

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE EN MÉXICO:
DE LA POLÍTICA NACIONAL
A LAS EXPERIENCIAS DE PROYECTOS AUTÓNOMOS
EN GESTIÓN EDUCATIVA

Roxili Nairobi Meneses Ramírez*

Resumen: En este artículo se exponen las políticas de evaluación educativa para evaluar los aprendizajes de los alumnos en educación básica y la discusión sobre el paradigma cuantitativo, mediante pruebas estandarizadas y el enfoque intercultural en contextos culturales diversos y plurilingües de México. Se analizan las implicaciones y consecuencias de esas evaluaciones dirigidas a una población mayoritariamente hispanohablante en comunidades indígenas. Asimismo, se muestra la experiencia de un programa de evaluación, por medio de pruebas bilingües, de un proyecto autónomo en gestión educativa basado en el enfoque comunicativo y en las dimensiones de la evaluación dialógica como alternativa a la evaluación tradicional.

Palabras clave: enfoque intercultural, evaluación de aprendizajes bilingües, enfoque comunicativo, evaluación dialógica.

The Evalutaton of Learning in Intercultural and Plurilingual Education in Mexico: From National Politics to the Experiences of Autonomous Projects in Educational Management

Abstract: This article shows the educational evaluation policies to evaluate the learning of students in basic education and the discussion about the quantitative paradigm through standardized tests and the intercultural approach in diverse and multilingual cultural contexts in Mexico. The implications and consequences of standardized assessments aimed at a majority Spanish-speaking population in indigenous communities are analyzed. In addition, the experience of an evaluation program through bilingual tests of an autonomous project in educational management based on the communicative approach and on the dimensions of dialogic evaluation as an alternative to traditional evaluation is shown.

Keywords: intercultural approach, evaluation of bilingual learning, communicative approach, dialogic evaluation.

* Doctora en Ciencias Antropológicas por la UAM-Iztapalapa y maestra en Ciencias Antropológicas y licenciada en Antropología Social por la misma casa de estudios. Correo electrónico: etno.invest@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas que más ha causado debate en torno a la educación en México es el de la evaluación, por todas las implicaciones sociales y políticas que conlleva su aplicación en los muy diversos contextos, y por las confrontaciones entre el Estado y los diferentes actores de la educación como consecuencia de la politización de su implementación y los cambios suscitados con las reformas educativas más recientes. La institución responsable de llevar a cabo los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional (SNE), fue el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), desde su creación en el año 2002 hasta su desintegración en 2019. Dicho organismo se encargaba de evaluar los componentes, los procesos y resultados, el rendimiento académico 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 la eficacia de los programas educativos y la pertinencia de las políticas educativas.

Con la controvertida reforma educativa del 2013, el INEE se convirtió en la autoridad máxima de la evaluación educativa: estableció los objetivos centrales y los criterios de la evaluación, tales como el logro académico, los docentes y los programas. También se encargó de diseñar y aplicar las pruebas estandarizadas para evaluar los aprendizajes de los

alumnos de educación básica, como la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) del año 2006 a 2013, y utilizó sus resultados para elaborar directrices que informaran de las políticas educativas y así mejorar la calidad y la equidad de la educación (Flamand *et al.*, 2020: 746).

Finalmente, se derogó dicha reforma y el INEE fue suprimido en 2019 con la entrada del nuevo gobierno, consecuencia de los reclamos del magisterio por los efectos punitivos de la evaluación hacia los docentes, por el alegato de que las políticas educativas amenazaban la educación pública y, además, porque no atendían las necesidades de los estudiantes en regiones rurales e indígenas. En consecuencia, se estableció la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y 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.

De esta manera se establece que la NEM es la institución que tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y cuyo objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación (SEP, 2019). Tiene un enfoque de derechos humanos, una visión en la que la educación es clave para el conocimiento, el ejercicio y la defensa de otros derechos; se fundamenta

en el humanismo social y uno de sus principios es la promoción de la interculturalidad, a través 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 (SEP, 2019; Mejoredu, 2020).

Adicionalmente, en 2019 se decretó regular el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) a través de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación, 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. Asimismo, se determinó que el primer eje de actuación del Mejoredu sería la evaluación con tres propósitos: el primero, monitorear las dimensiones y subdimensiones del horizonte de mejora de la educación para que pueda informar del progreso integral de los actores, las instituciones y de los sistemas en función; el segundo y tercero, centrados en las evaluaciones de los alumnos.

A partir de esta reestructuración se señala que dichas evaluaciones serán diagnósticas y formativas. Por un lado, la evaluación diagnóstica se empleará con la finalidad de recopilar 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 por el otro 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 y tiene como propósito brindar retroalimentación para realizar ajustes que contribuyan a su mejora (Mejoredu, 2020: 71-73).

A pesar de estos cambios y con la extinción del INEE, un hecho relevante en este campo ya se había dado años atrás, cuando se eliminó la prueba ENLACE por los sesgos en su diseño y por el reclamo de los docentes indígenas, ya que la prueba se aplicaba sólo en español y sus resultados tenían consecuencias punitivas para ellos. Al respecto, se diseñó la prueba Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) para evaluar los “aprendizajes clave” que todos los alumnos deberían tener y así evitar sesgos culturales, pero la prueba no contempla la diversidad lingüística porque se sigue aplicando sólo en español, a pesar de que el Subsistema de Educación Indígena Básica cuenta con 1 052 620 alumnos hablantes de una lengua originaria de los 68 grupos lingüísticos existentes, 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 (INEE, 2019).

Pese a esta realidad, se siguen utilizando pruebas estandarizadas

solamente en español para evaluar los aprendizajes como si la población de alumnas y alumnos fuese homogénea, ignorando a quienes hablan una lengua indígena y se encuentran en condiciones de marginación social y con bajo aprovechamiento escolar, pues más de 80% de estos alumnos en educación primaria reportan un nivel de logro académico insuficiente en áreas como Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas (INEE, 2017a). Sumado a esto, en la Nueva Escuela Mexicana se declara que la interculturalidad en educación no se debe entender como un programa bilingüe, sino más bien como una perspectiva que permee la forma de pensamiento y cosmovisión propias de cada lengua originaria para entender las asignaturas, al mismo tiempo que se pretende alcanzar lo inclusivo y lo integral. Lo anterior resulta complejo por la amplitud de enfoques que se pretenden abarcar y puede resultar difícil la comprensión de diversas orientaciones (Tiburcio y Jiménez, 2020: 91), además de que, en décadas pasadas, ya presentaban problemas para llevarlos a la práctica.

Ante esta problemática, evaluar un sistema educativo que contemple todas esas especificidades representa un gran desafío para reformular las lógicas de evaluación, que tengan en cuenta las diferentes realidades de nuestro país, sumado a la falta de diversidad de programas educativos para los grupos sociales que han sido excluidos o que no forman parte de la cultura dominante a la que se di-

rige, en mayor medida, el sistema de educación básica nacional. En particular, el tema central que aborda este artículo es el de la evaluación educativa y el enfoque intercultural y plurilingüe, incorporando la discusión de cómo evaluar en escuelas indígenas, donde se presenta diversidad cultural y lingüística en educación básica.

Por ello expondré el caso del Proyecto autónomo de gestión educativa de larga data “Tarhexperakua-Creciendo Juntos” y el Programa Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe (CIEIB) de las escuelas primarias indígenas bilingües y su experiencia con la evaluación de aprendizajes a través de pruebas de habilidades lingüísticas, conocimientos y diversos contenidos en dos lenguas. En contraposición a la visión de la política nacional, la propuesta de evaluación de este proyecto colectivo está centrada en las necesidades específicas de las escuelas, en un currículo propio intercultural bilingüe y en la enseñanza fincada en la cultura y las lenguas de los alumnos, cuyos ejes principales son la metodología de la evaluación de los idiomas, el enfoque comunicativo y cualitativo, además de una perspectiva dialógica de la evaluación.

Para ello, en el primer apartado discutiré las orientaciones de la evaluación que se han adoptado en México institucionalmente para evaluar el Sistema de Educación Básica, la estandarización de pruebas como instrumentos para medir y comparar el logro académico de los alum-

nos, y las problemáticas e implicaciones que surgen de retomar estas orientaciones en contextos diversos y multilingües, cuyos principios se rigen por los paradigmas cuantitativos basados en la medición y en la comparación, omitiendo los factores asociados a las variables culturales y las discusiones sobre los métodos y las perspectivas de evaluación contextualizadas para valorar las diferencias lingüísticas y culturales.

En la segunda parte mostraré la experiencia de evaluación de los aprendizajes bilingües del proyecto autónomo, así como la descripción de sus principales premisas y componentes mediante la investigación colaborativa. Describiré el enfoque, los objetivos y los principales hallazgos de la evaluación a través de un corpus de pruebas experimentales de forma bilingüe, cuyos componentes se inclinan por elementos de evaluación cualitativa y formativa, y retomaré la discusión sobre las perspectivas dialógicas de la evaluación en contextos de diversidad. Por último, las reflexiones finales apuntan al balance de las políticas nacionales de evaluación sumativas y estandarizadas a nivel macro, y las propuestas alternativas que surgen por iniciativa de las comunidades indígenas, que se formulan desde proyectos educativos autónomos hacia una evaluación contextualizada en el ámbito local, con pertinencia cultural y con perspectiva dialógica.

LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA NACIONAL Y LOS CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Los programas de evaluación que empezaron aplicarse con más énfasis a partir de la década de los noventa del siglo pasado en nuestro país mediante instrumentos estandarizados, no han logrado proporcionar información que pueda mostrar decisiones o consideraciones que hayan contribuido a mejorar la calidad del Sistema de Educación Básica y, mucho menos, en las aulas. Por el contrario, el sistema a través de la estandarización ha favorecido prácticas que apuntan en sentido opuesto a la mejora de la educación, estandarización que ha sido impulsada por organismos financieros internacionales que abordan la educación como un proceso mecánico que no contempla el sentido formativo de la evaluación; más bien, lo ve como un mecanismo para medir y comparar en los términos de esos organismos (Vázquez, 2016: 111).

Más aún, la evaluación educativa en contextos donde se presenta diversidad cultural y lingüística siempre es compleja, como ocurre en diversos países de América Latina, donde existe una gran variedad de lenguas y grupos étnicos. En México no existe un enfoque claro, desde las instituciones educativas formales, sobre cómo evaluar los aprendizajes contemplando el plurilingüismo, la pertinencia cultural y las diferencias

socioeconómicas. Los métodos de evaluación a nivel nacional se han enfocado en el paradigma cuantitativo aplicando pruebas estandarizadas que miden los conocimientos y las competencias por igual, omitiendo las diferencias de los estudiantes y los problemas estructurales del país (Treviño, 2006; Blanco, 2017).

Este paradigma, basado en la medición y el predominio de las ideologías neoliberales, y la dificultad de la generación de cambios en las instituciones educativas y sus procesos de evaluación, producen consecuencias para los alumnos indígenas. Bajo esta ideología se desarrolla una visión de la evaluación de forma instrumental, que actúa desde lo orgánico y normativo, facilitando con ello la apropiación de conocimientos y patrones culturales en los alumnos, que legitiman la sociedad moderna dominante y los apartan de sus propias formas culturales de generar conocimiento. Así, la evaluación funciona como un instrumento de coerción que (re)produce la asimilación de la cultura mayoritaria (Guerrero y Benavent, 2002; Friz, Carrera y Sanhueza, 2009, citados en Vargas, 2019).

Ante esta problemática causada por la evaluación estandarizada, junto a los reclamos legítimos de los principales actores de la educación indígena, entre otras consecuencias, el extinto INEE puso en marcha un conjunto de acciones para atender la evaluación con enfoque intercultural. Asentó que este tipo de evaluación debía reconocer, comprender y

atender la diversidad cultural y lingüística para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, estableció una serie de principios para realizar una evaluación, con enfoque intercultural, en el marco de referencia del derecho a la educación, para disminuir las brechas de desigualdad reflejadas en los indicadores educativos que desfavorecen a los alumnos que hablan una lengua indígena, o a grupos minorizados o excluidos que no forman parte de la cultura dominante (Schmelkes, 2018: 193-194): 1) La evaluación es para mejorar, 2) la evaluación persigue la equidad, 3) la evaluación valora la diversidad y la atiende, 4) la evaluación es justa porque debe ser válida y confiable y 5) las evaluaciones se definen con la participación de la sociedad y de manera especial con la de aquellos que se ven implicados en el proceso de evaluación.

Aunado a los principios para una evaluación intercultural, también se reemplazó la prueba ENLACE por la prueba Planea, para evaluar los “aprendizajes clave” y se eliminaron las consecuencias de sus resultados para definir incentivos económicos a los docentes. Igualmente, se aplicó un nuevo protocolo de validez cultural para controlar el sesgo cultural en el proceso de la construcción de las pruebas, esto con la finalidad de proporcionar información para comparar lo que puede compararse. A pesar de estas acciones y cambios, la evaluación se mantiene bajo un esquema estandarizado que no aborda la evaluación en las diferentes len-

guas que hay en nuestro país, ni las dificultades que los alumnos podrían enfrentar al contestar la prueba si su primera lengua no es el español (Schmelkes, 2018: 196-197).

Estos hechos contradicen los lineamientos para una evaluación con enfoque intercultural, porque no hacen una evaluación justa si no se contempla el tipo de diversidad lingüística. Las pruebas de evaluación estandarizadas que se hacen en un solo idioma en contextos multilingües podrían 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 o inequidades se debe atacar la visión monoglósica 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.

De esta forma se determinó que la evaluación estandarizada centrada en la medición del Sistema Nacional Educativo con objetivos de rendición de cuentas, sumativa y comparativa, no se puede aplicar con un enfoque intercultural, si se tiene en cuenta el multilingüismo y la diversidad cultural. Pese a ello, Schmelkes plantea que la evaluación formativa es la que sí se puede *interculturalizar*, pues

es la que se realiza en las aulas de forma continua y con la participación de las comunidades y los actores educativos, con el propósito de mejorar la práctica docente y contextualizar mejor la enseñanza a las diferentes realidades y a las culturas comunitarias (Schmelkes, 2018: 202).

Sin embargo, si se aplican pruebas estandarizadas a nivel macro para medir los aprendizajes de forma generalizada, con el propósito de obtener indicadores y mejorar la calidad de la educación, se debe tener en cuenta los sesgos y prever los resultados con pertinencia cultural y lingüística de las diferentes regiones y escuelas del país. Se debe realizar una cuidadosa evaluación de los recursos y la administración de los subsistemas de educación, puesto que el sistema general está dirigido mayoritariamente a la población mestiza e hispanohablante, que excluye a los grupos minorizados históricamente (Blanco, 2017).

Por ejemplo, Emilio Blanco aduce que existen diversos campos donde operan los mecanismos de discriminación; uno de ellos tiene lugar a través de la discriminación institucionalizada que han mostrado tres grandes patrones con respecto a la asociación de las oportunidades educativas y los grupos, ya sea por motivos de lengua, cultura y fenotipo (Velasco, 2016; Santibáñez, 2016; INEE, 2017b, citados en Blanco, 2020: 147-148):

a) 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; *b*) 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 *c*) 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.

Estos factores analizados por Blanco señalan muy bien las desventajas con respecto a los resultados del aprovechamiento escolar en determinados grupos de alumnos; las tendencias muestran una desventaja sistemática por motivos de lengua, cultura y fenotipo asociados al color de piel —también se integran los grupos afrodescendientes en los sectores de población socialmente excluidos y minorizados históricamente— y la asociación con el origen socioeconómico (Blanco, 2020). Por estos motivos, también es fundamental diseñar una evaluación que prevea la disponibilidad de recursos escolares en comunidades desfavorecidas económicamente y que no atienda sólo a las recomendaciones de las organizaciones internacionales, las cuales basan su percepción en realidades opuestas a la de la mayoría de los países latinoamericanos, incluido México.

De esta forma queda el reto pendiente de diseñar evaluaciones que se disocien de las dinámicas y tendencias internacionales de evaluación estandarizada y comparativa, porque está en duda si en verdad sirven para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en nuestro país. Basta con revisar los resultados generales de la prueba Planea de los últimos años, los cuales muestran que no hay diferencias significativas de avance en el logro académico en la mayoría de las entidades, comparando los resultados de las aplicaciones de 2015 y 2017 (INEE, 2017b). Por ello, el actual Mejoredu enfrenta el desafío de efectuar evaluaciones diagnósticas y formativas con nuevas metodologías y perspectivas diferentes a las que han dominado por décadas, sobre todo, si sus objetivos son mejorar la calidad de la educación con equidad para las comunidades más vulnerables y atender una evaluación con enfoque intercultural.

Ante estas realidades, hay perspectivas que van en consonancia con el desarrollo de un paradigma transformador de la evaluación educativa, que tiene como centro de atención los derechos humanos y la justicia social, específicamente dirigido a los grupos minoritarios, 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 (Mertens, 2010). Este paradigma surge de la necesidad educativa de las propias comunidades indígenas, donde el concepto *con-*

texto situado cobra relevancia en el sentido de 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 *et al.*, 2019: 103).

El enfoque de evaluación basado en los derechos humanos y la justicia social encaja con las ideologías críticas en contextos multiculturales que formulan evaluaciones formativas, participativas y comunitarias, que conllevan a la valoración y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística (Schmelkes, 2015). Las ideologías críticas provienen de diferentes campos 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, 2014).

Las perspectivas críticas proponen ejes específicos para delimitar un modelo dialógico de la evaluación, los cuales conforman la base para construir el conocimiento, tales como el *consenso*, la *participación*, las *altas expectativas*, la *intersubjetividad* y la *colaboración* que, a su vez, deben ser coherentes 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, 2014).

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 desencadenar un proceso de significación 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 inequitativos (Vargas, 2019: 204).

Dado lo anterior, es necesario discutir un modelo de evaluación que integre las particularidades y dimensiones antes señaladas, que puedan conducir a la autodeterminación educativa, el respeto recíproco y la *co-construcción* del conocimiento de las comunidades indígenas y también de otros grupos excluidos y marginados. Una dimensión sumamente importante es la metodológica, porque es en la que 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.

Un ejemplo de esto puede hallarse en los proyectos autónomos de gestión educativa de las mismas comunidades indígenas, que involucran a los docentes, los alumnos y sus familias, e investigadores interesados en el ámbito de la educación. El Proyecto autónomo “T’arhexperakua-Creciendo Juntos” de los do-

centes p'urhepechas de Michoacán y el Programa de investigación Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe, del cual formo parte como investigadora y colaboradora externa, ha sido pionero en el campo de la educación intercultural bilingüe, al poner en marcha un currículo propio y una evaluación de los aprendizajes sustentada en el trabajo colaborativo, que puede ubicarse en la perspectiva dialógica, puesto que busca conservar y desarrollar la lengua y cultura p'urhepechas. En el siguiente apartado describiré la experiencia del proyecto, la perspectiva de su evaluación y la propuesta metodológica a través del corpus de pruebas bilingües.

LA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES BILINGÜES EN EL PROYECTO T'ARHEXPERAKUA

El Proyecto colectivo "T'arhexperakua-Creciendo Juntos" es una iniciativa de gestión escolar autónoma de los docentes p'urhepechas de dos escuelas primarias bilingües de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro en el estado de Michoacán, México. Este proyecto comenzó en 1995 con el propósito de alfabetizar en la lengua p'urhepecha de las comunidades y en reacción al programa tradicional de "castellanización", el cual había mostrado pésimos resultados de aprovechamiento escolar en la región. En 1999, el equipo de investigadores

e investigadoras del Centro Integral de Educación Inicial y Básica (CIEIB) de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se unieron a los docentes para colaborar en su proyecto y así desarrollar un currículo intercultural bilingüe y una evaluación diagnóstica previa al diseño del currículo, para analizar el desarrollo de las lenguas, integrando en años posteriores a diversos investigadores y colaboradores.

Un aspecto importante es que, en el currículo, las lenguas tienen dos entradas al proceso formativo: una basada en la reflexión sobre la lengua y los textos, y una segunda que las enseña a través de los contenidos de asignatura. Esta última se constituye desde el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL); es decir, que la mayor parte de las competencias lingüísticas y comunicativas se desarrollan al trabajar los contenidos de las distintas materias. Por ello, se cuenta con dos materiales adicionales que organizan los aprendizajes de las lenguas: el Programa de Enseñanza de P'urhepecha como primera lengua (L1) y el Programa de Enseñanza de Español como segunda lengua (L2) (Hamel, 2010; Márquez, 2019).

Para poder aplicar estos programas, la investigación etnográfica y el enfoque de enseñanza requirieron de una evaluación del proceso, diseñándose por tal motivo una batería de pruebas experimentales de eva-

luación de competencias lingüísticas para las escuelas, priorizando la valorización del aprendizaje a través de las lenguas, el entorno sociocultural y los dominios sociolingüísticos, para que los docentes tuvieran indicadores o parámetros sobre el progreso de sus alumnos a partir de la puesta en marcha de su proyecto escolar y de todo el trabajo hecho de manera colectiva.

Esta batería de pruebas pasó por varios testeos para utilizarse como instrumentos confiables y de esta forma evaluar las competencias lingüísticas y los conocimientos. En la primera etapa del programa (2001) se diseñaron ocho diferentes tipos de pruebas para evaluar las cuatro habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura). Sin embargo, con varias aplicaciones y rediseños, en la segunda etapa del proyecto (2004-2005) resultaron tener dos tipos de pruebas de una alta confiabilidad estadística y una validez cualitativa para poder utilizarse en las escuelas (Hamel, 2010; Meneses, 2018). De esta forma, los integrantes del proyecto las consideraron adecuadas al contexto sociocultural y sociolingüístico de los alumnos de las comunidades en las que se gesta el proyecto escolar.

Con la evaluación diagnóstica se comprobó que el p'urhepecha como primera lengua (L1) de los alumnos lleva la principal carga en el desarrollo de la proficiencia cognitivo-académica del lenguaje (Cummins, 2000; Francis, 2012), puesto que los resultados presentaban pun-

tajes más altos que en español como segunda lengua (L2). En otras palabras, se logró una consolidación básica de la lecto-escritura en L1, misma que se considera una habilidad cognitivamente exigente y descontextualizada que podría conducir a una transferencia exitosa de la L1 a la L2 y viceversa (Hamel y Francis, 2006). Otro hecho relevante se reflejó en los procesos de la evaluación formativa llevada a cabo en el aula; la experiencia sirvió como referente para fijar criterios y estándares para evaluar y valorar la escritura en las dos lenguas, sobre todo en p'urhepecha, ante la falta de normalización del sistema de la lengua (Meneses, 2018).

EL ENFOQUE DE EVALUACIÓN Y LAS PRUEBAS DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

La metodología del programa de evaluación del proyecto colectivo está sustentada en el enfoque comunicativo del uso de las lenguas, es decir, en la evaluación de las competencias comunicativas de la lengua en el escenario en el que se producen los hechos comunicativos, contemplando los actos verbales y socioculturales que están involucrados (Hymes, 1962). Por otra parte, también se sopesan las características de los alumnos en relación con los marcos de conocimiento y las habilidades lingüísticas, pero siempre considerando que no todas las habilidades se pueden evaluar, dado los contextos de uso, las in-

teracciones y los factores contextuales.

Las pruebas que se implementaron buscan evaluar la Expresión Escrita (EE) y los Conocimientos y Competencias en Lenguas (CCL), ambas se aplican por igual de 1° a 6° grados de forma bilingüe, con el propósito de corroborar el desarrollo gradual y los estándares alcanzados en la lecto-escritura y otros conocimientos para cada grado escolar. Actualmente se cuenta con una base sistematizada con más de 10 000 pruebas que se aplicaron en diferentes etapas y años de desarrollo (2001, 2004-2005, 2013-2014). Como característica principal, en estas pruebas predominan los componentes de calificación cualitativa sobre los de calificación cuantitativa (opción múltiple), lo que se refleja en las escalas amplias y en diferentes criterios de evaluación para cada ítem.

En cuanto a la pertinencia de los textos utilizados para la evaluación de la lecto-escritura, se empleó un enfoque basado en los tipos de texto y géneros textuales para integrar al proceso de evaluación los contenidos del Programa L2 y del Programa L1 del proyecto colectivo, además de la incorporación de algunos contenidos básicos del Plan de Estudios de la SEP (versión 2011), que coinciden con los del proyecto, sobre todo los que se han podido adaptar al conocimiento local y a los repertorios de los géneros textuales propios del p'urhepecha que los docentes usan en sus planeaciones y en el proceso de instrucción, puesto que los consideran

importantes para la reproducción de la identidad étnica y para la enseñanza fincada en la cultura propia (Hamel *et al.*, 2018).

Adicionalmente, se han recopilado fichas sociolingüísticas porque los alumnos poseen diferentes dominios lingüísticos; la mayoría dominan en mayor medida el p'urhepecha porque es la que más se usa en las interacciones sociales en las comunidades donde se encuentran las escuelas y un porcentaje menor domina más el español, ya que las comunidades han experimentado cambios sociolingüísticos con la llegada de nuevos habitantes, por las constantes migraciones y las actividades económicas en las comunidades. Además, también se incluyen los datos sobre el rendimiento escolar en el aula y la situación socioeconómica de las familias de los alumnos con el objetivo de obtener datos censales.

Los datos recopilados son relevantes porque, como proyecto colectivo, también hemos pensado y reflexionado en los factores, tanto internos como externos, que influyen en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, como las motivaciones y las actitudes de los alumnos hacia las lenguas, las diferentes condiciones socioeconómicas, los fenómenos migratorios y los cambios en las dinámicas socioculturales en las comunidades, a efecto de diseñar evaluaciones que tomen en cuenta dichos factores para que sean apropiadas para la comunidad escolar y así poder llegar a interpretaciones más completas sobre los resultados.

Finalmente, el proceso de la construcción, diseño y trabajo de evaluación colectiva mediante pruebas que, al mismo tiempo ha constituido una autoevaluación de las escuelas, ha resultado satisfactorio para los docentes porque ha sido la forma en la que han podido constatar los avances y fijar criterios de calificación para la escritura en ambas lenguas, con el objetivo de establecer los estándares que se desean alcanzar para cada grado. Esta experiencia ha llevado a que los docentes se interesen en la importancia del medio escrito en su propia lengua, lo cual puede conducir a la reproducción cultural de su propia identidad y la de su grupo, a través de la lecto-escritura y de sus repertorios culturales, como parte del proceso de la enseñanza y el aprendizaje (Van Dijk *et al.*, 2000), en el que la práctica de la evaluación ha sido parte fundamental.

Esta propuesta alternativa de evaluación en escuelas indígenas bilingües ha sido resultado de la participación y colaboración de los docentes, los investigadores y las comunidades. Esto marca una diferencia con los programas de evaluación nacional de las instituciones educativas formales que han funcionado bajo el paradigma cuantitativo con fines comparativos y muchas de las veces sin la participación y el consenso de las comunidades educativas y, como lo fue con la reforma de 2013, con consecuencias punitivas para los maestros. De la misma forma, del INEE hasta la actual Mejoredu, no hay una propuesta de evaluación

para las escuelas que pertenecen al Subsistema de Educación Intercultural Bilingüe, que usan su lengua propia como lengua de instrucción y otras más que no aplican el currículo nacional, porque muchos de sus contenidos no se adaptan a las realidades y contextos socioculturales de los alumnos.

Ante este panorama, se requieren alternativas de evaluación que superen estas visiones y enfoques comparativos y cuantitativos, que respondan a las demandas y necesidades de las escuelas y las comunidades de origen para que exista validez y pertinencia cultural en la evaluación; que atiendan las diferentes necesidades pedagógicas y, en el caso del Subsistema de Educación Intercultural Bilingüe, que consideren las situaciones sociolingüísticas, los diversos tipos de bilingüismo, la pertinencia de los programas educativos y los procesos y propuestas que ya se están gestando desde las aulas por iniciativa de los docentes y las comunidades.

La propuesta aquí presentada encaja con las posiciones de la evaluación dialógica fundamentada en la antropología, la pedagogía y la sociología críticas, que plantean cómo debería ser la evaluación en contextos indígenas; es decir, deberían dar cabida a 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 com-

ponente 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 (Etxeberría, Karrera y Murua, 2010; Vargas, 2019).

Esta visión plantea el diálogo y la emancipación de las formas hegemónicas y generalizadas de evaluación y de educación institucionalizadas, que buscan comparar y cuantificar los sistemas educativos que no son equiparables, los cuales han implantado una cultura del *teaching by tests*, que ha conducido a los docentes a que se centren más en las notas numéricas que en su quehacer como docentes, tal como lo asentó Philippe Meirieu en su conferencia magistral en el marco del Congreso Mexicano de Investigación Educativa 2021, que tuvo lugar en nuestro país.

El programa de evaluación del proyecto colectivo busca disociarse de esas visiones mediante la aplicación de instrumentos que se han tratado de adaptar a las necesidades pedagógicas y al contexto sociocultural y bilingüe de las escuelas. Toma en cuenta el enfoque comunicativo del uso de las lenguas y se centra más en la valoración de las diferentes dimensiones de las competencias comunicativas, que en los resultados cuantitativos y comparativos. La evaluación en el enfoque comunicativo es vista como un medio eficaz de

mejora para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, en la medida en que permite tomar decisiones que afectan a este último. De igual forma, el programa del proyecto se basa en una perspectiva dialógica de la evaluación, porque valora la construcción del conocimiento de las comunidades locales que busca significar los géneros y los repertorios p'urhepechas de la tradición oral, para llevarlos al medio escrito.

Asimismo, el trabajo colaborativo de los docentes e investigadores para la construcción del programa de evaluación ha sido fundamental, sin el cual no tendría validez el planteamiento y, por tanto, el consenso. De esta forma se ha constituido bajo la perspectiva de algunos de los ejes de la evaluación dialógica —consenso, participación y colaboración—, que han permitido construir y evaluar los conocimientos desde la cultura y lengua propias, valorando los repertorios culturales, pero también integrando elementos externos que provienen de los programas oficiales y las metodologías que se pueden adaptar para llevarlo a cabo.

REFLEXIONES FINALES

A través de este recorrido por las políticas de evaluación educativa en el contexto nacional, he mostrado los cambios en las implementaciones de las políticas de la evaluación del sistema nacional, en las que ha prevalecido una orientación estandarizada dirigida hacia la medición y comparación de los apren-

dizajes de los alumnos en educación básica mayoritariamente de hispanohablantes, omitiendo las diferencias culturales y plurilingües. Asimismo, se han privilegiado los estándares de educación que dictan los organismos internacionales, los cuales no empatan con los del país, puesto que no son comparables en muchos aspectos, sobre todo si se piensa en la pertinencia de los programas educativos, en los recursos que los gobiernos destinan a la educación y en los problemas estructurales que afrontan.

Aunque los cambios de la nueva política de evaluación de la NEM y de Mejoredu dictan que las evaluaciones serán diagnósticas y formativas para recopilar información e implementar acciones de mejora, no existe una propuesta sobre cómo evaluar con enfoque intercultural si se aplican pruebas estandarizadas para implementar una evaluación sumativa y de rendición de cuentas, considerando que la única forma en que se puede interculturalizar es a través de la evaluación formativa para la mejora de la educación, sumado al hecho de que existe un currículo único nacional que se aplica por igual y que no existe diversidad de propuestas, metodologías y programas de enseñanza de lenguas que provengan de las instituciones formales de educación.

Además, la falta de programas educativos pertinentes culturalmente no posibilita comparar la adquisición de los “aprendizajes clave” por los alumnos de forma equitativa, ya

que, como señalé anteriormente, existen diferentes tipos de bilingüismo en nuestro país y esto podría confundir el dominio lingüístico en la lengua oficial, con la adquisición de los conocimientos o contenidos escolares. Se necesitan programas y estrategias que atiendan de forma particular esas características, para así combatir la visión monoglósica del bilingüismo, en tanto que existe una lengua oficial y lenguas minoritarias que se encuentran en desventaja.

En oposición a la política nacional, las propuestas de evaluación realizadas desde las comunidades y los principales actores educativos, dan cuenta del trabajo colaborativo de programas de evaluación sustentados en el cambio ideológico de la construcción del conocimiento, así como de las alternativas a las lógicas estandarizadas y universales orientadas hacia lo cuantitativo y a la comparación. En este marco, la experiencia que presenté en este artículo sobre los integrantes del Proyecto escolar “Tarhexperakua-Creciendo Juntos” y el CIEIB, ha mostrado el trabajo colaborativo bajo la perspectiva de la evaluación dialógica, que pone énfasis en el saber (epistemológico) y el hacer (metodológico) para la construcción del conocimiento, basados en el consenso, la participación y la colaboración.

Considero que la evaluación educativa no debe estar orientada sólo en los enfoques cuantitativos y de medición, puesto que es difícil hacer comparaciones en un sistema educa-

tivo tan desigual como es el de México, contemplando las desventajas que existen en cuanto a la disponibilidad de recursos escolares y los factores socioeconómicos y estructurales, sobre todo en las comunidades indígenas. No obstante, un paso importante en esta materia es el de efectuar una evaluación formativa encaminada hacia la mejora de la educación desde las instituciones encargadas de estos procesos, pero falta implementar metodologías e instrumentos diferentes, así como impulsar la formación de los docentes en este campo, puesto que son los que llevan a cabo las acciones en el aula, con el objetivo de complementar los procesos enseñanza y su evaluación. Además, también es necesario promover una ideología de la evaluación cualitativa y dialógica, que se haga desde las comunidades educativas y que cambie las orientaciones dominantes a favor de otras formas de construir conocimiento y, por tanto, otras formas de hacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO, Emilio (2017), "Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México. Evidencia para el nivel primario", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 26, pp. 751-781.
- _____ (2019), "Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 21, e-pub. 15, pp. 1-15.
- _____ (2020), "Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México", *Sociológica*, año 35, núm.101, septiembre-diciembre, pp. 139-180.
- CUMMINS, Jim (2000), *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DEL PINO, Miguel (2014), "Caracterización teórica del modelo de evaluación comunicativa", *Revista de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1.
- _____, Froilán CUBILLOS y Diego PINTO (2019), "Evaluación en contexto Mapuce Bafkehce: las voces del profesorado en la Araucanía", *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 101-119.
- DIETZ, Gunther (2017), "Interculturalidad. Una aproximación antropológica", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 156-207.
- ETXEBERRÍA, Félix, Iñaki KARRERA y Hilario MURUA (2010), "Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 4, pp. 79-94.
- FLAMAND, 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?", *Foro Internacional*, vol. 60, núm. 2, abril-junio, pp. 717-753.
- FRANCIS, Norbert (2012), *Bilingual Competence and Bilingual Proficiency in Child Development*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- GARCÍA, Ofelia y Ángel LIN (2016), "Extending Understandings of Bilingual

- and Multilingual Education”, en Ofelia GARCÍA, Ángel LIN y Stephen MAY (eds.), *Bilingual and Multilingual Education*, Springer (Encyclopedia of Language and Education), pp. 1-20. Springer.
- FRIZ CARRILLO, Miguel, Clemencia CARRERA ARAYA y Susan SANHUEZA HENRÍQUEZ (2009), “Enfoques y concepciones curriculares en la educación parvularia”, *Revista de Pedagogía*, vol. 30, núm. 86, enero-junio, pp. 47-70, recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/659/65911663003.pdf>>.
- GUERRERO RUIZ, Pedro y Gabriela BENAVENT DORING (2002), “El modelo dialógico en la enseñanza-aprendizaje de una LE: hacia una pedagogía de la interculturalidad”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, octubre, Murcia, España.
- 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.
- _____, Ana ERAPE y Betzabé MÁRQUEZ (2018), “La construcción de la identidad p’urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia”, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 57, núm. 3, pp. 1377-1412.
- _____, y Norbert FRANCIS (2006), “The Teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum”, *Language, Culture and Curriculum*, vol. 19, núm. 2, pp. 171-188.
- HYMES, Dell (1962), “The Ethnography of Speaking”, en T. GLADWIN y W.C. STURTEVANT (eds.), *Anthropology and Human Behavior*, Washington, D.C., Anthropology Society of Washington, pp. 15-53.
- INEE (2017a), *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*, México, INEE-UNICEF.
- _____, (2017b), *Planea. Resultados nacionales*, México, SEP/INEE.
- _____, (2019), “Población indígena y hablantes de lengua indígena por municipio y escuela”, en *Bases de datos INEE*, recuperado de: <<https://www.inee.edu.mx/bases-de-datos-inee-2019/>>, consultada el 30 de septiembre del 2020.
- LASAGABASTER, David y Ofelia GARCÍA (2014), “Translanguaging: Towards a Dynamic Model of Bilingualism at School”, *Cultura y Educación*, vol. 26, núm. 3, pp. 557-572.
- MÁRQUEZ, Betzabé (2019), “Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el Proyecto Tarhexperakua-Creciendo Juntos: Trayectos del currículo al aula”, tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, UAM-I, México.
- MEJOREDU (2020), *La mejora continua de la educación*. Principios, marcos de referencia y ejes de actuación, México, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- MENESES, Roxili (2018), “La evaluación de los aprendizajes bilingües mediante pruebas”, tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas, UAM-I, México.
- MERTENS, Donna (2010), “Social transformation and evaluation”, *Evaluation*

- Journal of Australasia*, vol. 10, núm. 2, pp. 3-10.
- PASTOR, Susana (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, España, Universidad de Alicante.
- SANTIBÁÑEZ, Lucrecia (2016), "The Indigenous Achievement Gap In Mexico: The Role of Teacher Policy under Intercultural Bilingual Education", *International Journal of Educational Development*, vol. 47, pp. 63-75.
- SEP (2004), *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 1, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- _____ (2011), *Plan de Estudios. Educación Básica*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- _____ (2019), *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, México, Subsecretaría de Educación Media y Superior-SEP.
- SCHMELKES, Sylvia (2015), "Experiencia en México. Hacia una evaluación con enfoque intercultural", en *Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas*, recuperado de: <https://tarea.org.pe/wpcontent/uploads/2015/12/Tarea89_60_Sylvia_Schmelkes.pdf>.
- _____ (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.
- TIBURCIO, Celestina y Violeta JIMÉNEZ (2020), "Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana", *EntreRíos. Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, vol. 3, núm. 1, pp. 84-99.
- TREVIÑO, Ernesto (2006), "Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes indígenas en América Latina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 18, pp. 225-268.
- VAN DIJK, Teun A., Stella TING-TOOMEY, Geneva SMITHERMAN y Denise TROUTMAN (2000), "Discurso, filiación étnica cultura y racismo", en T.A. VAN DIJK (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, vol. 2, Barcelona, Gedisa, pp. 213-262.
- VARGAS, Yeny (2019), "Evaluación en contextos indígenas: el papel de las ideologías en la pertinencia cultural del proceso", *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 197-208.
- VÁZQUEZ, Gabriela (2016), "Problemas y limitaciones del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación educativa en México", *Temas de Educación*, vol. 22, núm. 1, pp. 97-114.
- VELASCO CRUZ, Saúl (2016), "Racismo y educación en México", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, vol. 61, núm. 2226, pp. 379-407.