku tireni ka pireni.</p> <p>Y acto seguido se le enojó al Búho y ese Búho no sale de día puro de noche comer y cantar.</p> |

Transcripción 4. Prueba EE-P 6° grado, Alumno 4

| | |
|---|--|
| 1 | Jarhaspti meni enka t'ata kuerapiri kuerani japka ixu parhakpini enka inskopka pinkuankuari ka uantak kuinituchi Había vez que el señor creador estaba creando aquí el mundo cuando les dio las plumas y la palabra los pájaros |
| 2 | peri jarhaspti ma kuinitu ma enka arhinka tuk'uro pero había un pajarito uno que se llamaba búho |
| 3 | ima matiku kom jasí maspti ima tuk'u <u>uantanhesini</u> jimpo aquel era de plano de aspecto humilde por lo que aquel búho anda afligido |
| 4 | ka ima nu uxeni uantani eskaksí kuinitucha na (a)rhanha uantani i eskaksí kuiripucha ampe y aquel no podía hablar como los pajaritos hablaban como la gente |
| 5 | ma jurhiatiku niaspti tuk'uru tatá kuerapirini arhini eska imantu i(n)skupinha sesasí pinkuari ka uantaku un día fue el búho a decirle al señor creador que a él también le diera plumas bonitas y la palabra |
| 6 | tat'a kuerapiri menku iamu kuinituchi tantaspti paraksí íntskuni mantini ichaku pinkuari el señor creador mero juntó a todos los pájaros para ellos dar una pluma cada uno |
| 7 | tukuru arhespti jiksíni jarhoteka <u>ampenkatsi</u> ... uni jauaka el búho les dijo yo a ustedes les ayudaré en lo que pueda hacer |
| 8 | ka nu ixispti <u>tatsakuksi</u> |

| | |
|----|--|
| | y no fue así después |
| 9 | menku iamu kunitucha ik'esptiksĭ untaniksĭ uinhachani nu sesi arhini mero todos los pajaritos se enojaron empezaron a levantar la voz, a decir feo |
| 10 | tatá kuerapiriniksĭ jameri iketaspti hasta el señor creador ellos hicieron enojar |
| 11 | ka iuantaspti punkuari ka uantaku y le quitó las plumas y la palabra |
| 12 | ka jimpo tuk'uru nu uerasĭni jurheku, churuku uerasĭni t'ireku jirinhani ka pireni y por eso el búho no sale de día, en la noche sale a buscar comida y cantar. |

Evaluación cualitativa EE-P, Alumno 4

| Introducción | Complicación | Resolución | Elementos de cohesión y coherencia, discursivos, recurrencia, metafóricos. | marcadores sustitución, recursos |
|--------------|--------------|------------|--|----------------------------------|
| | | | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>5° Incluye formulas introductorias y los episodios centrales del inicio y menciona personajes y el escenario.</p> <p><i>Maxanharu</i></p> | <p>Presenta el núcleo principal del conflicto con la mayoría de los episodios centrales.</p> | <p>Incluye el desenlace principal.</p> | <p>Utiliza <i>ka</i> de forma estructural para separar los episodios y también a nivel de la oración.</p> <p>Utiliza conectores cohesivos como <i>enka</i> y <i>eska</i> y de continuidad y tiempo como: <i>pariksī isī para ellos así</i>.</p> <p><i>menkuksī, entonces</i> y <i>ka sinhirisptiksī, y acto seguido, o/y luego</i>. En este caso el alumno hace uso de un préstamo <i>siguirisptiksī</i> (seguido) con las normas de la escritura del p’urhepecha.</p> <p>Utiliza el recurso infinitivo <i>ni</i> en una oración que facilita la comprensión y sintaxis.</p> <p><i>ka usiniksī uantontsikurhini / y poder platicar</i>.</p> <p><i>Uinhachani levantar la voz</i></p> <p><i>Uerasini Buscar</i> <i>Pireni Cantar</i></p> |
| <p>6° Incluye fórmulas introductorias y los principales elementos de la introducción: personajes y escenario.</p> <p><i>Jarhaspti</i></p> | <p>Incluye el conflicto principal del cuento</p> | <p>Presenta el desenlace y los principales episodios alusivos a él.</p> | <p>El texto presenta mayor complejidad de recursos discursivos, no utiliza <i>ka</i> para separar los principales episodios, sino que utiliza varios recursos para separar las cláusulas, como <i>enka, peri, eska</i>. Utiliza el demostrativo <i>ima</i> (aquel), como un pronombre del tukuru para no repetir; utiliza conectores de tiempo y continuidad como: <i>paraiksī</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>para ellos Tatsakuksi después, ka en jimpo por eso.</p> <p>En la siguiente oración utiliza el infinitivo narrativo “ni” que funge como facilitador de la sintaxis.</p> <p><i>churuku uerasini t'ireku jirinhani ka pireni</i> en la noche sale a buscar comida y cantar</p> |
|--|--|--|---|

Transcripción 5. Prueba EE-P 5° grado, Alumno 5

| | |
|---|--|
| 1 | <p>Ma xanarhu jauhaspiti t'at'a jurhepera</p> <p>una vez había señor creador</p> |
| 2 | <p>ka t'at'a jurhepera inkusti uanakos pari</p> <p>y señor sol dio palabra para hablar</p> |
| 3 | <p>ka ma tukuru ka nu iskusti malaku uandakua ka tuk'uru nu uxani uandanika</p> <p>y un búho y no dio una clase palabra y búho no podía hablar</p> |
| 4 | <p>ka t'at'a jurepiro tsipisti ka porka inkusti</p> <p>y señor sol se alegró y porque le dio</p> |
| 5 | <p>ka t'at'a juerpika nu inkusti t'ukuru nu uxani uanani</p> <p>y señor creador no dio búho no podía hablar</p> |
| 6 | <p>ka kuintitucha ka t'ukuruni ka nuturu andaralisti</p> <p>y pajaritos y al búho y no más alcanzó</p> |
| 7 | <p>ka nuturu ki listi ku lita nika andolorita ia jota pari nuturi</p> |

| | |
|---|--|
| | y no más fue alcanzar para no más |
| 8 | ka an jalasti pari no ikenika andaristi kuanitucha yk'ekuti tukurini y había para no enojarse alcanzar Pajaritos |
| 9 | ka in uatsiti uaandakua t'ukuru niasti churiku niasti pireni ka tireni y in quitó palabra búho fue noche fue cantar y comer |

Transcripción 6. Prueba EE-P 6° grado, Alumno 5

| | |
|---|---|
| 1 | Ma xanharu juraxpi tata ku y rapiri enka menku iamu kuintu kuirapiri Una vez vino señor creador que mero todo pájaro creador |
| 2 | ka memku iamu intso piuarhi enkai maxi iamu xu tankurhini ima mature mu y mero todo dio pluma que todo aquí reunir aquel otro no ja mixini iu na enka iri aınca que así decía |
| 3 | t'ukuru ima matiko ianiniaxpi aninia niaspi ka niaspi tata kuirapirapi búho aquel de.plano ahí fue ahí fue y fue señor creador |
| 4 | ka kuintuchani iamu innhakp uanta ku iuantixpli y a los pajaritos todo dio palabra quitó |
| 5 | ka kinpo tukuru ni xi xani ikeku ti y por eso al búho tanto enojarse con |

Evaluación cualitativa EE-P, alumno 5

| Introducción | Complicación | Resolución | Elementos de cohesión y coherencia, marcadores discursivos, sustitución, recurrencia, recursos metafóricos. |
|---|---|---|---|
| <p>5° Incluye parcialmente fórmulas introductorias y el inicio del cuento; omite algunos personajes y episodios.</p> <p><i>Ma xinharu-Una vez</i></p> | <p>Incluye parcialmente el principal conflicto y omite episodios importantes.</p> | <p>Incluye parcialmente el desenlace.</p> | <p>Utiliza el conector <i>ka</i> para separar los episodios y de forma cohesiva <i>pari</i> y <i>porka</i> a nivel de la oración. No presenta más variedad de recursos.</p> |
| <p>6° Incluye parcialmente el inicio del cuento e incluye más episodios del inicio y personajes.</p> <p><i>Ma xinharu jarhaspti-Había una vez</i></p> | <p>Incluye parcialmente el principal conflicto y omite episodios importantes.</p> | <p>Incluye parcialmente el desenlace.</p> | <p>Utiliza <i>ka</i> para separar los episodios y <i>enka</i> de forma cohesiva; no incluye variedad de marcas discursivas u otros recursos a excepción de <i>ka kinpo</i> por <i>ka jimpo</i> (por eso).</p> |

Transcripción 7. Prueba EE-P 5° grado, Alumna 6

| | |
|---|---|
| 1 | <p>Tukuru ma spiti enka nu onha uantani</p> <p>búho era uno que no podía hablar</p> |
| 2 | <p>ka kuchinu jasipti</p> |

| | |
|----|--|
| | y cochino era de aspecto |
| 3 | ka ma jurhietaku niraspiti xeni Tat'a janikua y un día fue ver señor lluvia |
| 4 | ka tata niskusipiti uantaku y señor les dio palabra |
| 5 | ka arhespiti uinhituchani pari niskupinha Sanisĩ p'ikuari y les dijo a los pájaritos para íntskupinha sanisĩ p'inkuari |
| 6 | ka niskuspiti Sinha Sanitu pikuari tukurunha matiku Sesi Sitixanenha uantonskulini y dio poquitas plumas búho dicen de plano bien gustar Platicar |
| 7 | ka matiku tsitikoxenenha pikuari ekaxi niskuspitixa sanixi pikuari y de plano gustar Plumás que ellos dieron tantitas plumas |
| 8 | ka tukurunha anhakospiti nu kunplirukospiti y búho no les cumplió |
| 9 | ka matikusinha ikespiti uinhitucha y de plano así se enojaron pajaritos |
| 10 | maticusĩ nu sesi arhisipitĩ xanisĩ uinhamu mitsĩtani Tat'a janiku jameri ikespiti de plano no bien dijeron tanto fuerte gritar señor lluvia hasta enojó |
| 11 | ka matiku nuteru uxeninha irantu jameri t'ireni ka churiku niraxeni t'ireni |

| | |
|----|---|
| | y de plano no más podía amanecer hasta comer y noche iba comer |
| 12 | <p>porka maticu chechaninha en marapentukunha uinhitucha nipinhasi</p> <p>porque de plano tener miedo uno repente pajaritos irían</p> <p>picuntipinha pinkuari</p> <p>quitarle pluma</p> |
| 13 | <p>ka uanta pinkunpinha</p> <p>y palabra quitarían</p> |

Transcripción 8. Prueba EE-P 6° grado, Alumna 6

| | |
|---|--|
| 1 | <p>Jarhaspti tat'a kuirapera enka kuirapka pajarituchani</p> <p>Estaba señor creador que creó a los pajaritos</p> |
| 2 | <p>ka niscapka uataku komuska kuiripucha</p> <p>y dar palabra como a las personas</p> |
| 3 | <p>ka jarhaspti ma tukuru enka kama jaxipka</p> <p>y había un búhu que triste/humilde era de forma</p> |
| 4 | <p>ka xexeni pajarituchani enkaxi matiku sesi jaxepka</p> <p>y ver a los pajaritos que ellos de plano bien era de forma</p> |
| 5 | <p>ka tukuru maticu comu pikualerani</p> <p>y búho de plano triste sentirse</p> |
| 6 | <p>ka jarhaxpti ma rhetiku enka nipka tat'a cuirapera ni arhini niscuni sesi jaxi picuari</p> |

| | |
|----|---|
| | <p>y hubo un día que fue señor dios a decir: dame bien clase pluma</p> |
| 7 | <p>ka tat'a kuirapera mitsitikospti nhamintu pajarituchani ja arhesti niskoua manti ni pikuari</p> <p>y don creador todos a los pajaritos y dijo denlas cada plum</p> |
| 8 | <p>ka nhamutuxi pajaritucha nisku xpiti mantani pikuari</p> <p>y todos ellos pajaritos dieron cada pluma</p> |
| 9 | <p>ka tat'a kuirapira arhispti tukurini eska jalotanpinha</p> <p>y señor creador dijo al búho que ayudaría</p> |
| 10 | <p>ka tukuru arhispt uenu ka nu kupliricopti</p> <p>y búho dijo bueno y no cumplió a ellos</p> |
| 11 | <p>ka nhamintu pajaritucha ik'esptixi ka nusesixi arhispti Tukuruni</p> <p>y todo pajaritos enojaron ellos y no bien así dijeron al búho</p> |
| 12 | <p>ka tat'a kuiraperanitxsi jameri ikietaspti</p> <p>y don creador ellos hasta hicieron enojar</p> |
| 13 | <p>ka pajarituchani nhamu iuuantaspti uantaku</p> <p>y a los pajaritos todo quitó palabra</p> |
| 14 | <p>ka pajaritucha ikekunitsi pakarasti</p> <p>y los pajaritos enojarse con quedaron</p> |
| 15 | <p>ka ipotsi tukuru churuku uuerti tirení ka pirení</p> <p>y por eso búho noche sale comer y cantar</p> |

Evaluación cualitativa EE-P, Alumna 6

| Introducción | Complicación | Resolución | Elementos de cohesión y coherencia, marcadores discursivos, sustitución, recurrencia, recursos metafóricos. |
|--|--|---|--|
| <p>6° Menciona parcialmente partes del inicio, faltan algunos episodios, personajes y escenario</p> | <p>Menciona la mayor parte del conflicto, omitiendo algunas partes.</p> | <p>No presenta episodios del final.</p> | <p>Usa el conector <i>ka</i> para separar los episodios y usa conectores cohesivos como:</p> <p><i>Pari- para</i> <i>Jameri- hasta</i> <i>Porka porque</i></p> <p>Incluye algunos elementos que no se presentan en el cuento como:</p> <p><i>Tat'a janikua-Señor lluvia</i></p> |
| <p>5° Incluye los elementos principales del inicio, fórmulas introductorias, personajes principales y escenario.</p> <p><i>Jarhaspti</i></p> | <p>Menciona la mayoría de los episodios del nudo, omitiendo algunos episodios.</p> | <p>Presenta la mayor parte los episodios del final.</p> | <p>Usa <i>ka</i> para conectar la mayoría de los episodios y utiliza conectores cohesivos a nivel de la oración como conjuntivos y de causa.</p> <p><i>Enka, eska, que</i> <i>Enkaxi- enkaksi que ellos</i> <i>ka ipotsi-ka jimposi y por eso.</i></p> <p>Utiliza algunos diálogos que no se encuentran en el cuento original.</p> <p><i>arhini niscuni sesi jaxi picuari</i> dame bien clase pluma</p> |

Con base en los casos presentados del análisis para las veinte pruebas, identifiqué los siguientes aspectos de la competencia discursiva. De los diez alumnos, la mayoría presentó una mejoría; ocho mejoraron en el nivel de episodios y dos de ellos no. En cuanto a los recursos y marcas discursivas, la mayoría mejora en cuanto a su uso y recursos de cohesión y coherencia, puesto que no aplican los mismos recursos en 5° y 6° grados. No obstante, hay elementos que emplean por igual todos los alumnos y coinciden con las bases que presenté anteriormente. A continuación, enumero los hallazgos encontrados:

- 1) Utilizan fórmulas introductorias en el cuento; incluyen el pasado indefinido en la categoría verbal (s -p), por ejemplo: *Jarhaspti*-había una vez o *Ma xianaru*- una vez.
- 2) Emplean el conector *ka-y* para separar los episodios contemplados en el cuento, puesto que lo utilizan de forma recurrente para separar las cláusulas principales y es el conector que más se repite y que todos los alumnos usan.
- 3) Los conectores *enka*, *eska- que*, *cuando*; lo usan en su forma conjuntiva a nivel de la oración.
- 4) Los conectores de causa, tiempo y contraste lo aplican de forma cohesiva a nivel de la oración: *jimpo*, *peru*, *tatsikua*, *jimani*, *jimpoka*, *isi*.
- 5) Algunos conectores como *pari*, *peru*, *asta*, *porka*, que son préstamos del español, los asimilan en la escritura p'urhepecha con función cohesiva, o *siguirisptiksi*⁴⁹, que se traduce como *seguido* o *luego*.
- 6) Los alumnos usan demostrativos como referencia anafórica para señalar una parte que se ha mencionado en el cuento anteriormente, pero evitan su repetición

⁴⁹ La forma que escribió el alumno es *sinhirisptiksi* hace referencia a la palabra *seguido* en español y la forma completa de escribirlo sería *siguirisptiksi*, donde sustituye el *gui* del español por *nh* del p'urhepecha.

mediante el demostrativo *ima*, *inte*, *intesì* (en español aquel, ese, él). Aunque también algunos alumnos lo usan de forma reiterada para poner énfasis en el personaje como: *ima T'ukuru*- aquel Tecolote.

En conclusión, la mayoría de los alumnos coinciden con los elementos señalados anteriormente; mejoran en la inclusión de conectores de la primera a la segunda evaluación, o utilizan recursos y marcas diferentes para conectar las cláusulas y episodios del cuento. Algunos usan marcas que pueden considerarse como préstamos del español, pero no todos alumnos los aplican de forma generalizada, salvo *porka*, *peru* o *joperu* y *pari*, que posiblemente ya están muy asimilados en la escritura en p'urhepecha. El conector *ka* se utiliza de forma repetida y se encuentra de forma macroestructural en los términos de Van Dijk (1980), aunque también se puede hallar de forma cohesiva a nivel de la oración o microestructura.

Por otra parte, en cuanto a la ponderación cuantitativa, de los diez alumnos dos tuvieron un retroceso en la mención de episodios, sin embargo, no todos contienen información importante para la trama, puesto que si se omite algún episodio que concentra información fundamental de las tres partes del cuento –introducción, complicación y resolución– se pierde coherencia sobre el tema, pero si se omite alguno que no es importante, se puede entender la narración de forma global. En suma, la mayoría presenta un avance de 5° a 6° grados de forma global; también mejoran en el empleo de diferentes recursos y marcas discursivas que dan cohesión y coherencia a sus textos y otras estrategias discursivas que pueden estar asociados a la transferencia conceptual, que su vez se relaciona con el léxico y la gramática.

6.5 Conclusiones

En este capítulo traté el tema de la enseñanza de los textos en el aula desde el enfoque de la lingüística textual, las funciones comunicativas y los tipos de discurso asociados con la práctica social del lenguaje y su integración al currículo EIB del Proyecto, así como la vinculación con los programas oficiales de la SEP. En este sentido, identifiqué

la tríada *forma-función-contenido* como una forma de caracterizar los géneros en los términos de sus conexiones ideológicamente mediadas por grupos sociales y las esferas de la actividad humana desde la perspectiva histórica y sociocultural bajtiniana (Bajtín citado en Briggs y Bauman, 1992) que bien puede encajar con la perspectiva que se ha adoptado en el Proyecto al tratar de integrar los diferentes tipos de discurso p'urhepecha que están presentes en diversas actividades comunitarias a los instrumentos del currículo EIB (tratado en subcapítulo 6.2). Lo anterior hace referencia a las funciones comunicativas, los tipos de discurso p'urhepecha y las estructuras textuales que trabajan los docentes en el aula, como un contenido planificado para enseñar el repertorio de textos propios, adaptando así la práctica social del lenguaje contenida en la RIEB (2011), que en el Proyecto ya se había incluido con anterioridad. Asimismo, en el nuevo plan de la SEP (2022) se integró el eje articulador Fomento a la Lectura y la Escritura para la enseñanza contextualizada de textos del género literario con un enfoque comunicativo, aspecto que también se relaciona con los contenidos y enfoques que ya se habían incorporado en los instrumentos curriculares del Proyecto, pero sustentados en los enfoques ya mencionados.

Los integrantes del Proyecto identificaron la importancia de rescatar el repertorio oral p'urhepecha para la enseñanza (Erape, s/f.), pues hace más significativo el aprendizaje de diferentes tipos de texto, sobre todo de las estructuras narrativas que son los tipos que más se trabajan en el aula en las escuelas por la reproducción oral que se tiene en esta lengua de ese género y por la importancia y presencia que tienen en las actividades comunitarias de la cultura p'urhepecha, bajo los fundamentos de la enseñanza de la didáctica de la lengua y las perspectivas socioculturales, así como de la lingüística textual que se han adoptado. Sin embargo, en la práctica faltan incluir otras estructuras textuales, como los de tipo argumentativo (*karákata jaiaraku jinkuni*), que son los que menos enseñan los docentes en el aula. Esto se debe en parte a que los docentes no han identificado una metodología de enseñanza para adaptar ese tipo de textos en los instrumentos curriculares.

En cuanto a las competencias del lenguaje que se trabajan en el aula, los docentes utilizan los contenidos anteriores y los vinculan con los temas del mes, como el caso de la *historia–nit’amakua* que se relaciona con las UTP (Unidades Temáticas P’urhepecha) al incluir el contenido *participar en intercambios sociales de la vida cotidiana* que remite al uso de la lengua en la comunidad (en subcapítulo 6.2.2). En las clases registradas, observé que el docente trabajó las tres funciones comunicativas en L1: *narrar, expresar y explicar* (incluidos en el Programa de español L2) y el empleo de marcas discursivas en la escritura para trabajar la sintaxis, pero falta integrar los objetivos de la evaluación de dichos contenidos en las planeaciones para establecer las competencias lingüísticas específicas que se deben enseñar y ver si se han alcanzado los objetivos de la unidad de enseñanza-aprendizaje, así como especificar las competencias para cada lengua.

Por otro lado, en el análisis de las bases de datos de las pruebas EE (Expresión Escrita) he identificado el avance en las medias en la competencia escrita de forma gradual y con un avance significativo de la primera a la segunda evaluación (subcapítulo 6.3.2); en la aplicación de 2013 hay un avance de 1° a 6° grados en ambos criterios de calificación en las dos lenguas porque mejoran en la mención de los episodios y en la escritura global del texto; mientras que en 2014 hay un avance significativo en los promedios en las dos lenguas, aunque destaca el avance en L1 en las dos escuelas. De esta forma, se puede apreciar que la escuela de Uringuitiro tiene los mejores resultados en p’urhepecha y en español tiene los resultados más bajos en comparación con San Isidro, comunidad que tiene un avance más paralelo de forma bilingüe.

Con los resultados observé que existen diferencias contrastantes en las dos escuelas debido a factores internos y externos al proceso de la enseñanza-aprendizaje; por una parte, en el ámbito pedagógico influyen las estrategias que los docentes emplean para enseñar la escritura; por otra parte, respecto a los factores externos repercuten las actitudes o motivaciones hacia el aprendizaje de contenidos de una y otra lengua, el dominio sociolingüístico de cada alumno, puesto que varía en función del uso de las lenguas en el ámbito familiar, los factores socioeconómicos, las dinámicas laborales en

las comunidades donde se encuentran las escuelas, los procesos migratorios y los recursos socioeconómicos familiares en las dos comunidades, ya que se presentan diferencias con respecto a estas características, siendo Uringuitiro la comunidad que presenta mayor monolingüismo en p'urhepecha y con una desventaja socioeconómica con respecto a la comunidad de San Isidro.

En cuanto al análisis cualitativo (subcapítulo 6.3.3), el uso de conectores y marcas discursivas en las estructuras narrativas es distinto en cada sistema lingüístico, dadas las diferencias de normas y convenciones de cada lengua, contemplando la estructura textual. En este mismo apartado analicé las pruebas escritas de diez alumnos, quienes tienen como L1 a la lengua p'urhepecha, a excepción de dos de ellos que hablan más el español, por tanto, es su lengua más fuerte. Observé que en la calificación global se mantiene o avanza de 1 a 2 puntos de 5° a 6° grados y que estos resultados son paralelos en ambas lenguas, con algunos retrocesos en la mención de episodios en el caso de dos alumnos.

Haciendo un balance de las conclusiones presentadas en los incisos a) y b) sobre el análisis cualitativo de las pruebas de forma bilingüe del subcapítulo (6.4.3), evalúe un total de cuarenta pruebas que apliqué a los diez alumnos seleccionados: realicé dos evaluaciones con las pruebas EE-E y EE-P (2017 y 2019) como una forma de *re-test* para valorar el avance en la competencia escrita. Como ejemplos tomé las pruebas de los alumnos que obtuvieron el puntaje más bajo, intermedio y alto en las dos lenguas, considerando los alumnos que destacaron por utilizar diversas estrategias discursivas, aunque no pertenecen a los extremos de la calificación. En la sistematización de la evaluación de forma bilingüe encontré lo siguiente:

- a) La mayoría de los alumnos usan las fórmulas introductorias en L1 y L2 como marcas discursivas que son típicas de la narración: *Había una vez*, *Era un niño*, *Hace mucho tiempo* en español y en p'urhepecha *Jarhaspti-había una vez* o *Ma xianaru-una vez*.

b) Los conectores que más emplean los alumnos son “y” en español, que sería el equivalente a “ka” en p’urhepecha. La función de dicho conector es a nivel macroestructural, pues da coherencia global al texto, aunque también se puede ver que los alumnos lo usan como estrategia para separar los episodios y las cláusulas a nivel microestructural, puesto que no usan signos de puntuación, ni acentos.

c) Existe una mejora en la mención de conectores de cohesión de 5° a 6° grados, puesto que usan *porque, pero, luego* en español, y en p’urhepecha *jimpo, peru, tatsikua, jimani, jimpoka, isi* para conectar las oraciones a nivel microestructural. En este rubro observé un vocabulario más variado en las pruebas de 6° grado.

d) La forma *ksï* es frecuente en los escritos de los alumnos, pues en la subregión Pamatácuaro es muy común esta marca para referirse en sentido directo a las terceras personas del plural = ellos. Mientras que en otras regiones puede ir sin la letra *k*; por ejemplo = *sï*.

e) Los alumnos mejoran en la mención de vocabulario de 5° a 6° grados, puesto que se mantienen en el mismo puntaje en la calificación global o avanzan de 1 a 2 puntos. En este sentido, los alumnos que tienen una calificación global más alta usan otras estrategias discursivas para la comprensión global del texto, como es el caso de la metáfora o las sustituciones en el caso de las pruebas de un alumno que usó más recursos en ambas lenguas.

f) Se da una alternancia de marcas discursivas del español en los escritos del p’urhepecha y no al revés. Por ejemplo: *porka* y *peru*.

En conclusión, la muestra de alumnos evaluados representa diferentes dominios en la competencia escrita; por un lado, la mayoría de los alumnos son dominantes en p’urhepecha, a excepción de dos de los diez examinados; la alumna que tiene la calificación más baja en las dos pruebas se considera monolingüe en p’urhepecha pero; por otro lado, el alumno que obtiene mayor calificación y avance en las dos lenguas

también es monolingüe en esta misma lengua y es el caso que usa mayores recursos y estrategias discursivas de forma bilingüe.

De esta forma, tenemos ambos extremos y casos que representan a la población de los alumnos en las escuelas. El tema de la adquisición de la escritura lleva a la premisa de que, si no se alfabetiza bien en la L1, se obtendrán resultados poco favorables para desarrollar la competencia escrita de forma equilibrada. Sin embargo, el caso más sobresaliente que observé fue el del alumno que usa sus dos lenguas de forma equilibrada, porque emplea diversas estrategias discursivas en las dos lenguas. Esto reafirma la teoría de la proficiencia subyacente de las lenguas (Cummins, 2000), ya que hay competencias que se pueden transferir de la L1 a L2 y viceversa, como es el caso de la transferencia conceptual. En este caso, observé que hay alumnos que usan las metáforas, las cuales ayudan a tratar de entender nuevos problemas en los términos de los recursos cognitivos existentes. Por ejemplo, siguiendo a Lakoff y Johnson, la transferencia lingüística o el "traspaso" de ciertos conceptos ayuda a dar sentido a los nuevos problemas que se presentan en otra lengua, aunque parte de lo que se transmite de los recursos lingüísticos y (a veces conceptuales) no siempre corresponde a los términos de la L1 (Lakoff y Johnson citados en Odlin, 2008: 325).

El caso de las analogías, metonimias y las metáforas para el conocimiento abstracto (de importancia antropológica), no tratan la cuestión de la variación interlingüística en las extensiones de significado; pero, como indica Odlin, estas extensiones pueden implicar una posibilidad real de que conduzcan a efectos específicos de pensamiento para el habla en la primera lengua y, por tanto, también a la transferencia conceptual y de significado (2008:325). En el caso de los estudios de las narrativas p'urhepechas que analicé en este trabajo, se muestra una textura poética característica de la narración que deviene de la oralidad, como el juego de palabras y las metáforas (Chamoreau 2004, 2009; Aranda, 2016; De Jesús, 2017; Groff & Bellamy, 2020). Como el caso del alumno más equilibrado que analicé, se observa que usa estrategias discursivas que involucran la metáfora en una de las pruebas en L2.

En suma, este trabajo puede conducir al interés en el estudio interdisciplinario (psicolingüística, lingüística y antropología) de la competencia escrita y las metáforas conceptuales como estrategias discursivas que contribuyan al tema de la adquisición de lenguas y su evaluación y; probablemente también coadyuvar a la mejora de los procesos pedagógicos en contextos bilingües en el área del Lenguaje y Comunicación. Además, es importante resaltar la importancia de las metodologías que empleamos como Proyecto Colectivo, pues representan una forma alternativa para valorar la escritura en las dos lenguas de los alumnos que se está desarrollando en las comunidades donde se lleva a cabo el Proyecto, mismo que ha buscado propiciar el desarrollo de la competencia escrita de la L1 y L2. De esta forma, la evaluación *co-constructiva* por medio de pruebas desarrolladas aporta al proceso de la evaluación formativa porque se usa en las escuelas, ya que brinda a los docentes parámetros y diagnósticos del trabajo que realizan en el aula por medio de información sobre el avance en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Capítulo 7.

La evaluación de los aprendizajes en el aula. Estrategias docentes, el enfoque AICL y la evaluación formativa

El objetivo de este apartado es verificar **cómo realizan la evaluación en el aula los docentes, qué estrategias emplean y cómo se contempla la evaluación desde el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL)**; es decir, si evalúan los contenidos en las lenguas de los alumnos, o si hacen evaluaciones específicas para cada lengua, teniendo en cuenta los contenidos del currículo, tanto el EIB del Proyecto como el oficial de la SEP, los ciclos o momentos de evaluación y la implementación de la evaluación formativa. Asimismo, indago sobre la concepción que tienen los docentes de la evaluación y de qué manera se integra en el currículo del Proyecto. La metodología que empleo contempla la observación de los diferentes procesos en los que se llevan a cabo las tareas de evaluación; por ejemplo, registro de clases y revisión de las evaluaciones trimestrales, los talleres o *aula-taller* de evaluación realizados con los docentes desde noviembre de 2017 al mes de abril de 2022, en los que han participado, aproximadamente, los veinte docentes de las escuelas, así como diez entrevistas semiestructuradas a los maestros más experimentados que han participado en la mayoría de los talleres y en el diseño del currículo.

7.1 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas y la evaluación (AICL)

En el subcapítulo (2.1) mencioné las principales bondades del enfoque AICL por la influencia de su metodología en la educación bilingüe, y porque ha sido una de las bases medulares de las orientaciones que se han adoptado en el Proyecto Colectivo, pues las estrategias empleadas en el aula se sustentan en los tres principios expuestos anteriormente, donde la L1 tiene un rol preponderante en la enseñanza (mencionado en el subcapítulo 3.2.3). Aunque en este tipo de programas y encuadres el tema de la evaluación, tanto en otros países que aplican programas con este enfoque, así como en las escuelas del Proyecto, no está delimitada o especificada por la complejidad de su implementación. En el ámbito de la investigación el tema no ha sido del todo estudiado; son muy escasos los estudios en este terreno, en parte porque no hay una pedagogía

unificada y la práctica de AICL se asienta en iniciativas y metodologías de enseñanza de los idiomas locales y de índole muy diversa, lo que hace que estos programas tengan una amplia gama de prácticas y una gran cantidad de materias y contenidos, por lo tanto, los procesos de evaluación son mucho más complicados de llevar a cabo en el aula (Hüttner y Smit citados en Wewer, 2017).

Más aún, en nuestro país hay una limitada investigación relacionada con la evaluación educativa en contextos bilingües en el sistema de educación básica que dé luces o referencias para realizarla. Por tales motivos, es importante indagar sobre cómo se realiza la evaluación, contemplando el enfoque AICL en las escuelas del Proyecto y constatar cómo la llevan a cabo los docentes. Si bien es cierto que las evaluaciones que se han realizado contemplaron la prueba CCL para medir el aprendizaje de algunos contenidos de 1° a 6° grados en ambas lenguas (mostrado en el capítulo 5), evaluando por separado de forma diagnóstica en períodos específicos para cuantificar y cualificar los avances, no se ha desarrollado un plan de evaluación permanente en los planes y programas del Proyecto para que los maestros lo apliquen cotidianamente. En este sentido, no se puede prescindir de la evaluación planificada, no solo porque juega un rol relevante en los procesos educativos, sino porque desde el plan oficial se dicta como un insumo fundamental para promover los “aprendizajes esperados”. De la misma forma, en el campo de la investigación es un tema fértil que puede abonar a las prácticas docentes y a las tareas curriculares, así como aportar a la construcción de las reformas en programas educativos bilingües e interculturales en América Latina.

Dado lo anterior, es fundamental considerar que la evaluación en estos programas requiere de ciertas consideraciones y exigencias para medir el alcance de los objetivos; por ejemplo, el nivel de suficiencia lingüística por el papel preponderante de la lengua, las herramientas o instrumentos para aplicar de forma grupal o individual y la cantidad de estudiantes que tengan los profesores en sus grupos. Por otra parte, uno de los aspectos más discutidos o problemáticos en estos programas es la decisión de evaluar una de las dos o ambas lenguas, ya que para evaluar los contenidos se requiere que los alumnos tengan cierto nivel de suficiencia lingüística para la definición de objetivos y

logros, y lo que se acepte como evidencia de un aprendizaje exitoso, ya sea de forma oral o escrita (Robson citado en Truscott, 2012).

7.2 La evaluación del proceso didáctico y sus funciones

Como ya asenté previamente, la evaluación que se ha realizado en el Proyecto con las pruebas se centró en el diagnóstico de las competencias lingüísticas y algunos contenidos del currículo EIB, ya que el objetivo fue verificar el avance de las competencias comunicativas que se valoraron a través de los *Niveles de Desempeño* para ver si se llegaba a un avance equilibrado en las dos lenguas y conforme a los grados. Por otro lado, es importante asentar que la evaluación del enfoque AICL debe responder a las características de los instrumentos curriculares del Proyecto y también atender el currículo oficial, porque todos ellos forman parte de los contenidos que se enseñan en las escuelas. De la misma forma, otro tipo de evaluación a estimar es la que se centra en el proceso didáctico o de la enseñanza-aprendizaje, pues actualmente las especificaciones emanadas desde el currículo nacional dictan a las escuelas emplear una evaluación formativa orientada a valorar el desarrollo del elemento o dimensión evaluada, con el propósito de brindar retroalimentación para realizar ajustes que contribuyan a la mejora de los procesos educativos (descrita en el subcapítulo 1.3).

Como ha dado a conocer la SEP, estas nuevas especificaciones se dan en la coyuntura de la propuesta de un nuevo currículo en nuestro país y por el conflicto político-laboral, como ya mencioné en el subcapítulo (1.3). Sin embargo, la evaluación siempre ha tenido lugar de una u otra forma, pues en el campo de la educación se ha diferenciado según la finalidad y los momentos de ésta. Es posible considerar la evaluación como una actividad secuencial mediante distintos momentos, períodos o fases del proceso de la enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, cuando se realiza antes de este proceso se puede asentar que se hace una evaluación de tipo inicial en función diagnóstica; cuando se hace mientras el proceso tiene lugar, se dice que es una evaluación de tipo continua en función formativa y; finalmente, cuando se hace al finalizar un período o unidad de enseñanza para verificar los resultados, entonces se habla de una evaluación final con función sumativa (Rosales, 2016: 17).

Como se puede ver, según el tipo, la función y el momento de la evaluación, éstos siempre deben estar presentes, aunque las nuevas especificaciones oficiales sugieren cambios para aplicar evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales. Diagnóstica para explorar el estado en el que se encuentra los que se va a evaluar y obtener información para realizar acciones de mejora; formativa para valorar el desarrollo del elemento que será evaluado para usar los resultados de la evaluación y generar una retroalimentación que permita mejorar lo que se evalúa; e integral que involucra todo un conjunto de aspectos relacionados con el orden cognitivo, con aspectos socioemocionales, cívicos y sociales, así como de aspectos contextuales como los de tipo socioeconómico, étnico, cultural y lingüístico (MEJOREDU, 2022: 23-25). Se debe aclarar que no es una imposición, pues en las propuestas oficiales existen espacios que dan pie a la autonomía curricular donde las escuelas pueden decidir sus propias formas de evaluación según los componentes descritos. Pero reflexionar sobre este tema es fundamental para los actores involucrados, tanto para docentes como alumnos, pues es una forma de valorar si los alumnos están aprendiendo, al mismo tiempo que los docentes pueden valorar su trabajo con respecto al logro de objetivos. Por eso es importante trabajar en los procesos de evaluación educativa, pues es muy necesaria para mejorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje en el aula; por ello, considero que se debe contemplar en la planificación de las escuelas para su mejor organización.

En este sentido, coincido con los cambios y reformas que se están desarrollando en las propuestas oficiales, pero para efectos de este trabajo me inclino por una definición específica de la evaluación formativa orientada al proceso de la enseñanza-aprendizaje y su mejora, la cual se caracteriza por tratar de detectar el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad del aprendizaje, y los tipos de errores que se dan más frecuentemente. En términos pedagógicos, la evaluación formativa constituye una constatación permanente del aprendizaje de los alumnos, que se puede verificar por períodos o unidades determinadas de instrucción (Rosales, 2016).

Una vez aclarados los tipos y funciones de la evaluación, en los siguientes apartados trataré la evaluación en el aula y el enfoque AICL (7.3.1); los métodos y

estrategias que usan los docentes para evaluar los contenidos, las lenguas, así como las concepciones que tienen de la evaluación (subcapítulo 7.3.2), teniendo en cuenta estos procesos con relación a los objetivos, las unidades de aprendizaje, los recursos y los tiempos. Esto ayudará a clarificar y brindar propuestas sobre cómo se pueden sopesar todos elementos con la finalidad de emplear una evaluación continua con función formativa.

7.3 La evaluación en el aula

7.3.1 Taller de evaluación

Una de las modalidades de trabajo que ha desarrollado el equipo CIEIB son los talleres teórico-prácticos, o también llamados “aula-taller”, en los que se tratan y discuten, a grandes rasgos, los planes, trabajos y temas que tienen que ver con los objetivos del programa general; es decir, se tratan las estrategias de enseñanza, el currículo y la evaluación y, en otras ocasiones, se realizan talleres prácticos sobre didáctica en ciertos temas. Dicha modalidad de trabajo se distingue significativamente de la capacitación tradicional dirigida a docentes; produce una dinámica de práctica-análisis-teoría-práctica que avanza en forma de espiral, la cual consiste en la observación y grabación audiovisual de ciertas clases, que se analizan y discuten en los talleres para que los docentes elaboren materiales y mejoren sus aplicaciones en clases posteriores (Hamel et. al., 2004: 98). Con esto se desarrolla una nueva forma de capacitación y elaboración curricular que pone en el centro a los docentes como principales actores del proceso; se parte de sus prácticas y de los problemas que enfrentan en el aula.

Como integrante del equipo, he trabajado en talleres con los docentes sobre temas de evaluación para analizar los resultados del programa de evaluación mediante las pruebas, y nuevas propuestas para discutir los enfoques AICL y formativo de la evaluación. En sesiones anteriores – durante el ciclo escolar (2017-2018)–, discutimos en colectivo los criterios para evaluar la escritura en las dos lenguas que hablan los alumnos, y la importancia de la evaluación por medio de las pruebas experimentales que se han diseñado en el Proyecto.

También hemos tratado los resultados de las pruebas EE, tanto los errores más frecuentes en la escritura, así como los criterios de evaluación que se tenían que aplicar para valorar la escritura en ambas lenguas. Por ello, se tomaron como referentes los criterios de evaluación de la prueba EE y otros criterios propuestos por los docentes. En cuanto a los errores, se concluyó que muchos textos de los alumnos no eran comprensibles, pues presentaban problemas gramaticales y estructurales, así como la presencia de la alternancia entre códigos y un uso limitado del vocabulario y la puntuación. Por estos resultados, los docentes llegaron al consenso que se tenían que implementar la evaluación del estilo o la caligrafía y de los aspectos gramaticales y estructurales, como la cohesión y coherencia que se incluyeron en los criterios de calificación para que los maestros los emplearan en su quehacer docente.

Por ello, a partir del ciclo escolar (2019-2020), el objetivo principal de los talleres que implementé fue discutir nuevos problemas con respecto a la evaluación en el aula. Cabe mencionar que los talleres, como técnica de recolección de información, se han usado en procesos de *Investigación Acción Participativa*, con contenidos teórico-prácticos y, en especial, en proyectos socioeducativos y en investigaciones etnográficas desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales. En este marco de investigaciones, el taller se puede definir como “*un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, para hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis, para hacer deconstrucciones y construcciones*” (Ghiso, 1999: 142). Con este principio, el taller posibilita la interacción entre los participantes y hace visible los intereses de éstos, pues ese es el objeto de la investigación, visibilizar, pero desde las subjetividades de los participantes.

Con estos precedentes, la dinámica de los talleres consistió en analizar y discutir cómo realizan la evaluación en el aula, contemplando las lenguas y los contenidos, pero desde las observaciones de los maestros sobre sus procesos y experiencias de evaluación, con la finalidad de analizar cómo es que se puede integrar en el currículo EIB. De esta forma, fungí como co-coordinadora de los talleres, junto con el director del Proyecto T’arhexperakua. Mi pregunta rectora para realizar este taller fue constatar cómo realizan la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como parte del proceso de la

enseñanza/aprendizaje en las escuelas del Proyecto, y cómo se contempla tomando en cuenta en el enfoque AICL; es decir, si evalúan los contenidos por separado o evalúan los contenidos en la lengua. Estas cuestiones no sólo son importantes en este tipo de programas que tienen como ejes medulares la enseñanza de las lenguas, los contenidos y los ciclos o periodos escolares, sino que también son parte del currículo oficial que dicta una evaluación formal obligatoria que separa las lenguas en: lengua materna, Español o Lengua indígena, segunda lengua, Español o Lengua Indígena y recientemente Inglés como lengua extranjera.

Para iniciar, presentaré los resultados del taller de evaluación y el enfoque AICL llevado a cabo el 15 de noviembre de 2019. La primera problemática tratada fue cómo incorporan la evaluación los docentes en sus planeaciones; es decir, si están definidos los criterios de evaluación en la planeación o sólo realizan las evaluaciones obligatorias para los periodos trimestrales por medio de instrumentos o tareas de evaluación. Al respecto, los maestros señalaron que las evaluaciones se contemplan, pero no en las planeaciones. Anteriormente se asentaban los cuatro momentos de la clase: la introducción, el desarrollo, la transferencia y la evaluación, pero cambiaron la manera de trabajar y ahora se establece mediante actividades, tareas, ejercicios y la observación de esas tareas, pero no están previamente establecidos los criterios de lo que se va a evaluar en esos instrumentos. Según las actividades que se determinan en las planeaciones semanales, los docentes van formulando los ejercicios, actividades o preguntas, dependiendo de la asignatura y los momentos de la clase, ya que la evaluación sí está presente pero no están especificados los criterios de evaluación. Al respecto, un maestro de 6° grado argumentó lo siguiente:

De hecho, o sea, no está, no está, así como, muy así, como muy especificado, de decir: “esta es la evaluación que vamos a hacer”, pero mediante, por ejemplo, una actividad, por ejemplo, ahorita estaba revisando en las planeaciones... entonces, por ejemplo, habla de los recursos, entonces en el momento no está muy implícito si son preguntas abiertas o preguntas esto, por ejemplo la evaluación de preguntas de interpretación o comprensión, no viene así, especificado, pero dentro de todo eso o

de esa actividad, vienen algunas preguntas que nosotros formulamos, más no está muy bien especificado, pero si va implícito ¿verdad? Que en una actividad que nosotros tenemos en la planeación, le juro que hemos hecho, ¡Eh! Tratamos de ver esa parte también, lo que son los cuatro momentos, ya lo mencionaban los compañeros, de hecho, nunca se me ha ido de la mente desde que yo empecé a trabajar aquí, aquí en San Isidro, yo siempre he llevado esos cuatro momentos en una planeación, anteriormente yo le ponía introducción hasta, hasta que actividades en la introducción, desarrollo qué y qué actividades, transferencia también, qué y qué actividades se tienen que hacer y la evaluación qué y qué actividades. Ahorita nosotros ya no hacemos esa parte de ponerle en cada, en cada asignatura ponerle esos cuatro momentos de una clase, ¡eh! Vuelvo a reiterar, esa parte de que sí está inmerso, no especificado ¿véaaa? Si calificamos muchas cosas, pero no está especificado. Se tiene que revisar, por ejemplo, la ortografía, se tiene que revisar, de que se tiene que revisar la... la... la coherencia de un texto, todo lo que nosotros pretendemos evaluar, no está especificado, más sí lo hacemos. A lo mejor es esa parte que si nos hace falta, que esté bien especificado, que diga: ¡Ah, pues esto es lo que vamos a evaluar! O ¡Esto pretendemos en español! (Inaudible). Por ejemplo, lo que yo estaba viendo, de lo que yo estaba haciendo del reportaje, mucho decían: antes, antes, un reportaje no va antes, sino un reportaje ya va... es algo que, que... es un, es un escrito que se tiene que vivir en lo presente, cómo está la comunidad, cómo está el territorio, qué es lo que hay ¿véaa? Y eso lo de antes se tiene que ir quitando, eso es lo que yo estaba viendo, entonces, es lo que estamos viendo, pero no está muy bien especificado. Se está llevando la evaluación, pero no está plasmado en la planeación (Maestro de San Isidro, 6° grado. Noviembre 2019).

Otro profesor aclaró que la evaluación sí la realiza y lo describió de la siguiente manera:

Bueno, yo en el grupo de cuarto grado he implementado este... como preguntas en base a un texto o a una lectura y este, yo lo que sí detecté desde el inicio fue de que los niños que ya me leen así bien, como que sí, sí comprenden lo que se les está

preguntando, ya no más hago las preguntas y ya este, pues ya los niños leen el texto, como todavía no están muy familiarizados este... en ese tipo de actividades, como que al principio querían contestar las preguntas como ellos piensan ¿verdad? Pero yo les dije que era en base al texto, entonces ya, este ¡eeeh! Pues lo que, pues en pocas palabras, ahora si los que ya leen bien, como que no se les dificultó y los niños que todavía están en eso de... apenas están en palabras, todavía, todavía están algunos en esa etapa, como que ellos sí, pues se les dificultó, porque todavía, para que uno le entienda bien al texto tiene que poderlo leer bien, este, las oraciones todo eso, o la información que te está dando ese texto, pero pues sí, sí lo estoy aplicando y pues a ver qué, a ver cómo me va, este, qué resultado me va a dar más adelante, pero por el momento eso es lo que yo detecté en mi grupo (Maestro de San Isidro, 3° grado. Noviembre 2019).

En el caso de este docente se puede ver que usa predominantemente la observación como una forma de verificar el aprendizaje. Particularmente, evalúa la comprensión de un texto de forma oral al realizar preguntas sobre éste y, aunque no lo incorpora en la planeación, sí es una actividad que realiza para valorar si los alumnos comprenden lo que leen. Además, otro aspecto que resalta en esta intervención es que la mayoría de los alumnos no están familiarizados con este tipo de actividades de evaluación porque muchos de los maestros no la implementan a lo largo del proceso didáctico, como realizar una exposición oral con el objetivo de verificar si los alumnos pueden explicar un tema, o contestar preguntas sobre una lectura previamente estudiada.

Este cuestionamiento deja que ver que los docentes sí realizan la evaluación en el aula, aunque muchos de ellos no tienen definidos los criterios en las planeaciones o secuencias didácticas, o los tienen presentes, pero no los aplican de forma sistemática o de forma planificada. Con esto también observé que existe una preocupación de los docentes por definirlos, puesto que ellos saben de la importancia de la evaluación en el proceso didáctico y que siempre tiene que estar presente en una unidad de aprendizaje, pero que carecen de la formación o conocimientos para realizarla. A pesar de ello, sí logran diferenciar que la evaluación implica una reflexión crítica para constatar si los

alumnos aprendieron. Con esta sentencia, otro docente experimentado que sí implementa la evaluación señaló lo siguiente:

Por ahí coincidíamos con otro maestro en los inicios de la planeación de que era muy importante pues, este, desarrollar eh... esa parte ¿no? En los alumnos de la... de que pudieran extraer información de algún texto este, informativo, enciclopedia, entonces nos dimos a la tarea de... de este, pues de precisar un poco más lo que los alumnos empezarán a trabajar lo que es la exposición y entonces a partir de ahí los, las pequeños, los, este, ¡eh! Más bien los libros de texto sin han sacado información como, por ejemplo, este, con, con, con mi grupo específicamente trabajé las, las este, la... la etapa de la prehistoria ¿no? En donde tenían que sacar los niños este del cómo se lo nombró al ser humano ¿no? en todo el proceso de evolución del homo sapiens, del homo este... habilis y todo eso, entonces sí, sí lograron este, bueno, no digo que del cien por ciento, pero, pero un, que un cuarenta un treinta por ciento fueron los que sí, este atinadamente llevaron a cabo la actividad y los otros pues si se les dificulta, entonces, por eso yo digo que sí es importante y, a la vez, este... yo creo que no lo estamos llevando a cabo, en lo personal yo, en el grupo que, que estamos atendiendo de este, en la actualidad, no lo hemos estado llevando a cabo o por eso a los alumnos se les dificulta, este, esta parte ¿no? Entonces, hasta ese o hasta ahorita hemos tratado de... de pues de implementar una serie de actividades que realmente este, pues refuercen esta parte ¿no? Y este, es difícil a lo mejor darnos cuenta nosotros mismos ¿no? De qué tanto avance tienen los niños, pero, pero sí, o sea si se les complica y si lo han hecho porque la otra parte también es, este, bueno, al menos yo con mi grupo lo que si he estado enfatizando mucho es la... corregirles la ortografía y este, o sea la... la, la calidad de la escritura pues, ¿no? El uso de, de puntos, de comas, de mayúsculas en donde deben de ir, porque muchos todavía este... revuelven pues, las, las grafías, meten mayúsculas, minúsculas o no escriben mayúsculas al inicio, entonces, todo eso, para mí, es más, este, un poco, me preocupa esa situación, entonces hemos estado atacando esa situación, pero sin dejar de lado esta parte, no digo que, que diario ¿no?, pero pues... a lo mejor en un mínimo porcentaje (Maestro de San Isidro, 6° grado. Noviembre del 2019).

Otra maestra afirmó:

Pues nosotros en quinto también estuvimos trabajando en el mes pasado por lo de... lo de la coherencia al escribir párrafos, entonces estuvimos manejando también ahí, este, diferentes textos y también haciendo preguntas para ver la compren... comprensión del... del texto y también estuvimos con lo... con lo de historia porque pues, teníamos lo del relato histórico y este, y eso es lo que hemos estado haciendo, trabajando también la ortografía, el punto y las mayúsculas y minúsculas porque, pues hay mucho problema con, con eso, los niños normalmente aunque inician a escribir un texto no escriben mayúsculas, casi nunca, también lo otro que... que vimos es que meten mucho mayúsculas en... en los párrafos donde no van, inclusive en una palabra, a veces este, escriben dos letras mayúsculas en medio de la palabra y eso es lo que hemos estado manejando también los de quinto (Maestra de San Isidro, 5° grado. Noviembre del 2019).

En suma, estas intervenciones dejan ver que es necesario que los docentes identifiquen los objetivos del aprendizaje de una unidad o actividad determinada. En el caso del docente que trabajó las exposiciones en la asignatura de historia para extraer información sobre cómo se nombró al ser humano en el proceso de evolución, se puede ver que la exposición es el medio y el objetivo de aprendizaje corresponde a aprender cómo fue el proceso de evolución, con las especificaciones particulares que están presentes en los contenidos del currículo oficial en la asignatura de historia. Por otro lado, en el caso de la maestra que también aportó con su experiencia en la materia de historia, se puede establecer que la comprensión lectora sí es un criterio de evaluación que comprende una habilidad específica de la lengua, pero no menciona de qué aprendizaje o contenido. La comprensión lectora es una habilidad del lenguaje que se puede emplear en el proceso didáctico para evaluar un objetivo, así como la ortografía es un elemento de un conjunto más amplio a evaluar, pero en sí mismos no pueden ser los objetivos últimos o finales de una unidad de aprendizaje.

Con estas discusiones se hizo evidente que se requiere diferenciar e identificar los objetivos del aprendizaje o los contenidos a evaluar, así como las habilidades del lenguaje. También es necesario determinar los métodos para sistematizar e integrar este proceso en los planes, pues es la forma de evidenciar el proceso para que los docentes lo tengan presente. Por otra parte, esta cuestión nos llevó a la segunda interrogante sobre la importancia del enfoque AICL, pues en él se ve la separación de los contenidos y las lenguas en la etapa de evaluación. En esta perspectiva, según las lenguas y los contenidos la interrogante es constatar si **evalúan las lenguas independientemente del contenido, o evalúan los contenidos en una lengua específica**. Respecto a esta pregunta una maestra de 5° grado mencionó lo siguiente:

Por ejemplo, en quinto grado nosotros tenemos el contenido que es sobre lenguaje y comunicación que dice presentar y responder una presentación ante una o muchas personas, que es sacado del Plan y Programa de Español segunda lengua, porque nosotros utilizamos todas esas herramientas, entonces ahí tenemos todos esos conocimientos previos del saludo, que es lo que ya venían manejando, que si vienen dándose toda esta parte así. Dice, por ejemplo, contemplar el contenido, darlos a los alumnos los saludos formales, conocer los saludos formales y los informales, luego, este... realizar saludos formales en grupo y ya para terminar: identificar las formas de saludo formal e informal, en el grupo, en la escuela y en la comunidad. Entonces, eso vendría siendo como la evaluación de ese contenido. Y... pues si tiene que ser de la unidad específica, porque si lo estamos haciendo en lengua L2, tiene que ser en L2, no tiene que ser evaluado en L1, porque, además, los saludos son totalmente diferentes (Maestra de San Isidro, 5° grado. Noviembre del 2019).

Otro profesor opinó:

A lo mejor no entendí bien la pregunta, aquí lo que yo le entendí a usted es cómo el niño responde, por ejemplo, ya en un examen. Yo le podría decir dos aspectos: que el niño p'urhepecha, el que prácticamente o mínimamente tiene el contacto en el aula, o no habla el español o, escucha, pero no lo habla, o no lo quiere hablar. Aquí

la situación es de, que, los niños, aunque sea el examen en p'urhepecha, los niños que hablan más en español, aunque todo venga en p'urhepecha, los niños, aunque hablan más el español lo empiezan contestando en español, pero quiere decir que sí hay un aprendizaje porque prácticamente lo están contestando en español, aunque todo venga en p'urhepecha. Y los niños igual, cuando les decimos lean en español, empieza a leer el texto en español, ahora sí tratan de entender y ahora si contestan las preguntas y empiezan a contestar en p'urhepecha. Eso ha pasado en todos lados, también va a pasar con los de primero, entonces, ahí es un poquito difícil porque estamos trabajando maestros bilingües, decirlo, por ejemplo: escribe el nombre del animal que ves ahí, y tienen, por ejemplo, una mariposa, en primeros y segundos, los niños están leyendo en español pero ya contestan en p'urhepecha, dicen: ¡parakata! Ahorita los niños ya hablan español un poquito más, o sea, ya es una situación muy diferente de hace unos años, ya los niños empiezan a escribir en español, aunque ya lo niños conocen todavía algunas grafías del español, o sea, la abuelita habla un poco de español; es decir, como dice usted, hay que buscar niveles. Acá no manejan los artículos⁵⁰, creo que esa, en mi apreciación es una de las respuestas que yo veo y ya califico, qué entendió, qué no entendió de qué estamos hablando. Para mí eso es ya la evaluación, o resultado de evaluación, por ejemplo, eso hace mucho énfasis para mí como maestro bilingüe, si me contestó en p'urhepecha, aunque esté en español, aunque el texto o todo el examen esté en español y si lo contestó bien en p'urhepecha, yo digo: ¡híjoles! Me pone en un dilema, pero para mí está bien, digo ya porque me contesto. A lo mejor estamos en un error de cómo hacerle, pero tampoco puedo decirle que está mal porque si lo está contestando (Maestro de San Isidro, 2° grado. Noviembre, 2019).

Esta intervención evidencia la problemática que enfrentan los docentes ante la diversa situación sociolingüística y la variación del dominio de las dos lenguas que hay en las escuelas y lo que implica para la evaluación. En periodos más recientes, varios alumnos ingresaban en los primeros grados a la escuela dominando más el español

⁵⁰ El maestro se refiere a que los alumnos no usan los artículos del español que acompañan los sustantivos cuando escriben un texto.

porque sus padres y abuelos hablaban más esa lengua, caso contrario sucedía con generaciones anteriores, pues predominaba más el monolingüismo en p'urhepecha. Esto puede repercutir en la alfabetización en p'urhepecha como L1, pues anteriormente se concebía esta lengua como la más fuerte de la mayoría de los alumnos y por eso se estableció como lengua de instrucción. Hay que considerar que estos cambios nunca son homogéneos, pues los maestros confirman que siempre varía la situación sociolingüística de una generación a otra en los primeros grados.

Otro aspecto por destacar es que la separación de las lenguas en la evaluación implica un conocimiento específico de las habilidades de la lengua por parte del docente, así como los aspectos que desea evaluar. No se puede valorar un aspecto de la oralidad como, por ejemplo, la pronunciación en L1 si los alumnos responden en L2. Tampoco se puede evaluar la cohesión y coherencia en L2 si los alumnos escriben el texto en L1. Esta problemática es muy frecuente y se puede observar que no todos los docentes poseen la formación y los métodos adecuados para realizarla. Por estas razones, deben reforzar sus estrategias para trabajar las habilidades de las lenguas de sus alumnos si desean alcanzar los objetivos del Programa EIB y capacitarse en estos temas. Finalmente, con estas cuestiones que se discutieron en los talleres de evaluación, los docentes llegaron a dos conclusiones:

- i. Retomar los perfiles de egreso en p'urhepecha y en español para cada grado, los cuales están asentados en los instrumentos curriculares.
- ii. Retomar el enfoque sociocomunicativo⁵¹ en el proceso de la enseñanza para establecer la evaluación en los planes, pues es un aspecto que falta integrar.

El primer punto sobre los perfiles de egreso que se han elaborado en español con el Programa L2 en el área del Lenguaje y Comunicación (ver el subcapítulo 5.4) y que también se usan como referencia para el Programa L2, son parte medular del proceso de enseñanza-aprendizaje porque es una forma de evaluar los dos programas y asegurar que

⁵¹Se refiere a la perspectiva de la didáctica de la lengua que hace hincapié en el aspecto relacional entre los agentes en el aula, cuyo proceso educativo se toma como un acto interactivo. Estos enfoques de la enseñanza y didáctica de la lengua los traté con más precisión en el capítulo 3.

se cumplan los objetivos para ambas lenguas, pues uno de los objetivos es desarrollar la competencia comunicativa. Sobre el segundo aspecto, es importante para los procesos didácticos ya que, si no se organiza la evaluación con base en los objetivos de los planes, y si no se incluye a los alumnos en las interacciones, queda incompleto el proceso y le resta importancia.

Como conclusión de estos talleres, observé que la mayoría de los profesores no tiene definidos los criterios de evaluación diferenciada para cada lengua y no existe una forma generalizada u homogénea para llevarla a cabo. Esto representa un problema en la enseñanza bilingüe porque los alumnos tienen diferentes dominios en las dos lenguas; si bien es cierto que la primera lengua sigue siendo el p'urhepecha, para muchos otros alumnos la primera lengua es el español, mientras que su segunda lengua es el p'urhepecha. En el siguiente subcapítulo mostraré los métodos de evaluación que usan los docentes en el aula, si la evaluación que hacen diferencia los contenidos y la lengua, cómo se organiza según los ciclos y momentos de evaluación, aunado a los requerimientos institucionales de la evaluación formal mediante la observación de clases, registro y documentación de material y entrevistas.

7.3.2 Estrategias de evaluación docente

En este apartado muestro los procedimientos y estrategias de la evaluación docente observados y registrados durante en el ciclo escolar (2019-2020). El objetivo fue identificar si se alcanzaron los objetivos plasmados en las planeaciones con respecto a los contenidos, así como la valoración de otros aspectos, tales como las actitudes, la participación, los productos, las tareas y proyectos. Otro aspecto importante que contemplé fue si hacen una evaluación específica de las habilidades de la lengua, considerando los recursos de los maestros para evaluar, tanto materiales como inmateriales; esto es, conocimientos y métodos sobre cómo evaluar y qué evaluar, teniendo en cuenta los instrumentos curriculares, los machotes, instrumentos y formatos de evaluación.

Para esto, observé las clases en las que los maestros realizaron actividades de evaluación conforme a los programas que integran las planeaciones semanales y trimestrales del ciclo escolar. También recopilé las evaluaciones formales que hacen los maestros al final de cada trimestre por medio de baterías o exámenes que engloban los temas del mes y las asignaturas del currículo oficial. Cada unidad tiene un objetivo general, y de ahí derivan los objetivos semanales que integran los contenidos locales del Programa EIB. Por otro lado, la evaluación de las lenguas también se integra en estas baterías y se organiza por ciclos: en el primero (1° y 2°) se evalúa únicamente la L1 y los temas del mes y; a partir del segundo ciclo (3° y 4°) y tercer ciclo (5° y 6°) ya se incluye la evaluación de la L2, mientras que los temas mensuales se integran por trimestre.

Cuadro 9. Temas mensuales

| MES | TEMA GENERADOR |
|------------|---|
| SEPTIEMBRE | LA MILPA / TARHETA |
| OCTUBRE | EL BOSQUE/ JUATA |
| NOVIEMBRE | TERRITORIO/ ICH'ERI |
| DICIEMBRE | LA COSECHA DE MAÍZ/ PIKUNTSKUA |
| ENERO | LA HELADA/IAUAKUA |
| FEBRERO | AÑO NUEVO P'UREPECHA/JIMBANHI UEXURHINI |
| MARZO | LA SIEMBRA DE MAIZ/TSIRI JATSIKUA |
| ABRIL | SEMANA SANTA Y SEQUÍA/ KUARESIMA |
| MAYO | ESCASES DE AGUA/ITSĭ |

| | |
|--------------|----------------------|
| <i>JUNIO</i> | <i>VERANO/EMENDA</i> |
|--------------|----------------------|

Fuente: Materiales del Proyecto (2012).

Con esta organización, los docentes evalúan tres temas al finalizar cada trimestre, a excepción de junio, pues tienen que ajustarse al calendario escolar e integrar un mes más a un trimestre para que se cubran todos los temas del año. Esto se modifica conforme a los requerimientos institucionales y administrativos para que los docentes puedan cubrir todos los contenidos, aunque cabe aclarar que no siempre se logra abarcarlos todos. Realicé la sistematización de las actividades y tareas de la evaluación, llevé a cabo el registro audiovisual de las clases con el objetivo de observar el proceso y finalizar con la evaluación de los aspectos que ya mencioné previamente. Cabe aclarar que los registros los hice en las dos escuelas, pero no todas las clases las pude grabar de forma completa por las estancias en el campo, por eso predominan más los registros de la escuela de San Isidro que la de Uringuitiro. En el siguiente recuadro muestro la organización de las clases por la asignatura, el contenido, el tema y la lengua, el resumen de las actividades y la evaluación, junto con los datos complementarios.

Cuadro 10. Registro de clases y evaluación

| Asignatura, contenido, tema del mes y lengua | Profesor, grado y escuela | Resumen de actividades y evaluación. |
|--|----------------------------------|---|
| Recursos naturales y medio ambiente de la comunidad. | Pascual UR 3° | El profesor inició la clase explicando a sus alumnos en qué consistía el medio ambiente y los seres vivos. Preguntó al azar qué animales había en los alrededores de la comunidad de Uringuitiro y los anotó en el pizarrón para clasificar el tipo de seres vivos en plantas y animales. Después realizó un recorrido físico por los alrededores de la |
| Ciencias naturales. Verano/Emenda UTP: Ak'atsitiicha ka manakurhiriicha. | 21/10/2019 | |

(Las plantas y los animales y su relación con la vida humana).

L1.

comunidad con sus alumnos; pidió que escribieran y clasificaran los animales que veían en su cuaderno.

Evaluación: Al finalizar la explicación y el recorrido por la comunidad, el profesor pidió a sus alumnos que hicieran un pequeño escrito y un dibujo de lo que veían a su alrededor: plantas, animales, etc. El objetivo era aprender la importancia del cuidado del medio ambiente y los seres vivos, así como su clasificación.

| | | |
|----------------------|----------|---|
| Alfabetización | Clemente | Al inicio de la clase, el maestro explicó, mediante la repetición, las sílabas, <i>na, ne, ni...</i> , <i>ka, ku...</i> y pide a los alumnos que reproduzcan las sílabas oralmente. Posteriormente, narró una historia para trabajar con el fonema <i>P</i> y el personaje de <i>Patricia</i> . Se apoyó de láminas y crayones para dibujar al personaje, mientras narraba la historia. |
| Contenido: | SI | |
| Fonema <i>P</i> . | 1° | |
| El Bosque/Juata | 28/10/19 | |
| L1 | | Evaluación: Al finalizar la dinámica el maestro solicitó a sus alumnos que escribieran las sílabas en su cuaderno y formaran equipos para que los alumnos colorearan el dibujo del personaje del relato que el maestro narró previamente con el fonema <i>P</i> . |
| Matemáticas | Rosalio | En la introducción de la clase el docente realizó una dinámica mediante el conteo de monedas en |
| Divisiones y conteo. | SI | L1 de forma grupal. Enseguida, explicó un |
| Escases de agua/Itsï | 3° | problema hipotético para repartir dinero entre |
| L1 | 30/05/19 | nueve diferentes personas. Señaló que necesitaban usar la tabla de multiplicación del |

número 9 y la escribió en el pizarrón con la ayuda de sus alumnos para explicar y posteriormente resolver la división.

Evaluación: El maestro solicitó a sus alumnos **resolver**⁵² un conjunto de divisiones de un divisor y tres dividendos con la utilización de las tablas de multiplicar.

Evaluación de la lengua de forma oral: El docente pidió a sus alumnos el conteo de la numeración p'urhepecha de forma oral.

| | | |
|----------------------------------|----------|--|
| Matemáticas. | Oscar | El maestro explicó y expuso en el pizarrón el procedimiento para obtener el área y el perímetro mediante el apoyo de conceptos en L1. |
| Área y perímetro. | SI | |
| Juata/ El Bosque. | 6° | Como primer paso, obtuvo el área y expuso los pasos para obtenerla; dibujó en el pizarrón un círculo y los datos para resolver el ejercicio. Posteriormente les solicitó a los alumnos que resolvieran el ejercicio de forma individual. Al finalizar, el grupo realizó el ejercicio en el pizarrón. |
| L1. | 21/10/19 | |
| Matemáticas. | Plácido | El profesor dio una introducción al grupo de los diferentes tipos de madera. Después explicó qué son las figuras geométricas mediante la demostración física de objetos de madera y también con figuras de papel que los alumnos tienen en el aula como apoyo didáctico. Además, |
| Figuras geométricas. | SI | |
| Juata/El Bosque | 2° | |
| UTP: Juchaari P'intekuecha/El | 22/10/19 | |

⁵² En algunas actividades marco en negritas las competencias específicas que se evaluaron.

arte, los oficios y los juegos tradicionales.

L1.

utilizó conceptos en L1 –los clasificadores de forma– para explicar la forma de los objetos. Al finalizar, pidió a los alumnos formar grupos para clasificar y medir los objetos con una regla.

Evaluación: Al finalizar la actividad el docente pidió a sus alumnos que pasaran con él de forma individual y les preguntó cómo miden los objetos con la ayuda de los materiales didácticos.

| | | |
|--|-------------------------------|--|
| Lengua. Juata/ El Bosque. L1. | David SI 6° 22/10/19 | El profesor escribió un conjunto de oraciones en el pizarrón en L2 y pidió a los alumnos que escribir y traducir las oraciones en L1. A continuación, cada alumno realizó la traducción en el cuaderno y posteriormente pasaron con el profesor para la revisión y corrección del texto individualmente. Evaluación: Los alumnos realizaron la traducción correcta de las oraciones de L2 a L1 y la escritura correcta de las grafías. |
| Lengua Trabajo con tipos de texto: Fundación del pueblo. Juata/ El Bosque L2 | Oscar SI 6° 24/10/19 | El profesor pidió a los alumnos escribir sus nombres en papeles para hacer una selección al azar. Después pasaron al frente los alumnos de forma individual para leer en voz alta el texto de la fundación del pueblo, el cual previamente ya habían escrito en clases pasadas. Al finalizar la lectura individual, el profesor hizo preguntas generales sobre texto que acaban de leer. Evaluación: El docente evaluó la fluidez lectora en voz alta y la comprensión literal del texto de la fundación del pueblo mediante respuestas orales. |

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
| Ciencias Naturales Los recursos naturales. Las partes del cuerpo. Juata/ El Bosque L1 | Pascual UR 3° 25/10/19 9 | En esta clase el profesor explicó las partes y funciones del cuerpo con apoyo del libro de texto de ciencias naturales. Posteriormente pide a los alumnos que pasen al pizarrón a identificar, dibujar y escribir una parte específica del cuerpo que lograron identificar. Evaluación: Al finalizar la clase los alumnos identificaron todas las partes del cuerpo; dibujaron un cuerpo humano y escribieron sus elementos en el cuaderno. |
| Matemáticas Fracciones. Territorio/ Ich'eri L1 | Rosalío SI 3° 4/11/19 | El maestro explicó las fracciones y proporcionó a los alumnos figuras de papel para que dibujar y escribir el área de las fracciones en el pizarrón. Después indicó a los alumnos pegar las figuras en su cuaderno y señalar la fracción indicada. Evaluación: Terminada la actividad, cada alumno pasó al escritorio del profesor a identificar y señalar las fracciones pegadas en el cuaderno. |
| Lengua. Nuestra comunidad y su territorio. Territorio/ Ich'eri L1 | Plácido SI 2° 4/11/19 | En esta clase el profesor explicó la región y el territorio al que pertenecen las comunidades de San Isidro y Uringuitiro por medio del apoyo de un mapa, indicando la ubicación de los pueblos. A continuación, les indicó a los alumnos dibujar el mapa en sus cuadernos y señalar la localización de las comunidades. Evaluación: El maestro pidió a sus alumnos identificar y ubicar las comunidades en el mapa y explicarlo de forma oral. |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Ciencias Naturales</p> <p>El aparato respiratorio.</p> <p>L2.</p> <p>Territorio/ Ich'eri</p> | <p>Rosalío</p> <p>SI</p> <p>3°</p> <p>05/11/19</p> | <p>Al inicio de la clase, el maestro utilizó una lectura del libro de ciencias naturales sobre el funcionamiento del aparato respiratorio. Dio la instrucción a los alumnos para leer por turnos la explicación contenida en el libro de texto; hacer una demostración física de los procesos de inhalación y exhalación y después realizarlo ellos mismos.</p> <p>Evaluación: Consistió en comprender las partes y el funcionamiento del aparato respiratorio; en específico los conceptos de alvéolos, oxígeno y dióxido de carbono. Los alumnos escribieron en su cuaderno un resumen del funcionamiento del aparato respiratorio en L2 e identificaron las funciones del sistema.</p> |
| <p>Matemáticas</p> <p>Sumas de unidades y decenas.</p> <p>La siembra de maíz/ Tsiri Jatsikua.</p> <p>L1</p> | <p>Margarita</p> <p>SI</p> <p>1°</p> <p>10/03/2020</p> | <p>La maestra explicó en el pizarrón el procedimiento para sumar, por medio de una secuencia de números y el uso de tapas de botellas recicladas (recursos didácticos) para el conteo de unidades. Después de la explicación, repartió las fichas a cada uno de sus alumnos y les pidió resolver los ejercicios que ella escribió en el pizarrón, usando las fichas y contando en voz alta.</p> <p>Evaluación: Consistió en complementar el ejercicio; identificar la unidades y decenas y resolver las sumas.</p> |

| | | |
|------------------------------------|-----------|---|
| Lengua. | Ana | Los alumnos pasaron al pizarrón por turnos para |
| Alfabetización | 1° | señalar las tarjetas que corresponden a la grafía y |
| Año Nuevo | SI | vocabulario en L1 y las pronunciaron en voz alta. |
| P'urhepecha/Jimba nhi Uexurhini | 25/02/202 | S/E |
| L2 | 0 | |

| | | |
|--|------------|---|
| Español. | Rosalío | La actividad que el docente utilizó para esta clase |
| El cuidado de la | SI | fue la realización de una entrevista a un médico |
| salud. | 3° | sobre el cuidado de la salud. Eligió a dos alumnos |
| La siembra de maíz/ Tsiri Jatsikua. | 09/03/2020 | para leer los diálogos en L2. Posteriormente les |
| L2. | | hizo preguntas a los alumnos de forma oral sobre |
| | | las recomendaciones del cuidado de la salud; la |
| | | prevención de las enfermedades, la buena |
| | | alimentación y la higiene. |
| | | Evaluación: El docente pidió a los alumnos |
| | | identificar , a partir de la lectura, los hábitos, las |
| | | sugerencias y recomendaciones para el cuidado de |
| | | la salud y escribirlas en su cuaderno en L2. |

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de clases y la evaluación del ciclo escolar (2019-2020).

Imagen 19. Clase de 2° grado, San Isidro. Los usos de la madera



Fuente: Fotografía tomada por la autora el 23 de octubre de 2019.

En este concentrado los maestros trataron los contenidos de las planeaciones del currículo, los temas mensuales, y los temas de los planes nacionales en las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, formación cívica y ética, educación artística y las asignaturas de lengua: L1 y L2. Asimismo, en la mayoría de estas clases se vieron los contenidos programados en las planeaciones semanales; se realizaron actividades que formaron parte de clases anteriores y subsecuentes en las que la evaluación no siempre se realizó o simplemente no se llevó a cabo en esas clases de forma completa porque las actividades llevaban una secuencia, o porque la evaluación de un tema se hizo al cabo de varias clases. De la misma forma, hubo clases que se planearon para realizar una actividad de evaluación porque formaron parte de una secuencia dosificada de temas y la sesión final (una clase) se destinó para la actividad de evaluación de un tema específico. En otras clases siempre se hicieron actividades al final de la clase, como la realización de ejercicios, participaciones, resúmenes, tareas, entre otras. También, algunos maestros realizaron actividades extras o ejercicios fuera del horario de clases, al finalizar la jornada de seis horas, cuando identificaron que algunos alumnos se atrasaban o no entendían algunos contenidos. En suma, estos

registros muestran la evaluación de los contenidos realizada en una o varias sesiones y en muy pocos se observó la evaluación de la lengua, ni tampoco se contempló en las planeaciones de forma sistematizada a través de la delimitación de criterios o estrategias. Sin embargo, hay excepciones donde sí se observó la evaluación de forma planificada, tanto de la lengua como del contenido, como se puede ver en el siguiente registro:

Cuadro 11. Registro de la clase: Evaluación del contenido y la lengua

| Profesor: | Fecha y hora | Contenido: | Lengua |
|---|---|-------------------|---------------------------------------|
| David. | de registro: 3 de marzo del 2020 9.37 a.m. | Tipos de texto. | y Grado: L1 6° |
| Tipo de texto: | <i>Aiamperatarakuecha</i> – Informativos <i>Sesi Miteeni Chupiri T'setsüichani.</i> (Las luciérnagas). | | |
| Recursos Materiales y machotes: | Libros de lectura científica en lengua p'urhepecha Machote de evaluación de comprensión lectora. | | |
| Habilidades de la lengua que evalúa: | Comprensión lectora (literal) y fluidez. Reescritura del texto: la ortografía, el uso adecuado de la grafía y la caligrafía. | | |
| Descripción de la evaluación y tiempo: | 1. En 4 clases el profesor trabajo la lectura y relectura del texto de forma grupal. Posteriormente, pidió a sus alumnos que realizaran la lectura individualmente en varias ocasiones. Para ello, elaboró una serie de criterios y una escala del nivel de lectura | | |

que desea alcanzar (I= experto, necesita ayuda, deficiente).

2. Criterios de evaluación: las palabras leídas por minuto, velocidad, fluidez y comprensión de la lectura mediante preguntas orales a los alumnos.

3. La reescritura y corrección del texto en varias ocasiones.

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de clase: contenido y lengua.

En este registro en la clase de L1 de 6° grado, el profesor trabajó con el tipo de texto informativo, por medio del apoyo de material en L1. Utilizó los libros de lectura científica en lengua p'urhepecha y la lectura: *Sesi Miteeni Chupiri T'setsüichani* (Las luciérnagas). De igual manera, evaluó la comprensión lectora en L1 y estableció una serie de criterios de evaluación y una escala para clasificar el nivel de lectura de sus alumnos conforme a su desempeño. Los criterios fueron los siguientes: la velocidad que midió a través de las palabras leídas por minuto, la fluidez y la comprensión literal mediante preguntas abiertas que hizo a los alumnos de forma oral. Posteriormente, la siguiente actividad consistió en el escrito del texto que habían leído en varias clases con anterioridad y prosiguió esta misma actividad mediante la corrección de los errores en los escritos de los alumnos de la ortografía y el uso adecuado de la grafía y la caligrafía. El registro lo llevé a cabo en una sesión, pero el profesor había trabajado la misma actividad en la clase de L1 durante varias semanas y prolongó una más hasta que los alumnos entregaran el escrito sin errores. En cuanto a los contenidos, el docente también contempló el tema de los tipos de texto del Programa L2, el cual se usa para L1 y también se incluye en el currículo oficial en la asignatura de Lenguaje y Comunicación (versión 2011).

Esta dinámica formó parte de la evaluación del segundo trimestre del ciclo escolar (2019-2020), que el profesor integró a la evaluación general y que, previamente, él ya había contemplado como parte de la valoración general del trimestre por la evaluación diagnóstica que había realizado al inicio del ciclo escolar. En el caso particular de este grupo, no se incorporaron todos los contenidos programados en las planeaciones para la evaluación porque no se consiguieron cubrir todos los temas por las necesidades del grupo. Esto se debió a que estaban rezagados en los contenidos de meses anteriores porque el profesor identificó que había alumnos que no tenían las habilidades y competencias lingüísticas que ya debían dominar en 6° grado, así que decidió evaluar únicamente los temas impartidos de las asignaturas que cubrió y prefirió trabajar en los problemas que los alumnos presentaban en este ciclo.

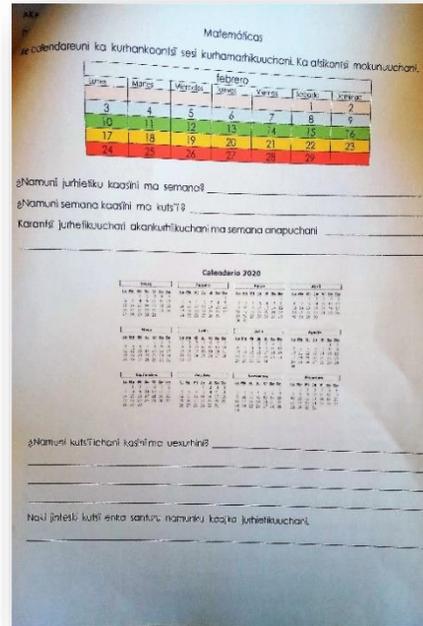
A diferencia de las otras dinámicas y evaluaciones generales que registré, el maestro valoró habilidades específicas de la lengua como la comprensión lectora y la escritura, como el uso correcto de la grafía y ortografía en L1, además del contenido de los tipos de texto como el informativo. Los criterios que eligió el docente se desprenden, en parte, de los objetivos de la evaluación de las lenguas y del enfoque transversal, en el que usó la evaluación diagnóstica y formativa, puesto que el propósito de la evaluación fue trabajar las habilidades de la lengua a través del contenido, pero estudiados en varias sesiones y con la relectura y reescritura de un tipo de texto porque el docente había detectado en sus evaluaciones diagnósticas al inicio del ciclo escolar que los alumnos no tenía el dominio de la L1 para 6° grado. Asimismo, empleó un conjunto de conocimientos más especializado de la didáctica de la lengua de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, lo cual es útil para identificar las evidencias y deficiencias del aprendizaje de los alumnos. Cabe decir que es de los pocos docentes que emplean este tipo de evaluación de forma planificada, aunque no es exclusivo de él, puesto que otros lo realizan, pero no la planean así porque influyen las necesidades de los alumnos, entre otros factores que afectan los períodos, la organización escolar y otras actividades extraescolares⁵³.

⁵³ Los factores externos al proceso corresponden a todas aquellas actividades que se realizan fuera de la escuela y en horario escolar formal, pero que tiene que ver directa o indirectamente con la enseñanza-aprendizaje, como actividades deportivas, ceremonias, festivales escolares, excursiones, convivios, etc.

Por otra parte, la evaluación generalizada y formal que se debe cumplir ante las instancias oficiales que se reportan a la supervisión de la zona escolar en las boletas de calificaciones se hace mediante exámenes. En el registro de evidencias y prácticas de evaluación del segundo trimestre del ciclo escolar (2019-2020) se evaluaron tres unidades correspondientes a los meses de diciembre La Cosecha / Pikunskua, de enero La Helada/Iauakua y de febrero Año Nuevo P'urhepecha/Jimbanhi Uexurhini. De igual forma, en estas baterías también se agregan todas las asignaturas: matemáticas, geografía, historia, ciencias naturales y educación cívica, ética y artística en los grados correspondientes. De manera regular, los docentes realizan las planeaciones y los exámenes de forma colegiada y generalmente se organizan por grado, aunque esto puede variar debido al avance de cada maestro, pues depende de si lograron la cobertura de todos los contenidos previstos para el trimestre.

La organización va conforme a los tres ciclos mencionados previamente (Capítulo 5). En el primer ciclo (1° y 2°), se incluyen los temas mensuales, los aspectos de la alfabetización en L1 y las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, educación artística y formación cívica y ética. No obstante, en este ciclo los docentes dan mayor peso a las dos primeras, puesto que no siempre cubren todas las asignaturas; únicamente incluyen alguna sección para asentar la calificación porque los docentes emplean sobre todo la observación como método de evaluación para valorar el desarrollo de competencias audio-orales de sus alumnos.

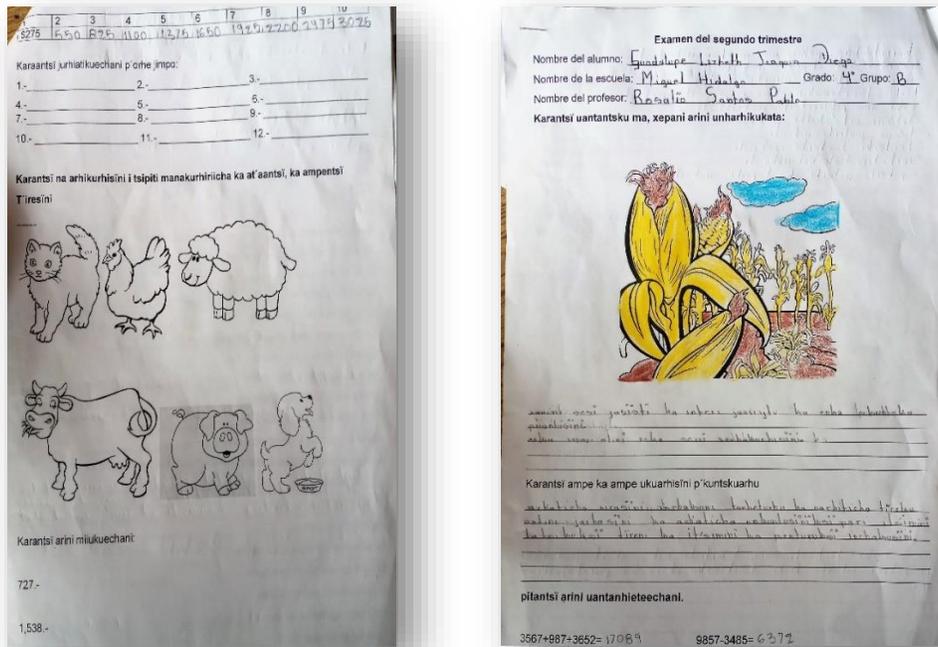
Imagen 20. Evaluaciones 1° y 2°



Fuente: Baterías y materiales de evaluación de las escuelas SI y UR (2019-2020).

A partir del segundo ciclo (3° y 4°) la carga de asignaturas y contenidos aumenta; se evalúan todas las asignaturas del primer ciclo y se agregan las asignaturas de geografía e historia; se integra el español como L2 y se incluyen los temas mensuales. Esto corresponde al diseño del currículo del Proyecto, pues está planeado de esta forma para que los alumnos empiecen a leer y a escribir en la L2 y se suman tareas más complejas en las evaluaciones de forma escrita, sumado a las asignaturas y contenidos del programa nacional.

Imagen 21. Evaluaciones 3° y 4°

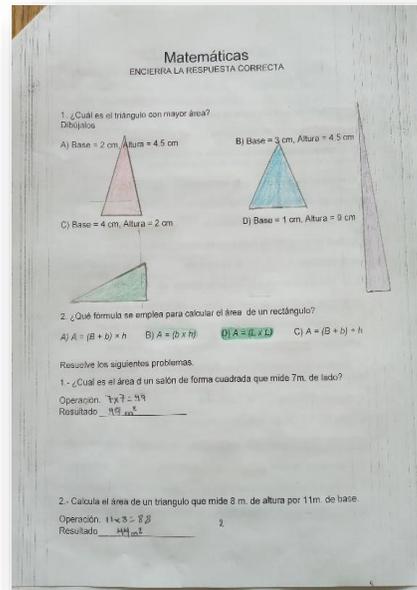
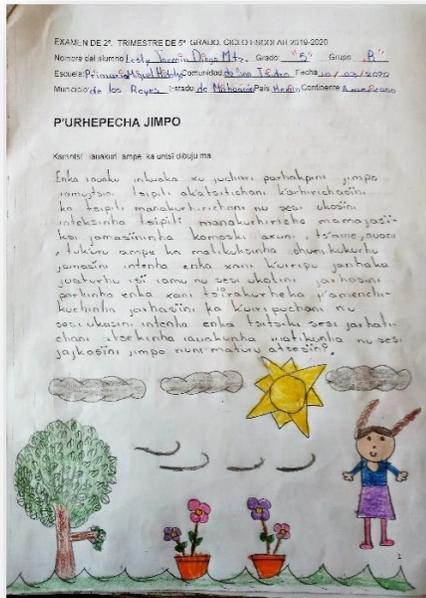


Fuente: Baterías y materiales de evaluación de las escuelas SI y UR (2019-2020).

En el tercer ciclo (5° y 6°) se incorporan todos los componentes del segundo ciclo, pero se diferencia en la complejidad de los contenidos programáticos que se imparten trimestralmente. Como los docentes diseñan las evaluaciones con relación a los contenidos y competencias programadas, las tareas de evaluación son mucho más amplias, sobre todo en las asignaturas de L1 y L2. En este ciclo, se podría decir que la evaluación se hace de forma más transversal cuando se integran los contenidos mensuales, las asignaturas y las lenguas. Por ejemplo, en las baterías de 5° grado de la escuela de SI se incluyó el tema de la *Cosecha/Pikuntskua* y se solicitó a los alumnos que escribieran un texto descriptivo en L1 sobre el tema mensual y en las otras asignaturas se pidió que la tarea se realizara en L2. Pero la evaluación de las lenguas no se hizo de forma más fina; es decir, no se concretó la valoración de las habilidades lingüísticas, sobre todo las tareas destinadas a la corrección de la escritura porque el objetivo va más enfocado a evaluar el contenido: el proceso *Cosecha/Pikuntskua*. Por otro lado, en 6° grado otros maestros sí incluyeron habilidades de la lengua y temas de

la asignatura de lenguaje y comunicación, como los tipos de texto y la resolución de ejercicios en L2 sobre los signos de puntuación, así como usar la lengua para explicar un contenido.

Imagen 22. Evaluaciones 5° y 6°



Fuente: Baterías y materiales de evaluación de las escuelas SI y UR (2019-2020).

En suma, en estas actividades que acompañan el proceso de la enseñanza-aprendizaje, se emplea la forma tradicional de la evaluación por el uso de exámenes con el objetivo de valorar los resultados finales, en los que se tratan de abarcar todos los contenidos y aprendizajes programados para asignar una calificación al final de cada trimestre, pues éstas se reportan a las autoridades educativas para cumplir con las normas nacionales de la SEP. Aunado a esto, los docentes de estas escuelas tienen una carga mayor de trabajo por los contenidos del currículo EIB que cubren en un año escolar, lo que vuelve más complejo el proceso de evaluación. La mayoría de los maestros hace las planeaciones y las evaluaciones en grupo después del horario de clases de forma colegiada; es decir, discuten los temas y actividades en los talleres de planeación y los

que llevan el mismo grado trabajan en equipos para realizar la batería de evaluación al finalizar cada trimestre.

Pero no siempre se cumplen estas actividades de forma paralela, ni se cubren todos los temas porque depende de varios factores, ya que los grupos no presentan las mismas condiciones, ni avanzan igual de forma individual, tal como se ve en los registros y evidencias que mostré. Además, existen casos de alumnos que presentan algún problema o barrera de aprendizaje, o de educación especial y los maestros tienen que atenderlos, aunque no tengan los conocimientos especializados para atender a los alumnos⁵⁴.

Ante estas dificultades los maestros tienen que usar distintos métodos para valorar el aprendizaje individual y de grupo, sumado a las dificultades que se presentan en cada ciclo y la correlación con el dominio lingüístico de los alumnos, puesto que las dos escuelas presentan diferencias importantes con respecto al uso de las lenguas, tal como lo mencioné previamente (en subcapítulo 3.1). Al respecto, son sumamente importante las estrategias individuales que los maestros usan, pues ellos mismos sopesan las alternativas y estrategias para adaptar las evaluaciones a las necesidades de sus grupos con respecto a las deficiencias en los aprendizajes, pues en este punto es donde entra la evaluación continua con función formativa, atendiendo los tiempos de los procesos escolares, los contenidos y las normativas que tienen que cumplir.

Igualmente, la mayoría de los docentes toman un conjunto de factores para asignar una calificación como las tareas, la asistencia, la participación, los trabajos en grupo, la conducta y disciplina en clase para asentar las calificaciones y cumplir con esas normas, junto a las evaluaciones al final del trimestre que algunos maestros toman como respaldo y evidencia del aprendizaje. Para esos fines también se consideran las actitudes, pero para valorar el aprendizaje de los alumnos no se puede comparar o equiparar con el comportamiento, pues conlleva un proceso más complejo para comprobar si los alumnos

⁵⁴ Existe un porcentaje mínimo de alumnos que requieren atención especial o que presentan dificultades de aprendizaje relacionados con algún problema de lenguaje, debilidad visual o barrera de aprendizaje. En el ciclo escolar (2019-2020) se reportó el caso de una niña con problemas de aprendizaje en la escuela de Uringuitiro.

han aprendido. La evaluación de los aprendizajes, además de la definición de sus criterios y la relación con los contenidos, se pueden juzgar a través de evidencias del aprendizaje, como la realización de un proyecto determinado o la demostración de competencias específicas a través de un examen oral o escrito, o una tarea para que los maestros puedan observar y juzgar si se cumplieron los objetivos.

Es justo la observación del conjunto de diversas actividades la que da cuenta de la evidencia de que los alumnos están aprendiendo, sumado a otros elementos que funcionan como un complemento. Este método es el que más usan los maestros para emitir juicios sobre sus alumnos, que no se limita únicamente al aprovechamiento o al aprendizaje de los alumnos con base en la realización de pruebas, ya sea orales o escritas. Pero dicho proceso implica mucho más allá de una calificación o una nota que se otorga a los alumnos, pues para algunos maestros, específicamente a los tienen muchos años de experiencia docente, la evaluación conlleva una autoevaluación; en otras palabras, es la evaluación del propio maestro con relación a su trabajo. Al respecto un docente señala:

Ahorita pues, la evaluación a mí me está ayudando para ver qué, en qué estoy cometiendo errores, ¡vedá! Yo me doy cuenta y veo pues al alumno la falla que tiene, ¡vedá! Y la evaluación para mí es algo también muy (...) cómo te dijera, porque ando viendo cómo quedar, cómo presentar⁵⁵, que sea entendible para que el alumno lo haga y no me esté preguntando “qué voy a hacer”, es este, para mí me sirve estar formulando si el niño va a lograr comprender o no. La otra vez puse una imagen y me sacaron con otro⁵⁶, y me dijeron “es que yo así los estoy viendo”, “¡ah!”, pues no importa, entonces si para ti es así, total que me escribas lo que estás viendo. Eso es lo que yo vi. Más que nada es para que yo me dé cuenta cómo andan, no es tanto para dar un 10 [de calificación], sino ver [el progreso de los alumnos]. La otra vez sí me puse a analizar una niña, también es muy faltista, no va mucho y ya vi que tiene capacidad, nomás pues, el problema es que no asiste mucho.

⁵⁵ Se refiere a la formulación de las tareas que los alumnos tienen que hacer en clase.

⁵⁶ Se refiere a que en una clase presentó una imagen que tenían que nombrar y los alumnos no contestaron correctamente.

Entregué, ahí traigo el examen, la evaluación⁵⁷ y empezó a manejar dos o tres imágenes y empezaba a exponerlo recio: “karichi, karichi” [escribir] diciendo “cómo voy a escribir karichi”, pero lo decía así en voz alta “karichi”. Ahí, bueno, nomás no se iba pues con otro, y como que sí trataba de hacer algo, pero como que, como que ahí decía “es importante de asistir”⁵⁸. Eso es lo que yo estaba observando. Yo fingía que no la estaba viendo, quería ir a copiar⁵⁹, pero antes les dije: “aquí ya no es de copiar, se tienen que sentar y hacer lo que puedan”, en el pizarrón también estaba escrito. ¡Ah! Era sobre Benito Juárez y empezaba cómo a ver, “Karichi, karichi”, como queriendo encontrar algo para escribir, ahí entonces me ayudó la evaluación, como que los hace despertar [a los alumnos], no a todos, no a todos, a los que de plano los enfadaron ahí lo dejaron y se pusieron a hacer otra cosa (Maestro de Uringuitiro, 2°. Marzo del 2020).

La evaluación asumida como un proceso de autoevaluación docente supone una reflexión sobre el trabajo que realizan los propios maestros con respecto a si están empleando los métodos adecuados en los cursos de enseñanza y, en consecuencia, las formas que van a utilizar para evaluar. Las estrategias de enseñanza influyen mucho para que los alumnos pueden apropiarse de los conocimientos; las formas de presentar y ejemplificar las tareas, pues desde las disciplinas como la didáctica se promueve que la enseñanza debe ser contextualizada y lo más comprensible para el perfil de los alumnos. Esto también deja ver el compromiso del docente con sus alumnos y de los objetivos que se planteen en el caso particular de cada grupo. En oposición a esta visión, la evaluación también se ve como una acción que conlleva el diagnóstico, tal como lo menciona otro docente:

Yo defino la evaluación, no como un número. Desgraciadamente este sistema nos orilla a ese lado, pero la evaluación siempre la he pensado como un diagnóstico; para saber qué le falta, cuánto le falta para identificar cómo anda el niño y ya después

⁵⁷ El maestro menciona que una alumna que faltaba mucho a clases un día llegó y le dijo que llevaba el examen.

⁵⁸ Se refiere a que la alumna no lograba hacer la consigna porque se ausentaba en la escuela.

⁵⁹ Se refiere a la alumna que estaba haciendo la consigna o actividad.

así atenderlo. No sería para aplicarle un número, porque hay veces, hay buenos alumnos que sacan bien la calificación, pero andan muy mal en cuestión de disciplina o de comportamiento. Hay alumnos que sacan muy bien la calificación, 10, pero no comparten algún material, pero hay alumnos que no andan bien en las calificaciones, pero comparten algún material con todos los alumnos, entonces, la evaluación sería como un diagnóstico (Maestro de Uringuitiro, 3°. Abril, 2022).

La perspectiva del docente ve justo las implicaciones que puede tener la evaluación en la enseñanza-aprendizaje, pues tiene consecuencias sobre el proceso para modificar los métodos, las estrategias, e incluso adecuar el programa a las necesidades de los alumnos. De la misma forma, el docente ve la evaluación como una valoración del aprendizaje de los alumnos, en asociación con una multiplicidad de factores, pues no sólo se basa en las capacidades y aptitudes de los alumnos en cuanto a lo que han aprendido, sino también de las actitudes. Esto se refiere al comportamiento en clase, al trabajo en equipo y al trato con los compañeros para realizar tareas o proyectos, así como de la disciplina, pues en el Programa EIB de los docentes se incluyen un conjunto de valores encaminados hacia el respeto y el buen trato entre los compañeros y hacia la maestra o el maestro. De esta forma, las perspectivas de los docentes dejan ver esta etapa pedagógica como una forma de autoevaluación docente; como una forma de diagnóstico del proceso de la enseñanza-aprendizaje que conlleva un monitoreo de los objetivos que se desean alcanzar, en conjunto con las actitudes de los alumnos en el proceso.

En resumen, una parte considerable de los maestros coinciden con que la evaluación conlleva un conjunto de acciones: la realizan mediante la observación, la recopilación de evidencias de aprendizajes y tareas que hacen los alumnos en todo el ciclo escolar. Llevan a cabo el diseño de instrumentos y diversos métodos; tratan de cubrir los contenidos programados en las planeaciones semanales y así lograr la transversalidad mediante la articulación de los instrumentos curriculares: los programas de lenguas (L1 y L2), los temas mensuales, las UTP y los contenidos de las otras asignaturas previstas en el currículo oficial.

7.4 Conclusiones

En este capítulo me centré en la evaluación que realizan los docentes en el aula contemplando las lenguas, los ciclos escolares, el currículo EIB, el programa oficial y el enfoque AICL. En los talleres que realizamos en el Proyecto se trataron algunas estrategias y métodos que los docentes emplean para evaluar los aprendizajes de los alumnos, contemplando los referentes de la educación AICL; es decir, los contenidos del currículo EIB y las habilidades de las lenguas. Asimismo, a través la modalidad *aula-taller* hemos podido identificar algunas deficiencias en la evaluación, pero también nos ha servido para discutir y revisar algunas propuestas para evaluar los contenidos y las lenguas de forma específica. Adicionalmente, ha propiciado el intercambio de experiencias y estrategias para realizar las tareas docentes y para mostrar métodos e investigaciones exitosas en el campo de la AICL y la evaluación.

Con respecto al análisis de los diversos componentes planificados del currículo del Proyecto y los criterios de la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa que realizan los docentes, observé que ellos deben contemplar diversas estrategias y una gran cantidad de contenidos, asignaturas y temas que se incluyen en los instrumentos curriculares, así como el cumplimiento de las normas y contenidos que dictan las instancias oficiales. Esto muestra que los procesos de evaluación en programas con perspectiva AICL es mucho más compleja, pues se requieren de ciertas consideraciones y exigencias para valorar el alcance de los objetivos y contenidos, así como el nivel de suficiencia lingüística; las herramientas, instrumentos y métodos para aplicar de forma grupal o individual y la cantidad de estudiantes que tienen los profesores en sus grupos, pues el tiempo o sesiones que invierten en las tareas de evaluación se tiene que considerar en las planeaciones, o al inicio de las unidades de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, al discutir la evaluación de los contenidos y la separación de las lenguas, se determinó que el proceso conlleva una serie de componentes que los maestros deberían considerar en el aula:

- a) Planificar los contenidos del currículo EIB y la evaluación: los temas del mes, las UTP, los objetivos del aprendizaje, las competencias lingüísticas y los contenidos del programa oficial.
- b) La importancia de los conocimientos y métodos específicos para evaluar las habilidades o competencias lingüísticas por parte de los docentes, así como especificar los criterios que desean evaluar.
- c) Considerar los perfiles de egreso en L1 y L2 para cada grado, los cuales están incluidos en los instrumentos curriculares del Proyecto para verificar si se han alcanzado los objetivos del aprendizaje.
- d) Retomar el enfoque sociocomunicativo en el proceso de la enseñanza para establecer la evaluación en los planes, pues es un aspecto que falta integrar.

El punto a) es importante para organizar la evaluación y los contenidos de los instrumentos curriculares y verificar si se alcanzan los objetivos de los aprendizajes. Como describí previamente, el plan del Proyecto contempla una gran cantidad de contenidos, considerando los períodos y los tiempos escolares que tienen los maestros para abarcarlos. Por ello, es recomendable que los docentes asienten las formas de evaluación en los planes, ya sea de forma trimestral, mensual o semanal, considerando la identificación de los objetivos de las unidades de aprendizaje y los temas; planificarlas da mucho mayor precisión y claridad sobre cómo integrar y sistematizar la evaluación en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al punto b), éste remite a los conocimientos y métodos específicos que los docentes deben poseer para evaluar las competencias lingüísticas. Como se discutió en los talleres, la separación de las lenguas y los contenidos en la evaluación implica un conocimiento específico de la didáctica de la enseñanza de las lenguas; de cómo valorar las habilidades; contemplar la variabilidad de la situación sociolingüística y los usos de las lenguas. Por estas razones, los docentes deben reforzar sus estrategias para trabajar

las habilidades de las lenguas si desean alcanzar los objetivos del Programa EIB, lo que remite al siguiente punto.

Con respecto al punto c), los perfiles de egreso, las Competencias y Estándares de la Comunicación se elaboraron para el Programa L2 (mencionados en el subcapítulo 5.4) y como referentes para el Programa L1 con el fin de verificar si se alcanzan esos estándares y si los alumnos adquieren las competencias comunicativas necesarias que se determinan para las dos lenguas en los tres ciclos.

Finalmente, el punto d) es fundamental para los procesos didácticos ya que, si no se organiza la evaluación con base en los objetivos de los planes, y si no se incluye a los alumnos en las interacciones, queda incompleto el proceso y le resta importancia. Considero que en estas actividades sería útil hacer partícipes a los alumnos para que sean conscientes de la adquisición de los conocimientos mediante la exploración de la autoevaluación, pues la motivación también es un factor que influye en el proceso cognitivo-afectivo que ya mencioné (en subcapítulo 5.2).

Por otra parte, en cuanto a los registros de las clases sobre los métodos que realizan los docentes, observé que en la mayoría de ellas se vieron los temas contemplados en las planeaciones semanales y trimestrales; se realizaron actividades que formaron parte de clases anteriores y subsecuentes en las que la evaluación no siempre se realizó o simplemente no se llevó a cabo en esas clases de forma completa porque las actividades llevaban una secuencia y la evaluación de un tema se realizó al cabo de varias sesiones. De la misma forma, hubo clases que se planearon para realizar una actividad de evaluación porque formaron parte de una secuencia dosificada de temas y la sesión final se destinó para la actividad de evaluación de un tema específico o de la evaluación trimestral. En otras clases siempre se dieron actividades al final de la clase, como la realización de ejercicios, participaciones orales, resúmenes, tareas, entre otras, así como actividades extraescolares o ejercicios en el caso de algunos maestros que identificaron un rezago en la adquisición de competencias o contenidos. En suma, los aprendizajes evaluados muestran que los alumnos pueden *identificar* y *localizar* sus comunidades, o

medir los objetos de madera, pero en el contexto de sus comunidades, pues son los objetivos del Programa, contextualizar los conocimientos, saberes y competencias. Sin embargo, aunque se evalúan los elementos enlistados, es poco frecuente la evaluación de las lenguas de forma sistematizada en las planeaciones a través de la delimitación de criterios o competencias que se desean alcanzar.

A pesar de ello, destacó el caso de un docente que realizó la evaluación de forma planificada, tanto de la lengua como del contenido, por medio de instrumentos más especializados para la evaluación de la competencia de la lectoescritura. El maestro identificó las funciones de los tipos de evaluación, pues usó la evaluación diagnóstica y formativa al inicio y a lo largo del ciclo escolar, con el propósito de trabajar en las deficiencias del aprendizaje y en las necesidades particulares de los alumnos que había identificado previamente, ya que primero empleó la evaluación diagnóstica al inicio de los cursos en el que estimó las deficiencias y las competencias que los alumnos deberían poseer en 6° grado y, posteriormente, empleó la evaluación formativa para que los alumnos se regularizaran. Esto refuerza la conclusión del punto b) que se discutió en los talleres, que los docentes deben capacitarse en temas de didáctica de la lengua y su evaluación, pues la mayoría de los profesores no tienen definidos los criterios de evaluación diferenciada para cada lengua y no existe una forma generalizada entre todos los profesores para llevarla a cabo, ni tampoco para identificar cuando se realiza un tipo de evaluación específica y para qué usarla.

Lo que corresponde a la evaluación formal y sumativa que hacen los maestros mediante exámenes, se diferenciaron por ciclos que van de menor a mayor complejidad en cuanto a la carga de contenidos incluidos en las evaluaciones. En estos procesos, los maestros usan distintos métodos para valorar el aprendizaje individual, los cuales deben tomar en cuenta las dificultades que se presentan en cada ciclo escolar con relación al dominio lingüístico de los alumnos. Lo anterior es muestra de que las estrategias individuales que los maestros usan pueden hacer la diferencia, pues en estos exámenes algunos de ellos incluyeron evaluaciones específicas de la escritura, en especial en el tercer ciclo donde se ve una evaluación más transversal al tratar de articular los

contenidos y el dominio o competencia lingüística. Para hacerlo, ellos mismos valoran las alternativas y estrategias para adaptar las evaluaciones a las necesidades de sus grupos, atendiendo a los tiempos de los procesos escolares, los contenidos y las normativas internas de las escuelas que tienen que cumplir.

Asimismo, también observé que la evaluación implica un proceso multifactorial, pues los docentes deben valorar una serie de factores para determinar una calificación o un valor numérico, como las tareas, la asistencia, la participación, los trabajos en grupo, la conducta y disciplina en clase para asentar las calificaciones y cumplir con esas normas. De la misma forma, los docentes estiman las actitudes y otro tipo de aspectos relacionados con el comportamiento, que no tienen que ver con las capacidades y aptitudes para aprender. Cabe decir que estos elementos también se consideran en la evaluación integral del Nuevo Modelo oficial de evaluaciones (MEJOREDU, 2022), el cual se asume como un proceso que no se limita únicamente a la valoración de las evidencias del aprendizaje de contenidos y competencias de los alumnos, sino que lo ve en una dimensión más amplia que involucra el desarrollo intelectual y emocional de los alumnos, así como del tiempo y los recursos disponibles para realizarla.

Con la información expuesta en este capítulo, las estrategias, los métodos y enfoques del Proyecto han orientado a los docentes a recurrir a diversas formas para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, los cuales son el centro de los procesos pedagógicos. En el aula la mayoría de los docentes usan la observación del conjunto de diversas actividades, tareas, actuaciones o demostraciones como evidencias de que *los alumnos aprenden a contextualizar los conocimientos, a usar los saberes, o los contenidos que aprenden en la escuela para interpretar y entender su entorno*, junto a otros elementos que suman al desarrollo integral de los alumnos.

Con respecto a las concepciones de la evaluación como un proceso ligado a la enseñanza, diferencié dos posiciones entre los docentes: la autoevaluación docente y el diagnóstico. La autoevaluación pone énfasis en la evaluación del propio maestro con respecto a su trabajo, mientras que el diagnóstico ve la evaluación como una valoración

del aprendizaje de los alumnos en asociación a una multiplicidad de factores, pues también estiman las actitudes y el comportamiento, ya que los maestros tratan de influenciar a los alumnos sobre el respeto y la buena convivencia de los alumnos. Es importante enfatizar que, si la enseñanza formal se ve como un proceso rígido en el que no se propicia un ambiente ameno en el aula, puede resultar poco favorable y confiable para que los alumnos asistan a la escuela, así que son aspectos que los docentes valoran. En conclusión, sí hay consecuencias al aplicar un tipo particular de evaluación – diagnóstica, formativa, sumativa– y en un momento determinado –antes, durante y al final del ciclo escolar– pues algunos docentes las han usado para identificar las deficiencias y así modificar o adaptar el plan a las necesidades de sus alumnos, sopesando las decisiones y los recursos materiales e intelectuales para llevarlo a cabo.

Para finalizar, el trabajo que se ha realizado en el Proyecto y, en particular, el avance que han tenido algunos de los docentes en sus procesos de formación en cuanto a estrategias y métodos de la enseñanza y evaluación, han mostrado que se pueden aplicar programas novedosos como los de AICL y de educación bilingüe en contextos similares al de las escuelas de San Isidro y Uringuitiro; claro está, atendiendo las dificultades y deficiencias que aún persisten en las escuelas, pues se tienen que reforzar las competencias lingüísticas y la enseñanza del lenguaje académico (Cummins, 2000). También es indispensable integrar los contenidos necesarios para el contexto de los alumnos a los instrumentos curriculares que constituyen el programa EIB, considerando los recientes cambios del nuevo Plan de la SEP (2022). Pero uno de los temas pendientes, como reiteraré en este capítulo, es la propuesta de evaluación, ya que no hay una forma unificada para hacerlo en programas AICL de forma general por la cantidad de los contenidos, las estrategias, los métodos y el tiempo que se requieren para realizarla, así como la valoración del dominio lingüístico de los alumnos.

Como equipo trabajamos en los talleres para discutir los procesos de formación docente necesarios en el campo de la educación bilingüe y en los instrumentos que faciliten su evaluación, con sustento en la didáctica de la enseñanza y evaluación de las lenguas, el enfoque de tipologías de textos y géneros de la lingüística, el corpus de

pruebas, entre otros. Sin embargo, la propuesta de evaluación para integrar al Programa EIB requiere adaptar los contenidos de todos los instrumentos curriculares del Proyecto, las lenguas y la organización según los ciclos escolares. Por ello, la sistematización que a continuación presento contempla los enfoques antes mencionados, pero también instrumentos y métodos de evaluación que se emplean en programas con enfoque AICL (Otto, 2018; Truscott de Mejía et al., 2012). La organización es transversal con el fin de facilitar la identificación de los objetivos del aprendizaje, los contenidos, las Competencias para el eje de la Comunicación del Programa EIB descritas anteriormente⁶⁰ (en capítulo 5.2) y las habilidades lingüísticas, así como los instrumentos que se pueden utilizar para evaluarlas cuando se requiera.

El siguiente cuadro (12) también se basa en la información y evidencias que describí en este capítulo y en algunas herramientas didácticas, contemplando la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y los momentos para efectuarla. Considero que una de las características relevantes de la evaluación en programas AICL es la transversalidad, debido a que se tienen que considerar una gran cantidad de contenidos y temas que los docentes abordan, así como los programas de lengua que conforman los instrumentos curriculares del Proyecto. Con esto se busca que los objetivos del aprendizaje se contextualicen según los elementos, para facilitar la organización y el tiempo de su evaluación. Así, la propuesta ofrece la sistematización e identificación de cada componente: *El Ciclo (grados escolares)*, *las Competencias para eje de la Comunicación*, *los Contenidos: Temas del mes, Asignaturas (Currículo EIB y oficial)*, así como la *Lengua*, según la introducción que se dicta en el currículo y, por último, los *Instrumentos y Estrategias* para evaluar los contenidos o habilidades específicas de la lengua cuando se necesite. Se consideran instrumentos y estrategias que los maestros ya conocen y que utilizan regularmente, únicamente se agregan las rúbricas como recomendación para la evaluación formativa, pues consisten en describir los criterios a evaluar, y los niveles y escalas para detectar los estándares que se deseen alcanzar en determinadas tareas. De la misma forma, pueden ser útiles para evaluar únicamente

⁶⁰Para este ejemplo uso la Competencia número 5 de la cinco que conforman las Competencias y Estándares para la Comunicación, pero se pueden usar cualquiera de las cinco según se requiera desarrollar o trabajar.

habilidades o competencias lingüísticas cuando se requiera, describiendo los criterios con relación a un contenido definido de currículo del Proyecto, así como criterios de evaluación con escalas holísticas que se emplearon para las pruebas EE (mencionado en el capítulo 6).

Cuadro 12. Propuesta de Evaluación AICL

| Ciclo | Competencias para el eje de la comunicación: Lee distintos tipos de textos utilizando diferentes estrategias para buscar información y comprenderlos. | Contenidos: Temas del mes, Asignaturas (Currículo EIB y oficial). | Lengua | Instrumentos y estrategias de evaluación. |
|-------|---|---|--------|--|
| 1° | Se apoya en las imágenes para comprender un texto, expone con orden su contenido. | Ciencias naturales. Verano/Emenda UTP: Ak'atsitiicha ka manakurhiriicha. (Las plantas y los animales y su relación con la vida humana). | L1 | <p>Observación: Para la evaluación del proceso didáctico con función formativa.</p> <p>Cuestionarios: para diagnóstico de conocimientos previos.</p> <p>Textos orales y escritos: para la evaluación de competencias lingüísticas orales y escritos (fluidez, cohesión, coherencia).</p> <p>Portafolio: para la evaluación sumativa, al final del ciclo escolar e incluso como análisis del diagnóstico al inicio del ciclo escolar.</p> |

| | | | | |
|----|---|--|---------|--|
| 2° | Predice, revisa y relea textos para comprenderlos mejor y puede explicar asuntos no mencionados en ellos. | Fundación del pueblo. <i>Territorio/ Ich'eri</i> | L1 y L2 | Rúbrica: para la evaluación de competencias específicas de la lengua y para evaluar contenidos (trabajos, proyectos, etc.) con función formativa. |
| 3° | Analiza y organiza las ideas de distintos tipos de texto, comprendiendo su sentido. | Matemáticas. Área y perímetro. Juata/ El Bosque. | L1 y L2 | Portafolio: Sumativa. Rúbrica: Formativa Textos escritos: evaluación de competencias lingüísticas escritas para la evaluación diagnóstica y formativa. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de los instrumentos curriculares del Proyecto y otros documentos teóricos.

8. Reflexiones finales

Considerando los resultados e indicadores del aprovechamiento escolar que han arrojado los planes de evaluación nacional en el sector de la educación básica de las últimas décadas (descrito en el capítulo 1), se hace necesario impulsar un debate sobre los avances poco satisfactorios en el marco de las últimas reformas educativas que se han dado en México. Más aún, el sistema de educación indígena es el que históricamente ha reportado menores avances, pese a los cambios suscitados con la Educación Bilingüe Bicultural que se trató de introducir en los años setenta y que en los noventa cambió de nombre y enfoque a Educación Intercultural Bilingüe. A consecuencia de estos problemas que se vienen arrastrando históricamente, surgió el Proyecto escolar “T’arhexperakua-Creciendo Juntos” de los docentes p’urhepechas de Michoacán para trabajar en una iniciativa de educación propia. Uno de los mayores retos que atendieron fue el de la enseñanza y alfabetización en la lengua propia, así como el de la evaluación, pues no tenían parámetros de cómo valorar los avances y problemas en el aprendizaje, dadas las particularidades sociolingüísticas y culturales de los alumnos, pues su primera lengua es el p’urhepecha y la segunda el español.

Aunado a esto, también se tenían que estimar los cambios y las características del currículo que empezaron a desarrollar al inicio de su gestión a finales de los años noventa, pues uno de los objetivos era proporcionarles a los alumnos una educación apropiada y de calidad, y abrirle el espacio central que le corresponde a la cultura, la historia, la cosmovisión y la lengua p’urhepecha en las escuelas indígenas (Hamel, 2010:120). Posteriormente, con la llegada del quipo CIEIB, también se desarrolló una propuesta colectiva de evaluación de los aprendizajes mediante pruebas, con el objetivo de realizar un diagnóstico bilingüe, dando como resultado un corpus de más de diez mil pruebas a lo largo de dos décadas de investigación. Por esto, al inicio formulé un objetivo general que guiará el trabajo para investigar qué modelos de evaluación se podían aplicar en las escuelas primarias del Proyecto, considerado el contexto sociocultural, el bilingüismo, el corpus de pruebas y los instrumentos curriculares de mismo, con el objetivo de averiguar si se podían dar transferencias lingüísticas positivas entre las lenguas de los alumnos. Dado que los objetivos de investigación del Proyecto general

con las pruebas convergieron con otras preguntas que me planteé, organicé los objetivos específicos por capítulos, tomando como principales fuentes de análisis el corpus de pruebas, la investigación etnográfica en el aula y el estudio de los instrumentos curriculares.

El objeto de estudio complejo requirió diseñar una investigación de corte interdisciplinar, con un tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos y porque los elementos a analizar y las preguntas eran de muy diversa índole, las cuales requerían distintas metodologías para realizar inferencias. Por ello, usé un marco teórico-metodológico integrado que tiene como común denominador la educación intercultural bilingüe. Partiendo de la antropología de la educación como disciplina base, incorporé la lingüística, la socio- y la psicolingüística, la psicometría y pedagogía a mi diseño. Posteriormente, definí los objetivos específicos con relación a los tipos de pruebas que formaron parte de la tercera etapa de evaluación de los años 2013 y 2014 y los elementos de evaluación de cada una de ellas, así como la evaluación del enfoque AICL en el aula que centré en las estrategias y métodos de evaluación de los docentes, en el marco del desarrollo y aplicación del currículo EIB y los demás instrumentos curriculares. Las siguientes conclusiones muestran las reflexiones finales de cada capítulo de análisis (5, 6 y 7) y al final un balance general de los tres apartados.

8.1 Resultados de las evaluaciones de las Competencias y Conocimientos en Lengua (CCL)

En el capítulo 5 sobre la evaluación con la prueba CCL me propuse indagar cómo se da el desarrollo en cada grado (1° a 6°) mediante el análisis de la evolución o progresión de los conocimientos y competencias en los ejes de la escritura, la lectura y la reflexión de la lengua y cuáles eran los ejes más problemáticos según los resultados. Por otro lado, también examiné el avance longitudinal de los alumnos y si éste era significativo, aunado al análisis de las comprobaciones de la hipótesis de la significancia para constatar la confiabilidad y validez de esta prueba. Por medio del análisis sincrónico y longitudinal se observaron diferencias entre las escuelas participantes en la tercera etapa de evaluación, correspondiente a los años 2013 y 2014. Los resultados mostraron que las escuelas de San Isidro y Uringuitiro

obtuvieron mejores resultados en la lengua p'urhepecha (L1) en comparación con Tsiro y una diferencia más amplia con respecto a sus puntajes entre las dos lenguas, pues Tsiro obtuvo casi 20 puntos más en español (L2) que en p'urhepecha. Mientras las escuelas del Proyecto obtuvieron puntajes más o menos equitativos en las dos lenguas. Las diferencias entre las escuelas es que no se imparten los mismos programas, pues en Tsiro usan el programa oficial de la SEP; no se aplica el currículo EIB del Proyecto que contempla más contenidos y la lengua p'urhepecha no se utiliza como lengua de instrucción. Además, en la comparación de las dos escuelas del Proyecto, San Isidro registró mejores promedios en L2 y Uringuitiro en L1, aunque los más bajos en L2.

En esta misma evaluación y, en contraste con etapas anteriores de la aplicación del instrumento, se podría inferir que los resultados se han mantenido de forma más equitativa en la última etapa para las dos lenguas. En la evaluación de 2005 se obtuvo una media de 51.03 puntos en L1 y en L2 32.28 puntos en una escala del 1 al 100 (Bases de datos 2004-2005), mientras que en la última evaluación se alcanzaron 36.71 puntos en L1 y en L2 36 puntos de promedio (Bases de datos 2014). En la equiparación de los promedios de forma longitudinal se observa una tendencia a la baja en L1 en un lapso de ocho años, pues la diferencia es de 14 puntos menos en L1 y 4 puntos más en L2, pero ahora los promedios son más paralelos en ambas lenguas. Los resultados muestran un desarrollo más equitativo, lo que probablemente es muestra de los cambios sociolingüísticos en las comunidades. Ahora puede observarse, a la luz de las evidencias, un bilingüismo más equilibrado en las competencias y conocimientos que se evalúan con las pruebas, lo que anteriormente se descartaba para aquellos alumnos que no tenían contacto con el español (Hamel, 2010). En este nuevo contexto, se debe valorar la situación para que los maestros aprovechen y refuercen las competencias lingüísticas de ambas lenguas.

En contraste, los resultados mostraron avances mayores con respecto al método de análisis, ya que con las bases de datos que se tienen, seleccioné a los alumnos que realizaron la pruebas en dos ocasiones, con un año de diferencia entre una y otra evaluación (2013 y 2014). Para esto empleé el método *test-retest* con la prueba *t. student*,

que mostró diferencias significativas en las medias, ya que hubo un aumento mucho más amplio en ambas lenguas en comparación con el estudio sincrónico que contempla los resultados en una aplicación, pues en la selección se asegura que la valoración de los resultados sea de los mismos alumnos seleccionados. En la prueba CCLP los alumnos tuvieron un avance de 6.36 puntos en la escuela de UR y 16.06 puntos en la de SI; en tanto que los resultados en CCLE el avance fue de 7.11 puntos en UR y 15.42 puntos en SI. Esto también muestra que los procedimientos cuantitativos deben ser más exhaustivos para llegar a conclusiones más cercanas en el campo de la lingüística aplicada que en un inicio propuso Labov (1963). En consecuencia, el enfoque longitudinal mediante el método *re-test* puede producir datos más certeros si se desea medir el progreso o avance real de los alumnos.

Con respecto a los tres ejes que componen la prueba, los datos mostraron que la escritura, lectura y reflexión de la lengua presentan algunos avances y problemas en las dos lenguas en una escala de 1 al 10. En cuanto a los ejes de la escritura en el primer ciclo, los alumnos usan la escritura silábica y alfabética, omitiendo algunas letras; también mejoran cuando logran la construcción de una oración simple y la pueden representar en ambas lenguas; también pueden describir acciones a través de la escritura de una oración, lo que representa una mejoría en el conocimiento gramatical y sintáctico. Ambos conjuntos presentan un avance en la comparación de las dos evaluaciones, con un avance de 2 puntos. En el segundo ciclo los problemas se presentan en los conjuntos de ítems que evalúan la competencia escrita intermedia-alta, la cual corresponde a la escritura de un texto descriptivo y los conjuntos consecutivos que evalúan la redacción de un oficio o carta, que son textos más complejos en cuanto a su estructura. Lo mismo sucede en el tercer ciclo en este tipo de textos, con un avance ligero de 2 puntos a diferencia del ciclo anterior; logran escribir fragmentos con estructuras deficientes, pero comprensibles en el cuerpo del texto en el oficio, y con varios problemas significativos en la corrección.

Los ejes de comprensión lectora en el nivel básico presentan un avance de aproximadamente 2 puntos en promedio, pero hay deficiencias en el segundo y tercer

ciclo en el nivel intermedio-medio y un aprovechamiento más bajo en el nivel intermedio-alto, el cual también presenta un puntaje bajo, incluso un retroceso de 1 punto en el tercer ciclo, pues apenas alcanzan a identificar algunos componentes de un texto informativo con 3 puntos en promedio sobre un máximo de 10. Por otra parte, el eje de la reflexión de la lengua presenta mayor variabilidad en los resultados por las diferencias normativas en las dos lenguas y menor avance a partir del segundo ciclo; por ejemplo, en la identificación de los artículos definidos e indefinidos en L2 tienen un aprovechamiento bajo al identificar tan solo 4 de 11 elementos que concuerden con el género y el número. En el tercer ciclo tampoco hay un avance en este mismo eje porque hay un retroceso, incluso de 1 punto en 6° grado con respecto a la evaluación anterior. Asimismo, en el conjunto que evalúa los tiempos verbales obtienen únicamente 1 punto de avance en L1 y un retroceso en L2 con el mismo puntaje.

Con estos parámetros se pueden hacer recomendaciones en cuanto a los elementos que se tienen que reforzar en la instrucción de las lenguas. En el primer ciclo los alumnos logran escribir oraciones simples, pero los problemas ya empiezan a reflejarse en el segundo y tercer ciclo en la realización de la escritura intermedia-media e intermedia-alta. En la escritura de los cuentos los alumnos tienen un puntaje mayor y en los descriptivos y oficios uno menor, pues presentan dificultades en la extensión y la identificación de la estructura de estos tipos de texto. De la misma forma, la comprensión lectora se tiene que reforzar, en el nivel intermedio-medio e intermedio-alto, sobre todo en la identificación de las partes e inferencia de los tipos de texto informativo. Por tanto, estos son los aspectos que los docentes deben reforzar con sus alumnos en cuanto a la estructura textual, sintáctico-gramatical y comprensión de la lectoescritura. Adicionalmente, también se sugiere trabajar en la enseñanza de la gramática con la justificación de mejorar la práctica de la lengua; es decir, que los alumnos posean los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender y escribir textos con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, lo que conllevaría a un desarrollo más completo de la competencia comunicativa de forma escrita.

En suma, estas evaluaciones también muestran las diferencias del dominio sociolingüístico en las escuelas; en la primera evaluación las escuelas del Proyecto tuvieron un puntaje mayor en L1 y la escuela de control en L2, a pesar de que la lengua de uso social en las comunidades de las tres escuelas es el p'urhepecha. Otra diferencia importante radica en la impartición de los programas, pues en la escuela de control se imparte el currículo nacional y en las escuelas del Proyecto el programa EIB que tiene una carga mucho mayor de contenidos porque integra los nacionales y los locales de la cultura p'urhepecha, sumado a las reestructuraciones que se han hecho a lo largo de dos décadas, tal como describí en el apartado de los instrumentos curriculares de Proyecto (capítulo 3). Por otro lado, lo que observé es que la evaluación con las pruebas CCL puede medir, aproximadamente, aspectos objetivos en el campo de la comunicación y lenguaje, particularmente de la competencia comunicativa en los tres ejes evaluados, como se mostró en la comparación de las tres escuelas, pero no de otros conocimientos. Esto es fundamental para confirmar que la prueba es confiable y válida, pues se ha probado varias veces con resultados consistentes de confiabilidad (mostrados en el capítulo 4) y porque se comprobaron las hipótesis sobre el avance real de los alumnos, pues los resultados fueron significativos con el método *test-retest*.

8.2 La práctica social del lenguaje, los tipos de texto, la evaluación de la competencia escrita y la prueba EE

En el apartado sobre el estudio de la enseñanza de los textos en el aula, abordé las funciones comunicativas y los tipos de discurso asociados a la práctica social del lenguaje en vinculación e integración con algunos aspectos al currículo EIB, como algunos contenidos y tipos de textos que pertenecen a la cultura p'urhepecha. El objetivo fue observar la tríada *forma-función-contenido* como un modelo para caracterizar los géneros y su relación con la ideología de los grupos sociales, así como su repercusión en distintos ámbitos de la actividad humana desde la perspectiva histórica (Bajtín, 1986; Briggs y Bauman, 1992). Con este propósito observé que los maestros recuperan repertorios de textos orales propios, así como diferentes tipos de discurso p'urhepecha para integrarlos, con fines didácticos, a los instrumentos curriculares del programa EIB. Para esto, el trabajo de recuperar el repertorio oral p'urhepecha y darle un papel

preponderante para la enseñanza en el aula, hace más significativo el aprendizaje de diferentes tipos de texto, sobre todo de las estructuras narrativas, pues son los tipos de texto que más trabajan en el aula por la reproducción oral que sigue vigente en las comunidades, que se da en las familias a través de la transmisión verbalizada mediante otros géneros como pláticas, conversaciones, entre otros, como el caso de la *Nit'amakua/Historia*. Cabe resaltar que el tema de la recuperación de repertorios orales se ha tratado de rescatar recientemente para enseñar otras lenguas indígenas, pues se ha visto como un beneficio para la educación incorporar elementos culturales o textos propios en el Nuevo Modelo Educativo de la SEP (2022), pero el Proyecto ya había anticipado desde sus inicios la importancia de la enseñanza de los textos propios en la lengua p'urhepecha.

En cuanto a la evaluación de la prueba EE (Expresión Escrita) en las dos evaluaciones de forma general, identifiqué el avance en las medias en la competencia escrita de forma gradual y con un avance significativo de la primera a la segunda evaluación en L1 (subcapítulo 6.3); en la aplicación de 2013 los resultados de 1° a 6° grados son progresivos en ambos criterios de calificación (episodios y global), pero en 2014 hay un avance significativo en los promedios porque mejoran en la mención de los episodios. En esta prueba destaca mucho más el avance en L1 en las dos escuelas, pues la escuela de San Isidro tuvo un avance de 12.54 puntos y Uringuitiro el más alto con 15.25 puntos. De esta forma, se puede apreciar que Uringuitiro tiene los mejores resultados en L1 y en L2 tiene los resultados más bajos en comparación con San Isidro. En L2 no se registró un avance en el promedio de 1° a 6° grados, pues hay un retroceso de 1 punto en la escuela de San Isidro y en Uringuitiro se mantuvieron los promedios en las dos evaluaciones. Esto se debió a que en la escuela de San Isidro los grados 4° y 5° presentaron un retroceso y en Uringuitiro en 5°, aunque todos los demás grados sí obtuvieron un avance en los dos criterios de evaluación.

En el seguimiento de casos con este mismo instrumento, seleccioné a diez alumnos de la escuela de San Isidro para evaluar los avances en la competencia discursiva por medio del *re-test*, sumado a la comparación de los resultados cuantitativos

y los cualitativos con otro método de análisis diferente a los criterios de textualidad para analizar las marcas discursivas que usan los alumnos de forma bilingüe. En cuanto a los resultados cuantitativos de los criterios de evaluación de la textualidad, los alumnos obtuvieron puntajes más equilibrados en las dos lenguas. El promedio que se alcanzó en L1 en 2017 fue de 45.39 y 52.32 en 2019 de un total de 100 puntos; mientras que en L2 se obtuvieron 46.76 y 51.33 puntos en 2017 y en 2019 respectivamente. En las dos lenguas se presentaron resultados muy similares y también hubo un avance con base en los criterios de calificación de la primera a la segunda evaluación, aunque de forma individual hubo algunos retrocesos. También se obtuvieron algunos avances en la calificación global, puesto que en la calificación por episodios los alumnos tendieron a omitir algunos episodios y, sin embargo, se obtuvieron promedios similares en ambas lenguas. Por otra parte, las diferencias que se obtuvieron entre el puntaje más alto y el más bajo muestran la dispersión al interior de los mismos grados, lo que refleja no sólo las diferencias en el dominio lingüístico en la competencia escrita, sino también del avance o del retroceso que tiene cada alumno y sus motivaciones para realizar la prueba, puesto que algunos alumnos obtuvieron un puntaje más alto en 5° grado por episodio y al siguiente año no, lo que puede indicar que pueden hacerlo mejor porque ya lo habían demostrado al realizar la tarea con un resultado mejor en la evaluación anterior.

Para la valoración cualitativa de las marcas discursivas y de los elementos de la estructura narrativa, utilicé las transcripciones de ambas lenguas y la traducción en L1 para realizar el análisis de las cuarenta pruebas de los diez alumnos. Tomé en cuenta el conjunto de los elementos *–introducción, complicación, resolución, elementos de cohesión y coherencia, marcadores discursivos, sustitución, recurrencia y recursos metafóricos–* para comparar los cambios y los recursos que utilizan los alumnos en la competencia discursiva.

Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos de la muestra aplican formulas introductorias en L1 y L2 como introducción de la narración: *Había una vez, Era un niño, Hace mucho tiempo* en español y en p’urhepecha *Jarhaspti*–había una vez o *Ma xianaru*–Una vez. Asimismo, la mayoría de los alumnos usan los conectores “y”

en español, que sería el equivalente a *ka* en p'urhepecha. Este conector en p'urhepecha tiene la función de conectar un texto de forma estructural que se ve en la separación de episodios, el cual también usan los alumnos como estrategia para separar las cláusulas y palabras en su función cohesiva (De Jesús, 2017), puesto que ellos no recurren a los signos de puntuación, ni acentos en L1. Otro recurso que se encontró en esta lengua fue el infinitivo narrativo *ni*, marca que es muy frecuente en el uso de las narrativas que aparecen como un núcleo sintáctico de la oración en contextos en los que se esperaría un verbo conjugado, mientras que en el plano semántico da coherencia al texto. Este rasgo en la lengua p'urhepecha representa una forma de simplificación a nivel de la oración, puesto que no tiene un modo, aspecto o tiempo del verbo que compone la oración (Chamoreau, 2004; Aranda, 2016). En este caso algunos alumnos lo usan en sus escritos en el nivel semántico porque el cuento original lo incluye y por eso lo reprodujeron y, en algunos casos, les sirvió para dar coherencia a sus textos por la simplificación sintáctica de la oración. El infinitivo narrativo del p'urhepecha es un tema pendiente para investigar con otros métodos de evaluación de la valoración de la escritura a nivel sintáctico, puesto que sería más interesante observar una narración espontánea, más que con el método de reproducir una narración que se escuchó previamente.

También encontré que existe una mejora en la mención de conectores de cohesión de 5° a 6° grados, puesto que usan *porque, pero, luego en español*, y en p'urhepecha *jimpo, peru, tatsikua, jimani, jimpoka, isi* para conectar las oraciones a nivel microestructural. También mejoran en la mención de vocabulario, puesto que se mantienen en el mismo puntaje en la calificación global o avanzan de 1 a 2 puntos. En este sentido, los alumnos que tienen una calificación global más alta, usan otras estrategias discursivas para la comprensión global del texto, como es el caso de la metáfora, metonimia o sustituciones. Estos recursos se observan más en los escritos en L1, aunque hay alumnos que usan las mismas estrategias en las dos lenguas, como el caso del alumno que obtuvo resultados más equilibrados en las dos lenguas.

De la misma forma, con este estudio se encontraron casos contrastantes en una muestra donde todos los alumnos eran dominantes en p'urhepecha, como el caso de la alumna que obtuvo los resultados más bajos y el que obtuvo los más altos. De esta forma, se encontraron casos extremos que representan a la población de los alumnos en las escuelas. Esto en parte refuerza la premisa de que, si no se alfabetiza bien en la L1, se obtendrán resultados poco favorecedores para desarrollar las competencias bilingües. Esto reafirma la teoría de la proficiencia subyacente de las lenguas (Cummins, 2000), ya que hay estrategias que se pueden transferir de la L1 a L2 y viceversa, como es el caso de la transferencia conceptual. Al respecto, se puede ver que la metáfora también tiene la función de sustitución al tratar de entender nuevos problemas en los términos de los recursos cognitivos existentes. En otras palabras, se puede entender que la transferencia lingüística o el "traspaso" de ciertos conceptos ayuda a dar sentido a los nuevos problemas que se presentan en otra lengua en el campo cognitivo (Lakoff y Johnson citados en Odlin, 2008: 325).

Estos postulados se pueden interpretar en el caso de las analogías y las metáforas para el conocimiento abstracto (de importancia antropológica); no tratan la cuestión de la variación interlingüística en las extensiones de significado pero, como indica Odlin, estas extensiones pueden implicar una posibilidad real de que conduzcan a efectos específicos de pensamiento para el habla en la primera lengua y, por tanto, también a la transferencia conceptual y de significado en una segunda lengua (2008:325). En el caso de los estudios de los escritos de los alumnos en p'urhepecha que analicé en este trabajo, observé que algunos alumnos si usan la textura poética de la narración, la cual deviene de la oralidad (el juego de palabras y las metáforas). El caso más sobresaliente fue del alumno más equilibrado en los resultados de las pruebas que analicé, puesto que usa distintas estrategias discursivas en las dos lenguas y también emplea la metáfora en sus escritos (Chamoreau 2004, 2009; Aranda, 2016; De Jesús, 2017; Groff & Bellamy, 2020).

Al respecto es importante señalar que en algunos estudios del campo se consideran que la narración temprana representa una especie de "interdiscurso" de transición que

une la competencia discursiva primaria a la adquisición de una segunda lengua, la cual constituye una red de diferentes tipos de conocimiento, como la capacidad de producir una narración coherente que recurre a la interfaz significado-gramática para “traducir el saber en decir” (Hudson y Shapiro 1991; citados en Francis, 2012). En este sentido, la competencia narrativa se concibe como un estadio importante del aprendizaje para aprender otras competencias lingüísticas, ya que la adquisición de la competencia narrativa implica el uso de una combinación de otras habilidades lingüísticas avanzadas para narrar historias y, por tanto, desarrollar otras estructuras textuales más complejas (Miller et al., 2006 citados en Francis, 2012).

En nuestro caso con las pruebas escritas, se puede inferir que el alumno que ha avanzado en la competencia narrativa en ambas lenguas podría usar dichas estrategias para reproducir otras estructuras más complejas, como la argumentativa, explicativa, etc. Aunque el análisis incluyó una muestra limitada, se pueden ampliar los estudios de la adquisición de la competencia discursiva y las narrativas con diferentes métodos, pues podrían conducir al interés en el estudio interdisciplinario (psicolingüística, lingüística y antropología) de la evaluación de la competencia escrita y el papel que pueden tener las metáforas conceptuales como estrategias discursivas que contribuyan al tema de la enseñanza, adquisición de las lenguas, así como en el diseño de instrumentos para evaluar y comparar diferentes estructuras textuales y recursos de la escritura de forma bilingüe, pues tal como analicé en este apartado, se lograron ver los aspectos más resistentes (los que no presentan avance o cambio) para que los docentes trabajen en esos aspectos y los apliquen en el aula.

Asimismo, este tipo de estudios pueden profundizarse, en particular, las investigaciones sobre el bilingüismo puesto que, como se vio en las pruebas analizadas, también existe una tendencia de la alternancia entre el español y el p’urhepecha, pero sobre todo de la alternancia de marcas discursivas del español a los escritos del p’urhepecha y muy poco frecuente de manera inversa, lo que hace evidente reforzar e incentivar las estrategias discursivas del p’urhepecha. Esto es relevante para estudiar la convergencia entre lenguas y ampliar más las teorías sobre desplazamiento y los tipos

de transferencias lingüísticas que proporcionen datos más certeros sobre cómo interpretar estos fenómenos (Chireac y Francis, 2017; Cummins, 2000).

8.3 Resultados de evaluación de los aprendizajes en el aula, el enfoque AICL y los tipos de evaluación

Para terminar este trabajo, decidí dejar el apartado de los procesos de evaluación en programas con perspectiva AICL y la evaluación en el aula al final porque el objetivo era realizar un balance de los elementos tratados aquí y sugerir algunas recomendaciones generales para la evaluación y sus diferentes funciones en el aula. En primer lugar, con el estudio de los instrumentos curriculares, la observación de las estrategias de evaluación en el aula y las discusiones en el aula-taller, encontré que la evaluación que deben realizar los maestros es mucho más compleja, dada la cantidad de asignaturas y contenidos que integran el programa EIB del Proyecto, pues se tienen que incorporar el *Plan de Estudios de la SEP*, el *Programa de Enseñanza del P'urhepecha L1*, el *Programa de Enseñanza del Español L2*, las *Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP)* y el *Plan Trimestral de EIB P'urhepecha*. Asimismo, se requieren de ciertas consideraciones y exigencias para valorar o medir el alcance de los objetivos y contenidos, así como el nivel de suficiencia lingüística; las herramientas, instrumentos y métodos para aplicar de forma grupal o individual y; la cantidad de estudiantes que tienen los profesores en sus grupos, pues el tiempo o sesiones que invierten en las tareas de evaluación se tienen que considerar en las planeaciones, o al inicio de las unidades de enseñanza-aprendizaje.

De la misma forma, tenía que contemplar en este apartado uno de los tres principios lingüísticos AICL que se ha tratado de adoptar en el Proyecto, cuyo objeto señala: *La enseñanza-aprendizaje se desarrolla con el enfoque del “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL)”*. Esto implica que las lenguas no constituyen materias aparte sino instrumentos transversales para el desarrollo de competencias y contenidos en todas las materias. La mayor parte de las competencias lingüísticas y comunicativas se desarrollan al abordar las distintas asignaturas. No obstante, hay un espacio de reflexión sobre las lenguas en donde se trabaja

específicamente con las estructuras gramaticales y comunicativas de las lenguas y de su integración en un repertorio de competencias comunicativas bilingües (Hamel et. al. 2018a).

En referencia a lo anterior, decidí indagar si los maestros realizaban las evaluaciones por separado o evaluaban los contenidos en las lenguas. De esta forma, concluimos con los talleres que:

a) Es importante planificar los contenidos del currículo EIB y la evaluación: los temas del mes, las UTP y los contenidos y aprendizajes y contenidos del programa oficial. Planificar la evaluación y los contenidos de los instrumentos curriculares para verificar si se alcanzan los objetivos de los aprendizajes y por eso es recomendable que los docentes asienten la evaluación en los planes, ya sea de forma trimestral o semanal, considerando la identificación de los objetivos de las unidades de aprendizaje y los temas, pues esto da mucho mayor precisión y claridad, sobre cómo integrar y sistematizar la evaluación en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

b) Son necesario los conocimientos y métodos específicos para evaluar las habilidades o competencias lingüísticas, así como especificar los criterios que desean evaluar. Esto compete a los conocimientos que poseen los docentes para realizar su trabajo. Como se discutió en los talleres, la separación de las lenguas y los contenidos en la evaluación implica un conocimiento específico de la didáctica de la enseñanza de las lenguas, de cómo valorar las habilidades, contemplar la variabilidad de la situación sociolingüística y los usos de las lenguas, las actitudes positivas o negativas hacia ellas. Por estas razones, los docentes deben reforzar sus estrategias para trabajar las habilidades de las lenguas si desean alcanzar los objetivos del Programa EIB, siendo uno de ellos la competencia coordinada de las dos lenguas.

c) Considerar los perfiles de egreso en L1 y L2 para cada grado, los cuales están incluidos en los instrumentos curriculares para verificar si se han alcanzado los objetivos del proceso de la enseñanza-aprendizaje porque es una forma de evaluar los dos programas de lenguas, o evaluar algunos aspectos de las lenguas de forma más

específica y así asegurar que se cumplan los objetivos de la competencia comunicativa; por tanto, en este aspecto no se evalúan los contenidos, pero sí los maestros requieren hacer una valoración específica lo pueden realizar.

d) Retomar el enfoque sociocomunicativo en el proceso de la enseñanza para establecer la evaluación en los planes. Con esto se concluyó que es fundamental para los procesos didácticos ya que, si no se organiza la evaluación con base en los objetivos de los planes, y si no se incluye a los alumnos en las interacciones, queda incompleto el proceso y le resta importancia. Con esto se podría hacer partícipes a los alumnos para que se hagan conscientes de la adquisición de los conocimientos mediante la exploración de la autoevaluación, pues la motivación también es un factor que influye en el proceso cognitivo-afectivo.

Con estas conclusiones y la relación del principio lingüístico, se puede considerar que la evaluación se puede realizar de forma integrada –contenido y lengua– aunque el currículo oficial si tiene una evaluación para cada lengua y los contenidos por separado. Además, sí se puede realizar una evaluación específica de la lengua, pero esto es a consideración de la maestra o el maestro y las necesidades particulares de su grupo, tal como observé en el aula.

En cuanto a los métodos de evaluación docente en el aula, observé que en la mayoría las clases registradas se vieron los temas contemplados en las planeaciones semanales y trimestrales; se realizaron actividades que formaron parte de clases anteriores y subsecuentes en las que la evaluación no siempre se realizó o simplemente no se llevó a cabo en esas clases de forma completa porque las actividades llevaban una secuencia y la evaluación de un tema que se realizó al cabo de varias clases. De la misma forma, registré clases que se planearon para realizar una actividad de evaluación porque formaron parte de una secuencia dosificada de temas y la sesión final se destinó para la actividad de evaluación de un tema específico. En otras clases siempre se dieron actividades al final de la clase, como la realización de ejercicios, participaciones orales, resúmenes, tareas, entre otras. En suma, en estas estas clases observé que la evaluación de los contenidos se realizó en una o varias sesiones y en muy pocos observé la

evaluación de los contenidos en la lengua, ni tampoco se incluyeron en las planeaciones de forma sistematizada a través de la delimitación de criterios o estrategias.

Sin embargo, hubo excepciones donde se realizó la evaluación de forma planificada, tanto de la lengua como del contenido por medio de instrumentos más especializados para la evaluación de la lectoescritura, lo que a su vez también representa un tipo de evaluación más formativa porque se hace a lo largo del ciclo escolar durante varias sesiones, con el objetivo de trabajar en las deficiencias del aprendizaje o de las necesidades particulares de los alumnos. Esto refuerza la conclusión del punto b) que se discutió en los talleres, que los docentes deben reforzar y capacitarse en temas de didáctica de la lengua, pues la mayoría de los profesores no tienen definidos los criterios de evaluación diferenciada para cada lengua y no existe una forma generalizada entre todos los profesores para llevarla a cabo. Este hecho es importante recalcarlo para los programas AICL y la enseñanza bilingüe porque hay una serie de factores que se tienen que sopesar.

En cuanto a la evaluación formal y sumativa, llevé un registro de instrumentos de evaluación que los maestros realizan mediante exámenes que organizan por ciclos, que van de menor a mayor complejidad en cuanto a la carga de contenidos incluidos en las evaluaciones. En estos procesos, los maestros hacen uso de distintos métodos para valorar el aprendizaje individual y tienen que tomar en cuenta las dificultades que se presentan en cada ciclo en la correlación con el dominio lingüístico de los alumnos. Esto también es muestra de que las estrategias individuales que los maestros usan pueden representar la diferencia, pues en estos exámenes algunos de ellos incluyeron evaluaciones específicas de la escritura, en especial el tercer ciclo donde se ve una evaluación más transversal, al tratar de articular los contenidos en general y el dominio lingüístico. Para hacerlo ellos mismos valoran las alternativas y estrategias para adaptar las evaluaciones a las necesidades de sus grupos, atendiendo a los tiempos de los procesos escolares, los contenidos y las normativas que tienen que cumplir.

Asimismo, la mayoría de los docentes usan como un método frecuente la observación del conjunto de diversas actividades como evidencia de que los alumnos están aprendiendo, sumado a los otros elementos que funcionan como un complemento, como los exámenes, tareas y actitudes. Este método es el que más usan los para emitir juicios sobre sus alumnos, que no se limita únicamente al aprovechamiento o al aprendizaje de los alumnos con base en la realización de pruebas, ya sea orales o escritas. De la misma forma, los docentes expresaron concepciones de evaluación diferentes: la autoevaluación y el diagnóstico. Por un lado, la autoevaluación pone énfasis en la evaluación del propio maestro con respecto a su trabajo. Por otro lado, el diagnóstico ve la evaluación como una valoración del aprendizaje de los alumnos en asociación a una multiplicidad de factores, como las actitudes y el comportamiento, ya que los maestros tratan de influenciar a los alumnos sobre el respeto y la buena convivencia de los alumnos. Con esto también concluimos que el proceso no debe ser tan rígido con los alumnos, pues esto puede propiciar un ambiente poco favorable para que los alumnos asistan a la escuela, ya que los maestros expresan que uno de sus objetivos al inicio de su Proyecto fue contrarrestar el ausentismo escolar, provocado por las políticas de castellanización e imposición de un currículo que no contempla los conocimientos de las comunidades indígenas, tal como lo vivieron ellos mismos cuando estudiaron la primaria (Hamel et al., 2018b).

En cuanto a los aprendizajes evaluados, observé que los alumnos pueden identificar y localizar sus comunidades o medir los objetos de madera, pero en el contexto de sus comunidades, pues son los objetivos del Programa, contextualizar los conocimientos, saberes y competencias. No obstante, falta encauzar la evaluación de las lenguas de forma sistematizada en las planeaciones a través de la delimitación de criterios o competencias que se desean alcanzar de forma específica. Por ello, la propuesta de evaluación que presenté giró en torno a una sistematización de los contenidos, las lenguas, los ciclos, los instrumentos y estrategias de forma transversal, en el que se recomienda la diversificación de los métodos e instrumentos según cada caso particular, considerando las Competencias y estándares para eje de la comunicación del Programa EIB que se dicta para cada grado, así como algunos criterios

que se utilizaron para evaluar las lenguas con las pruebas de Expresión Escrita (EE). Cabe mencionar que dicha propuesta es preliminar, pues se pueden considerar otros criterios de evaluación que se usaron con las pruebas, así como más indagaciones de las investigaciones en el campo de AICL.

8.4 Balance general

En este trabajo di cuenta del plan de evaluación del Proyecto Colectivo “T’arhexperakua-Creciendo Juntos y CIEIB”, el cual tiene más de dos décadas desde que se creó con el objetivo de construir un currículo EIB y pruebas de evaluación para las escuelas de San Isidro y Uringuitiro en la meseta p’urhepecha. Como mencioné en la introducción de este trabajo, la perspectiva de la *evaluación co-constructiva* del Colectivo pretende contribuir al desarrollo de propuestas de evaluación en el campo de la educación intercultural y bilingüe en las escuelas primarias indígenas ante la falta de métodos, estrategias o planes institucionales, pues no se ha realizado una evaluación de las lenguas, de los contenidos en las lenguas indígenas, o de forma bilingüe. No se debe perder de vista que, aunque cambie la política educativa, la situación sociolingüística y cultural que persiste en muchas comunidades indígenas es una realidad y por ello deberían valorarse los componentes de los programas oficiales, nuevos y pasados, que mejor funcionen o se adapten a las necesidades de los alumnos.

También se debe enfatizar que los resultados más bajos en cuanto al aprovechamiento escolar en educación básica los han reportado las escuelas indígenas (descrito en el capítulo 1). Por estos hechos, el Proyecto creó un paquete de pruebas (CCL y EE) para valorar y contar con algunos indicadores en el área del lenguaje y comunicación, con un enfoque comunicativo y pragmático para que los maestros tuvieran parámetros o índices de los resultados que se obtenían en sus escuelas, sobre todo en áreas como la lectoescritura, tal como mostré en cada uno de los capítulos de análisis sobre la evaluación con las pruebas y en el aula.

Las pruebas han resultado confiables y válidas, en cierto grado, puesto que con las CCL se comprobaron las hipótesis sobre el desarrollo y avance significativo en las dos

evaluaciones analizadas en este trabajo, lo que daría pie a una validez de contenido, como referí en el capítulo 4. Con las pruebas EE el tipo de validez que se ha constatado es la de apariencia, puesto que los participantes, sobre todos los docentes, la han aceptado como una prueba o actividad válida al realizar las tareas de evaluación, incluso incorporando los criterios de evaluación de las pruebas en el aula, sumado al método de evaluación entre los calificadores, quienes tienen una larga experiencia como evaluadores en los planes de evaluación del Proyecto y en sus labores como docentes. De esta forma, los resultados de las evaluaciones han arrojado datos sobre el desarrollo de las lenguas y de algunas competencias lingüísticas, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 13. Etapas de evaluación de las pruebas y principales resultados

| Etapas de evaluación | Tipo de prueba | Resultados |
|-----------------------------|--|---|
| 1era. 2001 | EE (Expresión Escrita) HAC (Habilidades y Conocimientos) CA (Comprensión Auditiva) CE (Comprensión Lectora) | -Evaluación en escuelas primarias hñähñú de Hidalgo y p'urhepechas de Michoacán. -Se compararon diferentes tipos de currículo en la prueba de Expresión Escrita: 1. Enseñanza en español con una clase de dos horas de hñähñú por semana (currículo oficial), con alumnos monolingües y dominantes en español; 2. Sumersión o transición rápida (castellanización, bilingüismo sustractivo), con alumnos monolingües dominantes en p'urhepecha; 3. Enriquecimiento basado en la LI y bilingüismo auditivo (preservación de la lengua y cultura), con alumnos monolingües dominantes en p'urhepecha. -Los resultados evidenciaron que los programas que enseñan en la lengua más fuerte de los alumnos tienen promedios más altos. |
| 2da. 2004 y 2005 | EE (Expresión Escrita) | -Únicamente se diseñaron pruebas de evaluación de la lectoescritura, competencias lingüísticas y algunos contenidos escolares. -Las pruebas obtuvieron índices de consistencia interna satisfactorios. |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| | CCL (Competencias y conocimientos en Lengua) | -Los promedios obtenidos mostraron que L1 estaba muy por encima de L2 al comparar los promedios, pues había más de 20 puntos de diferencia entre el p'urhepecha y el español. |
| 3era. 2013 y 2014 | EE (Expresión Escrita) CCL (Competencias y Conocimientos en Lengua) | -En 2013 Se compararon tres escuelas p'urhepechas: las del Proyecto y una de control donde se aplica el currículo oficial. -En la escuela de control se obtienen los promedios más altos en español y los más bajos en p'urhepecha en la prueba CCL, con una diferencia más amplia en ambas lenguas. -En 2014 se evaluó únicamente a las escuelas del Proyecto y los resultados mostraron promedios más paralelos en ambas lenguas, lo cual muestra un cambio en el desarrollo de las lenguas, pues se observa un bilingüismo más o menos coordinado en las competencias evaluadas. |

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos de pruebas y otros instrumentos curriculares.

En este resumen a lo largo de veinte años, se han observado cambios en la situación sociolingüística en las comunidades de las escuelas del Proyecto; se transitó de un monolingüismo acentuado en p'urhepecha a un bilingüismo más equilibrado en las competencias lingüísticas en p'urhepecha y español, aunque con bajas en la lengua indígena. Con los resultados de las últimas evaluaciones, se espera que los alumnos puedan mejorar y desarrollar sus competencias como bilingües por el beneficio cognitivo y cultural que han mostrado los estudios psicolingüísticos, pero, por otro lado, no puede afirmarse que la nueva política educativa contribuya a este cometido si se reduce a los cambios en la política sin propuesta metodológica para desarrollar un bilingüismo satisfactorio, pues no se podría decir que se considera la situación de bilingüismo de los alumnos.

Por ello, el Proyecto ha tratado de examinar y probar los métodos empleados con sustento, principalmente, en la investigación, en la lingüística, la socio- y la psicolingüística, así como de la psicometría, pedagogía y didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, en el marco de las consideraciones teóricas del bilingüismo; en los programas y estrategias de enseñanza del AICL; la educación intercultural bilingüe y; con una perspectiva dialógica que busca dialogar con las formas externas y propias, pues pone el acento en las actitudes del saber o sentido epistemológico y la comprensión de las características culturales externas, junto con aquellas que regulan el hacer o sentido metodológico, las cuales permiten construir y evaluar los conocimientos con base en las visiones y percepciones propias de una cultura determinada. Esto no se simplifica a una perspectiva ideológica, pues se ha probado desde hace varias décadas con el *hacer*; es decir, con las propuestas de los planes de evaluación, las pruebas diseñadas y el currículo EIB que se han construido con la participación de los maestros, alumnos e investigadores y colaboradores desde que se iniciaron los trabajos colectivos.

También se ha trabajado en la propuesta para la evaluación en el aula y el enfoque AICL (mostrado en el subcapítulo 7), en el que se ha enfatizado que la formación docente debe estar encaminada a diversificar los métodos y estrategias para usar diferentes tipos de evaluación, los cuales responden a una función específica en el proceso de la enseñanza aprendizaje, considerando los instrumentos curriculares, las lenguas y las que los objetivos del aprendizaje se contextualicen según los elementos, con el objetivo de facilitar la organización y los tiempos de la evaluación. Así, la propuesta ofrece la sistematización e identificación de cada componente del Currículo para que la evaluación sea transversal.

Para terminar, el trabajo del Proyecto ha dado como resultado un currículo que ha tratado de contextualizar los conocimientos, contenidos y competencias, pues con la investigación que coordina la etnografía con la modalidad de aula-taller, la evaluación con el corpus de pruebas y los talleres de calificación, se ha avanzado y logrado establecer algunos supuestos de aprendizaje, contextualizar los conocimientos y lograr

desarrollar las competencias lingüísticas de la lectoescritura de los alumnos, entre otras. Por tanto, las propuestas enunciadas van dirigidas al desarrollo de competencias lingüísticas y a contextualizar los aprendizajes y la apuesta de la diversificación de métodos para la evaluación con enfoque AICL en el aula, el cual también ha intentado integrar las propuestas de los planes oficiales que mejor se han adaptado a las necesidades de las escuelas del Proyecto.

9. Referencias bibliográficas

Adam, Jean-Michel (1992), *Los textos: tipos y prototipos*, París, Nathan.

Aiken, Lewis (2003), *Tests psicológicos y evaluación*, México, Pearson Educación.

Alexopoulou, Angelica (2011), “El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia escrita”, Conferencia dictada en *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, en *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 97-110.

Allen, H. & Paesani, K. (2020), “Genre instruction, textual borrowing, and foreign language writing: Graduate teaching assistant perspectives and practices”, *Language Teaching Research*. 00 (0), pp. 1-22.

Alonso, Ana (2020), [vídeo] “Desafíos en la evaluación de lenguas indígenas: el caso de una lengua zapoteca”, en *Seminario Internacional Cultura escrita y revitalización de lenguas indígenas*, Sesión 2: *Desafíos en la evaluación de lenguas indígenas*. Consultado el 21 de octubre de 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=OCRI2FH2O5o&t=210s>

Alonso, Gerardo, Plácido Alonso, Everardo Cano y Sócrates Cortés (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.

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

Aranda, Alejandra (2016), “El infinitive narrative de la lengua purépecha en los relatos infantiles”, en Barriga Villanueva, Rebeca (ed.), *Lenguaje en movimiento*, México, Colegio de México.

Austin, John L. (1962), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós

Bachman, Lyle F. (1990) [1955], *Fundamental Considerations in Language Testing*, New York, Oxford University Press.

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

Bajtín, Mijaíl [1953] (1982), “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.

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 Gómez, José, Ruiz-Montoya, Lorena, Estrada Lugo, Erín, Cruz Salazar, Tania, Quintanilla, José Antonio Aparicio, y Bermúdez Urbina, Flor Marina, (2013), “Medición de conocimiento con reactivos en ch’ol y español en niños de educación básica con modelo pedagógico intercultural bilingüe”, en *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [en línea] Vol. 15, Núm. 1, pp. 107-121. Consultado el 15 de enero 2017: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/337>

Beaugrande, Robert-Alain de y Wolfgang U. Dressler [1981] (1997), *Introducción a la lingüística del texto* Barcelona, Ariel.

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

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.

Blanco, Emilio (2019), “Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México”, en *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], Vol. 21, e16, pp. 1-15. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1941>

Blanco, Emilio (2020), “Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México”, en *Sociológica*, año 35, núm.101, septiembre-diciembre de 2020, pp. 139-180.

Bernárdez, Enrique (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.

Bichler, R. F. y Snowman, J. (1992), *Psicología Aplicada a la Enseñanza*, México, Limusa Grupo Noriega Editores.

Bogard, Sergio (2018), *Sentido y gramática en español*, México, El colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, Cátedra Jaime Torres Bodet.

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

Briggs Charles & Richard Bauman (1992), “Genre, Intertextually and Social Power”, *Journal Linguistic Antropology*, 2 (2), American Anthropological Association., pp 131-172.

Brown, H. (2000), *Principles of language learning and teaching*, San Francisco State University, Pearson Education.

Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, España, Editorial Ariel.

Canale, M. y Swain M. (1980), "Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing", in Hornberger, N. The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno, Perú, Oxford University Press, 1989, *Applied Linguistics*, Vol. 10, Núm. 2.

Canale, M. (1983), "From Communicative Competence to Language Pedagogy", in Richards, J. C. & Schdmit, J. (eds.). *Language and Communication*. London, Longman, pp. 2-27.

Cassany, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Barcelona Paidós.

Castro Castiblanco, Y. M. y Zuluaga Valencia, J. B. (2019), "Evaluación de atención, memoria y flexibilidad cognitiva en niños bilingües", en *Educación y Educadores*, Vol. 22, Núm. 2, pp. 167-186.

Chamoreau, Claudine (2004), "El encuentro del tabardillo. Introducción a algunos procesos narrativos en purépecha", en *Tlalocan*; Vol. 14, pp. 95-131. Disponible en línea: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/60360>

Chamoreau, Claudine (2009), *Hablemos purépecha*, México, Colegio de Michoacán.

Chaplin, J. P. y Krawiec, T. (1984), *Psicología: Sistemas y Teorías*, México, Nueva Editorial Interamericana.

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

Chireac S. y Norbert Francis (2017), “Las transferencias e interacciones entre el español y las lenguas americanas, en *Estudios de Lingüística del Español*, 37 (2016), pp. 45-70.

Creswell. John W. (2007), *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*, California, Sage Publications.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo (2006), en *Regiones indígenas de México*, México, CDI, PNUD.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y otros (2020), “El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva”, en *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/171), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2004), *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, México, SEP-CGEIB.

Consejo de Europa para la Publicación en Inglés y Francés (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division.

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

Cummins, Jim (1983), “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües”, en *Infancia y aprendizaje*, Núm. 21, pp. 37-61.

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

Cummins, Jim (2005), “La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe”, en Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (coords.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (Barcelona, Horsori), pp. 113-132.

De Jesús Rosas, Gloria (2017), *Los conectores oracionales en purhépecha: su función estructural y cohesiva en textos narrativos*, Tesis de maestría, México: Universidad de Guadalajara.

De la Peña, Guillermo (1999), “Territorio y ciudadanía étnica en la Nación Globalizada”, en *Desacatos*, Núm. 1 pp. 13-27.

Del Pino Miguel, Cubillos Froilán y Diego Pinto (2019), “Evaluación en contexto MAPUCE BAFKEHCE: Las voces del profesorado en la Araucanía”, en *Estudios Pedagógicos*, XVI, 2, pp. 101-119.

Díaz-Couder, Ernesto (1998), “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 17, pp. 11.-30

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

Dietz, Gunther (2017), “Interculturalidad. Una aproximación antropológica”, en *Perfiles Educativos* [en línea], XXXIX, 156, pp. 156-207. Consultado el 30 de marzo de 2018: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>

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

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

Emilsson, Elin (2010), Programa de español L2 en el marco de la educación bilingüe con enfoque comunicativo centrado en contenidos curriculares. Versión II, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Erape Baltazar, Ana Elena (s.f.), *Epistemologías p'urhepechas para un currículo de educación intercultural bilingüe Cochabamba*, Tesis de maestría PROEIB-Andes, en elaboración.

Erickson, Frederick (1973), "What makes school ethnography "ethnographic?", *Council of Anthropology and Education Newsletter*, Vol IV, No. 2, pp.10-19.

Escobar Urmeneta, C. (2019), "An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators", *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2 (1), pp. 7-19.

Ferreiro, Emilia (1997), *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI Editores.

Fernández Smith, Gerárd (2014), "Precisiones terminológicas y conceptuales en el ámbito de la lingüística textual y discursiva", en *RILCE: Revista de filología hispánica*, Vol. 30, Núm. 1, pp. 126-153.

Flamad, Laura, Rafael Arriaga y Claudia Santizo (2020), "Reforma Educativa y políticas de evaluación en México. ¿Instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades?", en *Foro Internacional (FI)*, LX, 60, 2, pp. 717-753.

Florit, Ana María (2013), *Reflexiones sobre el sistema de la lengua. Una gramática para el aula*, Argentina, Editorial Brujas.

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", en *Estudios de Cultura Náhuatl*, 31, pp. 359-392.

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.

Freire, Paulo (1985), *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.

Friedrich, Paul (1971), “Dialectal Variation in Tarascan Phonology”, *International Journal of American Linguistics*, 37.3, pp. 164-187

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, pp. 115-137.

Gamio, Manuel (1982), *Forjando Patria*, México, Porrúa.

García Canclini, Nestor (2005), *Diferentes, Desiguales y Desconectados*, México, Gedisa.

Ghiso, Alfredo (1999), “Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. V, Núm. 9, pp. 141-153.

Groff Cynthia & Kate Bellamy (2020), “Biliteracy development in Mexican primary education: analysing written expression in P’urhepecha and Spanish”, *The Language Learning Journal*, Taylor & Francis Group, Vol. 48, 3, pp. 1-15.

Grosjean, François (2008), *Studying Bilinguals*, New York, Oxford University Press.

Guzmán-Simón, F., Moreno-Morrilla C., Gallardo Álvarez I. y Eduardo García-Jiménez (2019), "The inferences of textual comprehension and genres: a comparative study between Costa Rica and Spain", en *Revista de Educación*, 385, pp. 63-86.

Gumperz, J. J., & Hymes, D. (1972), "Models of the interaction of language and social life". En J. J. Gumperz, y D. Hymes, *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston

Gumperz, John (1982), "Convenciones de contextualización", en Messineo, C. (comp.) *Estudios sobre contexto II*, Buenos Aires, OPFyL, UBA.

Halliday, M. A. K. (1982) [1978], *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, México, Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M. A. K. (1985), *Spoken and Written Language*, New York, Oxford University Press.

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 Vol. 2, Londres, Sage.

Hamel, Rainer Enrique (1982), "Constitución y análisis de la interacción verbal", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 1, Núm. 2, pp. 31-80.

Hamel, Rainer Enrique (1984), "Análisis conversacional", en *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 2, Núm. 3, pp. 9-89.

Hamel, Rainer Enrique (1988), "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", En *Signos. Anuario de Humanidades*, pp. 319-376.

Hamel, Rainer Enrique & Francis, Norbert (1992), “La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas del Valle del Mezquital”. en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20, 4, pp. 11-35.

Hamel, Rainer Enrique, Brumm, María, Carrillo, Antonio, Loncon, Elisa, Nieto, Rafael & Silva, Elías (2004), “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, pp. 83-107.

Hamel, Rainer Enrique (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.

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

Hamel, Rainer Enrique (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, pp. 177-230.

Hamel, Rainer Enrique (2010), “Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p’urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores”, en *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, Ministerio de Educación & UNICEF, pp. 113-135.

Hamel, Rainer Enrique, Erape Baltazar, Ana Elena y Márquez Escamilla, Helmith Bezabé (2018a), “La construcción de la identidad p’urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia”, en *Trabalhos em Lingüística Aplicada* [en línea], 57.3,

pp. 1377-1412. [Consultado el 23 de septiembre 2019] Disponible en doi: 10.1590/010318138653739444541.

Hamel, Rainer Enrique, Hecht, Ana Carolina, Erape Baltazar, Ana Elena, Márquez Escamilla, Helmith Betzabé (2018b), “Uandakurhinskua – biografías lingüísticas de docentes p’urhepechas”, en *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 27, pp. 90-115.
Hatch, Evelyn & Farhady Hossein (1982), *Research Design and Statics for applied linguistics*, Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc.

Hernández, Verónica (2010), *Socialización en una comunidad p’urhépecha*, Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, México, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa.

Hernández-Sampieri, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (Coords.) (1991), *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw-Hill.

Hijazo-Gascón, Alberto (2011), “Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva”, en *Hispania*, Vol. 94, Núm., 94, pp. 142-154

Hymes, Dell (1962), “The ethnography of speaking”, in T. Gladwin & W. C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior*, Washington, DC., Anthropology Society of Washington, pp. 13-53.

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

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015), *Reforma Educativa. Marco Normativo*, México, INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016,), *México en PISA 2015*, Primera Edición, México, INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017), *Breve panorama educativo de la población Indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas*, México, INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018), *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*, México, INEE-INICEF.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019), “Población indígena y hablantes de lengua indígena por municipio y escuela”, en *Bases de datos INEE*, [consultado el 30 de septiembre del 2020] Disponible: <https://www.inee.edu.mx/bases-de-datos-inee-2019/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020), *Censo de Población y Vivienda 2020*, México, INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021), *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*, México, INEGI.

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

Jakobson, Roman (1960), “Lingüística y poética”, en *Ensayos de lingüística general*, pp. 347-395, Barcelona, Editorial Seix Barral Ariel.

Jang, E. Wagner, M. & Park, G (2014), “Mixed methods research in language testing and assessment”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, pp.123-153.

Jiménez Naranjo, Yolanda (2012), “Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE* [en línea], Vol. 17, Núm. 52, pp.167-180. [Consultado el 25 de agosto de 2016] Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100008

Kintsch, W. y Van Dijk T.A. (1978), “Toward a Model of Text Comprehension and Production”, in *Psychological Review*, Vol. 85, Núm. 5, pp. 363-394.

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

Labov, W., & Waletzky, J. (1967), “Narrative Analysis”, en J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44), U. of Washington Press.

Lasagabaster David & Ofelia García. (2014), “Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school”, in *Cultura y Educación*, 26, 3, pp. 557-572.

López, Luis Enrique (2001), “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”, en *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago, UNESCO.

Lorenzo, Francisco (2010), “Lingüística de la comunicación: currículo multilingüe de géneros textuales”, en *Revista Signos* [en línea], Vol. 43, Núm. 74, pp. 391-410. [Consultado el 8 de abril de 2018] Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157016715001.pdf>

Loureda, Oscar (2003), *Introducción a la tipología textual*, España, Arco Libros.

Madrid Daniel y Silvia Corral (2018), “La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria”, en *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa RMIE [en línea], Vol. 23, Núm. 76, pp. 179-202. [Consultado el 14 de mayo de 2019] Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662018000100179&script=sci_abstract

Márquez Escamilla, Helmith Betzabé (2019), *Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el Proyecto T'arhexperakua-Creciendo juntos: Trayectos del currículo al aula*, Tesis de doctorado, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Martínez Baztán, Alfonso (2011), *La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones*, España, Octaedro.

Martínez Rizo, Fernando y Blanco, E. (2010), “La evaluación educativa. Experiencias, avances y desafíos”, en Arnaut, A. y Giorguli, S. (eds.), en *Educación. Los grandes problemas de México*, Vol. V, pp. 89-123.

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

Maturana Patarroyo, Liliana María (2015), *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*, Medellín, Funlam.

MEJOREDU, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020), *La mejora continua de la educación. Principios, marcos de referencia y ejes de actuación*, México, MEJOREDU.

MEJOREDU, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), *Modelo de Evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación*, México, MEJOREDU.

Medina Cardozo, Ingrid Isabel, Vásquez, Arnao, Oswaldo, Marcos (2013), “Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios UCV-HACER”, en *Revista de Investigación y Cultura*, Vol. 2, Núm. 1, enero-junio, pp. 44-57.

Meneses, Roxili (2018), *La evaluación de los aprendizajes bilingües mediante pruebas*, Tesis de Maestría, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Meneses, Roxili (2022), “La evaluación de los aprendizajes en educación intercultural y plurilingüe en México: de la política nacional a las experiencias de proyecto autónomos en gestión educativa”, *Nueva antropología*, Vol. XXXV, Núm. 97, pp. 47-64

Mertens, Donna (2010), “Social transformation and evaluation”, *Evaluation Journal of Australasia*, Vo. 10, Núm. 2, pp.3-10.

Miller, J., J. Heilman, A. Nockerts, A. Iglesias, L. Fabiano, & D. Francis (2006), “Oral language and reading in bilingual children, in *Learning Disabilities Research Practice*, 21 (1), pp. 30-43.

Monterrubio, A. (2013), *Educación Intercultural Bilingüe como principio para el desarrollo*, México, CESOP.

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, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Nava, Fernando (1993), “Expresiones p’urhépecha del canto”, en *Anales de Antropología*, Vol. 30, pp. 409-432.

Nieto Moreno, Esther (2018), “Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo”, en *OCNOS*, 17 (1), pp. 43-54.

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., pp. 134-161.

Odlin, Terrence (1989), *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Odlin, Terrence (2008), “Conceptual transfer and meaning extensions”, in Robinson Peter & Ellis Nick, *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, New York, Tylor and Francis.

Otto, Ana (2018), “Assessing Language in Content and Language Integrated Learning: A Review of the Literature towards a Functional Model”, in *LACLIL*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 308-325.

Pastor Cesteros, Susana (2003), “La evaluación del proceso del aprendizaje de segundas lenguas”, en *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, pp. 503-514

Pastor Cesteros, Susana (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, España, Universidad de Alicante.

Piaget, Jean (1961) [1959], *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.

Picoli, B. A., & Guilherme, A. A. (2021), “La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo”, en *Foro de Educación*, 19(1), pp. 199-222.

Púlido, A. Pérez, M.A. (2004), “Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones”, en *Mendive, Revista de Educación*, Vol. 2, Núm. 3, pp. 160-167.

Rasinger, S. M. (2020), *La investigación cuantitativa en Lingüística*, Ed. Tres Cantos, España, Ediciones Akal.

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

Rockwell, Elsie (2000), “Teaching Genres: A Bakhtinian Approach”, en *Anthropology & Education Quarterly*. 31, (3), pp. 260-282.

Rockwell, Elsie y Erika González Apodaca (2012), “Anthropological research on educational processes in Mexico”, in Anderson-Levitt, Kathryn (Ed.), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling M.*, pp. 71-92.

Rosales, Carlos (2016), *Criterios para una evaluación formativa. Objetivos*, Madrid, Narcea Ediciones.

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

Salazar Narváez, Bárbara Carolina, Saldívar Moreno, Antonio, Limón Aguirre, Fernando y Edwin Fernández Sarabia (2015), “Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [en línea], XLV,

3, pp. 81-117. [Consultado el 20 de julio del 2020] Disponible en: <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.3.214>

Sartorello, Stefano (2014), “La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 60, pp. 73-101.

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

Schmelkes, Sylvia (2018), “Hacia una evaluación con enfoque intercultural. Avances, dilemas y retos. Una mirada desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México”, en María de Ibarrola Nicolín, (coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica*, México, FCE-INEE.

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

Secretaría de Educación Pública (1993), *Plan y Programas de estudio. Educación Básica*, México, SEP.

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

Secretaría de Educación Pública (2011a), *Plan de Estudios. Educación Básica. Primaria*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011b), *Plan de Estudios. Guía para el Maestro. Educación Básica. Tercer grado Primaria*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2019), *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2022), *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*, México, SEP.

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. (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”, en *Perfiles Educativos*, XXXVIII, 151, pp. 32-54.

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

Tiburcio, Celestina y Violeta Jiménez (2020), “Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana”, en *EntreRios*, 3, 1, pp. 84-99.

Treviño Villareal, Ernesto (2006), “Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social”, en *Revista de Investigación Educativa*, 1, 28, pp. 225-268.

Truscott de Mejía, Ann-Marie, Peña Beatriz, Arciniegas María Cristina y Marta Montiel (2012), *Exploraciones sobre el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos en programas bilingües. Una indagación en la escuela primaria*, Bogotá: Universidad de los Andes. Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE, Ediciones Uniandes, Universidad El Bosque.

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: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 25-42.

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

Van Dijk, T. (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona/Buenos Aires, Ediciones Paidós.

Van Dijk, T. (1980), *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria del texto y a los estudios del discurso*, México, Siglo XXI editores.

Van Dijk. T. (2000), *Estudios del discurso. 2 vols.*, Barcelona/Buenos Aires, Gedisa.

Vargas Iturra, Yeny (2019), “Evaluación en contextos indígenas: el papel de las ideologías en la pertinencia cultural del proceso”, en *Estudios pedagógicos* (Valdivia), Vol. 45, Núm. 2, pp. 197-208.

Vázquez M. Gabriela (2016), “Problemas y limitaciones del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación educativa en México”, en *Temas educación*, 22, 1, pp. 97-114.

Vergara, López Caraballo, José, Castellon Barrios, Dilson, Vásquez Rossi, Carlos & Becker Arroyo, Eric (2019), “Dynamic assessment approach in language teaching: A review”, en *Zona Próxima*, Núm. 30, pp. 82-99.

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.

Villavicencio, Frida (2006), “Predicación nominal en purépecha y español”, en *Tópicos del seminario*, Núm. 15, pp. 159-195.

Viveros-Márquez, José (2016), “Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas”, en *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, Núm. 2, pp. 1-26.

Vygotsky, L. S. (1934), *Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Paidós.

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.

Wewer T. (2017), “An Observation Tool for Comprehensive Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Examples from Primary Education”, *Colomb. appl. linguist. j.*, 19 (2), pp. 277-292.

Winke, Paula, Xiaowan, Zhang, Steven J. Pierce (2022), “A closer look at a marginalized test method: Self-assessment as a measure of speaking proficiency”, in *Studies in Second Language Acquisition*, pp. 1-26. [Consultado el 29 de noviembre del 2022] Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/closer-look-at-a-marginalized-test-method-selfassessment-as-a-measure-of-speaking-proficiency/786D4E0E0D500DCDD43CCE24ED610592>



LA CO-CONSTRUCCIÓN DE LA
EVALUACIÓN EN LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE. UNA PROPUESTA
PARA VALORAR LOS
APRENDIZAJES EN ESCUELAS
PRIMARIAS P'URHEPECHAS
DEL PROYECTO COLECTIVO
T'ARHEPERAKUA-CRECIENDO
JUNTOS Y CIEB-COMUNIDAD
INDÍGENA Y EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE.

En la Ciudad de México, se presentaron a las 14:00 horas del día 12 del mes de enero del año 2024 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. RAINER ENRIQUE HAMEL WILCKE
DRA. ROCIO GIL MARTINEZ DE ESCOBAR
DRA. HELMITH BETZABE MARQUEZ ESCAMILLA
DRA. CECILIA KISSY GUZMAN TINAJERO
DRA. PATRICIA DE LEONARDO Y RAMIREZ

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretaria la última, se reunieron a la presentación de la Disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

DOCTORA EN CIENCIAS ANTROPOLOGICAS
DE: ROXILI NAIROBI MENESES RAMIREZ

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

Approbar

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



Roxili Nairobi

ROXILI NAIROBI MENESES RAMIREZ
ALUMNA

REVISÓ

MTRA. ROSALÍA BERRANO DE LA PAZ
DIRECTORA DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH

DR. JOSE REGULO MORALES CALDERON

PRESIDENTE

R. Hamel

DR. RAINER ENRIQUE HAMEL WILCKE

VOCAL

Rocio Gil

DRA. ROCIO GIL MARTINEZ DE ESCOBAR

VOCAL

Helmith

DRA. HELMITH BETZABE MARQUEZ
ESCAMILLA

VOCAL

Cecilia

DRA. CECILIA KISSY GUZMAN TINAJERO

SECRETARIA

Patricia de Leonardo

DRA. PATRICIA DE LEONARDO Y RAMIREZ