



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
(UNIDAD 092; AJUSCO)

**EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN EL MEDIO
INDÍGENA**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

Licenciado en Educación Indígena

P R E S E N T A

Tomás Gómez López

ASESORA DE TESIS:

Mtra. Marcela Tovar Gómez

México, D. F., Enero de 2007

ÍNDICE

	Pág.
Presentación.....	4
Introducción	6
Capítulo 1	13
1. La educación indígena e intercultural.....	13
1.1. <i>El enfoque de educación intercultural</i>	15
1.2. <i>Perspectiva política de la educación</i>	18
1.3. <i>Organización del trabajo docente</i>	20
1.4. <i>Enseñanza desde una perspectiva evaluativa</i>	22
Capítulo 2	25
1. El proceso de enseñanza y la evaluación	25
2. Evaluación: herramienta de intervención durante el proceso educativo.....	26
3. Teorías evaluativas	28
3.1. <i>Evaluación con respecto a normas</i>	29
3.2. <i>Evaluación con respecto a criterios</i>	30
3.3. <i>Evaluación formativa y sumativa</i>	31
3.4. <i>Evaluación continua</i>	31
3.5. <i>Evaluación holística</i>	34
4. Evaluación en el proceso de enseñanza	40
4.1. <i>Evaluación en la interacción</i>	41
4.2. <i>Pertinencia cultural</i>	43
4.3. <i>Proceso didáctico</i>	50
4.4. <i>Interacción comunicativa</i>	54
Capítulo 3	56
Análisis de la información de datos de campo	56
1. El enfoque etnográfico.....	56
2. Contexto regional y marco referencial.....	57
2.1. <i>Nivel académico y situación laboral de los maestros</i>	58
2.2. <i>Condiciones de los alumnos</i>	60
2.3. <i>Cambios de sistemas educativo monolingüe a bilingüe de la escuela “20 de Noviembre”</i>	61

3. Presentación del trabajo de campo.....	62
3.1. <i>Focalización en el proceso didáctico.....</i>	62
3.2. <i>Proceso dialógico en la enseñanza.....</i>	66
3.3. <i>Estrategia didáctica como acción docente durante la evaluación.....</i>	72
3.4. <i>Evaluación, punto nodal de orientación e intervención.....</i>	85
3.5. <i>Competencia lingüística.....</i>	91
3.6. <i>Herramientas de evaluación.....</i>	96
Conclusión.....	104
1. <i>Evaluación como medio para el análisis de los procesos educativos.....</i>	107
2. <i>Evaluación y pertinencia cultural.....</i>	110
3. <i>Evaluación en el desarrollo del proceso didáctico.....</i>	112
4. <i>Evaluación en la interacción comunicativa.....</i>	113
Bibliografía.....	117
Anexo.....	123

Presentación

Esta investigación se propone aportar elementos para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en el medio indígena. A partir del análisis de las teorías evaluativas y de enseñanza, y de estudios de caso, se analizó el proceso de evaluación durante el desarrollo de la enseñanza en el medio indígena. La evaluación, entendida como la valoración del proceso de aprendizaje durante la enseñanza, tiene por objeto mejorar la calidad de la propuesta docente mediante la superación de las deficiencias que se presentan cuando el trabajo pedagógico se realiza en contextos multiculturales, donde deben considerarse los factores socioculturales y lingüísticos, y la búsqueda de alternativas en el diseño de herramientas pertinentes para la valoración de los aprendizajes del educando, para que la evaluación sea guía, oriente y se refleje especialmente en la interacción comunicativa entre maestro y alumno.

Para ello, usé cuatro categorías, las cuales son: **evaluación en la interacción, pertinencia cultural, proceso didáctico e interacción comunicativa**. Estas categorías permiten un acercamiento a la orientación y el desarrollo del proceso de enseñanza durante la interacción entre el maestro y los alumnos, en contextos de diversidad cultural. También realicé una observación del trabajo docente en el aula; estas categorías me permitieron enmarcar el análisis del proceso de enseñanza y de la práctica docente observada, considerando los múltiples factores que se entretajan en la realidad educativa.

La pertinencia cultural e interacción comunicativa constituyen la base del proceso didáctico en el medio indígena, en tanto que la evaluación en la interacción permite el análisis, el seguimiento de la adecuación y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza, así como el mejoramiento de los procesos de aprendizaje.

Analizar la realidad del espacio escolar, partiendo de las teorías evaluativas y su aplicación en la enseñanza, es particularmente importante porque en el proceso de aprendizaje se evalúan las competencias de los estudiantes, generalmente a través de procedimientos tradicionales limitados a una prueba de lápiz y papel o a interrogatorios aplicados de manera oral, cuyo resultado se traduce en una nota numérica asignada al final

de una unidad, bimestre u otra forma de administrar el ciclo escolar. Al finalizar el año se hace un promedio como criterio que define el paso a otro grado o la repetición del mismo.

La evaluación, como es definida más adelante, es una herramienta de análisis para la organización y desarrollo del proceso didáctico, para encaminar la práctica del docente hacia el diálogo entre el maestro y los alumnos. Se propone orientar la interacción en el aula hacia una enseñanza participativa, donde se incentive al estudiante y se valoren los procesos lógico-cognitivos de comprensión de los conocimientos realizados por el alumno. La evaluación desde la perspectiva de la interacción comprende una valoración continua y formativa de los aprendizajes. Esto significa que los exámenes no constituyen la única evidencia para dar cuenta de lo que pasa en el proceso de aprendizaje del alumno, sin saber lo que sucede en la organización de la enseñanza.

Para la realización de este trabajo recibí el apoyo de la planta docente y de los alumnos de la Escuela Primaria “20 de Noviembre”, quienes me permitieron observar sus actividades. Asimismo los familiares de los niños de la comunidad me brindaron alojamiento durante la estancia. Agradezco a los integrantes de la comunidad por la atención y las facilidades que me brindaron. Asimismo, agradezco a las maestras María Victoria Avilés y Alba Liliana Amaro que me apoyaron académicamente en la orientación de este trabajo.

Introducción

La importancia de éste trabajo se basa en replantear la concepción de evaluación tradicional como medición del aprendizaje, y de los logros alcanzados por el educando a través de un proceso de enseñanza unidireccional; esta revisión se realiza desde el enfoque de evaluación holística o auténtica (Condemarín y Medina, 2000; Gimeno, 2000). En los diferentes enfoques de estudio de la educación dirigidos al medio indígena, no se muestran medios y herramientas claras que vinculen las siguientes categorías: **evaluación en la interacción, pertinencia cultural, proceso didáctico e interacción comunicativa** como conceptos que orientan la enseñanza. Por ello, partí de una discusión sobre estas categorías, e hice un intento por establecer los principios básicos de la evaluación en el proceso de enseñanza en el medio indígena, desde una perspectiva de evaluación holística para abordar el proceso didáctico, partiendo de comprender la interacción entre el maestro y los alumnos.

Para tener una perspectiva diferente del proceso que desarrollan los educandos en contextos de diversidad cultural, es necesario la revisión de las teorías evaluativas, de la enseñanza y del aprendizaje (Tyler, 1973; Hernández, 1985; Valentínez, 1985; Campos, 1989; Marzolla, 1989; Paín, 1989; Remedi, 1989; Ferry, 1990; SEP, 1993; Davini, 1995; Gigante, 1995; Ramos, 1995; Vaca, 1996; Morán, 1997; Ramírez, 1998; SEP-DGEI, 1999; Bertely, 2000; Condemarín y Medina, 2000; Gigante, 2000; Gimeno, 2000; Ornelas, 2000; Pérez, 2000; Cisneros, 2001; Freire, 2001; SEP, 2001; Aebli, 2002; Sánchez, 2003; SEP-CGEIB, 2003; SEP, 2004; Sánchez, 2005; Ortega, 2006), que permiten la valoración de los niveles de conocimiento y de comprensión, teniendo en cuenta los factores lingüísticos de la lengua materna del alumno (indígena) y el idioma establecido normativamente como lengua de enseñanza (español). Por ello, es pertinente mencionar el camino conceptual que recorrí para establecer las cuatro categorías básicas de la evaluación en el proceso de enseñanza en el medio indígena.

Ralph W. Tyler (1973), uno de los precursores más importantes de las teorías de la evaluación, plantea la evaluación por objetivos, indicando que a través de los objetivos se definen los cambios que debe alcanzar el educando, donde los objetivos deben expresar el

tipo de conducta que debe mostrar el alumno. El objetivo es usado como indicador para buscar los tipos de cambios que se deben mostrar, y para planificar cómo lograr tales objetivos.

En su trabajo, Zacarías Ramo y Ricardo Gutiérrez (1995) presentan un panorama general de los enfoques de evaluación que se han usado en las diversas formas de interacción didáctica. Abarca desde las primeras corrientes evaluativas que se utilizaron para medir niveles de conocimiento, hasta lo más actual donde la evaluación es una herramienta de análisis y de orientación del proceso didáctico, así como medio de valoración de aprendizajes durante el proceso de enseñanza. Este autor menciona que la evaluación ha tenido diferentes cambios en la forma de uso, y que estos cambios han permitido que los diversos enfoques se complementen. Irma Vaca Pacheco dice que evaluar es medir eficiencia, conducta, conocimientos y grado de logros de objetivos; se identifica mediante “[...] una suma de elementos cuantificables y que basta enumerar y medir estos elementos para conocer y explicar la realidad social [...]” (Vaca, 1996: 9).

Por su parte, Porfirio Morán Oviedo (1997) analiza la evaluación referida a norma y a criterio. Las características principales del primer enfoque son la comparación de los desempeños de los educandos, la utilización del plan y programa de manera lineal, y la evaluación se realiza únicamente mediante la aplicación de exámenes. El segundo enfoque hace referencia a la formulación de objetivos, que consiste en verificar los dominios y a la medición mediante la aplicación de exámenes. La diferencia que hay entre el primero y el segundo enfoque de evaluación es que el segundo contempla elementos para verificar logros y desempeños de los educandos, a partir de establecer objetivos con la premisa de que todos los alumno tienen el mismo nivel de conocimiento.

Mabel Condemarín y Alejandra Medina (2000) establecen los principios de la evaluación auténtica (u holística), donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se deben considerar como un todo, contrarrestando toda práctica tradicional de la aplicación de la evaluación. Estudiar a los autores mencionados me permitió plantear la evaluación como una herramienta de análisis del proceso didáctico; asimismo, permitió identificar los

conceptos básicos de las diferentes corrientes evaluativas: norma, criterio, formativa, sumativa, continua y holística.

Posteriormente, analicé el trabajo de María de la Luz Valentínez Bernabé (1985) quien realizó su investigación en aula. Sus conclusiones me permitieron definir a la evaluación como un medio de análisis de la organización y el desarrollo del proceso didáctico, considerando los factores culturales y lingüísticos propios de los alumnos. Por lo tanto este proceso debería ser central durante el desarrollo de la práctica de enseñar, sin dejarlo en segundo plano, es decir, al final de la actividad. Otro de los factores que hace evidente la investigación de María de la Luz Valentínez es la falta de adecuación de los contenidos escolares al contexto indígena donde el docente desarrolla su práctica de enseñanza. En este aspecto Natalio Hernández (1985) afirma el valor de la experiencia cara a cara para compartir aprendizajes más significativos. En la interacción entre los actores del proceso educativo, y en relación con los elementos que caracterizan la estructura didáctica (maestro, contenidos, objetivos, estrategias y alumno), no hay sujetos pasivos. María de la Luz Valentínez Bernabé (1985) y Natalio Hernández (1985), en sus investigaciones, hacen énfasis en la importancia de tomar en cuenta las experiencias que viven los alumnos en el contexto sociocultural indígena. La pertinencia cultural consiste en las adecuaciones de contenidos y del lenguaje que se derivan del hecho de tomar en cuenta la cultura del educando, y que permite enfocar los problemas que se generan por el multiculturalismo que caracteriza el contexto en donde se desarrolla la práctica didáctica.

Hans Aebli (2002) plantea la interacción desde un enfoque comunicativo entre el maestro y los alumnos, donde el proceso de enseñanza y de aprendizaje se da mediante la comunicación clara de la información de los contenidos escolares. Este proceso lógico-cognitivo propio del proceso de conocimiento se realiza mediante la relación *palabra-pensamiento*; ésta relación es realizado por el estudiante. Cuando es realizada de manera recíproca por el docente, Paulo Freire (2001) lo representa como *pensamiento-palabra*. Como se ha señalado, la evaluación es un medio que orienta, guía y facilita las interacciones que lleven al análisis y a la reflexión, que se deriven de la comunicación clara; de esta manera, promueve en los alumnos indígenas aprendizajes significativos.

Aebli plantea también un modelo sobre cómo debe realizarse adecuadamente el proceso de enseñanza. A partir de su propuesta, se pueden retomar los elementos de evaluación, pertinencia cultural, además de la interacción comunicativa, como aquellos que deben ser considerados para instrumentar el proceso didáctico pertinente en contextos multiculturales.

Desde una perspectiva de evaluación holística, de ver como un todo el proceso didáctico, Gimeno Sacristán (2000) señala que es preciso que la evaluación, más que medir, sea un recurso y una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerar y determinar el proceso de enseñanza tomando en cuenta la evaluación holística constituye una herramienta mediadora y valorativa.

En cuanto a la interacción comunicativa, Alonso Ramírez Silva plantea que la comunicación es interpersonal. La participación entre los actores del proceso didáctico debe ser activa como lo es en la comunicación, lo que implica por una parte “[...] la capacidad para producir mensajes propios y, por [la otra], la capacidad de captar y comprender los mensajes producidos por otros interlocutores en el trato comunicativo” (Ramírez, 1998: 18). Para ello puntualiza, las competencias y las habilidades que se deben lograr para establecer esta comunicación interpersonal en el salón de clases.

Según los hallazgos de María de la Luz Valentínez Bernabé (1985) uno de los problemas que los alumnos enfrentan durante la enseñanza, es cuando no dominan una segunda lengua en el contexto indígena, ya que la lengua de enseñanza es el español; de esta forma se deriva la no comprensión por la falta de una buena comunicación. Paulo Freire propone que la comunicación debe ser dialógica, siguiendo la “[...] relación *pensamiento–lenguaje–contexto o realidad [...]*” (Freire, 2001: 79). Desde esta perspectiva, la comunicación implica considerar la lengua indígena en todos los procesos pedagógicos.

Hasta aquí he considerado las cuatro categorías como conceptos que, si bien tienen relación entre sí, requieren ser comprendidos desde sus articulaciones. Así, Miguel Ángel Campos (1989) establece que la estructura didáctica se organiza a partir de la interacción, con la mediación del profesor. Entonces, surgió la necesidad de construir la estructura

conceptual para organizar las categorías y elementos que orientan la evaluación en la interacción. Vicente E. Remedi define la estructura conceptual como: “[...] ideas que describen hechos de generalidad; hechos que una vez entendidos explicarán muchos fenómenos específicos. Los conceptos son términos que expresan abstracciones en el más alto nivel de generalidad e inclusividad referidas a una clase o grupo de objetos o eventos, todos los cuales tienen algunas características en común [...]” (Remedi, 1989: 43). La estructura conceptual nos permiten un acercamiento al panorama general del proceso didáctico con los contenidos, estrategias y propósitos o objetivos que orienten el proceso de enseñanza, organizado desde el enfoque de evaluación holística y por las cuatro categorías básicas de evaluación en el proceso de enseñanza en el medio indígena.

En cada trabajo de investigación, la misma problemática define la necesidad de contar con un enfoque metodológico que permita acercarse a la realidad del objeto de estudio. En este trabajo se examinó la problemática educativa en el contexto escolar bilingüe; por ende, el método cualitativo fue la mejor opción para enfocar el análisis acerca de la manera como se realiza la evaluación en el aula.

La etnografía es un enfoque cualitativo y permite la recopilación de datos sobre elementos y procesos de la realidad de forma sistemática, mediante la documentación de manera narrativa. Sus técnicas más representativas son la observación y la entrevista, recursos que ayudan a comprender la realidad de la vida cotidiana del aula escolar, y del mundo subjetivo en que se desarrolla. Esta metodología es un medio de organización de los datos recopilados en campo. María Bertely señala: “[...] Una experiencia mucho más fructífera se da cuando, a partir de un protocolo o una pregunta de carácter comprensivo, el investigador delimita sus dimensiones de análisis, elige los espacios de interacción adecuados, profundiza en determinados cuerpos o nociones teóricas y hace explícita sus prenociones” (Bertely, 2000: 45).

Con base en las categorías de la evaluación holística, se realizó la observación de la práctica didáctica. La atención se concentró en el aula, siendo éste el espacio donde se sistematizan conocimientos, saberes y experiencias (escolares y culturales).

En el planteamiento inicial había limitado el estudio al tercer grado de primaria para mi observación; sin embargo no se pudo contar con el docente del grupo estando en campo, por lo que opté por observar el cuarto grado de primaria. Este último comprende el segundo ciclo escolar y constituye la fase intermedia de la formación del alumno en el nivel primaria¹. A través de la entrevista informal que tuve con los docentes, ellos mencionan que al grupo de cuarto grado no se le presta la atención necesaria, porque desde el primer grado ha contado con docentes interinos. El docente que observé tuvo a su cargo este grupo desde el principio del ciclo escolar 2004-2005.

Como parte de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, en el primer capítulo hice un análisis y revisión de los planteamientos de las políticas educativas, tales como leyes, acuerdos y lineamientos que orientan la educación indígena, además del enfoque de educación intercultural. En este capítulo realicé un acercamiento a lo que hoy se considera la educación indígena y me permite ubicarme en un panorama más general para visualizar las necesidades y la importancia de buscar alternativas para recrear el desarrollo y el mejoramiento de la educación en contextos multiculturales.

En el segundo capítulo, hago una presentación acerca de los principios de la evaluación, con la finalidad de que estas concepciones teóricas orienten el análisis de la práctica docente y el desarrollo del aprendizaje del educando. La evaluación se define como un medio y una herramienta para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando los elementos principales del enfoque de la evaluación holística. Como podrá apreciarse a lo largo de este trabajo, la evaluación holística es la herramienta central que permite la planeación, el seguimiento, desarrollo y adecuación del proceso didáctico.

En el tercer capítulo, desarrollo los fundamentos teóricos sobre el enfoque metodológico que utilicé en la investigación, donde destaco los principios del método etnográfico como un enfoque cualitativo. Asimismo, en este capítulo describo cinco secuencias didácticas de observación realizadas en aula de cuarto grado de la escuela

¹ La educación primaria comprende tres ciclos escolares y organizados en seis grados. El primer ciclo comprende: primero y segundo grado; el segundo ciclo: tercero y cuarto grado; el tercer ciclo: quinto y sexto grado.

primaria “20 de Noviembre”. Primero presento las secuencias didácticas de las interacciones entre el maestro y los alumnos que se desarrollaron durante el proceso de enseñanza; luego analizo la información obtenida en campo, tomando como base las categorías discutidas en el capítulo 2, tratando de resaltar en la descripción la presencia de aspectos que pueden ser interpretados a partir de una orientación que dé cuenta del proceso didáctico con pertinencia y basado en un estilo participativo, donde la evaluación se convierte en una herramienta que permite organizar el trabajo docente y dar seguimiento continuo al aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, en las conclusiones hago énfasis en la comparación de las categorías definidas en el capítulo 2 con las conclusiones derivadas del análisis de los datos de campo presentadas en el tercer capítulo. Tomo como eje de discusión la manera como el profesor evalúa en el aula, tomando en cuenta para el análisis los contenidos, conocimientos de los niños y la manera como el docente valoran los aprendizajes.

Capítulo 1

1. La educación indígena e intercultural

La educación que se imparte en las escuelas del medio indígena no tiene una relación estrecha con la vida cotidiana de los alumnos indígenas, ya que no cumple un papel social que permita el mantenimiento de la diversidad sociocultural, en los contextos donde se imparte. En la investigación de Gloria Evangelina Ornelas: *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*, se señala:

Dewey plantea que las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía en la escritura y se transmite mediante formas escritas que tienden a seleccionar y registrar matrices que son relativamente extrañas a la vida cotidiana, en este proceso se vale del maestro para asegurar la adecuada transmisión de todos los recursos (Ornelas, 2000: 120).

La educación como proceso social vivo e histórico, es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella; juega el papel de formar a los sujetos. Se realiza de forma cotidiana a través de la institución escolar. En este espacio cada actor juega sus roles de manera particular, individual y social.

La escuela reproduce las concepciones que sustentan los sujetos, pero en la sociedad se generan también procesos de apropiación, resistencia y negociación en relación con lo que enseña la escuela. En los espacios escolares deberían posibilitarse aprendizajes a partir de las características del contexto donde los alumnos se desenvuelven cotidianamente. Las escuelas o instituciones son los ámbitos donde se llevan a cabo y adquieren sentido las acciones de los docentes y de los alumnos; también el lugar donde se ejerce el control sobre estos actores, a través de la interacción con la normatividad oficial². De igual manera las comunidades inciden sobre la escuela.

Cabe señalar que las escuelas: “[...] asumen la responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños. Intentan —y no con mucho éxito en numerosos

² La normatividad oficial hace referencia a las orientaciones que establece la Secretaría de Educación Pública para la educación primaria general.

casos— proporcionar una dirección a dicho aprendizaje y dotarlo de un máximo de eficacia” (Stenhouse, 1984: 53).

La educación intercultural consiste en un proceso que persigue la educación para todos sin exclusivismo. El desafío de este enfoque es considerar las identidades culturales diversas del país como rasgo central del proceso educativo, para organizar el currículo escolar. El enfoque intercultural debería ser transversal cubriendo todas las áreas o asignaturas y todas las modalidades del sistema educativo; pero se ha aplicado sólo en educación indígena, en el nivel de primaria, aunque se entiende que esta orientación no es exclusivamente para los indígenas (SEP-CGEIB, 2003).

Las culturas están tejidas con significados y conocimientos. Considerar a las culturas como centro del planteamiento de la educación es la orientación de la Educación Intercultural. Según Ornelas, se debiera “[...] considerar en la educación una forma de ver a la cultura, a las culturas en dinámicas involucradas en funciones o formas educativas tan diversas y a la vez tan entremezcladas como la *transformación*, la reproducción, la conservación, la socialización, la comunicación” (Ornelas, 2000: 17).

Para tener mayor claridad de lo que significa la relación entre cultura y civilización, Ornelas nos presenta una perspectiva sobre ésta relación:

Así, a la cultura se le define como aquello que abarca el mundo de los valores, las creaciones espirituales, el perfeccionamiento moral, intelectual y estético; se le diferencia de la civilización en tanto es el campo de las actividades técnicas y económicas. La cultura es la esfera más elevada del desarrollo social y la civilización son los bienes y actividades inferiores necesarias para la supervivencia y el avance material, y no contribuyen a la dignificación del hombre.

[...] La cultura, por tanto, únicamente puede ser estudiada como totalidad y sincrónicamente. Al mismo tiempo, y puesto que conforma una realidad única, cada cultura debe ser estudiada por sí misma, careciendo de sentido el enfoque comparativo con otras [...] (Ornelas, 2000: 22-24).

Considerar los factores lingüístico y sociocultural como requerimientos pedagógicos dentro del proceso educativo, significa tomar en cuenta, como objeto de estudio, pedagógico y didáctico, la articulación y la complementariedad entre creencias, saberes y

conocimientos locales, regionales y universales para contribuir al pluralismo y a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada, haciéndola más compatible con la cultura regional. A pesar de lo dicho, las prácticas de enseñanza se orientan en la dimensión de incorporar la cultura indígena a la “civilización”, entendida como el único horizonte de desarrollo social y cultural.

1.1. El enfoque de educación intercultural

La educación plantea dilemas, uno de los cuales se hace evidente cuando la educación intercultural bilingüe es abordada donde hay presencia de diversidad cultural. Se percibe al diferente asociado a características lingüísticas, éticas y culturales, y en contextos socioeconómicos; en este sentido Erasmo Cisneros señala:

En la actualidad, el modelo educativo mexicano ha sido instrumentado o elaborado a partir de una concepción de cultura que presupone la desaparición de los pueblos indígenas, es decir una concepción integradora de los pueblos indígenas a la nación. En este sentido, si observamos aunque sea en forma superficial los programas de estudio y sus contenidos de cualquier ciclo de la educación básica o de la superior, en el tratamiento de la historia del país y en la caracterización de la sociedades indígenas prehispánicas (Cisneros, 2001; Gigante, 2000).

Por otro lado, Elba Gigante plantea cómo se debe tratar la educación para la diversidad cultural; en “[...] la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, además de adoptar esa denominación para el subsistema se optó por un modelo bilingüe-bicultural, y que en 1990 se pasó “nominalmente” a una perspectiva bilingüe-intercultural” (Gigante, 2000:159).

El concepto de biculturalidad ha sido definido como la interacción entre dos culturas en el proceso educativo (Gigante, 2000: 160). Este tipo de educación aún permite ver el sentido de la imposición hacia una cultura diferente para integrarla a la cultura dominante y lo que se pretende es la homogenización.

Eliseo Cañulef define cada uno de los conceptos de la perspectiva bilingüe-intercultural:

“*Bilingüe* significa que la lengua indígena pasa a cumplir funciones análogas a las que tiene tradicionalmente en la escuela el idioma oficial al convertirse en lengua de enseñanza y a la vez en lengua enseñada; *intercultural*, por su parte, alude a la ampliación de los contenidos curriculares y aprovechamiento de las prácticas pedagógicas propias presentes en las tradiciones culturales de las sociedades indígenas. La Interculturalidad hace referencia también a la búsqueda de una oferta educativa capaz de responder a las necesidades, intereses y características específicas del medio social en que vive el niño indígena; y la instalación del tema de *diversidad cultural* en las actividades formativas e informativas de todas las asignaturas del curriculum cuyo propósito es el fomento de actitudes de respeto y valoración de las diversas culturas que coexisten en el espacio nacional así como el reconocimiento y aceptación de sus particularidades y de sus interacciones” (Cañulef, 1998: 237).

En la primera perspectiva, la educación *bilingüe*, la lengua y la cultura no tienen cabida como un objeto de estudio en los principios normativos de la escuela mexicana, y tiene únicamente un papel emblemático; igualmente, se tienen dificultades y conflictos para el reconocimiento, el respeto a la igualdad, la equidad y la solidaridad. Esto constituye una amenaza de exclusión para los integrantes de una y otra cultura, propiciando una segregación de lo establecido en el curriculum oficial con respecto a los contenidos propios de la cultura. Este dilema de incorporar nuevas ideas se enfoca a una práctica pedagógica transmisora y centrada en los materiales. En el caso de la utilización de la lengua indígena, ésta se usa generalmente como puente, y cuando es aplicada en la lecto-escritura, se emplea una concepción tradicional de la alfabetización (Gigante, 2000: 161-162).

La educación intercultural “esta siendo entendida - por muchos maestros y algunos técnicos- como aquella en la que intervienen varias culturas en dicho proceso, es decir que habría cambiado en sólo el número de culturas involucrados. En nuestra perspectiva, se trata de otra manera de concebir la cultura y la relación entre culturas” (Gigante, 2000: 160). Elba Gigante en su estudio presenta su perspectiva de concebir la cultura y la relación entre culturas desde un proceso de interactividad donde se toma en cuenta el contexto de la globalización y la relación actual, donde de la diversidad cultural es interactuante y procesual, que busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales que propicien una perspectiva de la articulación en la elaboración curricular en la ampliación conceptual de la explicación de los contenidos que permita recuperar aportes teóricos y experiencia de otros contextos

haciendo énfasis en el papel de la interacción social y la comunicación en el proceso educativo (Gigante, 2000: 160-161).

La educación intercultural es entendida como un proceso de interacción e interrelación con otras culturas dentro del espacio escolar. Su principal fundamento es el reconocimiento y dignificación de un contexto social: el considerado “indígena”, principalmente.

Por otro lado, es importante recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos, propiciando el tener en cuenta una totalidad para la innovación pedagógica y la generación de estrategias culturales más adecuadas. En la educación intercultural el mayor énfasis está centrado en el papel de la interacción social y la comunicación en el proceso educativo (Gigante, 1995: 50).

La educación intercultural tiene un sentido de carácter holístico, se refiere a considerar todo los factores que intervienen en el proceso educativo, y principalmente, por reconocer la cultura y la lengua materna indígena como ejes centrales del proceso educativo, para entender y respetar la diversidad sociocultural, para fomentar el trabajo en equipo a través de procesos de aprendizaje colaborativo. Asimismo, integra como parte fundamental en el trabajo educativo la participación comunitaria. La principal característica de la educación intercultural es que “[...] Supone una interacción entre grupos humanos con culturas distintas [...] Pero supone que esta relación se da en condiciones de igualdad entre ambas culturas [...] Asume que la diversidad es una riqueza [...]” (Schmelkes, 2002: 1).

El modelo educativo intercultural parte del reconocimiento y respeto a la diversidad, y pretende ofrecer educación de calidad a los alumnos, a través del intercambio y el diálogo, permitiendo la utilización de las lenguas maternas (oral y escrita) simultáneamente con el español, para llegar a un bilingüismo coordinado. Este modelo educativo tiene como elemento central el conocimiento de la cultura propia. Parafraseando a Gloria Evangelina Ornelas, es el espacio para ver a la cultura y no en la forma reducida en que se concibe la *transmisión* (Ornelas, 2000: 17). En este proceso se debe ver a la cultura con una

participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática, basada en la igualdad y solidaridad. Las culturas están en constante dinámica y cambio por estar en contacto con otras culturas. En este mismo sentido, Erasmo Cisneros afirma:

[...] el contacto cultural entre culturas diferentes, no presupone la desaparición de alguna de ellas, más bien supone su enriquecimiento o su inter insemnación y, por lo tanto, implica un contacto dinámico desde todas las partes que habría que analizar en cada caso para conocer el proceso que se da concretamente en las fronteras culturales y la forma de mantenimiento de cada una de las culturas a partir de ese contacto (Cisneros, 2001: 4).

La interculturalidad se propone establecer una interacción entre grupos humanos y entre distintas culturas en condiciones de igualdad, asumiendo la diversidad y la diferencia como una riqueza para la educación, y no como algo necesario sino virtuoso; supone a su vez la comprensión y respeto entre las culturas: “[...] asume la interacción entre la cultura como una interacción para el mutuo enriquecimiento de estas culturas que entran en relación [...]” (Schmelkes, 2002: 2). Por esto la educación intercultural tiene que ser una educación para todos, a partir del reconocimiento del otro como sujeto.

1.2. Perspectiva política de la educación

En el marco de las políticas educativas, en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos³ (2004: 4) y en la Ley General de Educación⁴ (2003: 1) se establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación básica y obligatoria (preescolar, primaria y secundaria), y esta educación debe ser laica y gratuita y ofrecerse en igualdad de condiciones. A pesar de lo establecido en las leyes que regulan la educación, en la práctica no se consideran las diferencias: económicas, políticas, culturales y lingüísticas que existen en la sociedad. Hasta 2001 se incluyó en la Constitución, en el Artículo 2º, la premisa de que a los pueblos indígenas se les debe ofrecer educación bilingüe e intercultural (SEP, 2004: 16), contemplando además los siguientes aspectos:

- Reconocer y garantizar el derecho de los pueblos y las comunidades.

³ Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Diario Oficial de la Federación, Última Reforma 2004.

⁴ Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. *Ley General de Educación*. México, Diario Oficial de la Federación, Última Reforma 2003.

- Preservar y enriquecer sus lenguas.
- Promover la igualdad de oportunidades y eliminar cualquier práctica de discriminación.
- Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad;
- La alfabetización.
- La conclusión de la educación básica.
- Establecer un sistema de becas.
- Definir adecuaciones de contenidos regionales.

En el proceso educativo para el medio indígena, en la actualidad se nota la ruptura de lo establecido en las leyes en cuando a una educación para todos. El proceso escolar debería ser el medio para lograr el desarrollo integral del individuo y para adquirir conocimientos y capacidades de análisis y de reflexión crítica, siendo la escuela el espacio que debería permitir a los educandos ampliar sus conocimientos sobre su cultura y entender la diversidad cultural.

Por otro lado, en el Art. 2 de la Constitución se menciona que con la educación se promoverá y fortalecerá la conciencia, el aprecio, la valoración de la diversidad cultural y la pluralidad lingüística de los pueblos indígenas. Pero en la realidad, a través de los contenidos curriculares del plan y programas de estudio 1993, se transmiten conocimientos relacionados con la cultura dominante, sin concebir ni hacer mención de la diversidad cultural que existen en el país.

Es importante señalar que la organización del proceso didáctico es el eje que nos concierne principalmente, siendo este aspecto determinante en la calidad de la educación. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 hace referencia a que:

[...] La equidad implica necesariamente la calidad y exige mejorar los resultados, con atención especial a los grupos en situación de pobreza. El derecho a la educación no significa sólo asistir a la escuela, sino aprender realmente. Mientras el sistema no ofrezca a los pobres el acceso a una educación de buena calidad, actuará como mecanismo de marginación. Debe superarse el elitismo, que por una parte implica dar ventajas en el acceso a las mejores oportunidades educativas a quienes disponen de más recursos, y por

otra fomenta la exclusión de quienes, contando con capacidad, carecen de medios económicos para acudir a ellas. La solución de los rezagos, a través de la apertura de oportunidades de acceso a una educación de buena calidad para todos, es imperativo moral, condición de desarrollo y factor determinante de la estabilidad social (SEP, 2001: 42).

Se puede hablar de equidad cuando se reconocen y respetan los derechos a la educación con igualdad de oportunidades, así como cuando se crean condiciones para el acceso, permanencia, logros significativos y continuidad educativa.

La calidad de la educación implica saber hacia dónde se orientan las acciones educativas, cuidando la adecuación de las acciones a las demandas de la realidad específica, para reajustar procesos educativos. Muchas de las veces se conoce la situación del contexto de diversidad cultural donde se lleva a cabo la educación, pero no se reorienta la práctica de enseñanza, ni se desarrollan alternativas para llevar a la práctica lo establecido en las leyes, en los planes, en los programas y en los libros de texto.

En consecuencia, se presenta la deserción, la reprobación y la repetición por la falta de continuidad y consistencia del proceso educativo; y para contrarrestar este resultado negativo, es necesario que en la orientación de la enseñanza se promuevan aprendizajes significativos para asegurar la permanencia de los alumnos y su tránsito en los diferentes niveles del sistema educativo.

“[...] En el aula es necesario transformar la calidad de las interrelaciones, de manera que se vuelva un sitio donde se viva el respeto a los demás, se aprenda a valorar la diversidad, y en el que las decisiones se tomen democráticamente. El trabajo docente tiene que descansar más en el aprendizaje colaborativo y en el trabajo en equipo; en todos los casos debe privilegiarse el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y los valores de convivencia democrática” (SEP, 2001: 55).

Sin embargo, no existen parámetros que permitan orientar las interrelaciones entre maestro y alumno en condiciones de diversidad cultural y lingüística, ya que los que existen han sido formulados para contextos urbanos. En la mayoría de los casos son aplicados de manera general.

1.3. Organización del trabajo docente

La organización del trabajo docente durante el proceso didáctico tiene como objetivo apoyar el aprendizaje del educando. En las escuelas bilingües, cuando se centra la atención en la enseñanza se puede apreciar, que no propicia la permanencia y acceso del alumno a otros ciclos escolares. Por un lado, los alumnos “indígenas” tienen que aprender conocimientos y formas de organizarse, desarrollar habilidades y adoptar valores de la cultura dominante; por otro, como medio de comunicación y de instrucción es utilizada la segunda lengua (el español) como si fuera la primera lengua del educando. Además, la estructura de la interacción entre el maestro, los alumnos y los contenidos se basa en la recitación, la memorización, el dictado y la copia.

El trabajo docente debe de fomentar la integración y la participación recíproca entre el maestro y los alumnos, a fin de enriquecer los aprendizajes y la adquisición de conocimientos, en el marco de la educación permanente y continua, para que los alumnos adquieran habilidades y capacidades intelectuales que les permitan desempeñarse en diferentes contextos sociales; la mayoría de las acciones docentes están diseñadas para contextos urbanos. En esta organización de la práctica didáctica, desde un modelo curricular único, se pierden de vista las aspiraciones, expectativas y necesidades del sujeto de aprendizaje; no se toma en cuenta el contexto ni el dominio de una lengua indígena con distinta estructura para el procesamiento de la información⁵. Los maestros son los actores directos que desarrollan las competencias básicas que las nuevas generaciones de formadores repiten de forma circular, cuando las intervenciones no reconceptualizan los contenidos, a partir de lo que los alumnos manifiestan en sus trabajos, en sus exámenes, en sus preguntas, y en la no participación.

En cuanto a los procesos de formación de los maestros, María Cristina Davini señala: “[...] lo esencial [en] la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan; [en la manera en que actualmente sucede] la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los

⁵ Esto se presenta aún cuando el docente es de la misma cultura y lengua (indígena o mestiza) que la del alumno; además no se consideran en el proceso de enseñanza como indicadores para la orientación educativa, el contexto, los conocimientos previos de los alumnos, y la diferente relación de escuela y comunidad, para brindarle a los educandos los mejores elementos de aprendizaje.

docentes” (Davini, 1995, 29), Tampoco existe una preocupación por conocer en su amplio sentido un proceso evaluativo. El tipo de evaluación con la que justifica el rendimiento de los alumnos, es la valoración del rendimiento escolar en las diferentes disciplinas del grado que el maestro tiene a su cargo. Es en estas realidades y condiciones del contexto escolar bilingüe, en las que actualmente organiza el docente el proceso de enseñanza. Las deficiencias se repiten en cada ciclo escolar.

Los aspectos que no se han logrado transformar en las acciones pedagógicas, son:

- ◆ La interacción comunicativa.
- ◆ El estilo de enseñanza que refleje un enfoque de pertinencia cultural.
- ◆ Las teorías y prácticas adecuadas para que la evaluación educativa sea una herramienta que oriente el proceso didáctico.

Los elementos anteriores resaltan la importancia de considerar los criterios de orientación del proceso de enseñanza, seleccionando aquellos que favorezcan la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación de los aprendizajes significativos.

En la práctica de enseñanza tradicional los aprendizajes son evaluados mediante un examen y los resultados son reportados a través de números, al finalizar una unidad, bimestre o ciclo escolar. El objetivo de introducir en la organización del proceso didáctico el concepto de pertinencia es contrarrestar los medios simplificados de obtención de este resultado; se busca que la evaluación pase a formar parte de las herramientas de análisis de la práctica didáctica; esto permitirá la valoración de aprendizajes.

1.4. Enseñanza desde una perspectiva evaluativa

Mejorar el proceso de enseñanza es fundamental para poder brindarle al educando elementos que le permitan transitar en su proceso de aprendizaje, a partir de establecer una relación entre los conocimientos escolares y los de su propia cultura. En otras palabras, es importante contar con diversas formas de intervención para contribuir a la formación de los

alumnos durante el proceso educativo. El proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo afirma Natalio Hernández (1985), implica compartir experiencias, facilitar el aprendizaje y enfatizar la comprensión de los alumnos. Esta experiencia no es construida de manera individual, sino en la socialización tanto comunitaria como escolar, donde se adquieren valores y conocimientos que permiten en un dado momento la interacción dentro de la sociedad a la que el sujeto pertenece, así como en otros contextos sociales. La familia y la escuela son quienes propician la construcción de esta experiencia y posteriormente la sociedad ayuda a reafirmarla, modificarla o redefinirla.

La pertinencia cultural, la interacción comunicativa y el proceso didáctico, en contextos de diversidad cultural, facilitan que se incluyan las premisas pedagógicas derivadas del enfoque de *evaluación holística*⁶. El enfoque de evaluación holística implica conocer a los educandos durante el proceso didáctico, así considerar el desarrollo del alumno en el proceso de interacción en el que se encuentra inmerso. Consiste en considerar formas de intervención pertinentes a la educación de los niños, sin concretarse a medir desempeños y aprendizajes, y representar los resultados de forma estadística.

Es importante distinguir: ¿Para qué se evalúa? ¿Qué se evalúa?, ¿Cómo se evalúa?, ¿Cuándo se evalúa? Dentro del proceso educativo se debe evaluar –y valorar– todas las áreas de crecimiento personal del alumno, en relación a la participación de manera individual y grupal en el aula escolar, que se derivan del logro de los objetivos educativos⁷ pertinentemente adecuados al contexto sociocultural y a los niveles de conocimientos, de tal forma que se cubran todos los procesos de crecimiento y formación del educando. En esto influye la organización e intervención que el docente realice durante el proceso

⁶ En el siguiente capítulo se ejemplifica el concepto de *evaluación holística*, en la orientación del proceso de enseñanza en contextos de diversidad cultural. El concepto de *evaluación holística* se utilizará de manera indistinta con el de *evaluación auténtica*, ya que los dos conceptos se refieren a la evaluación en el proceso didáctico como un todo (Condemarín, Mabel y Alejandra Medina. (2000). *Evaluación Auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Chile, Andrés Bello; Gimeno Sacristán, José. (2000). “La evaluación en la enseñanza”. En: Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. España (Madrid), Morata, 9ª edición).

⁷ En los objetivos educativos se establecen las orientaciones del proceso de enseñanza, de las conductas deseables que es posible alcanzar por los alumnos en el periodo escolar y de la edad que comprende una etapa determinada de su vida.

didáctico. La principal herramienta de evaluación con que cuenta el docente es la observación y el uso de herramientas complementarias o distintas del examen que permitan arrojar información sobre el nivel de aprendizaje del alumno. El proceso de evaluación implica, además, el análisis del trabajo de enseñanza que realiza el docente durante el proceso didáctico. La evaluación se realiza durante todo el proceso didáctico: al inicio, durante, al término y posterior al proceso de enseñanza.

La evaluación, al proponerse solamente medir conocimientos no permite situar las necesidades del estudiante ni orientar el proceso educativo a fin de coadyuvar aprendizajes significativos, ni establecen relaciones de colaboración entre los actores que intervienen en el trabajo escolar: alumnos, maestros, directivos y padres de familia.

Capítulo 2

1. El proceso de enseñanza y la evaluación

El aprendizaje de los alumnos indígenas es la parte fundamental y la finalidad del proceso de enseñanza. El análisis y la reflexión de la práctica didáctica debe estar orientada a la formación de los alumnos en contextos de diversidad cultural, para establecer criterios, objetivos, relaciones, procesos, alternativas y estrategias que sirvan como punto nodal de la organización de actividades para el aprendizaje. Paulo Freire advierte:

El conocimiento [...] exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el “cómo” de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto (Freire, 2001: 28).

Los elementos de orientación de la interacción didáctica que contrarrestan las concepciones tradicionales de la educación, dan importancia al análisis del proceso de enseñanza considerando la evaluación que permite la articulación del proceso didáctico con el de aprendizaje. En este capítulo, se presenta un análisis en el que el análisis del proceso de enseñanza está organizado con cuatro categorías o elementos orientadores: **evaluación en la interacción, pertinencia cultural, proceso didáctico e interacción comunicativa**⁸. La relación que tiene cada categoría con el concepto de evaluación se analiza en el tercer capítulo y se puede observar en el esquema del Anexo 1.

El desempeño del docente, advierte Gilles Ferry: “[...] debe ser *doble*: es necesario que adquiera los conocimientos sobre el desarrollo del niño y del adolescente, sobre métodos de evaluación, sobre el funcionamiento de grupos, sobre la institución escolar, sobre las desigualdades socioculturales [...]” (Ferry, 1990: 68).

Cumplir con la exigencia del proceso de enseñar, es guiar, mediar y facilitar el desarrollo de la formación de los alumnos indígenas a partir de contenidos contextualizados culturalmente, junto con los contenidos formales. Para ello la organización del proceso de

⁸ Más adelante se definirán cada uno de los elementos.

enseñanza debe recuperar la gama de conocimientos que se generan en los contextos de diversidad cultural local, nacional y universal.

2. Evaluación: herramienta de intervención durante el proceso educativo

Considerar la evaluación como alternativa de análisis y reflexión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, implica valorar el desempeño tanto del docente como del educando, así como la necesidad de cambiar la concepción que se tiene de evaluación como medición de los desempeños.

“La evaluación tiene un estado inicial que puede construirse a partir de dos tipos de operaciones: una modalidad se constituye sobre la base de recoger datos a través de la observación sistemática o asistemática o de algún otro medio no diferente del proceso de enseñanza volcados en la elaboración de sus respectivos registros y, la otra, con características bien diferenciadas de la anterior, consiste en obtener datos en situaciones especialmente diseñadas para recoger una información que se considere relevante como indicadora del estado de situación de los aprendizajes que se quieren evaluar” (Camilloni y *et. al.*, 1998: 69).

La observación de la conducta del educando durante la interacción en el proceso didáctico, constituye una evidencia intangible de lo no material del aprendizaje del alumno (lo subjetivo), y el resultado de esta observación es la valoración⁹ de lo subjetivo desde el estado afectivo del docente. La valoración se presenta cuando se realizan la autoevaluación, la evaluación del alumno y el análisis de los trabajos (libros, libretas), que consiste en representar los conocimientos aprendidos mediante el trabajo individual y grupal. La recogida de información sistemática permita fundamentar el juicio de valor considerado “objetivo”. El análisis de lo observado por parte del docente establecerá el nivel en que se encuentra el aprendizaje del educando, de acuerdo con el grado que estudia; esta interpretación es un juicio de valor.

Como afirman Mabel Condemarín y Alejandra Medina, en su estudio “*Evaluación Auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y*

⁹ La valoración es una de las características del enfoque de evaluación holística, que contribuye a la asignación de un resultado en número establecido en la currícula de educación primaria por la Secretaría de Educación Pública (SEP), pero que no se formula mediante resultados, sino mediante una cuidadosa y continua observación de los desempeños del alumno.

comunicación”, la mejor herramienta de evaluación para el análisis del desarrollo del proceso de enseñanza y las interacciones que se presentan entre el maestro y los alumnos para informar al estudiante sobre sus éxitos y fracasos, es la observación que realiza el profesor: “[...] la mente del maestro constituye el más poderoso y útil instrumento de evaluación que él posee, reconociendo que la subjetividad es una parte esencial del proceso de evaluación [...]” (Condemarín y Medina, 2000: 44).

La evaluación como herramienta de intervención es uno de los procedimientos más difíciles de utilizar en la enseñanza, porque implica producir juicios de valor que no afecten el desempeño e integridad del estudiante, sino que lo motiven. El propósito principal de la evaluación se cumple cuando se entiende la evaluación “[...] como *el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo.*” (Gimeno, 2000: 343).

Para ello es necesario que los docentes posean los elementos básicos para evaluar, y esto consecuentemente les permita ampliar los horizontes del proceso de enseñanza y aprendizaje. El propósito es que logren aprehender conocimientos vinculados con su realidad y que el docente pueda introducir a los estudiantes en un esquema donde se les incentive y valore. La evaluación es saber qué pasa con los alumnos. José Gimeno Sacristán señala, “[...] sirve para pensar y planificar la práctica didáctica [...] es un recurso [...]” (Gimeno, 2000: 336). El planteamiento se centra en la valoración del avance escolar del alumno, en obtener información a partir de interacciones cara a cara. Además, Gimeno Sacristán dice que:

[...] Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular [...] (Gimeno, 2000: 339).

En este enfoque la contextualización de los contenidos, la valoración de la diversidad cultural y lingüística, además de los conocimientos previos de los alumnos y de la comunidad, son elementos que afectan directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes tienen la responsabilidad de poner en acción cotidianamente procesos didácticos que permitan tratar adecuadamente los contenidos escolares. Realizar esta interacción entre el docente y los alumnos, implica aprender nuevas *estrategias de enseñanza* al lado de sus alumnos. En las escuelas indígenas, el tratamiento inadecuado de los contenidos y la descontextualización de la práctica docente lleva a que los más perjudicados sean los alumnos hablantes de una lengua indígena, porque el desarrollo de la práctica didáctica no corresponde a la realidad del educando. En esta interacción entre el maestro y los alumnos no se logra un adecuado nivel de comunicación. En las experiencias escolares el maestro se debe apropiarse de manera selectiva de los conocimientos para crear estrategias y planificar y organizar la enseñanza adecuada al contexto sociocultural, a partir del análisis de la información que arroje el diagnóstico realizado antes de desarrollar la práctica didáctica.

3. Teorías evaluativas

En todo proceso evaluativo, aunque cambien los procedimientos usados para ello la evaluación inicial contribuye a diagnosticar el estado real de un individuo o situación. Sirve para detectar deficiencias, necesidades, logros, avances, experiencias escolares de su contexto sociocultural, información que será de utilidad para su mejora (Vaca, 1996: 17; Ramo y Gutiérrez, 1995: 37-38). Según los últimos dos autores, la evaluación inicial “[...] es aquella que ayuda a determinar la situación de cada alumno al iniciar un proceso de enseñanza. Permite adaptar el proceso de enseñanza a las ideas, hábitos y actitudes del alumno” (Ramo y Gutiérrez, 1995: 38).

En toda interacción formal en el contexto escolar (aula), el docente da validez a los conocimientos adquiridos por el educando, usando mediaciones evaluativas que se realizan en muchos de los casos sin determinar sus dimensiones de aplicación. Como señala Camilloni:

“[...] un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él. Como un instrumento es utilizado para apreciar ciertos logros de aprendizaje de un cierto grupo de alumnos en una cierta circunstancia y en un cierto momento de su proceso de aprendizaje (al inicio, en el transcurso o al final) la validez de un instrumento no puede ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y

situación específica de su aplicación [...] Los criterios son, entonces, externos a la evaluación misma [...]” (Camilloni, *et. al.*, 1998: 76).

Así, la manera como se ha entendido tradicionalmente la evaluación está más ligada a la medición de los resultados, a formar alumnos individualistas, a la comparación y medición entre el mismo grupo y otros; este tipo de evaluación tiene como objetivo mostrar resultados. La práctica didáctica se contempla de manera unidireccional e implica esperar del alumno una actividad pasiva. Con el objetivo de formular criterios de evaluación que contribuyan a mejorar el aprendizaje, se presenta a continuación un análisis de las principales concepciones de evaluación¹⁰. Las perspectivas evaluativas que se revisarán en este trabajo, son:

- Evaluación con respecto a normas
- Evaluación con respecto a criterios
- Evaluación formativa y sumativa
- Evaluación continua
- Evaluación holística

3.1. Evaluación con respecto a normas

La evaluación con respecto a normas es la comparación de los desempeños con cada uno de los estudiantes del mismo grupo, lo que implica seleccionar y que se evalúe principalmente con exámenes (papel y lápiz). La evaluación con respecto a normas se centra en confirmar la autoridad del maestro, ya que en él recae toda la responsabilidad de seguir paso a paso el plan y programa escolar. En este proceso el alumno es premiado, clasificado, etiquetado mediante “bueno”, “regular” o “malo”, fomentando el espíritu de competencia. Las capacidades individuales son medidas en relación a las normas establecidas en los programas. El desempeño no es valorado por el docente, al igual que las condiciones del contexto. Tampoco es tomada en cuenta la ubicación contextual y lingüística de los alumnos. La calificación no logra demostrar el nivel de desarrollo en la adquisición de los conocimientos.

Irma Vaca hace referencia a la evaluación con respecto a normas, y señala que se trata “[...] de una evaluación basada en el “modelo escolarizante”, ligada a categorías

¹⁰ Ver Cuadro A que se presenta en la página 33.

“aprobación-reprobación” o “certificación” de un proceso ya cumplido [...] siempre la referencia al pasado [...]” (Vaca, 1996: 115). Asimismo Zacarías Ramo Traver y Ricardo Gutiérrez Ballarín señalan que esta evaluación se realiza en grupos “[...] seleccionados por procedimientos rigurosos de muestreo, que sirvan de patrones fieles de medida. [Los patrones y variables utilizado para establecer el muestreo, son:] la edad, curso, nivel de estudios, población rural o urbano, sexo, etcétera” (Ramo y Gutiérrez, 1995: 41). Una vez elaborado la muestra se valida con procedimientos estadísticos, y se ofrecen resultados numéricos para asignar una calificación.

3.2. Evaluación con respecto a criterios

El propósito principal de la evaluación por criterio, es el logro de objetivos de aprendizaje por parte del alumno en el nivel escolar que cursa. Constituyen los objetivos básicos u obligatorios del currículo. Se parte de la premisa de que todos tienen las mismas capacidades y habilidades, aplicando el proceso de evaluación para verificar los dominios y resultados logrados. Como señala Zacarías Ramo y Ricardo Gutiérrez “Las evaluaciones, con referencia a un criterio, pretenden describir un referente, perfectamente definido, respecto a un patrón, claramente especificado y hecho público” (Ramo y Gutiérrez, 1995: 31).

La evaluación referente al criterio se concentra en el rendimiento del alumno; esto “[...] exige que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se cuente con propósitos claramente definidos.” (Morán, 1997: 89). Su aplicación es individualizada y su objetivo es verificar el desempeño en los dominios establecidos, no tanto para cubrir los contenidos y llegar a la meta, ya que el punto de partida es la toma de decisiones en cuanto a los desempeños y habilidades desarrolladas por el alumno con respecto al dominio de una tarea.

El criterio del maestro al evaluar es orientado por el dominio de conocimientos y de habilidades; y por calificaciones de niveles determinados de manera individualizada;

Señalando el objetivo que se pretende alcanzar, el proceso evaluador va indicando la situación de cada alumno respecto del dominio de ese objetivo. Se entiende que el objetivo ha sido superado cuando en el tiempo previsto el

alumno manifiesta la habilidad, destreza, aptitud, etcétera, que el objetivo pretende (Ramo y Gutiérrez, 1995: 32).

En esta evaluación no se toma en cuenta el proceso en que fueron adquiridos estos conocimientos; la atención se concentra en la medición y los exámenes, para obtener calificaciones expresadas en resultados numéricos.

3.3. Evaluación formativa y sumativa

Irma Vaca, Zacarías Ramo y Ricardo Gutiérrez, consideran que Scriven da forma a las funciones fundamentales de la evaluación formativa y evaluación sumativa. La evaluación formativa hace referencia a la valoración del desempeño a lo largo del proceso educativo (Vaca, 1996: 17; Ramo y Gutiérrez, 1995: 38). Este tipo de evaluación; “[...] proporciona información continua del proceso con carácter regulador, orientador, autocorrector y de mejora del mismo. Tiende más a señalar progresos y prevenir obstáculos que a penalizar deficiencia [y la evaluación sumativa] hace referencia al proceso orientado a comprobar su eficacia, a través del control y sanción” (Ramo y Gutiérrez, 1995: 38). La evaluación formativa permitirá acercarnos al educando para facilitarle el apoyo más adecuado: “[...] requiere una dedicación constante del profesorado que le ayude a conocer en todo momento las dificultades de sus alumnos” (Ramo y Gutiérrez, 1995: 39). Por otro lado, la evaluación sumativa es la que se hace después de haberse desarrollado la enseñanza, lo cual muestra que el proceso de aprendizaje es considerado a partir de evaluar contenidos, que el alumno tiene que mostrar. Como menciona Irma Vaca, la evaluación sumativa se realiza mediante exámenes y trabajos “[...] al final de un periodo, un curso o un proyecto educativo para recoger globalmente los resultados” (Vaca, 1996: 17).

3.4. Evaluación continua

Como su nombre lo menciona la evaluación continua “[...] es una operación sistemática e integrada en la actividad educativa, a fin de conseguir su mejoramiento continuo, mediante un conocimiento lo más exacto posible del elemento o proceso evaluado. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales, y confronta las metas fijadas con las realmente alcanzadas” (Ramo y Gutiérrez, 1995: 36). Asimismo permite

tomar a tiempo las decisiones del proceso cuando no se logra el progreso y la acción de ir hacia delante.

Parafraseando a Zacarías Ramo y Ricardo Gutiérrez (1995: 36-37), la evaluación continua se organiza sistemáticamente durante todo el proceso de la actividad didáctica, en un periodo determinado sin interrupción, con el fin de detectar las dificultades, y en consecuencia adaptar el proceso didáctico. Sus principales características, son:

- ◆ Proceso dinámico y autorregulador.
- ◆ Mecanismo de análisis.
- ◆ Toma a tiempo de decisiones y correcciones de errores.
- ◆ Intervención mediante una retroalimentación.
- ◆ Fases de intervención: evaluación inicial, evaluación formativa, evaluación sumativa.

En el cuadro A (página siguiente) se pueden ver los principios básicos de las corrientes evaluativas: con respecto a norma, a criterio, formativa, sumativa y continua.

Las corrientes evaluativas presentan características precisas. La evaluación con respecto a normas tiene como función principal la comparación de los desempeños de cada uno de los alumnos. La evaluación con respecto a criterio, verifica los resultados logrados, con respecto al dominio de una tarea. Por otro lado, la evaluación formativa se centra en la valoración de los desempeños a lo largo del proceso educativo, mediante la información que se obtenga al evaluar, con un carácter regulador, orientador, autocorrector, que busca la mejora del mismo, para señalar progresos y prevenir obstáculos, más que penalizar deficiencias. La evaluación sumativa está orientada a comprobar la eficacia del proceso de aprendizaje del educando, a través del control y la sanción, y se realiza al final de un periodo, curso, etc. Por último, la evaluación continua, busca señalar en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos y metas fijadas, en comparación con las realmente alcanzadas, para tomar a tiempo decisiones cuando el proceso no se ha logrado.

Cuadro A: principios básicos de las corrientes evaluativas.

Con respecto a la normas	Con respecto a Criterios	Formativa	Sumativa	Continua
<ul style="list-style-type: none"> -Seguir paso a paso el plan y programa escolar. -La comparación de los desempeños con cada uno de los estudiantes del mismo grupo. -Se evalúa únicamente con exámenes. -Procedimientos estadísticos y resultados numéricos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formulación de objetivos de aprendizaje en un grado específico. -Se parte de la premisa de que todos tienen las mismas capacidades y habilidades. -El proceso de evaluación es para verificar los dominios y resultados logrados. -Su objetivo es verificar el desempeño en los dominios establecidos, con respecto al dominio de una tarea, determinado de manera individualizada. -Señalando el objetivo que se pretende alcanzar, el proceso evaluador va indicado la situación de cada alumno respecto del dominio de ese objetivo. -El objetivo ha sido superado cuando en el tiempo previsto el alumno manifiesta la habilidad. -Medición y examen. -Resultados numéricos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de los desempeños a lo largo del proceso educativo. - La evaluación proporciona información continua del proceso con carácter regulador, orientador, autocorrector y de mejora del mismo. - Tiene más a señalar progreso y prevenir obstáculos que a penalizar deficiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es la que se hace después de haberse desarrollado la enseñanza. - Proceso orientado a comprobar su eficacia, a través del control y sanción. - El proceso de aprendizaje es considerado a partir de evaluar contenidos, que el alumno tiene que mostrar. - Se realiza al final de un periodo, curso, etc. ◆ Recoge globalmente los resultados obtenidos mediante exámenes y trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es una operación sistemática e integrada en la actividad educativa, a fin de conseguir su mejoramiento continuo, mediante un conocimiento lo más exacto posible del elementos o proceso evaluado - Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales, y confronta las metas fijadas con las realmente alcanzadas. - Permite tomar a tiempo las decisiones del proceso cuando no se logra el proceso y la acción de ir hacia delante. - Principales características: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Proceso dinámico y autorregulador. ◆ Mecanismo de análisis. ◆ Toma a tiempo de decisiones y correcciones de errores. ◆ Intervención mediante una retroalimentación. ◆ Fases de intervención: evaluación inicial, evaluación formativa, evaluación sumativa.

Fuente: Elaboración propia con base en: Ramo Traver, Zacarías y Gutiérrez Ballarín, Ricardo (1995). *La evaluación en la educación primaria, Teoría y Práctica*. Madrid, Escuela Española; Vaca Pacheco, Irma (1996). *Evaluación Educativa: trayectoria y perspectivas*. México, CIPAE (Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios Diagonal); Morán Oviedo, Porfirio (1997). "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales". En: *La docencia como actividad profesional*. México, Gernika, 4ª edición.

3.5. Evaluación holística

El concepto de evaluación holística se puede caracterizar como un enfoque plural de evaluación, y es utilizado para obtener información del proceso de aprendizaje del alumno. Los principales referentes de la evaluación holística son los enfoques de evaluación formativa y continua. *La diferencia con las otras corrientes es que la evaluación holística implica la valoración y el proceso de evaluar durante el desarrollo y a lo largo del proceso educativo.*

La evaluación holística no se refiere a un simple instrumento para asignar calificación, ni a medir el nivel de conocimientos, capacidades y habilidades del alumno. Además no se fomenta la competencia o la selección, ni se etiqueta. Como señalan Mabel Condemarín y Alejandra Medina: “[...]la evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes [...] y aumentar la posibilidad de que todos los estudiantes aprendan” (Condemarín y Medina, 2000: 17). En este sentido pretende que no se siga sosteniendo la evaluación con una visión de medición de capacidades representada con números, dado que ésta se desarrolla para los estudiantes en una sola vía (evaluar por test).¹¹

Los principios de evaluación holística nos dan los parámetros y las pautas que el proceso de enseñanza y aprendizaje necesita para evaluar en el proceso didáctico (ver cuadro B). También “(...) permiten intervenir a tiempo para asegurar que las estrategias y los medios utilizados en la formación, respondan a los objetivos planteados, a las características de los alumnos y al contexto donde ocurre el aprendizaje, con el fin de que ésta sea una experiencia exitosa” (Condemarín y Medina, 2000: 18), y que para el alumno también sean de interés.

La evaluación holística tiene los mismos principios que la evaluación auténtica, al considerar la evaluación como herramienta metodológica de intervención y de análisis de

¹¹ Evaluación por test constituye la aplicación de pruebas objetivas y estandarizadas, con la finalidad de obtener información de carácter cuantificable sobre aptitudes, competencias, emociones y conducta. La interpretación de los resultados es obtenida mediante la comparación de las respuestas.

los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A continuación se presentan las características principales. Estos dos enfoques de evaluación se utilizarán indistintamente durante el desarrollo del trabajo.

CUADRO B: Características de la evaluación holística o auténtica

Evaluación en el proceso de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico. • Intervención: observación directa, observación e interacción. • Seguimiento. • Formativa y continua.
Referencias del proceso didáctico que sostienen la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza participativa cara a cara. • Proceso colaborativo y multidireccional. • Autoevaluación. • Relaciones didácticas. • Pluralidad de evaluaciones. • El error es un indicador que focaliza la intervención.
Herramientas metodológicas de enseñanza en el contexto cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe de tener un amplio repertorio de técnicas y estrategias. • Uso de herramientas distintas: examen, portafolio, entrevista, lista de cotejo etc., para la acreditación. • Validez y valoración de aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia con base en: Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra (2000). *Evaluación Auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Chile, Andrés Bello; Gimeno Sacristán, José (2000). “La evaluación en la enseñanza”. En: Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. España (Madrid), Morata, 9ª edición.

Se distinguen dos niveles de análisis, en el primero la evaluación holística desde el mismo docente, consiste en realizar un diagnóstico, lo cual se hace tomando en cuenta la formación cultural y escolar, y la personalidad del alumno a partir de sus intereses, sus problemas y los propósitos que persiguen. Estos datos guiarán la organización, la planeación y la intervención del maestro. Durante el desarrollo de la práctica didáctica la intervención del docente se hace presente en cualquier momento en la interacción entre el maestro y los alumnos, en cualquiera de sus dimensiones en la problematización del contenido.

El segundo nivel de análisis consiste en la evaluación holística como objeto de análisis realizados externamente, donde se incluye la práctica del profesor. Para desarrollar este análisis, se debe tener la habilidad y capacidad de observar las problemáticas que se presentan en el aprendizaje de los niños y en la metodología de la enseñanza del profesor, en estrecha relación con el contenido y el desempeño de las actividades, identificando cuáles son las más apropiadas para reorganizar los procesos pertinentes de aprendizaje: “La observación directa aporta información real sobre el nivel o los patrones de desarrollo de las diversas competencias de los alumnos” (Condemarín y Medina, 2000: 18). Esto implica llevar a cabo los registros de sus logros y dificultades, historial familiar y académico de los diferentes grados que ha cursado para que en la siguiente etapa el docente sepa de dónde partir (de manera individual o grupal). Este registro se realiza con las herramientas tales como el portafolio, pero también implica utilizar varias estrategias evaluativas (cualitativa y cuantitativa), tales como la observación directa, entrevista, lista de cotejo, proyectos y múltiples criterios de corrección y comunicación de resultados, que permiten obtener una gran diversidad de información y que responden a varias necesidades, recuperando lo que el alumno no ha logrado apropiarse de los contenidos, en el nivel requerido de complejidad.

Uno de los recursos esenciales para este tipo de estructura didáctica es el proceso colaborativo y la autoevaluación. Estas son actividades en las que se deja a los alumnos realizar, opinar, trabajar en equipo junto con el docente (o sea el mediador). Esto implica tener confianza en los alumnos sabiendo que la actividad que desempeñan la están realizando correctamente. Cada uno de los alumnos enfrentan su responsabilidad, reafirmando así aspectos de su identidad, tales como la relación cara a cara o la interrelación comunitaria (Hernández, 1985). Estos aspectos son fundamentales en los contextos indígenas.

Esta alternativa implica que a partir de analizar los errores y los aciertos de los alumnos y de la práctica didáctica, que concierne directamente al aprendizaje de los educandos, se formule la metodología de enseñanza. Con el objetivo de desarrollar las “[...] capacidades de reflexión crítica sobre su práctica, para desenmascarar los influjos ocultos de la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el currículum, en la

organización de la vida en la escuela y en el aula” (Pérez, 2000: 423), para que esta estructura didáctica, encuentre las vías y los recursos necesarios para su desarrollo en las diferentes dimensiones de la interacción entre el maestro y los alumnos. Por ende, se tienen que superar las concepciones de evaluación tradicional que no logran tener una perspectiva de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La evaluación en el proceso de enseñanza es evaluar antes, durante y después del proceso didáctico, a través de preguntas, ejercicios, y observaciones de las actitudes, emociones y la forma estratégica que sigue el estudiante para la comprensión de los conocimientos, así como el análisis de la práctica docente, para su interpretación sobre qué pasa en la formación del alumno, cuáles son sus conocimientos previos, si comprendió, si puede desarrollar actividades de manera individual o grupal.

Representa reconocer los momentos de intervención y retroalimentación por parte del docente para ayudarle a conocer, a resolver y a aprender significativamente, para reforzar los procedimientos que aún no pueden resolver o desarrollar los alumnos. La intervención del docente puede ser por otro camino y en forma multidireccional. Las actividades como la revisión de algún tema específico de los libros o ejercicios, son parte de las estrategias y dinámicas que se pueden utilizar para realizar la relación entre experiencias escolares y cotidianas.

Para evaluar los conocimientos, habilidades y capacidades de los alumnos se debe considerar el proceso multidireccional. Esto implica que el alumno debe entender sus propios procesos, recordar, procesar y recuperar información, como aplicar y desarrollar, lo cual implica que el maestro no es el único que evalúa sino también los mismos alumnos en colaboración con los padres de familia.

El proceso colaborativo implica que todos participen en una autoevaluación del desarrollo de sus habilidades y adquisición de conocimientos (maestro, alumno y padres de familia). En el caso de los alumnos y el maestro, al término de cada actividad se debe hacer

una auto-reflexión, y desprender y crear juntos sus propias formas de evaluar, teniendo en cuenta el respeto y la valoración de la diversidad sociocultural.

La principal responsabilidad recae en el maestro, porque tiene que identificar, valorar y reflexionar sobre su práctica didáctica, para lograr comprender lo que implica enseñar y aprender en la escuela. Dada la cantidad de información resultante del análisis del proceso didáctico, del proceso de aprendizaje y de enseñanza, es importante contar con una técnica de sistematización de datos (observables, de trabajos, exámenes). El portafolio es una técnica de seguimiento y de registro permanente y continuo.

El portafolio se utiliza como herramienta de registro e interpretación del proceso de aprendizaje, para la orientación, intervención y retroalimentación en las deficiencias y aciertos de los aprendizajes del alumno. La valoración de la información recopilada de la historia del alumno: escritos, anotaciones, entrevistas, reflexión de la observación y de las estrategias utilizados en el proceso de aprendizaje, tanto escolar como familiar nos permite formular opiniones, es una apreciación del acontecer e interacciones del maestro y del alumno en la vida cotidiana escolar; los datos obtenidos serán de gran utilidad para la focalización del proceso didáctico.

Se necesita principalmente fijarse un plan de trabajo de lo que se quiere registrar y evaluar durante la práctica de enseñanza para atender las deficiencias y fortalecer el proceso de aprendizaje del educando.

El interés no sólo es del maestro, de enseñar y de aprender continuamente de su acción, de impulsar los conocimientos universales y locales (relaciones didácticas), sino también de los propios alumnos, en la vinculación y la asociación de saberes a su vida real. El propósito de la “iniciativa propia”¹² del alumno es porque, “[...] El aprendizaje ocurre por la conducta activa del que aprende, quien asimila lo que *él mismo* hace, no lo que hace el profesor [...]” (Tyler, 1973: 66).

¹²Entrevista con la profesora Aída Cruz, de la escuela primaria bilingüe Francisco I. Madero perteneciente a la zona escolar número 134 de la región Mixteca, ubicada en la población de Santa María Cuquila Distrito de Tlaxiaco, en práctica de campo realizada en mayo de 2004. Nos dijo que habla la lengua de sus alumnos cuando ellos tienen la iniciativa propia.

Para que el docente esté realmente en condiciones de afirmar que sus alumnos comprendieron, es preciso encontrar el punto nodal de la solución que los alumnos o entre pares utilizan. Por ende, “[...] Enseñar a los alumnos a pensar significa practicar el empleo del concepto, y esquemas básicos que permitan enfocar el fenómeno particular de la marcha del pensamiento, con el propósito de disponer de un mecanismo que le permita analizar y profundizar el problema [...]” (Tyler, 1973: 73). Los alumnos utilizan mecanismos de solución que no implican la memorización sistemáticamente y ellos no permiten ser depositarios de conocimiento en un solo nivel de comprensión, sino que logran un nivel de análisis, de reflexión y criterios para tomar decisiones en la problematización. Como lo enuncia Ralph W Tyler¹³, “[...] mediante la experiencia de resolver problemas, el estudiante aprende a pensar por sí mismo y no logra su objetivo cuando el profesor resuelve el problema y él se limita a contemplarlo [...]” (Tyler, 1973: 72). Con lo anterior lo que se pretende es que el docente sea el mediador que provoque procesos mentales.

La tarea mental que el alumno está haciendo le permitirá al docente entender el proceso de enseñanza y el aprendizaje para poder continuar y provocar cambios significativos en los estudiantes:

[...] el terreno del especialista en Ciencia de la Educación que atiende a las perturbaciones en la adquisición cognitiva [...] se preocupa principalmente de construir las situaciones enseñantes que hagan posibles el aprendizaje, implementando los medios, las técnicas, y las consignas adecuadas para favorecer la corrección de la dificultad que presenta el educando [...] (Pain, 1989: 12).

Para llevar a cabo el aprendizaje de los contenidos con éxito en la interacción entre el docente y el alumno y entre pares en el proceso de evaluación, el docente debe de contemplar las características de la evaluación holística en cada etapa de formación del alumno (Condemarín y Medina, 2000: Gimeno, 2000).

¹³ Aunque la propuesta de Tyler se concentra en la evaluación por objetivos, se retoman en este trabajo aquellos elementos que recuperan conceptos que aquí son usados como una herramienta de orientación para entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante el proceso de evaluación de carácter holístico.

4. Evaluación en el proceso de enseñanza

En este apartado se plantea la importancia de la evaluación como medio y herramienta para guiar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el contexto del medio indígena, orientado por los elementos principales del enfoque de la evaluación holística. Como podrá apreciarse a lo largo de este trabajo, la evaluación holística es la herramienta central que permite la planeación, el seguimiento, el desarrollo y la adecuación del proceso didáctico.

La “[...] labor didáctica consiste en adecuar [la] estructura conceptual a las exigencias curriculares, expresados en objetivos [...] y a las condiciones psicológicas del alumno, así como hacer que éste la asimile” (Campos, 1989: 23). En otras palabras, es necesario conocer las aspiraciones y los propósitos que se plantean los alumnos, su desenvolvimiento, sus conocimientos previos y la forma de comprender, con la finalidad de plantear y proveer mediaciones pertinentes en la organización del proceso didáctico adecuado al contexto escolar; “[...] Sin alumno no hay estructura didáctica; sin contenido es imposible establecer objetivos; sin objetivos es imposible precisar nivel de complejidad del contenido” (Campos, 1989: *op. cit.*).

El contexto cultural también incide en este proceso; Paulo Freire señala: “[...] es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla” (Freire, 2001: 57), ya que en el proceso educativo, el docente presenta a los alumnos conocimientos organizados en el currículo, sistematizados por objetivos, con las cuales el docente construye la estructura conceptual a través de la planeación, para que sea asimilada por los estudiantes.

El interrogante surge inmediatamente. Si la educación y los programas de enseñanza, los métodos, la atención del profesor, etc. atienden a innumerables aspectos de la formación cultural y de la personalidad del alumno, la necesidad de una conciencia reflexiva acerca de lo que ocurre en el sistema educativo implica abarcar numerosos tipos de conocimientos sobre cómo funcionan todos esos procesos (Gimeno, 2000: 388).

Al no considerar el contexto cultural en la interacción entre maestro y alumnos, los conocimientos estarían incompletos. Ya que es necesario tomar en cuenta estos elementos para aprender significativamente, con estrecha relación al contexto cultural donde se imparte la educación indígena. La evaluación en el proceso didáctico es la categoría metodológica que articula las dimensiones: maestro, alumno, contenido, estrategias, y contexto cultural y lingüístico.

Por un lado, la interacción comunicativa se representa en el proceso de pensamiento y palabra, asociándose simultáneamente para representar o establecer la interacción de manera verbal, donde el procesamiento de la información se realiza de manera recíproca entre el docente y el alumno en el proceso comunicativo. Por otro, en la interacción didáctica se hace énfasis en las mediaciones que se ponen en juego en la problematización de los conocimientos formales.

La evaluación como la estrategia didáctica se inicia con el diagnóstico de lo que sabe el alumno y de que manera el docente desarrolla su rol. Este proceso puede ser analizado u organizado a partir de las siguientes categorías: **evaluación en la interacción, pertinencia cultural, proceso didáctico e interacción comunicativa**. A continuación se desarrolla cada una de estas categorías.

4.1. Evaluación en la interacción

La evaluación en la interacción tiene como objeto contribuir a la formación integral del alumno, siendo una herramienta para encaminar la práctica didáctica mediante el diálogo, la observación y la valoración antes, durante, al final y posterior a la actividad. Permitirá encontrar las pautas para organizar y reorganizar el proceso didáctico y así brindar a los alumnos los elementos básicos que les permitirán desenvolverse durante su aprendizaje.

El fundamento de la evaluación en la interacción radica en los principios de la evaluación holística, el eje de orientación se basa principalmente en el proceso comunicativo (verbal y no verbal), elemento central del proceso de enseñanza y de

aprendizaje. Cuando se refiere al medio indígena, es necesario reconocer que el docente y el educando tienen una vía de comunicación con diferente estructura lingüística y distinta forma de organizarse y de ayudarse.

Para desarrollar la práctica didáctica, es importante conocer los diversos enfoques y principios de evaluación. De esta forma se puede abordar el proceso de enseñanza con una diversidad de herramientas. En este proceso de evaluación es importante tener claros los principios teóricos de las diferentes corrientes evaluativas, que nos darán las pautas para encaminar la práctica didáctica mediante el proceso de intervención y que oriente el diálogo durante la actividad didáctica.

El proceso de enseñanza cobra sentido en la formación de los educandos y la evaluación se concentra en analizar el proceso de aprendizaje de los alumnos y de la práctica de enseñanza, a partir de emplear las principales etapas de la evaluación holística, que son: el diagnóstico, la planeación, los contenidos de los planes y programas, y la capacidad docente para hacer las adecuaciones curriculares, así como el dominio de estrategias didácticas. La tarea de la enseñanza consiste en propiciar el aprendizaje significativo. César Coll señala:

Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos *condiciones*. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación (significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, se ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, el alumno debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. Este segundo requisito es una llamada de atención sobre el papel decisivo de los aspectos motivacionales [...] (Coll, 1991: 39-40).

La enseñanza mediante la acción comunicativa lleva a desarrollar y promover cambios significativos en la conducta del estudiante, porque la interacción entre el maestro y el alumno se presenta cara a cara. Las tareas del docente consisten en propiciar el aprendizaje a partir del diagnóstico de cada uno de sus alumnos, en comprender su proceso de aprendizaje y de interacción en el espacio escolar. Su importancia consiste en recopilar

los datos de cada uno de sus alumnos, para establecer criterios de valoración durante la interacción en el proceso de enseñanza. Esta es una característica de la evaluación holística.

4.2. Pertinencia cultural

La pertinencia cultural se refiere a la forma en que el contexto sociocultural y lingüístico es retomado en la educación, para la valoración y vinculación de los contenidos escolares a la realidad cercana de los alumnos, a fin de fortalecer y recuperar sus conocimientos previos y escolares.

Para el análisis de este apartado se tomará como referencia a María de la Luz Valentínez Bernabé (1985), que plantea el problema de la pertinencia cultural en su investigación en el aula de dos comunidades del estado de Michoacán: *La persistencia de la lengua y la cultura p'urhe'pecha frente a la educación escolar*. Presenta tres estilos y momentos de interacción: dos de ellos durante el proceso didáctico; el primero se desarrolla dentro del aula y el segundo afuera. La tercera interacción se presenta en relación al uso de la lengua entre autoridades de la comunidad y el maestro.

En cuanto al primero de sus hallazgos, presenta la forma de actuar en la interacción comunicativa que propicia el docente a partir de la utilización del español, idioma que los alumnos no dominan, y cuya comunicación no es clara: “[...] los alumnos se dirigen a sus maestros haciendo uso de la lengua materna, y en muy raras ocasiones usan el español. Regularmente el español se usa sólo para dar algunas respuestas cortas [...]” (Valentínez, 1985: 29). Esto da pie para que entre alumnos, de manera informal, utilicen su lengua indígena para procesar la información que da el docente y terminar por completar, con su propia lógica de pensamiento y con estrecha relación a su vida cotidiana. Esta forma de procesar la información no es considerada por el docente. Por lo tanto, los alumnos traducen de su forma personal al procedimiento que el maestro indica; “[...] Esto hace que se les dificulte y muchas veces no saben los resultados que tienen en sus cuadernos. Es entonces cuando se les reprende y se les dice que no saben y que han copiado de alguno de sus compañeros [...]” (Valentínez, 1985: 31). Tiene como consecuencia la memorización y

repetición del procedimiento que se les indicó. Asimismo, se les limita la utilización del español.

María de la Luz Valentinez afirma que “[...] al conocer las grafías y formar palabras con ella, les es difícil relacionar y entender lo que los maestros escriben. De ahí que los alumnos se concretan a repetir mecánicamente, tratando de auxiliarse entre ellos para entender. Esto lo hacen utilizando la lengua materna” (Valentinez, 1985: 29). Saber lo que pasa en el trayecto del proceso didáctico, es importante porque se logra saber y tener claro en qué momento de la formación de los alumnos aparecen dificultades, y reconocer si se está comprendiendo o aprendiendo significativamente, porque no se trata simplemente de usar una evaluación y asignar una calificación. Esta no es la única vía para conocer los resultados de los aprendizajes de los alumnos.

En una de las interacciones presentadas por Valentinez, los niños explican por qué se da una separación entre las actividades de cada género en la siembra de plantas; y muestran sus saberes al mencionar las condiciones y temporada de siembra (en determinado ciclo de la estación del año, el mes, las condiciones climatológicas que debe haber para sembrar), pero el docente no lo toma en cuenta y lleva a cabo las actividades como las había planificado. Por el sólo hecho de que están presentes los niños, les asigna una calificación, como se advierte en la siguiente secuencia didáctica:

“Las niñas llevan semillas [...] mientras que los niños llevaban azadones y cubetitas de agua”

[...] al entrar los alumnos al aula para su clase de ciencias naturales, las niñas llevan [...] semillas de diferentes plantas, mientras que los niños llevaban azadones y cubetitas de agua. Pasaron, se sentaron en los mesabancos y esperaron a que el maestro les diera alguna indicación. Había un silencio total.

El maestro los saludó y le preguntó que qué les había parecido la helada de ese día. Uno de los niños le dijo que a él lo habían mandado temprano por las vacas al potrero y que ya no podía regresar de tanto frío, pero que más lástima le daba el becerrito por que no podía caminar por el frío. Después el maestro les dijo que iba a pasar lista. Una vez que terminó, dirigiéndose al grupo, preguntó: “¿trajeron todo lo que les indiqué?” Uno de los alumnos se puso de pie y contestó: “Maestro, nosotros le dijimos a las mujeres que ellas trajeran las plantas, y nosotros los azadones y el agua”. El maestro se quedó sorprendido y les dijo: “Yo distribuí por equipos el trabajo”.

El niño volvió a repetir: “Sí, maestro, pero era más fácil que ella trajeran las plantitas”.

El maestro entonces contesta: “Bueno, lo importante es que sí lo trajeron”. Enseguida, el maestro les indica que antes de salir a trabajar fuera del salón, les dará una sencilla explicación sobre el tema “Cómo se reproduce las plantas”, que han comenzado a ver desde el día anterior. En un momento de su exposición, el maestro señala lo siguiente:

Maestro: Es lo mismo que hoy vamos a hacer con las plantas que ustedes trajeron. Trajeron clavel, malva, en fin, ustedes conocen mejor que yo; sobre todo las mujeres que son las que plantan flores en la casa.

Alumno (Toño): Ya ve, maestro. Por eso les dijimos a ellas que trajeran las plantas.

El maestro continúa:

Maestro: Bueno, ya hemos estado mucho rato en el salón. Nuestro trabajo es afuera. Cojan sus cosas y vámonos afuera. Los hombres prepararán la tierra y las mujeres plantarán, y día con día haremos observaciones, hasta que se reproduzcan. De las ramitas que ustedes traen surgirán raíz y tallo; de las semillas y los camotes también.

Todos salieron y se fueron al lugar donde harían los hoyos para plantar las flores.

Maestro: Limpien bien; arranquen todo el zacate que hay para que las plantas puedan reproducirse.

Alumnos (en rueda): Hagan bien los hoyos, escarben bien.

Alumna (Martha): Maestro, maestro al cabo no van a prender las plantas, yo ya le dije ayer a mi mamá. Ella no me dejaba traer las plantas porque me dijo que ni modo que ahora plantáramos plantas, que las plantas para que puedan dar se plantan en junio o en *emenda* (tiempo de aguas), o cuando hay luna chica. Ansina (sic) nomás es que trajimos las plantitas, pero no van a crecer. Maestro, ¿qué usted no ve el hielo cómo está todavía?

Maestro: Si las riegan todos los días y tienen cuidado con ella sí van a prender. Además ustedes las van a cuidar. ¿No ven que de ello va a depender la evaluación de esta unidad?

Alumna (Cuca): Maestro, ¿y quién va a venir toda la noche para taparlas del hielo?

Maestro: ¡Ustedes plántenlas y ya!

Alumno (José): Maestro, mire todas éstas que estamos arrancando. Dígales a los chiquillos que no las tiren, que las vuelvan a plantar más allá; ese pasto sí sigue creciendo y no se seca.

Alumnos (varios): Maestro, ya terminamos. Ya quedó nuestro jardín, pero mañana no va a haber nada...

Alumno (Pedro): Dénme ya mi pala. Esa no la planten (señala un codito), el palo no es de sauce, es de encino y no va a nacer.

Maestro: Ahora todos vamos a sentarnos allá en el solecito para desentumirnos un poco. Vénganse.”(Valentínez, 1985: 34-36)

En la secuencia didáctica presentada, la clase es desarrollada por el docente de manera unidireccional. Al no tomar en cuenta los roles de participación (por género) que los alumnos juegan culturalmente en la siembra de plantas, cuando los alumnos dan

explicación de la facilidad con que pueden conseguir el material para desarrollar la actividad, esta decisión fue tomada sin la autorización del docente; y el docente afirma que están en lo correcto, sin problematizar las participaciones, quedándose en una respuesta: *“Bueno, lo importante es que sí lo trajeron” [...] ustedes conocen mejor que yo; sobre todo las mujeres que son las que plantan flores en la casa.”*

Por otro lado, el fundamento de la intervención de la alumna (*Martha*), esta sustentado por los saberes de su madre: [...] *dijo que ni modo que ahora plantáramos plantas, que las plantas para que puedan dar se plantan en junio o en emenda (tiempo de aguas), o cuando hay luna chica”*. Mientras que el docente responde con otra actividad del mismo proceso de la siembra de plantas, sin tomar en cuenta la participación de la alumna, ni de la sugerencia de la madre. Les dice: *“¿No ven que de ello va a depender la evaluación de esta unidad?”*. En esta misma secuencia didáctica, los alumnos mencionan de manera informal los tipos de plantas que pueden crecer a pesar de las condiciones de clima en que se encuentran.

La organización de la clase debe ser flexible en la medida que las adecuación de los contenidos escolares sean pertinentes al contexto sociocultural del alumno. El docente, al no contar con una planeación, pierde de vista las deficiencia de los contenidos escolares sistematizados en el plan y programas de estudio; también en los libros de textos gratuitos, como los tiempos en que se pueden desarrollar y el contexto a quien va dirigido. Por tanto, plantear el concepto de pertinencia cultural en la educación, se refiere a brindar procesos de aprendizaje con los mejores elementos para desarrollar el proceso de enseñanza.

Para el desarrollo y organización del proceso didáctico es importante contar con los conocimientos básicos de las diferentes áreas de conocimiento universales, además de los del contexto local. Permitirá ampliar en gran medida la interacción entre el maestro y el alumno en la problematización de los contenido con mayor complejidad, donde el docente aprenderá junto con sus alumnos: en sus iniciativas de asignación de roles de participación, exposición de los conocimientos previos de su cultura y de la intervención de los padres de familia, directamente en el aula o en el hogar. Al tomar en cuenta todos éstos aspectos del

proceso enseñanza y de aprendizaje en el contexto multicultural, la práctica didáctica encontrará múltiples caminos de retroalimentación mediante la valoración de la conducta y el nivel de comprensión que el alumno ha logrado desarrollar.

Sara Pain señala que “el problema más grave de aprendizaje no es el del sujeto que no cumple la normativa estadística, sino [proporcionar educación por debajo de la exigencia de la sociedad multicultural], que produce sujetos cuya actividad cognitiva, pobre, mecánica y pasiva se desarrolla muy por debajo de lo estructuralmente posible [...]” (Pain, 1989: 111). Así, las personas que pertenecen a una cultura diferente a aquella en la que se estableció la normativa estadística, quedan en desventaja. En la actualidad el estilo de enseñanza que se imparte en las escuelas es la de un aprendizaje aislado de la vida cotidiana. Sin embargo, los rasgos de una cultura conforman un todo (Hernández, 1985; Valentinez, 1985; Freire, 2001). De igual forma los conceptos constituyen una totalidad que debería considerarse en el diseño de experiencias de aprendizaje, del conocimiento, en sus dimensiones más amplias, de su cultura y de la cultura general.

El análisis realizado por María de la Luz Valentinez en su investigación *La persistencia de la lengua y la cultura p'urhe'pecha frente a la educación escolar* describe una serie de secuencias didácticas, de la interacción que se presenta entre maestro y alumno en diferentes aulas escolares (Valentinez, 1985). Hace énfasis en el rol del maestro frente al aprendizaje de los educandos. El docente no toma en cuenta los factores culturales y lingüísticos y no son apreciados para la organización de la práctica didáctica. Hans Aebli, en *12 formas básicas de enseñar, una didáctica basada en la psicología*, presenta modelos de intervención durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El primer modelo es el de narrar, mostrar y contemplar, orientado a una enseñanza mediante la comunicación entre el maestro y el alumno, donde el maestro toma en cuenta y valora toda participación del alumno, considerando las características del contexto cultural, el nivel de aprendizaje, experiencias, el nivel de dominio de la lengua materna y de la segunda (Aebli, 2002).

Comparar los planteamientos de Valentinez con la de Aebli, es importante para encontrar nuevos caminos de orientación e intervención en los aprendizajes de los alumnos en contexto de diversidad cultural.

CUADRO C: Comparación de hallazgos de María de la Luz Valentinez con los criterios didácticos de Hans Aebli.

Hallazgos de Valentinez en aula.	Criterios didácticos de Aebli
<ol style="list-style-type: none"> 1. No se establece una comunicación clara de maestro hacia el alumno. 2. No se permite la expresión libre de la lengua materna de los alumnos. 3. Insuficientes mecanismos de solución. 4. No se reconoce, ni se perciben los conocimientos previos. 5. No se reconoce, ni se perciben los roles que juegan las mujeres y los hombres dentro de la cultura. 6. Se transmite una cultura fragmentada. 7. Comunicarse en su lengua materna es ayudarse y comunicarse en su segunda lengua es copiar. 8. Toda actividad está mediada por la calificación, por ello debe de realizarse. 9. Tipo de evaluación: sumativa. 10. Se le afecta su estado afectivo y emocional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener en cuenta el nivel de desarrollo del alumno. 2. La participación a partir de su experiencia de la vida (pensar normal y corriente). 3. Adecuar el lenguaje (control del vocabulario). 4. Método pregunta enseñanza interrogativa basada en preguntas. 5. Aclarar y explicar. 6. Punto crítico: la clase intenta deducir los acontecimientos o fases siguientes. 7. Dejar imaginar, ilustrar afirmaciones generales mediante ejemplos. 8. Hacer tomar posturas; donde se hable de actos y decisiones. 9. Hacer volver a referir, hacer repetir. (repetir según Freire no es seguir la misma metodología en que fue narrada, sino crear nuevas alternativas, porque significa que algo falló al narrar o reforzar el mensaje). 10. Dialogar, representar; para reforzar es preciso establecer proceso colaborativo.

Fuente: Elaboración propia con base en: Valentinez, Bernabé María de la Luz (1985). "La persistencia de la lengua y la cultura p'urhe'pecha frente a la educación escolar". En: López, Gerardo y Velasco, Sergio. *Aportaciones indias a la educación*. México, Caballito-SEP; Aebli, Hans (2002). *12 formas básicas de enseñar, una didáctica basada en la psicología*. España (Madrid), Narcea, 6ª edición.

Las características presentadas en la primera columna reflejan a un docente real, que presenta su acción sin cierre de secuencias didácticas, sin consideración de las características de los alumnos. La segunda columna comprende una propuesta sobre cómo realizar adecuadamente el proceso didáctico para lograr una interacción sin que los alumnos únicamente sean espectadores y memoricen, tal como les es enseñado de manera mecánica, para que después sea reproducida de la misma forma, quedándose en conocimientos sin significado (sin una relación con la realidad para su aprendizaje).

En conclusión, el análisis del **Cuadro C**, permite advertir cuatro factores que inciden en el proceso de enseñanza, y que son la base para organizar un proceso didáctico con pertinencia cultural:

- ◆ Comunicación clara
- ◆ Uso de la lengua materna
- ◆ Mecanismos relacionados con la interacción
- ◆ Conocimientos previos

La comunicación clara es parte esencial del proceso de enseñanza y el medio por el cual el docente transmite y problematiza los conocimientos. La comunicación implica adecuar el contenido al nivel de vocabulario que domina el alumno, donde se aclara y explica. En la vida comunitaria, la palabra, es un valor que se respeta y rige la existencia social, como afirma Natalio Hernández es: “[...]la verdad a través de la palabra. Nos enseñan a decir las cosas verdaderas y rectas, a no equivocarse nuestra palabra, a respetar nuestra palabra [...] son acuerdos que se respetan [...]” (Hernández, 1985: 114). Por otro lado, la vía de comunicación en la vida comunitaria es en la lengua materna indígena. En el contexto escolar se utiliza el español como lengua de enseñanza y la lengua de la comunidad indígena no es autorizada en el espacio escolar. La comunicación clara y la lengua materna son mecanismos que relacionan la interacción, para favorecer el aprendizaje de los conocimientos principalmente por medio de la comunicación, pero también a través de dejar imaginar, ilustrar las afirmaciones con ejemplos para hacer tomar postura y decisiones. La comunicación mediante la palabra se reafirma, se repite para reforzar el

mensaje que se quiere comunicar, esto se representa en el diálogo entre el maestro y los alumnos.

Y por último, los conocimientos previos de los alumnos indígenas son amplios y ricos, porque “[...] a los niños se les enseña cómo conducirse en la familia y en la comunidad. Entran en un proceso de socialización que les permite ir integrando los conocimientos [...] Se les enseña también a observar cómo se hacen las cosas, a grabarse bien cómo se hacen los trabajos, aprender con la vista” (Hernández, 1985: 113).

4.3. Proceso didáctico

El proceso didáctico es la acción que se desarrolla a partir de la estructuración de la clase realizada en la planeación con la mediación del contenido, las estrategias y la evaluación del aprendizaje. Por ende, resalta la importancia de estructurar claramente la interacción comunicativa, para focalizar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La comunicación, la secuencia y la práctica didáctica implican saber qué enseñar, planear, conocer e implementar metodologías de enseñanza tomando en cuenta los factores internos y externos del contexto escolar. Llevar a cabo la planeación para desarrollar la clase, constituye fundamentalmente el trabajo realizado en la representación, donde previamente se organizaron los conocimientos previos del alumno y los contenidos de un tema.

Para esto se necesita desarrollar la habilidad de la percepción. La observación propiciará ajustarse a cada caso, para saber en qué momento tienen dificultades los alumnos de su nivel de desarrollo y dar solución (orientación, intervención y retroalimentar). Esto no se podrá realizar por sí solo desde la experiencia, sino se utilizan técnicas y métodos para poder comprender mejor cada dificultad. Esto significa que se debe realizar el análisis completo de la práctica, comenzando por un mapeo de lo que podría presentarse en clases.

Sara Pain señala: “[...] El niño con problemas de aprendizaje, presenta comúnmente un déficit real de entorno debido a la confusión de los estímulos, a la falta de ritmo o la celeridad con que le son brindados o a la pobreza o carencia de los mismos [...]” (Pain,

1989: 25). Al seguir la misma línea tradicional de la educación se estaría reafirmando que todo conocimiento proviene del maestro: es él quien sabe, pone el orden y la autoridad. El alumno debe de contemplar toda la acción del docente, sin que logre un nivel de análisis y de reflexión del mundo al que se le introduce, sin sentido para su vida diaria:

[...] el aprendizaje es un proceso dinámico que determina un cambio, con la particularidad de que el proceso supone un procesamiento de la realidad y de que el cambio en el sujeto es un aumento cualitativo en su posibilidad de actuar sobre ella. Desde el punto de vista dinámico el aprendizaje es el efecto del comportamiento, lo que se conserva como disposición más económica y equilibrada para responder a una situación definida (Pain, 1989: 27).

La cultura y la lengua del estudiante indígena constituyen la base que le permite darle un significado a los contenidos locales y vincularlos con los universales, para aprender y apropiarse de los conocimientos escolares. Esta capacidad se adquiere en la vida diaria a partir de las diferentes experiencias que obtiene el educando en la acción misma dentro de su contexto. Por ello, al diseñar el proceso didáctico es importante saber qué se comunica, de qué forma y a quiénes, teniendo en cuenta que los alumnos realizan procesos tan complejos que los de un adulto.

El docente y el alumno tienen sus propias formas de realizar cada actividad en su hogar, en la agricultura, en sus fiestas, en cada momento de su vida. A veces son compartidas; en otros casos son distintas. El proceso didáctico permite que se genere una interacción que lleve a compartir experiencias. Saber esto es primordial porque nos permite desarrollar el contenido desde los saberes comunitarios. También permite organizar el acercamiento a otras culturas, reconociendo que tienen el mismo valor que la cultura materna del niño. Natalio Hernández (1985) afirma que esta interacción cara a cara, lleva a desarrollar el valor de compartir las experiencias.

De acuerdo con las experiencias de aula relatadas por María de la Luz Valentínez (1985), los alumnos indígenas comparten sus ideas para solucionar los problemas que se derivan de una dificultad: tener completa la información y con ello dar solución a la actividad. Ellos no dominan el español, idioma que el docente “domina” y que ha establecido normativamente como lengua de enseñanza:

“Los alumnos las escriben en sus cuadernos”

“Cuando el maestro o la maestra les pide que copien lo que ella escribió en el pizarrón, [los alumnos] suelen decir [sí]...Siguen escribiendo, pero sin entender lo que escriben. A veces, si alguno entendió, lo dice. Sin embargo cuando van a hacer operaciones se les facilita más, porque inmediatamente las realizan asimilándolas a sus propias formas. Así, el maestro escribe en el pizarrón las siguientes operaciones para que los alumnos las copien y las hagan en sus cuadernos:

- a. $2 + 1$
- b. $4 + 2$
- c. $2 + 2$
- d. $1 + 1$

Los alumnos las escriben en sus cuadernos y las hacen ayudándose entre ellos, sin dirigirse al maestro o maestra. Al sumar la operación del inciso a), lo hacen así:

a) / / /

Dicen: ma ka ma tsimani ka Maseru xani uérasini tanimu (uno y uno dos y otro tanto sale tres).

En el segundo caso, apuntan:

b) / / / / / /

Dicen: ma ka ma ka ma ka ma t’amu ka tsimani xani uérasini kuímo (uno y uno y uno y uno cuatro y dos tantos sale seis).

En el inciso c) lo hacen así, contando con rayitas o haciéndolos con los dedos:

c) / / / / / /

Dicen: ma ka ma tsimani ka tsimani xani uérasini t’amu (uno y uno dos y dos tantos sale cuatro).

Y así, con la siguiente. Este procedimiento lo hacen en forma individual en voz baja, o con sus compañeros. En su lengua materna se da la ayuda mutua; en español no puede haber ayuda porque los maestros prohíben copiarse.” (Valentínez, 1985: 29-30).

Al establecer esta interacción, los alumnos logran romper con una organización del proceso didáctico y una concepción de educación tradicional donde el docente es quien sabe y tiene el método de enseñanza, donde desarrolla de manera lineal la transmisión de conocimientos. Los alumnos, al compartir sus ideas cuando no comprenden, dan paso a la posibilidad de apropiarse de conocimientos ajenos, al interactuar con los saberes de su cultura, de su concepción de mundo y realidad. Los alumnos realizan actividades entre ellos con el fin de dar forma y solución a una dificultad desde su propia construcción lógica, que el docente interpreta como “copiar”.

Dentro del desarrollo de la actividad las dificultades pueden encontrar solución cuando el docente permita la expresión libre de sus alumnos y ellos mismos complementen

la información haciendo uso de su lengua materna y su forma de pensar la realidad. Esta interacción entre *pares* (alumno-alumno), cuando se da en contextos indígenas, Natalio Hernández la define como “[...] el sentimiento de solidaridad. Aprendemos a practicar la ayuda mutua porque todos llegamos a necesitarla alguna vez; todos somos huérfanos alguna vez; por eso necesitamos vernos, por eso necesitamos ayudarnos” (Hernández, 1985: 115). Como puede notarse, el proceso didáctico debiera tener presente esta forma solidaria para relacionarse.

Tener en cuenta el nivel de desarrollo del alumno es tener presente y tomar en cuenta que no todos llevan el mismo ritmo de formación en la construcción de los conocimientos, habilidades y capacidades que han sido apropiadas, desarrolladas y guardadas en su memoria.

El nivel de desarrollo del alumno, cuando es contextualizado resalta la experiencia y los contenidos adecuados a la realidad, “La experiencia es referida más a estructuras intelectuales que a contenido: [...] el recurso a la experiencia no fructifica por sí mismo, con la sola presencia de contenidos de la vida cotidiana, sino que pasa a través de mediaciones pedagógicas” (Mena, 1999: 115). Estas mediaciones pedagógicas deben de comprender el análisis de la experiencia, realizando las siguientes preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿con qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿dónde enseñar? y ¿cuándo enseñar?

Como herramientas evaluativas se utilizan las preguntas, el diálogo, la representación, la participación colaborativa, la observación, el examen y tareas, etc., con el propósito de saber o conocer dónde reafirmar o volver a recrear el proceso de enseñanza, y las interpretaciones que se hacen en este proceso son conclusiones y resultados de la valoración de todo el proceso de enseñanza. Así, la evaluación requiere una organización sólida del proceso didáctico.

4.4. Interacción comunicativa

La interacción comunicativa es la manera en que se establecen las relaciones entre maestro y alumno de forma verbal y no verbal. Principalmente mediante el diálogo se desarrollan las acciones de enseñar y de aprender de manera recíproca e interpersonal. Para ello, es necesaria la libre expresión en L1 y L2¹⁴. En lo pedagógico, el español no es la única vía de comunicación presente en el contexto escolar indígena; más bien, es la lengua que se privilegia. Lengua que se convierte en el principal obstáculo para la interacción comunicativa. En el proceso se analizarán las estructuras de procesamiento de información del maestro y del alumno. El primero, realiza el proceso de pensamiento (codificación) y palabras (descodificación) y el alumno realiza el análisis de la información mediante la descodificación (palabra) y codificación (pensamiento). Paulo Freire señala, con respecto a la interacción comunicativa:

Comunicar es comunicarse en torno al significado significante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido.

Lo que caracteriza la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo [...] Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común, por el otro sujeto (Freire, 2001: 75-76)

El valor que tiene esta perspectiva es doble: por un lado, nos lleva a considerar el contexto como elemento para establecer la comunicación entre los participantes. Para facilitar el aprendizaje es necesario que el docente aprecie la importancia de conocer el sistema lingüístico de los alumnos. Esto se dará a partir de buscar ayuda con las personas que dominan la lengua materna de los niños y el español, y así poder relacionar los contenidos escolares con la realidad. Por otro lado, la interacción comunicativa significa relaciones de diálogo recíproco y común; con ello se tiene en cuenta que cada sujeto es un actor pensante, reflexivo, hablante y conocedor de su realidad.

¹⁴ L1 corresponde a la lengua materna (indígena o español); L2 corresponde a la segunda lengua (indígena o español).

Para procesar la información, los niños observados por María de la Luz Valentinez (1985) adecuaron sus actividades a su estructura de pensamiento, sin que el maestro comprenda. Esta estructura de pensamiento los llevó a darle un significado a la información y a asociarlos con sus conocimientos previos; es decir, a una lógica de “lenguaje y pensamiento” (Aebli, 2002). Proceso elemental para la codificación del mensaje, para que esta información sea recibida de manera inversa por los alumnos cuando la decodifican. Hans Aebli lo define de la siguiente manera, “[...] el medio de comunicación al narrar y al mostrar corresponde al medio con el que el alumno fija el resultado: el lenguaje y la acción. Pero la guía hacia la percepción se produce de un modo verbal, mientras que el resultado es una representación en imagen [...]” (Aebli, 2002: 33). Esta dimensión es fundamental para lograr la comprensión del mensaje, sobre todo cuando se tiene una lógica de pensamiento diferente.

La propuesta que desarrolla Hans Aebli (2002) en el proceso de comunicación verbal, enfatiza tres formas básicas de enseñar: narrar, mostrar y contemplar en común un cuadro o imagen (con significado real para su interpretación). La interrelación entre narrar, mostrar y contemplar se representa o establece la interacción de manera verbal (pensamiento y palabra), con ayuda de los diferentes medios de comunicación de manera que se pueda expresar un mensaje a través de signos, mímica, rotafolios, etc. Quien está a cargo de propiciar esta interacción tiene la responsabilidad de actuar como guía, mediador, facilitador, generándose la interacción en la realidad misma de aquellos a quienes se enseña, partiendo de las experiencias vivenciadas de los educandos.

Capítulo 3

Análisis de la información de datos de campo

1. El enfoque etnográfico

Para toda investigación es importante contar con procedimientos o secuencias de pasos para sistematizar y organizar la información concreta que se obtenga de la realidad del aula escolar. La etnografía es un método de investigación aplicable al estudio de los fenómenos socioculturales, que consiste en recabar información con la mayor profundidad, concreta y precisa acerca de los procesos sociales que se investigan. La etnografía se define como el registro detallado, narrativo, esencialmente descriptivo de la observación. El registro de los datos empíricos debe ser lo más detallado, tal como se presentan en los escenarios del mundo real (Bertely, 2000). La observación directa, entrevistas, registro de notas y grabación son técnicas que materializan lo que quiere uno ver.

Se utilizó el método etnográfico como mecanismo para garantizar la mediación entre las teorías evaluativas y la focalización e interpretación de los hechos bajo observación, y así lograr la sistematización de la información.

El método cualitativo incorpora técnicas y orientaciones de la metodología etnográfica, permitiendo la objetividad de datos empíricos difíciles de interpretar para su sistematización en cuanto a dar respuesta a las dificultades que se presentan en el espacio donde se desarrolla la acción, y así fundamentar el tema de investigación. La característica principal de esta metodología es su enfoque fenomenológico. Su propósito principal es el estudio de “los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo” (Bertely, 2000: 16). A través de este método se analiza el estado subjetivo de las interacciones que se presentan entre los participantes. El método es la parte más importante para poder entender los procesos de las vidas sociales en el contexto, desde los actores y sus propias perspectivas de pensar, sentir y de observar la realidad en que se desarrollan las interacciones.

Para esta investigación utilicé la microetnografía¹⁵, que “ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos y de las competencias lingüísticas desplegadas en aulas y escuelas, su interés en los casos específicos desconoce el conjunto de sobredeterminaciones sociales que interviene en su construcción” (Bertely, 2000: 25).

Además de la microetnografía realicé entrevistas con el fin de tener una mayor amplitud y perspectiva en lo referente a la educación y a los actores inmediatos que desarrollan el proceso de enseñanza. La finalidad de la entrevista es tener bases para fundamentar los datos de observación en el aula, y para contrastar con las teorías que sustentan la investigación.

En la investigación de campo, la entrevista es una de las herramientas de recopilación de datos para conocer el punto de vista del entrevistado. La entrevista implicó la formulación de preguntas sobre el tema que interesa conocer; estas preguntas fueron cerradas y abiertas. El tipo de preguntas fueron enfocadas principalmente para que el entrevistado, en el desarrollo de su discurso, extendiera sus repuestas. Esta técnica es útil para indagar y confrontar la nueva información con lo que ya sabemos.

2. Contexto regional y marco referencial

La realización del trabajo de investigación de campo consistió en la observación de aula en el cuarto grado en la Escuela Primaria “20 de Noviembre”, con clave 07DPB2969Z de la zona escolar 355, que pertenece al sector 013 del subsistema Bilingüe. Esta escuela está ubicada en la comunidad de Dos Lagunas, Municipio de Teopisca del estado de Chiapas.

La comunidad de Dos Lagunas, Municipio de Teopisca, Chiapas, “cuenta con 418 habitantes; cada familia tiene un promedio de 6 hijos, el 90 % de la comunidad es monolingüe en la lengua Tseltal”¹⁶. Los habitantes de la comunidad de Dos Lagunas están semiconcentrados en las cercanías de los servicios como la escuela, la iglesia y el tanque de

¹⁵ La microetnografía es [...] una metodología de análisis cualitativo [...] permite identificar los sistemas de problemas de naturaleza interactiva, cognitiva y curricular que configuran la clase en el aula [...]” (Mena. *et. al.*, 1999: 109).

¹⁶Entrevista informal con el profesor José Ángel Gómez Vázquez, de la Escuela Primaria “20 de Noviembre”.

agua. En la parte noroeste del municipio de Teopisca (cabecera) se localiza la comunidad de Dos Lagunas; en la lengua tseltal se dice: “Cheb Pam Nabil”.

El municipio de Teopisca “se localiza en la parte central del estado y la cabecera está situada a 16° 32’ 24 de longitud oeste y a una altitud de 1,780 metros sobre el nivel del mar. Limita con San Cristóbal de las Casas, Huixtán al norte; Amatenango del Valle al este; Venustiano Carranza al sur, y con Totolapa al suroeste” (Centro Estatal de Estudios FORTAM, 1988: 516).

El acceso a la comunidad¹⁷, si se parte de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, es por la carretera internacional con dirección a Comitán, desviándose en Betania a 10 kilómetros de distancia hacia una carretera de terracería. En el trayecto de Betania a la comunidad se pasan algunas comunidades, como son: Belhuitz a 5 km, de Belhuitz a Tsaja’la son 3 km, de Tsaja’la hasta llegar a la comunidad de Dos Lagunas son 7 km, colindando con los siguientes comunidades y municipios: al norte con el municipio Huixtán, al sur colinda con el con la cabecera de la región Teopisca, al este con el municipio de Amatenango del Valle y al oeste con Tsaja’la.

El tiempo de recorrido en automóvil particular es de una hora con 20 minutos de San Cristóbal a Betania o de Teopisca a Betania es de 25 minutos y de Betania a Dos Laguna es de 30 minutos. Caminando se hace un recorrido de 2 horas de Teopisca a Dos Lagunas es de 1 hora con 40 minutos.

2.1. Nivel académico y situación laboral de los maestros

El nivel académico del docente, uno de los cinco que laboran en el centro escolar “20 de Noviembre”; es de Bachillerato terminado y actualmente cursa la Licenciatura en Educación Preescolar semiescolarizada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Para cursar dicha licenciatura sale cada quince días a recibir sus clases en las subsedes del municipio de Margaritas, Chiapas. El tipo de nombramiento que tiene es de Becario; al

¹⁷ Entrevista informal con el profesor José Ángel Gómez Vázquez, de la Escuela Primaria “20 de Noviembre”, ubicada en la comunidad de Dos Lagunas, Municipio de Teopisca del estado de Chiapas. Enero de 2005.

término de sus estudios en la Universidad obtendrá la plaza. Su antigüedad en el sistema de educación indígena es de 3 años, y únicamente ha prestado sus servicios en Dos Lagunas.

La maestra del 5º grado es pasante de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 94, que se ofrece en la UPN, unidad Villa Flores, del sistema semiescolarizado. El profesor de 6º grado es titulado, egresado de la Licenciatura en Educación Primaria de la UPN del sistema semiescolarizado.

Un de los docentes “tiene permiso sin goce de sueldo, porque está tramitando su cambio al nivel de secundaria, desde hace cuatro ciclos escolares que no labora y su puesto está vacante, siendo cubierto por interinos, que firman un contrato de tres meses y tienen estudios de nivel medio superior (Bachillerato).”¹⁸ Los maestros interinos habían estado atendiendo a los diferentes ciclos escolares. El cuarto grado que se observó es atendido por un maestro becario, y actualmente el tercer grado sigue con la problemática de ser atendido por un docente con nombramiento de interinato.

La observación de aula se realizó en el cuarto grado; tiene 28 alumnos, y es atendida por un profesor originario de San Juan Chamula que radica en San Cristóbal de las Casas, que es hablante de Español como primera lengua y Tsotsil¹⁹ como segunda lengua. Actualmente cursa la licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la subsede de San Cristóbal de las Casas. Su antigüedad en el Sistema de Educación Indígena es de 5 años y su tiempo a cargo de este grupo es de septiembre de 2004 a Enero de 2005.

Antes de ingresar como docentes en el magisterio, los maestros recibieron un curso de inducción con duración de 3 meses. Al término del curso fueron ubicados en distintas regiones del estado de Chiapas en comunidades étnicas distintas a la que pertenecen. Este es uno de los problemas que impera en la actualidad en el subsistema de educación indígena, porque docentes y alumnos son hablantes de diferentes lenguas. También tienen problemas para el traslado de su lugar de origen a su centro de trabajo, por lo que salen

¹⁸ Entrevista con los cuatro docentes, enero de 2005.

¹⁹ La manera como se escribe esta palabra fue consultada en: Sánchez, Gómez Armando. *Sk'op Ajawetik, palabra de Ajawes*. México, Unidad de Escritores Maya-Zoques, A.C., 2005.

cada fin semana o quincenalmente a cobrar según la distancia y a recibir cursos que imparte las instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la actualización de los docentes.

2.2. Condiciones de los alumnos

Los alumnos que conformaran el grupo de cuarto grado de primaria, son niños y niñas de la comunidad de Dos Lagunas, hablantes de la lengua Tseltal, y durante su permanencia en el sistema escolar van desarrollando habilidades de oralidad en español. La mayoría de estos niños dejan la escuela porque ayudan a sus padres en la agricultura. En el caso de las niñas ayudan a su madre en las actividades del hogar. La edad de los alumnos comprende entre 9 a 15 años.

El grupo de cuarto grado estuvo afectado por la discontinuidad en la atención docente; “[...] no era permanente, pues venían tres meses un interino, tres meses otro, y así estuvimos los tres ciclos escolares. El grupo afectado es el que usted está observando ahorita de cuarto grado, empezó a carecer desde el primer grado, segundo y tercer grado que ha sufrido ese problema.”²⁰. Esto sucedió a raíz de que uno de los profesores pidió permiso sin goce de sueldo.

Para atender a la población de alumnos de la escuela “20 de noviembre”, la directora ha utilizado la siguiente estrategia: “[...] hemos buscado para distribuir los grupos en cada ciclo escolar, nosotros optamos ya por acuerdo interno hacer la distribución de grupos de forma voluntaria. El grupo de primero y segundo quien lo quiera tener y los demás grupos los rifamos, así lo hemos manejado de por sí, por acuerdo de mayoría, y (sonrió) cuando quisimos cambiar eso, de nueva cuenta lo rifamos y le volvió a tocar ese grupo, ha sido mala suerte de ese [...] ya para esta vez, ya previendo eso, ya se tomó el tercer grado”²¹. La estrategia utilizada por la directora y demás maestros no ha permitido favorecer la educación de los alumnos indígenas; actualmente el grupo que no es atendido

²⁰ Entrevista con la profesora Evelin Penago López, directora de la Escuela Primaria “20 de Noviembre” ubicada en la comunidad de Dos Lagunas, Municipio de Teopisca del estado de Chiapas. Enero de 2005.

²¹ Entrevista con la profesora Evelin Penago López, Enero de 2005.

por un maestro de base es el tercer grado. La directora entiende que atender el grupo de cuarto grado más de una vez significa un castigo.

2.3. Cambios de sistemas educativo monolingüe a bilingüe de la escuela “20 de Noviembre”²²

En los últimos años el sistema educativo de la comunidad de Dos Lagunas: ha tenido cambios ha pasado del sistema educativo de primaria general al bilingüe. Así, en 1997-1998 se retiraron los maestros monolingües; en 1998-1999 la escuela estuvo castigada y sancionada sin maestros en 2 ciclos escolares²³. Para el periodo 1999-2000 asignaron maestros bilingües de apoyo, y en 2000-2001 se inicio el trabajo oficial de maestros bilingües a partir del día 22 de Agosto del 2000. La problemática académica que dió motivo a este cambio, fue la siguiente:

- ◆ Los maestros monolingües no trabajaban formalmente (llegaban muy pocos días a su centro de trabajo y no conocían la lengua tseltal).
- ◆ El sistema bilingüe trabaja con la modalidad de horario de 9 a 14 horas y por las tardes se ocupa de actividades de regularización, que es distinto al horario de la escuela general.

Aún con este cambio no se logró resolver los problemas, ya que los maestros asignados no hablan la misma lengua y también abandonan su centro de trabajo al llegar la quincena para ir a cobrar.

A partir de que los maestros bilingües se hicieron cargo de la escuela han tenido logros en lo académico y deportivo: 3er lugar en danza regional; 4º lugar en básquetbol varonil (infantil); 2º y 4º lugar en olimpiada de conocimiento en el ciclo escolar 2001-2002 (sexto grado); 2º lugar en olimpiada de conocimiento en el ciclo escolar 2001-2002 (quinto grado); 3er lugar en olimpiada de conocimiento en el ciclo escolar 2001-2002 (tercer

²² Entrevista con el profesor José Ángel Gómez Vázquez, Enero de 2005.

²³ Los padres de familia corrieron durante dos ocasiones a los maestros; la supervisión los retiró como sanción a la comunidad.

grado); 2º lugar en olimpiada de conocimiento en el ciclo escolar 2001-2002 (cuarto grado). Actualmente, cuenta con recursos del programa compensatorio de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) con un monto de \$ 7,000.00 pesos para útiles escolares y reparación de la escuela. Dividido entre 128 alumnos del total de la población estudiantil, le corresponde a cada niño: \$ 59.32 (cincuenta y nueve pesos 32/100).

3. Presentación del trabajo de campo

El examen de un caso específico de la problemática educativa del medio indígena, implica particularizar la generalidad de situaciones que se presentan en contextos escolares bilingües. El interés en este caso, fue documentar lo que ocurre en el proceso didáctico en la interacción entre el maestro y el alumno.

Para la organización y sistematización de la información registrada en la observación del grupo de cuarto grado de la escuela primaria bilingüe “20 de Noviembre”, fue necesario contar con categorías y mediaciones de análisis para describir e interpretar las interacciones entre el docente y el niño durante el proceso de enseñanza. El estilo de enseñanza del docente observado, se analizó mediante las categorías de evaluación en la interacción, pertinencia cultural, proceso didáctico e interacción comunicativa. Además se considera como punto nodal la realidad del contexto escolar, desde “[...] un plano didáctico que consideramos como estructura cuyo referente fundamental es el proceso de enseñanza [y de] aprendizaje. Los elementos constituyentes de la estructura didáctica son: el alumno, el contenido, los objetivos, el profesor y las estrategias [...]” (Campos, 1989: 19).

3.1. Focalización en el proceso didáctico

El análisis de datos de la observación de aula de cuarto grado revela que la práctica didáctica se realiza sin tener trascendencia en cuanto al aprendizaje de los alumnos. A pesar de que la introducción a la actividad, tiene por objeto valorar el nivel de dominio de los alumnos de las reglas y normas de la estructura para realizar un escrito, así como

proporcionar los criterios y objetivos que se espera que el niño haga. Como se puede apreciar en la siguiente secuencia didáctica:

“Yo me estudio tabla, después estudio libro, me cuido mi ganado, yo me fui a Teopisca pasear”

Observador– Después del pase de asistencia pidió que realizaran un escrito sobre lo que hicieron durante las vacaciones.

Alumno– Preguntó “¿Dónde?”.

Maestro– Respondió “En la libreta de español” e indicó “Tienen 30 minutos para realizar el escrito”.

Maestro– Mientras los alumnos escribían el docente revisaba sus libros, libreta y carpeta que estaban sobre su escritorio.

Observador– Después de unos minutos, había algunos niños que aún no comenzaban a escribir. Posteriormente:

Alumno– Muestra lo que ha hecho y pregunta si es suficiente (3 líneas escritas).

Maestro– Pregunta ¿Es todo lo que realizaste en vacaciones?

Alumno– El niño no responde y se sienta.

Observador– El docente trata de apoyar a los alumnos con dar ejemplos.

Maestro– Da ejemplos como: “Fueron a Teopisca, trabajaron, jugaron” y al término de dar los ejemplos pasa a los lugares.

Alumno– Un niño se acerca al docente entregando su libreta.

Maestro– Revisa y devuelve “Sí, esta bien” o sonrío; a otros les señala errores y pide que los corrijan.

Alumno– Los que no se les indicaba nada se sentaban y observaban, los niños con errores corregían. La mayoría de los escritos eran de tres a cinco líneas.

Maestro– Posteriormente de recorrer los lugares pide a una niña que lea su trabajo.

Alumna– Lee la palabra “Comida”.

Maestro– Pregunta “¿Sólo hiciste comida?”

Alumna– Se queda callada.

Maestro– Al no tener respuesta continuó con el niño Miguel.

Alumno– Su lectura de lo escrito en su libreta fue la siguiente: “Yo fui Teopisca, yo miro borrego, yo estoy jugando”.

Maestro– Al término el docente dijo “¿A qué fuiste a Teopisca?”.

Alumno– Respondió “Tortilla”.

Observador– El maestro continuó indicando la participación de la niña Guadalupe.

Alumna– La alumna lee: “Yo miro gallina, yo miro novela”.

Maestro– Intervino “¿Viste novela?”

Alumna– No respondió.

Alumnos– Al término de la participación de la niña, un alumno no participó con su lectura de su escrito sobre lo que realizó en vacaciones.

Maestro– Indica otra participación.

Alumno– Lee lo siguiente: “yo me estudio tabla, después estudio libro, me cuido mi ganado, yo me fui a Teopisca pasear” (sic)

Maestro– “¿De veras estudiaste?” preguntó.

Alumno– No responde.

Observador– Al término de la participación del alumno, el maestro indicó el cambio de tema.

Focalizar y detectar los puntos donde los alumnos aún no dominan la estructura y forma de un escrito es la valoración del aprendizaje de los educandos, pero esto no quiere decir que sea el mismo resultado del acto de enseñar, sino también implica el análisis del proceso de la práctica de enseñanza.

En el registro anterior presentado, el docente pierde de vista el objetivo principal de que los alumnos materialicen sus aprendizajes y conocimientos de la estructura de una lengua diferente del Tseltal (L1), cuando cuestiona al educando la cantidad y no el contenido de su trabajo, ya que este último representa la parte medular de la intervención del docente para reafirmar o buscar procedimientos conceptuales para desarrollar el contenido y estructurar un escrito en español (L2). Teniendo como consecuencia la no participación de los alumnos cuando son cuestionados. Por otro lado, se observa la falta de una orientación puntual en la retroalimentación del proceso de enseñanza que desarrolla el docente observado.

La retroalimentación y orientación en el desarrollo de los trabajos de los alumnos constituye el eje central del proceso de enseñanza. Las características principales de la retroalimentación se orientan en la estructura de un escrito, son: orden de las palabras en la oración, tiempos verbales, los tipos de textos, el sujeto de la oración, predicado, artículos, el plural de las palabras, la concordancia de número, el adjetivo calificativo, ortografía, sustantivos, etc. Estas características pasan a formar los criterios de evaluación, por lo que el docente debe orientar su práctica didáctica en retroalimentar o reafirmar los conocimientos que los alumnos.

Durante el desarrollo de la actividad es prioritario analizar la comunicación en que se lleva a cabo entre el maestro y los alumnos, donde el docente retoma únicamente aciertos, sin hacer énfasis en la integración del uso y formulación de la escritura en una segunda lengua. El desarrollo de la actividad es entonces focalizar las necesidades de los educandos en sus aprendizajes donde el punto focal del docente es el acompañamiento de

los alumnos durante el proceso didáctico mediante la valoración de su acto de enseñar. El propósito y objetivo de la actividad deben cumplir con “[...] enunciar [los] puntos de llegada para el estudiante en tanto que intentan hacer desaparecer la diferencia entre el nivel de conocimientos que presenta el alumno y el cuerpo de conocimientos establecido didácticamente” (Campos, 1989: 22).

La educación en contexto sociocultural y lingüístico es entonces buscar las mejores adecuaciones de los contenidos y el desarrollo conceptual de cada tema, de forma que sea procesada de manera significativa por los educandos y permitan enmarcar la actividad, para que cada alumno lleve a cabo la relación entre la experiencia previa escolar con la experiencias de su vida cotidiana. En la actividad de realizar un escrito es necesario tener claro los siguientes criterios: claridad en la escritura, profundidad, complejidad y ortografía que debe presentarse en los trabajos de los educandos, tomando en cuenta que los alumnos en contextos de diversidad cultural tienen un nivel de dominio diferente del español (L2) con respecto a la lengua tseltal (L1) como primera lengua.

La pertinencia en el proceso didáctico, consiste en dar una explicación clara y oportuna, en asegurarse que el alumno comprenda y desarrolle procesos lógico-cognitivos en relación a la actividad que tiene que desarrollar; de esta forma debería saber el alumno qué le van a tomar en cuenta durante el desarrollo de la actividad. Los criterios de evaluación durante el proceso, presentan condiciones y desafíos en focalizar a los alumnos en un esquema de manera grupal e individualizada, donde expresen sus competencias y habilidades de manera escrita. Para esto la mejor herramienta es la observación que guiará y orientará el desarrollo de la actividad, como medio de análisis para detectar e intervenir cuando se presenten dificultades en el aprendizaje de los educandos.

En la secuencia didáctica presentada, la práctica docente en la interacción con el alumno no está encaminada para que el educando refleje su formación y manifieste sus competencias básicas de la escritura. La no participación de los alumnos y el sentido de la actividad, el docente deja de lado la oportunidad de corregir el rumbo de la secuencia de

acción a partir de que los alumnos muestran: error en la escritura y en la oralidad del español.

3.2. Proceso dialógico²⁴ en la enseñanza

La comunicación es el medio de problematización de los contenidos escolares y culturales. Sobre todo en la introducción al desarrollo de los contenidos orienta el trabajo que van a hacer los alumnos. La comunicación que establece el docente observado en el aula es realizada a través del método pregunta-repuesta, consiste en formular preguntas para orientar la actividad, éste expresa duda sobre lo que hizo el educando. La participación del alumno se da siguiendo instrucciones, debido a la manera como el maestro formula las preguntas o repuestas para problematizar la actividad.

La intervención debe permitirle al alumno encontrar las pautas para que amplíe su texto, y así no inhibir su participación. Se debe tomar en cuenta que los niños son interactuantes, el docente pierde la oportunidad de focalizar al grupo y recomponer su práctica en cuanto a la deficiencia que presentó en la parte introductoria, cuando no indicó el objetivo, ni los criterios de evaluación que enmarcaran la actividad. De manera que le permitiera promover y facilitar los aprendizajes y la comprensión que los alumnos desarrollan durante el proceso lógico-cognitivo y poner en práctica sus experiencias de la vida cotidiana y escolar.

La participación libre implica que el alumno se involucre en la problematización de los conocimientos que el docente organiza y desarrolla en el proceso didáctico. En la secuencia didáctica presentada, la interacción entre el maestro y el alumno se manifiesta con relación a la secuencia pregunta-repuesta. En esta interacción el docente se remite a cuestionar la participación del niño: “¿Sólo hiciste comida?”, “¿A qué fuiste a Teopisca?”, “¿Viste novela?”, “¿De veras estudiaste?” La comunicación mediante preguntas tiene por

²⁴ Paulo Freire lo define: “[...] Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consigna. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en “seres para otro”, por hombres que son falsos “seres para sí”. El diálogo no puede iniciar una relación antagónica” (Freire, Paulo (2001). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo XXI, 22ª edición, p. 46).

objeto encaminar a que los interlocutores, maestro y alumnos, formulen diferentes explicaciones en aclarar y proporcionar elementos complementarios en la relación al contenido de la actividad, que permita la comprensión de los mensajes (Ramírez, 1998: 45). La valoración de la participación del alumno será cuando la intervención del maestro no exprese censura, ni ponga en evidencia el alumno ante el grupo de forma indirecta o descalifique el trabajo realizado, sino que previamente cuente con los criterios de la participación solicitada.

El docente establece el diálogo mediante el procedimiento de pregunta y respuesta; sin embargo, no le da importancia a las estrategias de intervención y retroalimentación como herramienta para promover a los alumnos que expresen su amplio repertorio de conocimientos previos escolares y de su vida cotidiana, mediante representaciones relacionadas con las expresiones, gestos y experiencia de la realidad del mismo actor, es decir, “[e]n la comunicación interpersonal participamos con base en nuestra propia comprensión comunicativa, empleamos habilidades lingüísticas y lenguajes no verbales que nos permiten producir, captar y comprender significados” (Ramírez, 1998: 46). Lo cual implica formular adecuadamente las interrogantes de acuerdo a lo que se quiere obtener y determinar así con mayor pertinencia que toda participación sea valorada. Por ende, la estrategia didáctica de evaluación que utiliza el docente para focalizar los alumnos sin mucho éxito, es “[...] La enseñanza interrogativa basada en preguntas, la clase que se realice con pocas preguntas o sin ninguna, el diálogo en clase, el trabajo de grupo, son métodos que permiten al profesor conocer a sus alumnos [...]” (Aebli, 2002: 53).

La participación de la alumna que sólo escribió la palabra “comida”, como se puede advertir en la secuencia didáctica presentada, encierra diferentes acciones que el docente no problematizó, ni la relacionó con la experiencia de lo que implica realizar “comida”, para que los propios alumnos aprecien y logren ampliar su trabajo de forma escrita y narrada. Al docente parece no interesarle el contenido, sino pone en duda el trabajo realizado por el alumno.

Por otra parte, en lo lingüístico: las dimensiones y complejidades en la estructura, forma y profundidad que presentan los trabajos escritos de los niños, no son retomados por

el docente para mejorar el dominio del español. Ni como parte de los objetivos que orienten la enseñanza a fin de tomar medidas favorables para retroalimentar y dar seguimiento más cercano a las dificultades que presentan los alumnos con relación al dominio de la segunda lengua. Como se puede advertir en la secuencia presentada, hay interferencia del tseltal cuando el niño se expresa en español: “Yo fui Teopisca, yo miro borrego, yo estoy jugando”, “Yo miro gallina, yo miro novela”, “Yo me estudio tabla, después estudio libro, me cuido mi ganado, yo me fui a Teopisca pasear”, por el hecho de que los alumnos construyen y producen significado en una segunda lengua, con grafías y reglas gramaticales para formar palabras con ellas y para alcanzar este objetivo de la escritura de un texto se auxilian utilizando la estructura de la lengua materna tseltal (L1) (Valentinez, 1985: 29). Un texto se caracteriza:

“[...] por su *cohesión*, en el sentido de que cualquier interpretación de uno de sus elementos depende de los otros y no puede ser comprendida aisladamente. La cohesión resulta del empleo de ciertos recursos lingüísticos que marcan estas relaciones de significado. Por ejemplo, el uso de pronombres personales o demostrativos, para indicar que se sigue hablando de lo mismo, y el uso de conectores (por ejemplo, conjugaciones). El texto también debe tener *coherencia*, en el sentido de que debe estar ordenado en relaciones significativas entre las ideas expresadas o proposiciones. (Condemarín y Medina, 2000: 54)

La interferencia se presenta al ser diferentes las estructuras gramaticales de la lengua tseltal y del español, Francisco J. Sánchez define el orden básico de palabras de la lengua tseltal²⁵:

El orden de las palabras de una lengua forma parte de su gramática. La lengua tseltal no es la excepción. Con la oración de abajo se puede observar el orden básico de palabras del tseltal:

la smilo Petul te Xun ‘Juan mató a Pedro’
asp E3-matar-A3 Pedro art Juan

Los constituyentes básicos e inmediatos que se observan en el ejemplo de arriba lo conforman el verbo, el objeto y el sujeto; el verbo que hemos seleccionado en nuestro ejemplo de arriba es transitivo.

²⁵ Francisco J. Sánchez señala: “Los constituyentes en tseltal pueden ser una palabra o un grupo de palabras que trabajan coordinadamente juntas y que tiene una función específica dentro de una oración. Son los constituyentes inmediatos que trabajan juntos y estos a la vez forman parte de otros constituyentes más amplios, hasta llegar al nivel de la oración” (Sánchez, 2003: 73).

Como se puede observar en el ejemplo, el Orden Básico de Palabras del tselal es: VOS (verbo-objeto-sujeto); es decir, una lengua de verbo inicial. Sin embargo, es importante mencionar que los constituyentes del tselal tienen un orden comarcado; es decir, el sujeto de la oración no tiene un lugar fijo (Sánchez, 2003: 74-75).

Los alumnos en su construcción de sus oraciones se caracterizan por el uso de los tres tiempos verbales: pasado, presente y futuro²⁶, cuando la tarea indicada por el docente de escribir lo que realizaron en vacaciones está formulado para realizar las oraciones en tiempo pasado.

Participación de los alumnos con su escrito y lectura de su trabajo en español		
Según oraciones retomados en la libreta de usos del niño. Español (escrito y pronunciación de los alumnos)	Traducción literal del español al tselal	Tiempos verbales
Yo fui Teopisca	Jo'on bon Pinola	Pasado
Yo miro borrego	Jo'on kil chij	Presente
Yo estoy jugando	Jo'on yakon tajmal	Presente
Yo miro gallina	Jo'on kil me'mut	Presente
yo miro novela	Jo'on kil novela	Presente
Yo me estudio tabla,	Jo'on ya nop ajteel	Presente
después estudio libro,	Patil nop jun	Futuro
me cuidó mi ganado,	Jo'on kantey jwakax	Presente
yo me fui a Teopisca pasear	Jo'on x-k'o'on Pinola paxal	Pasado

En el primer recuadro se presenta las oraciones como fueron formuladas por los educandos en sus trabajos escritos y oral del dominio de una segunda lengua. El segundo, se representa la traducción literal del español a la escritura en tselal. En el tercer recuadro se presentan los tiempos verbales en que fueron construidas las oraciones realizadas por los alumnos.

La interferencia que se observa en el trabajo realizado del alumno es en el manejo de los elementos de la estructura de la lengua tselal y del español: spaemal (verbo), pasel (objeto) y paswanej (sujeto), se puede observar en la siguiente oración: “yo me fui a (sujeto) Teopisca (objeto) pasear (verbo)”, siendo en tselal la siguiente traducción literal del español a la lengua tselal, es: Jo'on x-k'o'on Pinola paxal:

Sujeto	Verbo	Objeto
Yo me fui a	Teopisca	Pasear

²⁶ La traducción de la escritura en lengua tselal fue con apoyo del maestro Víctor Manuel Sánchez Gómez y la maestra Carmela Sánchez Gómez, hablantes de la lengua tselal, variante de Oxchuc, Chiapas; y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Jo'ón x-k'o'on	Pinola	paxal
----------------	--------	-------

El alumno representa el uso de la escritura del español de acuerdo a la estructura funcional de la oralidad y escritura del tseltal, de acuerdo a la siguiente lógica:

Spasemal	Pasel	Jpaswanej
x-k'otkon	ta paxal	Le ta Pinola
Yo fui a	Pasear	a Teopisca

En el siguiente cuadro se presentan oraciones funcionales en la lengua tseltal, de acuerdo a la acción que se manifiesta en las oraciones formuladas por los alumnos y su traducción al español:

Oraciones funcionales en la lengua tseltal	Traducción del tseltal al español	Traducción literal del tseltal al español
X-k'o'on ta Pinola	Yo fui a Teopisca	Fui a Teopisca
Ya kil jchij	Yo cuido mi borrego	Cuido mi borrego
Yakon ta tajimal	Yo estoy jugando	Estoy jugando
Ya kantey me' mut	Yo cuido a la gallina	Cuido la gallina
Ya kil novela ²⁷	Yo veo la novela	Veó la novela
Ya nop ajteel	Yo aprendo a contar,	Aprendo a contar
Patil Ya x-ba nop jun	después estudio el libro	Después estudio el libro
Ya kantey jwakax	Cuido mi ganado	Cuido mi ganado
X-k'otkon paxal ta Pinola	Yo fui a pasear a Teopisca	Fui a pasear a Teopisca

Si se pretende que las experiencias sean compartidas, es significativo favorecer la iniciativa propia del alumno, para centrar la atención en toda la actividad, ya que el punto nodal para la intervención es cuando se logra precisar cuáles son los errores y aciertos de los trabajos de forma escrita y oral de las lenguas: tseltal y del español. Es importante mencionar que no siempre la oración guarda el orden básico de las palabras tseltal, como se analiza en el texto *Xcholoji'bal K'op yu'un Tseltal*:

“Te esctructura yu'un tseltal ja' nail ya yich' ts'i'bayel te spasemal, patil te pasel, ta slaji'bal te jpaswanej. Jich bit'il:

Spasemal	Pasel	Jpaswanej
La sman	Wakax	te Inc.
Ya schon	Ixim	te ants
La sjal	sk'u'	te jme

²⁷ La palabra “novela” ha sido adoptado por los hablantes del tseltal al no encontrarse vínculo con la vida cotidiana.

Ja'nix jich ya xju' ya sjeltiklan sbaik ta yawil kálal ya yich' ts'i'bayel o alel.
 Ja'nax te ma spisiluk ora ya yich' tuuntesel. Jich bit'il:

Wakax
Pasel

la sman
Spasemal

te Inc.
Jpaswanej

continuación

Te winik
Pasel

la sman
Spasemal

Wakax
Jpaswanej

Te winik
Pasel

Wakax
Spasemal

la sman
Jpaswanej

(Zapata, Guzmán Alfredo *et. al.*, (1999). *Xcholoji'bal K'op yu'un Tseltal. Proyecto: "Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios en lengua indígena"*. México, Gobierno Del Estado-Servicios Educativos Para Chiapas-Dirección De Educación Indígena, p. 103)

Otra de las estrategias donde se advierte la falta de criterios de evaluación es cuando el docente revisa las libretas y en la participación de los alumnos mediante la lectura de sus escritos. Sin criterios previos el docente no tiene pautas para señalar los errores. Una interacción sin sentido, en una práctica de enseñanza, se da cuando el interés es obtener un producto (escrito) sin saber qué sucede en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Utilizar diferentes mecanismos de orientación en el proceso didáctico es fundamental. La estrategia de dar ejemplos lleva a establecer relaciones que permitan despertar el interés mediante el diálogo, para que los alumnos realicen actividades mentales de imaginar vivencias y emociones. En la secuencia didáctica presentada los ejemplos que da el docente no ayudan al niño, porque no son diferentes a los que formulan los educandos en su trabajo escrito. Los niños dan un sustantivo y el docente da un verbo, sin aclarar cómo podría emplear la información contenida, los ejemplos deben permitir a los niños comenzar a trabajar.

Formulación de ejemplos	
Docente	Alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Fueron a Teopisca • Trabajaron • Jugaron 	<ul style="list-style-type: none"> • Comida • Yo fui Teopisca • Yo miro borrego • Yo estoy jugando • Tortilla

	<ul style="list-style-type: none"> • Yo miro gallina • Yo miro novela • Yo me estudio tabla, despues estudio libro • Me cuido mi ganado • Yo me fuia Teopisca pasear
--	---

En la secuencia didácticas presentada, se advierte la falta de orientación durante el desarrollo del proceso didáctico, ya que la comunicación que establece el docente hacia los alumnos es instruccional. El docente, “[...] no [quiere] correr el riesgo de la aventura dialógica, el riesgo de la problematización, y se refugian es sus clases discursivas, retóricas, que funcionan como si fuesen “canciones de cuna”. Deleitándose, narcisistamente, con el eco de sus “palabras”, adormecen la capacidad crítica del educando” (Freire, 2001: 61).

3.3. Estrategia didáctica como acción docente durante la evaluación

Desarrollar el tema de un contenido es la responsabilidad que el docente ha de realizar para que los alumnos aprendan. Toda participación e iniciativa de los alumnos en el proceso de enseñanza, es importante contar con estrategias y herramientas para desarrollar el proceso de enseñanza, considerando el contexto comunitario y escolar; lo que podría permitir al maestro encontrar los fundamentos en las adecuaciones de los contenidos escolares y saber dar una atención más pertinente. En la siguiente secuencia didáctica se advierte la importancia de contar con los conocimientos básicos del tema a desarrollar:

Oraciones con sujeto y predicado

Maestro– Al inicio de la actividad indicó a sus alumnos, “Tienen que hacer oraciones con sujeto y predicado, sujeto: cosa o animal, predicado: decir de esa cosa”. Anotando en el pizarrón un ejemplo:

Mi hermano juega en el campo
 Sujeto predicado

Alumnos– Repetían en voz alta la oración que el maestro mencionaba y que escribía en el pizarrón. Además, lo escribían en su libreta.

Maestro– Al término indicó que posteriormente verían y realizarían oraciones en donde indicarían el verbo, y que tenían que realizar: “Cinco oraciones con esa estructura”.

Alumnos– Comenzaron a mencionar ejemplos: “El caballo corre en el campo”, “Mi perro juega en el cerro”...

Maestro– Respondió “¡Sí, está bien!”, indicando que lo anotaran en su libreta.

- Alumna– Una niña se levantó dirigiéndose al maestro para que le revisara su libreta.
- Maestro– Al tomar y leer el trabajo de la niña, se sonrió, y sin mencionar nada devolvió la libreta.
- Alumna– Al recibir su libreta la niña regresó a su lugar y se sentó.
- Observador– Mientras, los otros niños se cubrían con su libreta, con su suéter, con su mano para que su compañero de al lado no copiara; esto lo hacían todos los del grupo.
- Maestro– Después de dar las instrucciones, salió del salón.
- Alumnos– De la tercera fila aún no comenzaban a formular sus oraciones, sino que platicaban en tselal.
- Alumno– Uno de los niños dibujaba un gato y mencionó su nombre “Katue”²⁸, repitiéndolo varias veces. Junto al dibujo, escribió: “gato”.
- Maestro– Después de unos minutos entró al salón, preguntando si habían terminado.
- Alumno– Los niños respondieron “no, no, no”.
- Maestro– Al tener la respuesta de sus alumnos, salió del salón. A la tercera ocasión que entró al salón el docente, les dijo a sus alumnos que les dejaría tarea del libro de matemáticas, de las páginas 94 y 95; antes de que terminara de dar las instrucciones, tocaron el silbato indicando la hora de la salida.
- Alumno– Comenzaron a guardar sus cosas.
- Maestro– Prosiguió “es todo por este día de hoy”, mañana continuarían y les recordó lo que les dirían a sus padres “que regresarían por la tarde”.
- Alumnos– Al término de la indicación del docente, los alumnos comenzaron a salir.

En la secuencia didáctica, se advierte la iniciativa de los alumnos de mencionar ejemplos adecuándose a las características de la oración que presenta el docente inicialmente como modelo. Sin embargo, la indicación expuesta por el docente es errónea, porque la definición correcta es: “En una oración el sujeto es la persona, animal o cosa de quién decimos algo o que realiza una acción” y “En una oración el predicado está formado por la palabra o palabras que indica lo que hace el sujeto o lo que se dice de él” (Ortega, *et. al.*, 2006: 89-90)

Los criterios por los que podrían ser evaluados los alumno serían con la estructura de la definición que presenta error (“tienen que hacer oraciones con sujeto y predicado, sujeto: cosa o animal, predicado: decir de esa cosa”) y del ejemplo que anota el docente en el pizarrón: Mi hermano: sujeto y juega en el campo: predicado.

²⁸ La pronunciación “Katue” es un cognado, ya que ha sido adoptado por los hablantes del tselal por la tonalidad más cercana al español, su escritura de “gato” en tselal es la siguiente: *mis*, principalmente en la variante de Oxchuc.

Para desarrollar un tema es importante conocer a fondo las definiciones y anotarlas en el pizarrón para que el alumno procese la información que se les ofrece, esencial en la organización didáctica. Al organizar el proceso didáctico con criterios de evaluación enfocado a un proceso de compartir experiencias entre los alumnos y el docente durante la explicación introductoria del tema a desarrollar, es pertinente implementar procedimientos que permitan remediar el error que se presentó en la definición de la oración, como: la observación, relaciones didácticas (oral y escrito), aclarar y explicar, uso de herramientas distintas de evaluación, rotafolios, autoevaluación (docente). En la evaluación en la interacción se reconoce el esfuerzo de los alumnos, cuando parecen adecuarse a la definición que da el docente del tema. Hans Aebli lo define como el contacto con la clase:

“Para que esto resulte posible, el profesor necesita mantenerse en contacto psicológico con la clase; debe advertir si le comprende, si es capaz de realizar los avances que exige de ella. Pero más allá del control del entendimiento racional, ha de saber si la clase le sigue, si toma en serio lo que le expone, si siente aquello que él desearía transmitir, y así pasar a segundo plano el deseo de controlar, propio del maestro de escuela [...] (Aebli, 2002: 50).

También se advierten en la secuencia didáctica presentada, dos características de la práctica de enseñanza, que son: la primera es de carácter didáctico y que los alumnos han interiorizado: la de cubrirse aún cuando no se presentaron las indicaciones que enmarcan la participación de los alumnos. La segunda característica es de carácter ético: se presenta cuando el docente no proporciona acompañamiento durante el proceso de aprendizaje de los educandos.

Durante el proceso de enseñanza, aumentar el autoestima del alumno proporcionando los elementos básicos para que logren desarrollar sus habilidades de análisis, reflexión y comprensión (proceso lógico-cognitivos). Algunas de las estrategias que usan los alumnos para mejorar el dominio del español son de reafirmación mediante la repetición y la de formular ejemplos: “El caballo corre en el campo”, “Mi perro juega en el cerro”. Así lograr de manera individual aumentar su autoestima:

“[...] Las más diversas medidas didácticas y modalidades de dar clase pueden provocar el diálogo. Para ello sólo es necesario una cosa: dar oportunidad a los alumnos para expresarse, para abordar de un modo relativamente autónomo problemas que les interesan y conducirles a una solución mediante el empleo de su propia capacidad de pensar. Con ello no sólo las dotes intelectuales de los alumnos, sino también sus reacciones afectivas y valoraciones manifiestan con más claridad que cuando se limitan a seguir la exposición del profesor, en cuyo caso no se les deja expresarse suficientemente [...]” (Aebli, 2002: 53).

En consecuencia al no presentar el docente la planeación, las estrategias, una buena comunicación, ni reconocer la iniciativa del alumno en el desarrollo del proceso didáctico, provoca que a los alumnos no les resulte significativa la actividad. El proceso de enseñanza se convierte así en un proceso unidireccional, al no tomar en cuenta a los alumnos como sujetos que tienen conocimientos y formas de organizarse que demuestran durante las clases. Este hubiera sido el momento pertinente para implementar otros procedimientos que permitieran remediar el error que se presentó en la definición de la oración de la primera secuencia didáctica reseñada, así como recuperar las experiencias de los alumnos, pero que no son incentivados por el docente a partir de que se encuentra ausente en el aula para apoyarlos: “Después de dar las instrucciones, salio del salón”, “Al tener [una respuesta negativa del avance de trabajo realizado por los educandos “no, no, no”] salio del salón”.

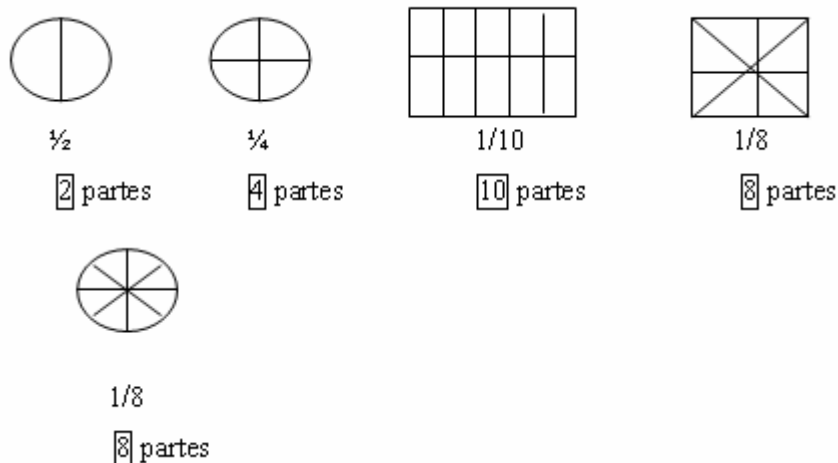
La organización que logra el alumno es: dibuja el gato e intenta relacionar el dibujo con el nombre en español y también mediante la relación palabra y pensamiento, además escribiéndolo y permitiéndole interactuar con el contenido que comunica el docente. El alumno expresa en su trabajo rasgos para establecer el vínculo entre la pronunciación en lengua tseltal con la escritura en español, logrando la adecuación de contenido. Al no ser identificada la estrategia del alumno por el docente, se pierde la oportunidad para que la intervención y la retroalimentación sean inmediatas, de manera individual o grupal según la necesidad.

El rol del alumno le permite establecer reglas de interacción durante la actividad sin la orientación del profesor. Acompañar el educando en su proceso de aprendizaje de manera directa es mediante la observación y el desarrollo de una enseñanza participativa es el objetivo central de la tarea docente.

En la siguiente interacción se advierte que el docente no presenta claramente y a tiempo la indicación a desarrollar la actividad. Un alumno pone en juego sus conocimientos escolares previos al tener la iniciativa de resolver un problema de acuerdo al procesamiento y sentido que le dio a la información presentada en el pizarrón:

“¿Vamos a copiar, maestro?”[...] “Copien y ahorita les digo”

Maestro– Después de indicar la tarea de español lectura, pidió la libreta de matemáticas y comenzó a dibujar figuras geométricas en el pizarrón.
 Alumnos– Guardaban su libro de español lectura.



Alumno– Después de unos minutos un alumno pregunto: “¿Vamos a copiar, maestro?”
 Maestro– Sin voltear a ver a su alumno, respondió “Sí, copien las figuras”.
 Observador– Mientras esta interacción se realizaba, los demás alumnos guardaban su libro y sacaban su libreta de matemáticas, otros platicaban y copiaban las figuras geométricas.
 Maestro– Al término de dibujar las figuras geométricas, sin dar ninguna explicación salió del salón, para ir a donde se encontraba la maestra de quinto grado (directora), después de cinco minutos entró al salón y preguntó “Terminaron”.
 Alumnos– Algunos respondieron “Si” y otros “No”.
 Maestro– Agregó “Apúrense pues”.
 Alumno– Un niño se acercó a donde se encontraba el docente para que le revisara su trabajo.
 Maestro– Al revisar, le dijo a su alumno “Háganlo bien”.
 Alumno– Otro niño preguntó sin dirigirse a nadie “Bila xi”, sin lograr que le respondieran. No preguntó más.
 Alumno– El niño que llevó su libreta a que le revisaran su trabajo regreso a su lugar.

- Maestro– Al no tener alumnos que le preguntaran, salió del salón.
- Alumnos– Mientras tanto copiaban lo anotado en el pizarrón; algunos lo hacían viendo la libreta de su compañero y otros jugaban o molestaban a sus compañeros.
- Maestro– En lo que copiaban los niños, entró de nuevo el maestro al salón y preguntó si ya habían terminado de copiar (manteniéndose parado en la puerta del salón), al no tener una reapuesta de todos los niños que aún seguían copiando, volvió a salir.
- Alumnos– Algunos niños se cubrían con su libreta para que el compañero de banca no lograra ver lo que estaba realizando. Mientras tanto, uno de los alumnos mostraba su libreta indicando que ya había terminado.
- Maestro– A la cuarta ocasión que el docente entró al salón, dijo que el tema ya lo habían visto, explicó que tenían que anotar las partes de cada figura en el recuadro, prosiguió “Esto ya lo hemos hecho, nada más que acá no se van a escribir fracciones sino cuántas partes tiene, por ejemplo aquí ¿Cuántos pedazos tiene?, ¿Cuántos mitades tiene?”, indicando la figura que tiene dos partes.
- Alumno– Respondió un alumno: “dos”.
- Maestro– Inmediatamente mencionó “Dos, no vamos a poner $\frac{1}{2}$ sino vamos a contar, como hay dos qué número vamos a poner acá (indicando el recuadro)”.
- Alumno– El mismo niño respondió “dos”.
- Maestro– Repitiendo el número “dos, por eso vamos a contar cuántos pedazos tiene y anotar aquí, igual aquí y aquí, ¡sale!” continuó con anotar arriba de cada cuadro fracciones ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{8}$ y $\frac{1}{8}$), sin decir más salió del salón.
- Observador– Al observar la libreta de los niños, sus resultados eran en fracciones ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{8}$ y $\frac{1}{8}$) y comenzaron a borrar cuando el maestro anotó 2, otros observaban a su compañero y anotaban el resultado en su libreta, otros intentaban realizar lo mismo sin que su compañero de al lado lo permitiera, porque al notarlo se cubrían con su libreta o con su suéter.
- Alumnos– Conforme terminaban iban pasando a donde estaba el maestro, para que les revisen su trabajo.
- Maestro– A la primera niña que pasó le indicó que no estaba correcto su trabajo; el docente le preguntó a la niña: “¿Cuántas partes tiene?”.
- Alumna– La niña contó cuántas partes tiene la figura y regresó a su lugar para corregir; al corregirlo inmediatamente se levantó para dirigirse a donde estaba el maestro.
- Maestro– Indicó a los demás alumnos que dejaran su libreta en sus lugares y que anotaran su nombre, mientras revisaba otra libreta (al indicar que dejaran su libreta en sus lugares se refería a que las apilaran en la primera banca de cada fila).
- Alumno– Uno de los alumnos al pasar con el maestro.
- Maestro– Le indicaron que los resultados de su trabajo no eran correctos.
- Alumnos– Regresó a su lugar, se sentó a corregir los resultados de la actividad mientras su compañera de al lado observaba lo que anotaba para posteriormente escribir las correcciones realizadas por su compañero en su libreta; después el niño y la niña pasaron a donde se encontraba el maestro a que les revisaran su trabajo y al regresar de la revisión anotaron su nombre para depositarlo en la primera banca de la fila 3.

Observador– Al observar las libretas de los dos alumnos, todos los resultados de su trabajo eran correctos.

Maestro– Posteriormente, preguntó “¿Quién falta por terminar?”, también indicó que lo iban calificar ellos.

Alumnos– Mientras apilaban las libretas, otros niños copiaban los resultados del trabajo de sus compañeros antes de que pasaran su libreta al docente o que la depositaran para su revisión en grupo.

Observador– Los niños que más participaban tanto en las lecturas como en las actividades de matemáticas eran los niños de la fila 2 y 3, la fila 1 más de la mitad no pasó a que le revisaran su libreta; en esta fila están sentados los niños con mayor edad.

Maestro– Repitió tres veces que dejaran su libreta en sus lugares para que lo calificaran entre todos, mientras los niños dejaban su libreta él corregía indicándoles dónde tenían errores.

Alumnos– Platicaban en su lengua tseltal y al comunicarse con el maestro utilizaban el español. Los alumnos pronuncian “Mastro” al dirigirse al maestro.

Maestro– De nuevo preguntó: “¿Quiénes faltan por terminar?”

Alumnos– Respondieron: “Falta Antonio, Manuel, Alejandro, Pedro, Miguel”.

Maestro– Cuando ya estaban todas las libretas las tomó de una de las filas y las repartió en otra; cuando terminó de distribuir las libretas, se dirigió al pizarrón para anotar los resultados en el recuadro ubicado a bajo de cada figura geométrica y dijo: “Si alguien puso así, le ponen buena”, indicando los resultados 2, 4, 10, 8 y 8.

Alumnos– Realizaron la indicación del docente: observaban al pizarrón para comparar con los resultados de la libreta, daban como correcto con el símbolo \checkmark y como incorrecto con X.

Maestro– Después de unos 5 minutos el docente pidió las libretas para asignar la calificación con número.

Alumnos– Inmediatamente apilaron las libretas en la primera banca de la tercera fila.

Maestro– Al devolver las libretas llamaba por sus nombres de cada alumno y también iba mencionando las calificaciones obtenidos en cada trabajo; algunos niños tenían errores.

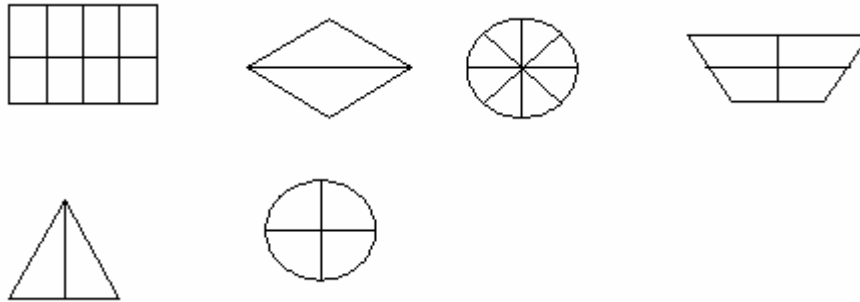
Alumnos– Pasaban por su libreta y regresaban a sus lugares sin decir nada.

Maestro– Al término de calificar borró lo que estaba anotado en el pizarrón.

Alumnos– Pedían al docente que anotara otra actividad.

Observador– Los niños de la primera fila no se dirigían al maestro, únicamente algunos se comunicaban para ver su resultado y los otros para copiar sin que su compañero de al lado lo permitiera. Los demás alumnos jugaban o platicaban, la mayoría de ellos eran los de la segunda y tercer fila, niños de la misma edad y en cambio la primera fila eran niños de mayor edad, entre los 9 y 15 años.

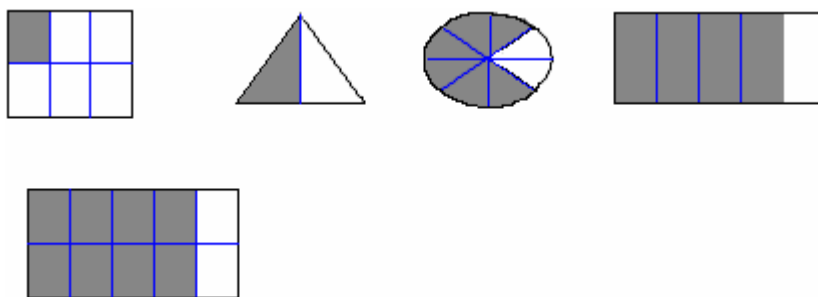
Observador– Entre los alumnos se comunican en tseltal y con el maestro en español. Únicamente una niña, Marisela, lo hacía en la lengua tseltal. Después de que los niños pidieron que anotara más operaciones, el docente comenzó a dibujar figuras geométricas; figuras que están divididas en octavos, en medios y en cuartos. Todas las figuras que dibujaba el docente en el pizarrón las copiaba del libro guía de tercer grado.



- Maestro– Después de haber terminado de dibujar preguntó: “¿Cuánto será octavo?”
- Alumnos– No respondieron. La mayoría de los niños su mirada estaba dirigida a su libreta, dibujando y copiando las figuras geométricas, otros estaban parados y platicado con su compañero.
- Maestro– Preguntó en tres ocasiones “¿Cuánto será octavo?”, sin lograr que le respondieran. Después de unos minutos volvió a dirigirse hacia los alumnos: “Van a encerrar con un círculo grande, supongamos que es un número octavo”, prosiguió: “Lo vamos a hacer así”, realizando un círculo del tamaño de una de las figuras geométricas anotado en el pizarrón, continuó diciendo: “Y vamos a contar cuántos pedazos tiene”; sin dar más explicación salió del salón.
- Alumnos– Mientras sus alumnos copiaban las figuras y los encerraban en un círculo.
- Observador– Durante toda la actividad de matemáticas se escuchaba más fuerte los gritos de los niños de quinto grado, mientras los alumnos de cuarto, lo hacían sin gritar, aún cuando el docente no se encontraba presente.
- Maestro– Después de unos minutos entró el docente al salón diciendo “¿Ya terminaron?” Observando a algunos de sus alumnos, dijo: “No se vayan a copiar, pues”, esto porque un alumno estaba observando el trabajo de uno de sus compañeros. Al ver que sus alumnos aún no terminaban de dibujar las figuras geométricas volvió a salir del salón.
- Alumnos– Después de varios minutos sin que el docente estuviera, los niños jugaban y otros veían la libreta de su compañero para encerrar inmediatamente la figura con un círculo; también había niños que ya no dibujaban aunque sin haber terminado.
- Maestro– Al entrar al salón se dirigió al pizarrón para resolver la actividad, encerrando las figuras con un círculo que tiene ocho partes. Posteriormente preguntó: ¿Cuántos pedazos tenía la primera figura?
- Alumna– Una niña respondió “ocho”.
- Observador– Sin que los demás alumnos estuvieran atentos ante lo que estaba realizando el docente y la niña.
- Maestro– Después de la interacción, el docente continuó encerrando con un círculo la segunda figura geométrica de ocho partes. Al término pidió las libretas para calificar.
- Alumnos– Después de que el docente encerró con un círculo las figuras, los alumnos copiaron los resultados. Alguno de ellos ya tenían encerradas las figuras de ocho partes, ya no pasaron con el docente

- para que les revisara su libreta, sino sólo pasaron a depositar su libreta al frente de cada fila.
- Maestro– Tomó las libretas de las dos primeras filas para depositarlas en la tercera; sin juntarlas, y comenzó a calificar. Al término llevó los cuadernos correspondientes a cada fila en la primera banca, sin llamar a sus alumnos por su nombre.
- Alumnos– Los niños de adelante comenzaron a pasar las libretas de sus compañeros de atrás.
- Observador– Al calificar las libretas, el docente preguntaba y los niños le respondían. Cuando los niños no respondían el docente daba el resultado y el niño corregía el error. Al finalizar de calificar las libretas el maestro comenzó a dibujar otras figuras geométricas.
- Alumno– Un niño preguntó al maestro qué iban hacer.
- Maestro– Respondió “Copien y ahorita les digo”. Cuando terminó de dibujar dijo “van a escribir su nombre, voy a poner un ejemplo acá”; dibujó un rectángulo dividiéndolo, en tres partes y sombreando una de ellas, “¿Cuántas partes está pintado?”, agregó.
- Alumno– Un alumno respondió “Uno, maestro”.
- Maestro– “Uno, entonces cómo lo vamos a leer”.
- Alumno– Otro niño respondió “Uno, uno, maestro”.
- Maestro– “Vamos a leer todo el entero, esta dividido en tres pedazos, se convierte en fracciones, si decimos su nombre cómo lo llamamos”.
- Alumno– “Fracción” intervino un niño.
- Maestro– Se dirigió a uno de los alumnos “Julio, éste cómo se lee” indicando con el dedo debajo la primera figura anotado en el pizarrón.
- Alumno– Respondiendo “Saber, no sé”.
- Maestro– Volvió a preguntarle “¿Cómo se lee?”.
- Alumnos– “Tres” respondió otro niño; de igual forma otro de sus compañeros repitió la cantidad “Tres”.
- Maestro– “No” dijo a la respuesta de sus alumnos.
- Alumnos– “Un tercio” respondieron. $\frac{1}{3}$
- Maestro– “Aquí no vamos a poner $\frac{1}{3}$ ” indicando numéricamente, sino que se tendrá que escribir literalmente, “sino vamos a contar la partes, vamos a contar las partes en que está dividido este entero, la parte que está pintado es uno, entonces vamos a comenzar con uno y las partes que está dividido, ya vieron, lo mismo con éste, con éste y con lo demás”, escribiendo en el pizarrón “un tercio”.
- Alumno– Un alumno escribió en su libreta $\frac{1}{3}$.
- Maestro– Al revisar la libreta del niño le dijo que no lo quería en fracciones sino que escribiera el nombre de la figura.
- Alumno– Regresó a su lugar, borró la fracción y escribió “un tercio”.
- Maestro– Al dar la explicación salió del salón para platicar con la maestra que atiende el primer grado.
- Observador– Los libros que utilizó en la materia de español fueron el libro gratuito y el de matemáticas guía de tercer grado, también tenía uno libro guía de segundo grado.
- Alumnos– Los niños de quinto grado estaban gritando tan fuerte que se escuchaba dentro del salón de cuarto, mientras los niños de cuarto apenas hablaban.

Figuras geométricas



Alumnos– Algunos niños se preguntaron “cuánto” de la respuesta que el docente dio de la actividad, en ese momento dio el toque de salida para la hora del recreo.

Maestro– Dio la indicación que la actividad lo tenían que resolver de tarea, porque después de las 12:00 de la tarde tendría que trasladarse a la ciudad de San Cristóbal de las Casa, por problema familiar.

En el siguiente día.

Alumnos– Después del pase de lista, los niños preguntaron al maestro “¿tarea o libro, mastro?”.

Maestro– El docente respondió: “la tarea” e indicando que depositaran sus libretas en la primera fila.

Alumnos– Realizaron la indicación del docente.

Maestro– Al término de calificar las libretas de la tarea de matemática, llamó a sus alumnos por su nombre y la calificación era de manera numérica. Posteriormente indicó que realizarían otros ejemplos.

En la secuencia didáctica presentada se advierte que el docente observado en aula presenta mínima información de la actividad a destiempo e incompleta, que no le permite a los alumnos procesar la información y dar solución de acuerdo a los criterios que tiene planeado, sino que éstos ponen en juego sus conocimientos previos escolares para terminar la actividad. Revisando el libro guía de tercer grado presentan la definición de **fracción**: “cuando dividimos un entero en partes iguales a cada parte se le llama **fracción** $\frac{\circ}{\oplus}$ ” (Ortega, *et. al.*, 2006: 137). Asimismo las definiciones de **medios**, **cuartos** **octavos**: “Un entero puede dividirse en partes iguales. Si se divide en **dos partes iguales**, cada parte se llama **medio**. Un entero tiene **dos medios**; Si se divide en **cuatro partes iguales**, cada parte se llama **cuarto**. Un entero tiene **cuatro cuartos**; Si se divide en **ocho partes iguales**, cada parte se llama **octavo**. Un entero tiene **ocho octavos**” (Ortega, *et. al.*, 2006: 143). También contiene las indicaciones para realzar las actividades, con sus

respectivas figuras geométricas: “Escribe en el cuadrito de abajo en cuántas partes están divididas las figuras [...] Encierra las **figuras que están divididas en** octavos [...] Escribe en la línea el nombre de las fracciones que están iluminada”. (Ortega, *et. al.*, 2006: 138 y 144).

Para exponer la información de un tema nuevo o la retroalimentación de un tema trabajado es indispensable recurrir al uso de todos los recursos disponibles en el contexto (pizarrón, láminas, carteles) cuando el objetivo es presentar, reafirma y reforzar los conocimientos. La indicación para el desarrollo de la actividad es confusa cuando no hace la distinción de: “Escribe con letra la fracción que representa la figura” o “escribe con número la fracción que esta señalada en la figura”. En la información introductoria de un tema de forma implícita se estarían presentando los criterios de evaluación que orientan la actividad que los alumnos tienen que realizar.

Al exponerse a destiempo las indicaciones, los alumnos logran interpretar de acuerdo con sus experiencias previas. El proceso lógico-cognitivo que realizan los alumnos en la comprensión de la información que presenta el docente en el pizarrón es a través de sus experiencias previas escolares, que les permiten establecer el sentido de la actividad poniendo en obra las competencias básicas de comprensión y de análisis. Manifestaron su inquietud e iniciativa para acudir con el maestro a fin de encontrar mayor repuesta, y así continuar y realizar sus trabajos.

La relación en pares (alumno-alumno) se presenta en la secuencia didáctica de forma individualizada, sin lograr una interacción para resolver la actividad en donde compartan sus experiencias escolares y busquen respuesta inmediata de comprensión y de análisis, y así lograr la cooperación y el apoyo en sus procesos de aprendizaje. Al presentarse el proceso de enseñanza sin estrategias didácticas se advierte la falta de pertinencia al establecer la comunicación, ya que dentro de las culturas indígenas el proceso de transmisión de conocimientos es mediante la oralidad y el sustento se da en la representación de la actividad.

El docente observado en aula toma como indicativo que todos los alumnos saben, sin focalizar las interacciones a partir de los criterios y objetivos de la actividad que se ha planteado previamente en la planeación. Otra de las desventajas que se presenta en el proceso didáctico es cuando se organiza la actividad con la formulación de la indicación a destiempo: “Copien y ahorita les digo”, sin lograr focalizar los interés de los alumnos.

En la interacción entre pares no es permitida la cooperación al mencionar el docente: “No se vayan a copiar, pues”. La actitud que muestran los alumnos que han interiorizado es cubrirse sin permitirse la comunicación entre ellos, quedándose en un solo nivel de tomar la información de sus compañeros, en copiar sin saber el significado ni compartir experiencia escolar. El proceso de enseñanza y de aprendizaje se rompe cuando la formulación de preguntas no considera los criterios de la actividad que las orienten, para que los alumnos aborden sin gran complicación el tema.

En la secuencia didáctica presentada se observan cuatro momentos de intervención y de retroalimentación: el primero ocurre durante el proceso de introducir el tema, fundamental en el proceso de aprendizaje ya que entorno a esta etapa gira todo el proceso didáctico, principalmente al proporcionar las mediaciones pertinentes para relacionar los conocimientos nuevos con los adquiridos anteriormente. El segundo momento se presenta en la revisión de libretas cuando el docente indica errores de los trabajos de los alumnos de manera individual. El tercer momento de intervención y retroalimentación ocurre cuando el docente califica los trabajos y cuando intenta introducirlos en un proceso colaborativo. La cuarta etapa de intervención y de retroalimentación es cuando el docente continúa el proceso didáctico con la indicación de otra actividad utilizando el mismo contenido de fondo (figuras geométricas).

Momentos de intervención y retroalimentación			
- Introducir el tema - Mediaciones: para relacionar los conocimientos nuevos y previos.	- Revisión de libretas. - Proceso de indicar errores. - Atención individualizada.	- Calificar los trabajos. - Intenta introducir un proceso colaborativo.	- Se continúa el proceso didáctico con la indicación de otra actividad utilizando el mismo contenido de fondo (figuras geométricas).

La intervención y retroalimentación permite reforzar los conocimientos; se parte del indicativo que se obtenga del diagnóstico. La observación directa es una de las herramientas de orientación que favorecen la práctica didáctica, permite al maestro acercarse a las iniciativas, estrategias y experiencias que los alumnos crean. En este caso el maestro, al salirse del salón no se da cuenta de lo que está ocurriendo en las interacciones entre los alumnos cuando desarrollan la actividad, siendo un indicador para proveer atención continua. El principal problema es que los docentes no perciben los mecanismos a través de los cuales ellos mismos intervienen:

“[...] La organización de la propuesta de enseñanza supone en primer lugar la investigación didáctica, es decir lo que ocurre en el aula. Este es uno de los espacios más críticos para el análisis de la calidad porque allí se juega la transmisión y la generación de conocimiento. En segundo lugar, la organización de la propuesta de enseñanza abarca decisiones sobre los procesos pedagógicos a nivel institucional como por ejemplo las características de la convivencia y la disciplina, y los modelos de evaluación y promoción” (Aguerrondo, 2000: 141).

Educación consiste proporcionar los mejores elementos durante el proceso de enseñar que el docente es el responsable de los rezagos educativos. A través de la acción de enseñar se despliega la representación y la comprensión de mundo, por ende, la educación recuperando la importancia de trabajar desde un punto técnico el proceso de aprendizaje, nos previene de un error, considerar el aula como un lugar donde aplicar hallazgos del laboratorio y no como en él que refutarlos o confirmarlos.

Permite recordar el vínculo orgánico que establece el currículum en el sistema de enseñanza y el sistema de evaluación aparece nítidamente el problema de la organización de los profesores como un punto crucial de ejercicio docente.

“[...] El modelo de docencia no establece distinciones entre las capacidades de los alumnos cuyo aprendizaje es igual, inferior o superior al promedio de los grupos respectivos. Los maestros adscritos a escuelas pobres creen que la responsabilidad del fracaso escolar recae sobre las familias de los alumnos.” (Schmelkes, 2000: 155)

La orientación del proceso didáctico deja claro que debe ser con una mirada evaluativa, si se requiere transformar la realidad, la perspectiva de la propuesta de

evaluación no corresponde ser definida mediante la conducta ni la capacidad ni la cantidad de información que el alumno logre incorporar, sin restringir la evaluación a una medición.

Los resultados obtenidos en los trabajos de los alumnos son formulados sin las indicaciones necesarias que permite la valoración, identificando a los alumnos en sus acciones y descubriendo cómo aprenden. La práctica didáctica es realizada para cubrir un tiempo, más no para brindar conocimientos pertinentes al nivel de comprensión de los alumnos. Para cumplir con los criterios y objetivos establecidos en los planes y programas de estudio es importante contar con una gama de estrategias para desarrollar el proceso didáctico, para no reproducirlo de forma lineal.

El tiempo que se dispone de la actividad se usa para dibujar figuras geométricas sin lograr desarrollar el contenido del concepto de fracciones en sus múltiples usos en el área de matemáticas. La problemática no tiene sentido cuando la actividad es resuelta por el docente.

3.4. Evaluación, punto nodal de orientación e intervención

El punto de orientación e intervención durante el proceso didáctico se encuentra al establecer criterios de interacción entre el maestro y los alumnos en el desarrollo y problematización de los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento, que permitan la valoración de los alumnos, si están comprendiendo o pueden desarrollar y sistematizar ciertas tareas para dar continuidad a su proceso de aprendizaje.

Para la educación en contextos indígenas es necesario poner en juego una gama de estrategias describiendo en el proceso de enseñanza mediaciones conceptuales, exponiendo claramente los criterios y objetivos de orientación durante el desarrollo de la indicación introductoria, intervención (revisión de trabajos, señalar errores, procesos colaborativos, problematización de la actividad) y en la retroalimentación. Punto nodal de la orientación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ver siguiente secuencia didáctica.

“El niño continúa con su lectura sin detenerse a hacer la corrección que indicaba su profesor”

- Maestro– Pidió el libro de español lectura y dijo “Vamos a ver si es cierto que estudiaron en sus casas”.
- Alumna– Una alumna respondió: “Bueno”.
- Maestro – Continuó con la indicación del número de página que tendrían que abrir el libro: “106 a la 112”. Mientras que los niños sacaban su libro, el docente explicaba lo que se tenía que realizar: “Primero vamos a leer el libro; después vamos a comentar qué cosa le entendimos, ¿sale?, sí, con su lápiz van a ir subrayando las palabras que ustedes no saben qué significa, después vamos a buscar en el diccionario”.
- Maestro– Cuando la mayoría de los alumnos tenía el libro sobre su mesa, dijo: “Vamos a ir leyendo en voz baja”.
- Observador– La lectura que se realizó fue: “Tajín y los siete truenos”, libro de texto gratuito de Español Lectura, cuarto grado, de la página 106 a la 112.
- Alumnos– Inmediatamente los alumnos dirigieron la mirada a la lectura y comenzaron a leer. Durante la lectura se escuchaba un murmullo de voces, muy despacio; la realizaban palabra por palabra.
- Observador– Cuando el docente daba las instrucciones y los alumnos leían, se escuchaba más fuerte el murmullo y gritos del grupo de quinto grado, los salones están juntos. La parte superior de la pared que los separa esta abierta (el techo es de dos aguas y de lámina); esto se daba porque la maestra del grupo de quinto grado no estaba en el salón.
- Maestro– Al término de dar las instrucciones, salió del salón.
- Observador– La lectura de los niños es en español y para seguir la secuencia de la lectura indicaban con su dedo y otros con su lápiz, sin subrayar la lectura.
- Maestro– Después de unos diez a quince minutos el docente entró al salón, preguntó: “Terminaron”.
- Alumnos– Algunos niños respondieron: “No”.
- Maestro– Al tener ésta respuesta, volvió a salir del salón.
- Alumnos– Posteriormente algunos niños dejaron de leer; comenzaron a hojear su libro y a platicar; nada relacionado a la lectura.
- Maestro– Al entrar por segunda ocasión preguntó: “Terminaron” y continuo: “De lo poquito que ya leímos, ¿qué le entendieron?”
- Alumnos– No respondieron.
- Observador– Tomó su libro y preguntó el título de la lectura.
- Alumna– Respondió “Tajín”.
- Maestro– Nuevamente preguntó: “¿Qué más?”
- Alumnos– No respondieron.
- Maestro– Mencionó el título de la lectura: “Tajín y los siete truenos”.
- Observador– Un niño repitió toda la frase, y otros platicaban.
- Maestro– Continuó preguntando: “¿Quién es Tajín?”.
- Alumnos– Sin lograr que los alumnos respondieran.
- Maestro– Al no tener respuesta, dijo: “Quién es, era un muchacho”.
- Alumnos– Silencio.

- Maestro– Al no tener respuesta, continuó con la mención de un nombre de un niño de la primera fila, para que comenzar a leer.
- Alumnos– Los demás niños tomaron su libro. Un niño de la primera fila de diez parejas, no quiso leer.
- Observador– Al continuar con la segunda fila, para la participación de los alumnos en la lectura, algunos de la primera fila no seguían la lectura, porque la mirada la tenían hacia el docente y hacia su compañero de al lado. Dos de ellos seguían la secuencia al tener la mirada en el libro y el dedo indicando la línea de la secuencia de la lectura. Mientras los niños de la tercera fila que aún no participaban, jugaban. Una niña sacaba y guardaba una bolsa de lápices y su cuaderno en su mochila.
- Alumnos– La participación de los niños en su lectura es limitada a tres a cuatro líneas. La lectura lo realizaban palabra por palabra, con pausas. La mayoría de los niños tenían que repetir la misma palabra varias veces hasta lograr la pronunciación.
- Maestro– Los niños que no seguían la secuencia de la lectura, el docente les indicaba dónde tenían que comenzar (a partir de la segunda fila). Cuando los niños tenían dificultad en la pronunciación, el docente repetía la palabra correcta.
- Alumno– El niño continúa con su lectura sin detenerse a hacer la corrección que indicaba su profesor.
- Maestro– Al término de la participación de un alumno inmediatamente nombró a otro niño, también indicándole dónde comenzar su lectura.
- Alumnos– Los niños que faltaban por participar platicaban sin tener relación con la lectura, mientras un niño dibujaba en su libreta, otros seguían la secuencia de la lectura.
- Observador– El maestro indicó cuando terminó su participación a uno de los alumnos, que cambiara de página, los alumnos al escuchar ésta indicación, todos lo realizaron: tomaron su libro y lo cambiaron, por un momento observaron la lectura, posteriormente continuaron con sus actividades sin relación a la lectura en curso. Toda plática que sostenían los alumnos era en la lengua tselal y el maestro con los alumnos se comunicaba en español.
- Alumna– Antes de llegar al último niño en la participación de la lectura, una niña de la tercera fila no tenía su libro en la página indicada. Al recibir la indicación de comenzar a leer se puso a buscar, a hojear su libro y se acercó a una de sus compañeras de enfrente de su lugar para preguntarle dónde comenzar (en todas las participaciones sólo esta niña fue la que se acercó a una de sus compañeras para preguntar dónde comenzar a leer). Su compañera le indicó en qué párrafo comenzar, ya que ella había terminado de leer antes de que le indicaran. Sus compañeros que estaban al frente no seguían la secuencia.
- Maestro– El docente señalaba errores cuando los niños no pronunciaban una letra con facilidad o leían incorrectamente, también les indicaba dónde comenzar y finalizar la lectura de cada alumno, además de señalar a cada alumno: “Más fuerte”, esto es porque casi no se alcanzaba a oír lo que leían.
- Alumna– La niña que no participó el día anterior con su escrito, el docente señaló que es quien más utiliza la lengua tselal en el salón de clases,

- en esta ocasión se puso a leer con la ayuda del profesor, porque no sabía dónde comenzar.
- Alumno– El último niño de la tercera fila terminó su lectura del libro de español en la página 110, y sus compañeros no seguían la secuencia de la lectura.
- Maestro– El maestro levantó la voz para indicar que se sentaran los alumnos que estaban parados y que jugaban.
- Alumnos– Algunos niños se sentaron, otros aún jugaban y platicaban.
- Maestro– Continuó: “A ver, ahorita ya leyeron todos lo que es Tajín y los siete turnos”, y en seguida preguntó dos veces al grupo: “¿Quién es Tajín?”
- Observador– Sin lograr que sus alumnos participaran.
- Maestro– En la tercera ocasión que preguntó: “¿Quién es Tajín?”
- Alumna– Una alumna respondió: “Un muchacho”.
- Maestro– Agregó: “Un muchacho y los siete truenos son los viejitos de caballo largo y barba larga”. Mostrando el dibujo del libro y exclamando: “Ellos son los siete truenos”, también dijo: “Esta historia es muy larga, la lectura termina en la página 123” y de nuevo repitió: “El muchacho era Tajín y los viejitos eran los siete truenos”. Al término dijo: “Voy a leer la lectura que acaban de terminar de leer”. Comenzó a leer desde la introducción del cuento; al término de éste exclamo: “ahí va a comenzar ya la leyenda” y prosiguió con su lectura.
- Alumnos– Platicaban, jugaban y algunos seguían la lectura indicando con el dedo sobre el reglón de ésta.
- Observador– En el transcurso de los primeros párrafos de la lectura del docente, la mayoría de los niños seguían la secuencia, porque los niños que observé tenían el dedo en el libro indicando el lugar donde iba la lectura de su profesor.
- Maestro– Durante la lectura el docente iba dando pequeñas explicaciones utilizando las mismas palabras de la lectura y también utilizaba los dibujos para su explicación.
- Alumnos– Algunos alumnos ya no seguían la secuencia de la lectura porque estaban viendo hacia otro lado, donde estaban sus compañeros de la otras filas que no hablaban sino hacían gesticulaciones como levantando la mano, moviendo la cabeza y después con palabras. Había niños que bostezaban.
- Maestro– Dijo que guardaran silencio y pronunció el nombre de un niño para que se sentara, continuó con su lectura, la realizó mientras caminaba en los pasillos que separan las filas. Después de unos minutos el docente indicó la página en que iba su lectura.
- Alumno– Inmediatamente todos los niños tomaron su libro para realizar la indicación del maestro y continuaron con lo que estaban realizando: otros platicaban sin relación a la lectura.
- Observador– En entrevista informal, el docente me indicó a cinco alumnos del grupo quienes sabían más: entre ellos dos niñas, una de ellas es la niña que habla con sus compañeros en su lengua tseltal y al dirigirse al docente lo realizó en la misma forma. Sus compañeros cuando hablan entre ellos lo hacen en tseltal y en algunas ocasiones platicaban en español; cuando se dirigen al maestro lo hacen en español. En el transcurso de la actividad en dos ocasiones escuché a

dos niños que se dirigieron al maestro en tseltal, ya que la mayoría de las ocasiones lo realizaron en español.

Maestro– Al llegar su lectura en la página 112 el maestro indicó que el resto lo realizaran en su casa como tarea.

Alumnos– Cuando el maestro indicó la tarea, algunos alumnos tenían la misma actitud que mostraron durante toda la lectura (de sus compañeros y del maestro) del texto “Tajín y los siete truenos”.

Maestro– Inmediatamente al indicar la tarea pidió la libreta de matemáticas y comenzó a dibujar figuras geométricas en el pizarrón, mientras sus alumnos aún guardaban su libro de lectura de español.

La práctica didáctica manifestada valorado mediante la evaluación, permite enfocar la ausencia de camino lógico para procesar la información e interpretación del texto que realizan los educandos: “Tajín y los siete truenos”. La participación que expresan los alumnos en los diferentes momentos de interacción entre el maestro, es retomada en la actividad para continuar, sin lograr ubicarla como un punto de referencia del proceso didáctico.

La focalización de los alumnos y el desarrollo del aprendizaje significativo radican fundamentalmente en la comunicación. La comunicación es la competencia básica en el proceso de enseñanza, ya que es el medio de transmisión de conocimientos. Junto con la observación, son herramientas de orientación del proceso de evaluación, permite la valoración del proceso de aprendizaje de los educandos. La estrategia de orientación y valoración que propicia el docente observado en el aula de cuarto grado es el ejercicio de lectura de un texto de manera grupal e individual, como estrategia para ampliar el nivel de dominio del español.

Uno de los criterios para realizar la actividad de enseñar, es establecer una guía para dar continuidad, seguimiento y orientación a las interpretaciones de la información contenida en el tema o la actividad a desarrollar. Sin embargo, en la secuencia presentada, el docente expresa limitaciones y confusión de la tarea a realizar por sus alumnos. En un primer momento pone en duda el trabajo de la lectura realizada en su casa: “Vamos a ver si es cierto que estudiaron en sus casas”; continúa con la lectura que fue dejada como tarea. Por otro lado, se limita el uso del diccionario, cuando fue únicamente indicado como parte de la actividad: “Primero vamos a leer el libro; después vamos a comentar qué cosa le

entendimos, ¿sale?, sí, con su lápiz van a ir subrayando las palabras que ustedes no saben qué significa, después vamos a buscar en el diccionario”. El uso del diccionario es una herramienta de apoyo para conocer las palabras, así realizar una adecuada interpretación de contenido temático durante la lectura.

El punto nodal se presenta cuando el docente no logra exponer claramente el contenido de la lectura “Tajín y los siete truenos”, para que sirva en el procesamiento de la información por parte de los alumnos. La problematización que realiza el docente del contenido es un proceso de enseñanza unidireccional.

Por otra parte, el dominio del contenido no es expresado en la comunicación por el docente en la interacción con sus alumnos. Este es limitado al emplear interrogantes cerradas e imponer inmediatamente la respuesta, induciéndolos a tener una participación con preguntas de repuestas cortas: “no”, “Tajín” y con silencio. Cuando el maestro obtiene una respuesta la generaliza al resto del grupo, es decir, parece aceptar que todo el grupo ya sabe lo mismo. La utilización de estrategias didácticas, como dar ejemplos, permite dejar imaginar y comprender la lectura. En la secuencia didáctica presentada existe ausencia de orientación y tratamiento de contenido del texto: “Tajín y los siete truenos”; sólo se observa una fase instruccional en la realización de actividades por parte de un alumno.

La falta de estrategias didácticas en el desarrollo del tema, no le permite al docente mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje mediante la evaluación, que permitan reflejar las deficiencias en el aprendizaje de los niños para que se les brinde el apoyo necesario, que le permitan tomar elecciones pertinentes para su intervención y dar seguimiento más cercano a la realidad que se genera en la interacción entre maestro y alumno, y con ello propiciar la retroalimentación de acuerdo a las necesidades de los alumnos; en especial a los que presentan mayores dificultades. No toma como punto de partida el potencial de los alumnos, papel que juega el diagnóstico durante todo el proceso de enseñanza.

3.5. Competencia lingüística

Las expresiones lingüísticas escrita y oral son competencias básicas de la comunicación. Con respecto a las acciones del docente observadas en aula, en las secuencias didácticas presentadas el alumno interactúa con el docente, descifrando mensajes (contenido) a través de la oralidad para procesar y comunicar su trabajo. Esto le permite dar significado a lo que el docente pide. También, se observa la falta de tratamiento de los contenidos, a pesar que el docente conoce el nivel de aprendizaje de los alumnos:

“Bueno tal como le platicaba, no puedo abarcar con temas ni contenidos, por lo mismo, como los niños no muy saben; entonces casi no muy manejo, este, los libros [...] me estoy enfocando más hacia lo que es la lectura y la escritura; lo que es matemáticas, lo que es la suma y la resta. Si me meto directamente con los libros no [...] me van a saber los niños [...] de vicio sería [...]”²⁹

La fase interpretativa se antepone al deber ser del docente, sin lograr el tratamiento de lo que se tiene como objetivo en el desarrollo del proceso de enseñanza.

La participación del educando refleja el nivel de dominio del español con respecto de la lengua tseltal, así como la necesidad de mejorar el uso del español al estar en contexto bilingüe y en desigual de condiciones, al ser el español el único medio de enseñanza en aula, como se pudo apreciar en el capítulo 3 de los subapartados: “Focalización en el proceso didáctico”, “Proceso dialógico en la enseñanza” y en “Estrategia didáctica como acción docente durante la evaluación”. La comunicación entre los alumnos durante la actividad escolar se da en español y la lengua tseltal es utilizada de manera informal, sin relación a la actividad. Se podría hacer más pertinente el proceso de enseñanza con la acción de usar las dos lenguas: tseltal y el español durante la intervención para aclarar y explicar los errores en la lectura y escritura que presentan los trabajos de los alumnos.

El trabajo presentado por el alumno refleja su proceso de formación en el sistema formal de la educación, que transita entre dos formas de pensamiento: la formal y la de su

²⁹ Entrevista con el profesor del grupo de cuarto grado, de la escuela primaria “20 de Noviembre”, ubicada en la comunidad de Dos Lagunas, Municipio de Teopisca del estado de Chiapas.

cultura. En esta relación surgen las dificultades de escritura y del análisis de la información (pensamiento), producto de la reflexión entre la lengua tseltal y el español. Dos sistemas lingüísticos diferentes, tanto en la escritura como en la oralidad. Así, la lectura y el trabajo escrito del alumno es producto del ordenamiento de sus ideas, apegadas a las reglas y normas gramaticales del español, en combinación con su lengua materna (tseltal).

La oralidad manifiesta de la lengua tseltal y el español del educando, se ha desarrollado más por el contacto con su contexto sociocultural. La escritura requiere de un proceso diferente de aprendizaje, de sistematización y organización de las reglas gramaticales, y no únicamente del contacto social, sino que este aprendizaje tiene lugar formalmente dentro del aula escolar.

Los criterios de evaluación de la oralidad y de escritura de las lengua tseltal y español deben ser fundamentalmente orientadas por las reglas gramaticales, ya que cada lengua tienen sus propios principios básicos.

El docente enmarca el proceso didáctico con los siguientes criterios: nivel de aprendizaje, dominio de una lengua diferente al tseltal y la participación del alumno en la interacción didáctica, cuando el docente fundamenta que los alumnos “No muy saben”. Como se puede observar en la secuencia didáctica presentada en “Focalización en el proceso didáctico”, la intervención del docente no presenta respuesta favorable ante la deficiencia de dominio de una segunda lengua de los alumnos: “Cuando los alumnos tenían dificultad en la pronunciación, el docente repetía la palabra correcta”, este tipo de orientación los alumnos no aceptan cuando: “El niño continúa con su lectura sin detenerse a la corrección que indicaba su profesor”. En consecuencia las implicaciones repercuten directamente en los alumnos en cuanto a su desarrollo personal, en su autoestima. Es necesario brindar oportunamente las competencias básicas que le permitan los alumnos transitar en su proceso de aprendizaje escolar, enriqueciendo su cultura y mejorando su dominio del español como hablante de la lengua tseltal, de tal forma que sea posible ver a la diversidad cultural en una relación viva.

Con base en lo observado en el aula del cuarto grado, el proceso didáctico está orientado de forma instruccional durante la intervención y retroalimentación realizada por el docente en apoyo al aprendizaje de los alumnos. El proceso de enseñanza unidireccional se expresan sin los principales fundamentos: criterios, objetivos, estrategias, herramientas evaluativas de carácter valorativos, metodologías de enseñanza que ayudan a fortalecer el proceso de aprendizaje. Los caminos conceptuales de aprendizaje están determinados por la exposición clara y a tiempo de las reglas y las normas gramaticales del tseltal y del español; esta actividades son trascendentales para la formación del alumno, y hace posible no tener de interferencia en los procesos cognitivos de comprensión y de análisis en el camino lógico que realizan los estudiantes durante su aprendizaje de conocimientos transmitidos en un código lingüístico diferente al de su lengua tseltal, logrando así una comunicación clara y eficaz.

La evaluación durante el proceso de aprendizaje del alumno implica conocer cuáles son las líneas de acción del proceso de enseñanza: su complejidad, características; las relaciones de interpretación al nivel de conocimiento del alumno y las diferentes herramientas que permiten al docente acercarse al alumno.

La estrategia didáctica de evaluación utilizada por el docente está enfocada a una evaluación normativa; sus principales características son: seguir de forma lineal el libro de texto, comparar a los alumnos dejando pasar momentos de intervención cuando se presentan deficiencia en el dominio del español, sin logra la valoración del nivel de dominio de las competencias lingüísticas del tseltal y del español. Además no se observa una estrategia de enseñanza de lectoescritura. Los niños muestran preocupación por terminar su participación para que no sean cuestionados. En consecuencia el alumno pierde el interés cuando no se le incentiva y toma en cuenta su esfuerzo: “Algunos alumnos ya no seguían la secuencia de la lectura porque estaban viendo hacia otro lado, donde estaban sus compañeros de la otras filas que no hablaban sino hacían gesticulaciones como levantando la mano, moviendo la cabeza y después con palabras. Había niños que bostezaban”.

En su intervención –evaluativa– el docente no hace presentes los materiales didácticos para que logre establecer lo que se comprendió de la lectura; intenta establecer la problematización y reafirmar, sin tener resultados favorables al no tener diversas técnicas y estrategias que le permitan introducir a los alumnos en una dimensión de interacción comunicativa, se remite a realizar la actividad que él había indicado que realizaran los alumnos. Al llevar a cabo ésta actividad el docente se deslinda de la formación de sus alumnos porque su práctica se vuelve unidireccional, porque mientras él está intentando establecer su participación con el contenido de la lectura, parte de sus alumnos no están en la misma secuencia.

La estrategia didáctica que utiliza el docente en la actividad es mediante la formulación de preguntas, sin responder las inquietudes de los alumnos; cuando las conductas manifiestan una reorganización del proceso de enseñanza. La actitud que muestran los alumnos: aburrimiento y desinterés, es resultado de un estilo de enseñanza unidireccional, donde las interacciones entre pares (alumno-alumno) se presentan sin tener relación con la actividad, como se observan en las anteriores secuencias didácticas.

Por tanto, la pertinencia que se observa en el tratamiento de los temas de las diferentes áreas de conocimiento, desde el enfoque comunicativo, los aspectos donde se puede apreciar la complejidad y abstracción del tema, como por ejemplo el docente intenta: ir de lo general a lo particular, sin ubicar el significado contextual tomando como modelo alguna leyenda (del contexto comunitario) parecida a la lectura que realizaron los alumnos y el maestro. Por otro lado, acota las participaciones mediante formulaciones de preguntas cerradas, de tal manera que las iniciativas de los alumnos se deja de lado, cuando las conductas que se expresan: desinterés y aburrimiento se pueden evitar al acceder al conocimiento con otras formas de interacción. Los alumnos logran tener el referente de cómo actúa el docente y llevan a la acción su ingenio para llegar al final de una actividad, tomando los resultado anotados en el pizarrón o los de sus compañeros.

La evaluación permite acercarnos más a la realidad. Estas realidades pasan a través de la interacción comunicativa que se establecen entre el maestro y el alumno,

principalmente en el proceso didáctico, que es donde se presenta las secuencias de acciones que el docente implementa. El docente asigna calificaciones al final de la actividad, es decir, realiza una evaluación sumativa, con resultados obtenidos por los alumnos en términos numéricos: El maestro “se dirigió al pizarrón para anotar los resultados en el recuadro ubicado a bajo de cada figura geométrica: 2, 4, 10, 8 y 8, dijo: “Si alguien puso así, le ponen buena”, indicando los resultados y los alumnos “Realizaron la indicación del docente: observaban al pizarrón para comparar con los resultados de la libreta, daban como correcto con el símbolo \checkmark y como incorrecto con X” y por último “Al devolver las libretas llamaba por sus nombres de cada alumno y también iba mencionando las calificaciones obtenidos en cada trabajo; algunos niños tenían errores”. En esta misma secuencia el docente intenta introducir a sus alumnos en una dimensión colaborativa, a partir de la indicación que los mismos alumnos calificarían los trabajos, siendo punto nodal de intervención grupal. Por otro lado, el docente termina resolviendo la actividad indicando los resultados, finalizando con calificar las libretas; previamente los alumnos señalaron tanto los errores como los aciertos, comparando con lo anotado en el pizarrón.

Por otro lado, una de las herramientas que intenta poner en obra el docente es la de revisar libretas de manera individualizada. Se restringe esta estrategia didáctica de revisar libretas al indicar únicamente errores y su corrección, sin la problematizar la actividad. En este señalamiento, parece orientar a los alumnos a corregir los resultados del trabajo, asimismo; sus compañeros terminen obteniendo estos resultados al ver el trabajo de quien corrige: después de la indicación recibida por el docente que su trabajo presenta error, el alumno “Regresó a su lugar, se sentó a corregir los resultados de la actividad mientras su compañera de al lado observaba lo que anotaba para posteriormente escribir las correcciones realizadas por su compañero en su libreta; después el niño y la niña pasaron a donde se encontraba el maestro a que les revisaran su trabajo y al regresar de la revisión anotaron su nombre para depositarlo en la primera banca de la fila 3”. Por ello los alumnos se adecuan a las circunstancias de la práctica didáctica, obteniendo los resultados del trabajo realizado por sus compañeros.

Esto implica apegarse a la evaluación unidireccional, asignando calificación y categorizando los desempeños cuando menciona los resultados obtenidos por sus alumnos. Cabría mencionar que la enseñanza del docente se dirige hacia la formación de niños pasivos, que no son partícipes de su propio aprendizaje, cuando el docente escribe los resultados sin problematizarlos con los alumnos, el cierre de la actividad se ve interrumpida. Los lleva entonces, a la falta de creatividad y dinamismo en el proceso educativo (integración grupal). El mismo estilo de enseñanza interiorizado por el docente hace la separación de grupo de alumnos por edad: los niños de “la segunda y tercer fila, niños de la misma edad y en cambio la primera fila eran niños de mayor edad, entre los 9 y 15 años”.

En análisis de las secuencias didácticas, la organización del proceso de enseñanza se presenta de forma instruccional, sin la orientación en el desarrollo de la problematización de los temas entre el maestro y el alumnos. La conceptualización de los temas presentados por el maestro es de manera general e intenta particularizar a partir de cuestionamientos cerrados, como reflejo de la improvisación sin la previa planeación de los contenidos escolares. Asimismo, al no cerrar la actividad, refuerza las deficiencias que tiene el alumno cuando se le introduce en el proceso de aprendizaje. El docente se remite a establecer como criterio que los alumnos ya dominan la actividad y deja a ellos obtener sus conclusiones, dejando la actividad como tarea, cuando los alumnos han demostrado desinterés por la misma. La misma interacción muestra que el docente sigue las pautas de tiempos establecidos en la tabla de horarios para todo el ciclo escolar. Al restringirse a horarios establecidos, la continuidad y el seguimiento del proceso de aprendizaje del educando se ve interrumpido, al igual que la adecuación del proceso de enseñanza al nivel y ritmo de interacción que se presenta en aula.

3.6. Herramientas de evaluación

El aprendizaje descansa en la información que se presente durante la indicación inicial, y en el desarrollo de la actividad. Esto es fundamental en el proceso de enseñanza, principalmente en contextos de diversidad cultural con hablantes de una lengua indígena

diferente al del español, ya que el proceso de comprensión de la información emitida por el docente es por medio de la comunicación verbal y no verbal.

El proceso de enseñanza se desarrolla con la presentación de las instrucciones para resolver la actividad, información expuesta a destiempo e incompleta, por consiguiente el alumno se adecua al modelo que ha interiorizado previamente; de esta forma da solución a los problemas que resuelve en su libreta. La información expuesta por el docente es realizada de manera oral.

La finalidad de evaluar el desarrollo de la actividad para saber de qué manera los alumnos han problematizado el conocimiento, es saber cómo se están construyendo alternativas para guiar la complejidad de la actividad. La evaluación como herramienta de análisis del proceso de enseñanza constituye la valoración de la información que se obtenga del diagnóstico, observación, exámenes, revisión de libretas, además de la interacción entre el maestro y los alumnos: nivel y estilo de aprendizaje del educando, estilo de enseñanza, estrategias didácticas y enfoque de evaluación. Esta perspectiva establece la diferencia entre promover aprendizaje (comprensión, análisis, reflexión) y asignación de calificación mediante un examen.

La revisión de la libreta de forma individual y grupal es realizada después de que el docente intenta problematizar la actividad en una dimensión: el docente escribe la actividad en el pizarrón, los alumnos copian lo anotado.

Une con una línea las fracciones equivalentes

Maestro– Al término de calificar la tarea de matemáticas del día anterior, el maestro dijo:“Otros ejemplos y ya”.

Observador– Cuando el docente dijo que iba a anotar otros ejemplos en el pizarrón los niños se callaron. Al término de dibujar en el pizarrón salió del salón y al entrar preguntó si ya había terminado de copiar.

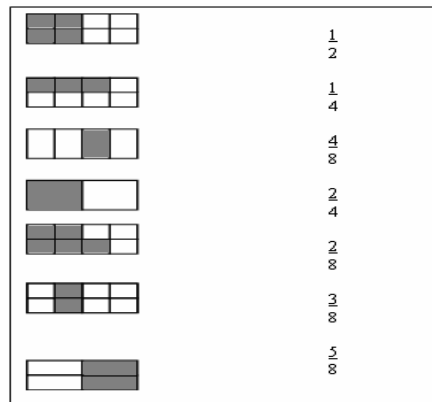
Alumnos– “No, no, no...”

Maestro– Obteniendo esta respuesta, volvió a salir.

Alumnos– Se dedicaron a copiar las figuras que dibujó el docente en el pizarrón.

Maestro– Indicó que la actividad consiste en relacionar las figuras geométricas (dividida e iluminada alguna de sus partes) con la fracción que

corresponde. Unir con una línea las figuras geométricas con las fracciones que equivalen.



Observador– Toma como ejemplo las operaciones del libro guía de tercero, previamente marcado con separadores indicando las páginas, él había mencionado que el contenido de estos temas ya lo habían visto.

Alumnos– Copian las figuras geométricas y resuelven la actividad, otros observan el trabajo de su compañero, posteriormente lo escriben en su libreta. Noté que los niños que tomaban el resultado de sus compañeros eran los de las filas: dos y tres. Otros sólo habían copiado una figura.

Maestro– Al entrar de nuevo pregunto: “¿Ya terminaron?”.

Alumnos– Algunos respondieron: “Sí” y otros “No”. Rogelio pasó a donde estaba el maestro a que le revisara su libreta.

Maestro– Lo revisó y calificó. Obteniendo una calificación de diez en número, junto a la calificación anotó la fecha y firmó; esto se observó en varias libretas con fechas distintas.

Alumno– El niño Miguel se acercó a donde estaba el maestro para que le calificara.

Maestro– En la revisión se percató de una operación que está incorrecta, e indicándole al alumno.

Alumno– Jaló su libreta de la mano del maestro para dirigirse a su lugar y corregir, después de haber corregido su trabajo regresó a donde se encontraba el docente, obteniendo una calificación de 10.

Alumno– Otro niño pasó a que le revisaran su libreta.

Maestro– Dijo: “Está mal”.

Alumno– “¿Tienes qué hacer?” preguntó.

Maestro– “Tienes que contar cuántos cuadros están pintados y buscar dónde está”, señalando una de las fracciones.

Alumno– Tomó su libreta y se retiró a su lugar.

Maestro– Continuó revisando libretas de los educandos que estaban a su alrededor. Durante la revisión utilizó la misma frase cuando el trabajo presentaba error: “Tienes que contar cuántos cuadros están pintados y buscar dónde está”, y cuando los resultados eran correctos, calificaba.

Alumnos– En uno de los lugares, un alumno pregunta a su compañera cómo resolver la actividad, ella respondió: “kits ba tikla te número”. Termina la conversación.

- Maestro– Al no tener ningún alumno a su alrededor, comenzó a resolver la actividad indicando con una línea la figura geométrica (divida e iluminada) con su fracción correspondiente. Resolvió dos de ellos y a la tercera preguntó a sus alumnos, a cuánto equivale la fracción a la figura geométrica.
- Alumnos– Los niños que habían terminado dieron la respuesta. La niña Juana siempre respondía primero (se observó también durante el desarrollo de otras actividades) y sus compañeros la seguían en corro.
- Maestro– En la cuarta figura en relacionar figura y fracción, el docente continuó resolviendo la actividad sin preguntar a sus alumnos.
- Alumnos– Copiaron las relaciones e inmediatamente algunos se dirigieron a donde estaba el docente para que les calificara los trabajos.
- Maestro– Calificó la actividad realizada por sus alumnos en su libreta, sin que tuvieran errores.
- Observador– Posteriormente, mientras que la otra parte del grupo terminaban de copiar los resultados que estaban anotados en el pizarrón, el docente comenzó a escribir fracciones en la otra mitad del pizarrón; esto para que los alumnos dibujaran figuras geométricas de acuerdo a las fracciones escritas en el pizarrón. Anotando diez fracciones y dijo al término: “No se vayan a copiar”.

$\frac{4}{8}$	=	$\frac{3}{6}$	=
$\frac{1}{3}$	=	$\frac{7}{8}$	=
$\frac{2}{10}$	=	$\frac{5}{10}$	=
$\frac{8}{10}$	=	$\frac{1}{4}$	=
$\frac{2}{8}$	=	$\frac{5}{8}$	=

- Alumnos– La mayoría de los niños que realizaron las figuras geométricas las dividieron e iluminaron de acuerdo a la fracción; algunos niños al terminar pasaron con el docente para que le revisara su trabajo.
- Maestro– Les dijo a los alumnos que contaran bien los cuadros de la figura dividida porque no correspondía con la fracción, los que terminaron la actividad correctamente recibieron la instrucción de depositar las libretas en la primera de la tercera fila.
- Alumnos– Algunos se ayudaban (dos alumnos: una niña y un niño). El niño terminó primero de realizar las figuras geométricas con su respectiva división, posteriormente paso con el profesor para que le revisara. Le calificaron obteniendo diez y la niña copió las figuras del cuaderno de su compañero, al terminar de copiar pasó con el maestro y obteniendo una calificación de diez; mientras, los demás de sus

- compañeros aún no terminaban de copiar las fracciones, ni de realizar sus correspondientes figuras geométricas.
- Maestro– Antes de comenzar a calificar las libretas que sus alumnos habían depositado en la primera banca de la tercera fila, preguntó “¿cuántas pedazos debe tener?” indicando la primera fracción.
- Alumnos– Respondieron “ocho”.
- Maestro– “¿Cuántos deben estar pintados?”, observando a sus alumnos.
- Alumnos– “Cuatro”, recalcaron en varias ocasiones.
- Maestro– Al tener estas respuestas, comenzó a dibujar las figuras (un rectángulo) dividido en ocho partes, correspondiente a la fracción e iluminó cuatro partes. Esta interacción de pregunta y respuesta la realizó únicamente con las dos primeras fracciones, el resto (ocho fracciones) solamente continuó dibujando e iluminando.
- Observador– Mientras, los niños se dedicaban a copiar las fracciones y los dibujos que realizó el docente. Otros aún no terminaban, sino platicaban, jugaban, se paraban a otro lugar, la mayoría de ellos son los niños que habían terminado y el docente, mientras, calificaba. Conforme los alumnos terminaban de copiar del pizarrón a su libreta, inmediatamente pasaron a depositar sus libretas.
- Maestro– Después de tener las libretas las repartió para que los alumnos calificaran.
- Alumno– Su labor en calificar consistía en poner X o \checkmark según el resultado. Cuando terminaron pasaron a depositar las libretas en la primera banca de la tercera fila.
- Maestro– Inmediatamente asignó la calificación en número y los llamó por sus nombres.
- Alumno– A uno de los niños que ya le habían calificado se acercó a donde estaba el docente para decirle que su compañero le calificó mal.
- Maestro– Dijo a sus demás alumnos que calificaran bien porque uno de sus compañeros tenía una mala que estaba correcta, en ese momento tocaron el silbato indicando la hora del recreo.
- Observador– El docente corrigió la calificación. Después de la indicación de la hora del recreo salieron los alumnos.

En la secuencia didáctica presentada se observa un momento de evaluación en la que la actividad fue previamente problematizada. Evaluar tiene un papel más amplio que sólo saber qué pasa con el aprendizaje de los alumnos. También refleja de qué manera se establecen las relaciones entre maestro y alumno, la adecuación de contenidos, la recuperación de las experiencias de los alumnos para poner en obra las técnicas y estrategias, así como la diversidad de evaluación y de elementos que la conforman. Además se requiere que este proceso sea constante para que pueda influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El seguimiento en la formación de los alumnos, mediante la revisión de los trabajos realizados por los niños, se presenta de carácter responsiva, al ser formulada la comunicación de forma interrogativa. El proceso didáctico está enfocado a obtener resultados sin el tratamiento del contenido, en sus diferentes dimensiones de los elementos didácticos que integran el concepto de fracciones: definición, característica, representación con letras, número y figura, y la formulación de la indicación para realizar la actividad.

Por ende, la retroalimentación de forma individual o grupal es un elemento indispensable de la evaluación durante el proceso de enseñanza, porque además de reafirmar conocimientos, es un medio de análisis del proceso de enseñanza, de los conocimientos básicos que se domina y el desarrollo del contenido, es un proceso de autoevaluación de la práctica didáctica y del camino lógico de aprendizaje.

El proceso colaborativo radica su valor en la confianza que se tiene al alumno durante el desarrollo del proceso didáctico, en la problematización y construcción de sus conocimientos en la interacción entre el maestro y sus compañeros. El proceso colaborativo que intenta llevar a cabo el docente, en la dinámica de señalar resultados. Estos resultados son obtenidos por los alumnos con la mínima problematización del contenido de forma individual, ya que la actividad es resuelta por el docente; asimismo, asigna calificación; previamente los alumnos tienen la labor de marcar con los símbolos X y \checkmark los errores y los aciertos. El docente pone en evidencia el rol del educando, cuando la asignación de la calificación fue asignada por él. Así, la intervención del educando al tener una calificación distinta a la correcta, refleja el estilo de enseñanza unidireccional para obtener resultado.

El rol de participación de los alumnos al resolver la actividad de manera grupal es señalar los resultados correctos e incorrectos, y verificar si los resultados del cuaderno de su compañero concuerdan con los que están anotados en el pizarrón por el docente. En consecuencia, la intervención del maestro se limita a calificar el trabajo realizado por el alumno; la interacción que se presenta es de manera unidireccional porque no se busca la problematización para que el alumno reafirme sus conocimientos, y que éste no sea el único indicador que proporcione criterios para valorar el avance de cada alumno, y dejar de lado a

los alumnos que aún no resuelven la actividad. Por lo que ellos buscan la forma de terminar en una sola vía; la de copiar los resultados de sus compañeros, sin que se presente la ayuda.

La intervención y retroalimentación del profesor no se dirige a fortalecer los conocimientos, evitando que se deteriore la autoestima cuando un alumno es reprendido porque no realizó correctamente su labor de señalar los resultados incorrectos y correctos del trabajo de su compañero. La interacción entre el maestro y los alumnos implica la problematización de la actividad a partir de los mismos actores, donde a los alumnos se le da amplia libertad para que tomen posturas, en sus decisiones, en sus capacidades y habilidades. Toda participación es valorada, para así obtener datos que permitan guiar el proceso de aprendizaje cuando aún los alumnos presentan dificultades, para brindarles el apoyo necesario.

El docente establece la interacción entre los alumnos de revisar, corregir errores, copiar y obtener una calificación, al no presentarse una interrelación comunicativa entre el maestro y el alumno, que facilite la dinámica de enseñanza y aprendizaje. La interrelación y los resultados de los trabajos no dan cuenta de lo que se están aprendiendo los alumnos, por diversos factores que se presentan en el proceso de enseñanza: no realiza ni tomar en cuenta el diagnóstico, la implementación de estrategias para guiar la planeación, la ejecución de éste, las iniciativas de los alumnos y la desatención de ellos. El proceso que establecen los alumnos para obtener resultados que les sean significativos se reduce a realizar trabajos para que sean promovidos.

El significado de copiar refleja claramente la falta de promoción de cooperación y de ayuda para desarrollar cualquier actividad: “Algunos niños se cubrían con su libreta para que el compañero de banca no lograra ver lo que estaba realizando. Mientras tanto uno de los alumnos mostraba su libreta indicando que ya había terminado”. Este comportamiento de los alumnos muestra la actitud que han interiorizado, a partir del significado que tiene para el docente copiar. Además se observa una actitud individualista, donde no se permite el apoyo mutuo entre alumnos. Por ello es importante considerar que el proceso de enseñanza determina las expectativas y conducta que se desea promover en los alumnos; ya

que al final en ellos recae todo el peso cuando tienen que mostrar sus habilidades, competencias y conocimientos a través de un examen, en un estilo de enseñanza unidireccional señala quiénes saben y quiénes no.

Copiar sobre todo, que puede precisar quiénes son los que han comprendido la actividad y que pueden ayudar a sus compañeros. La ayuda no debe ser únicamente pasar los resultados sin dar ninguna explicación de su naturaleza, partiendo de este punto se puede fomentar –pertinencia cultural– el diálogo como medio de ayuda y de enseñanza entre pares (alumno-alumno). El diálogo que se presenta entre los alumnos se da en la lengua tseltal con mayor frecuencia y no es precisamente para compartir experiencias escolares; ya que para comprender la lectura, las indicaciones, el docente usa el español. Sin embargo, una niña tiene la iniciativa de comunicarse en tseltal con el maestro y con sus compañeros.

En las diferentes interacciones presentadas, el margen de tiempo para cambiar la actividad que utiliza el docente no le permite focalizar al grupo. sino únicamente toma como evidencia a los que realizan y terminan pronto la actividad. En este margen de tiempo debe de incluirse la retroalimentación, la observación directa, para desarrollar y organizar de manera colaborativa (maestro y alumnos) las intervenciones para facilitar y ayudar a quienes requieren más atención. Su trabajo está determinado por horarios que limitan la interacción entre el docente y los alumnos. Estos últimos son los más perjudicados porque el docente sigue una línea de acción sin tener una pluralidad de estrategias de intervención ni de problematización para reafirmar conocimientos y las habilidades.

Conclusión

La *Evaluación en el proceso de enseñanza* es un elemento de orientación e intervención en el proceso educativo, que le permite al profesor fomentar y desarrollar procesos de enseñanza significativos en la formación del educando. Es necesaria en el proceso de aprendizaje de los educandos que se forman en contextos multiculturales y en todo proceso educativo. La pertinencia cultural e interacción comunicativa debería sostener los procesos didácticos en el medio indígena; la evaluación debiera de permitir el análisis, el seguimiento de la adecuación y el enriquecimiento del proceso de enseñanza, así como el mejoramiento de los procesos de aprendizaje.

Es necesario construir procesos educativos pertinentes. De acuerdo con lo presentado en las secuencias didácticas en el tercer capítulo, la principal problemática en el desarrollo del proceso de enseñanza radica en el dominio de los contenidos de las diversas áreas de conocimientos, para su problematización al nivel de aprendizaje de los alumnos. Los conocimientos por sí sólo no justifican el aprendizaje. La comunicación (escrita y oral) al igual que los conocimientos son los principales caminos al diseño del estilo de enseñanza pertinente al contexto sociocultural, complementando con las diferentes mediaciones: herramientas de evaluación, diagnóstico, uso de materiales didácticos, adecuación de contenidos, formas de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos dentro de su contexto sociocultural.

Los elementos en la orientación del proceso de enseñanza pueden contrarrestar las concepciones tradicionales de la educación; son las que permiten el análisis del proceso de enseñanza a través de la evaluación. Además, la evaluación ayuda a la organización de los elementos que determinan el valor y la pertinencia de las diferentes variantes didácticas usadas en la enseñanza. Permite verificar, guiar y facilitar procesos de aprendizaje en el desarrollo de la formación de los alumnos a partir de considerar los múltiples factores que se presentan durante el proceso de interacción comunicativa. La evaluación también es una herramienta para el análisis y la reflexión sobre la valoración del desempeño del educando.

Dentro de la interacción didáctica, tiene fundamental importancia el proceso comunicativo, que determina las formas de transmisión y de apropiación de conocimientos locales y universales. Como he planteado en el capítulo 1, las orientaciones (leyes y normas) del sistema educativo del medio indígena establecen la importancia de considerar la educación intercultural para todos y no exclusivamente para los indígenas, planteamiento que se materializa en la práctica de enseñanza del medio indígena.

La enseñanza se realiza para crear experiencias, ya que los alumnos tienen el poder de inventar y crear iniciativas para que sus experiencias escolares les permitan traspasar las fronteras culturales que existen entre la cultura indígena y la cultura occidental.

En este sentido, el enfoque de educación intercultural plantea una educación organizada con base en los aspectos más dinámicos de la diversidad cultural. Considera la cultura como un agente potencializador del enriquecimiento de las formas educativas diversas. Asimismo, se entiende a la cultura como centro del planteamiento de la educación, que se propone la valoración, reproducción y socialización de sus miembros como un mecanismo para reconocer, comprender y valorar la diversidad.

La evaluación en el proceso de enseñanza debe ver a la cultura desde una visión crítica, asumiendo la diversidad como una riqueza, como un bien social a alcanzar. Sin embargo, en los procesos educativos actuales, el enfoque de educación intercultural es considerado únicamente como responsabilidad de los indígenas, sin tomar en cuenta a la sociedad en general como parte de la diversidad cultural.

Así, el docente tiene el reto de realizar su tarea para superar sus deficiencias. La evaluación como medio de análisis de la acción docente le permite organizar la forma en que se están transmitiendo los conocimientos. Tiene como único objetivo, por tanto, valorar el nivel de aprendizaje del educando. La evaluación orienta, guía, facilita interacciones que lleven al análisis y reflexión; involucra la valoración de los procesos lógicos de comprensión y el aprendizaje en que participan los sujetos.

La práctica de evaluación de la enseñanza en contextos multiculturales, se organiza sin considerar los factores socioculturales y lingüísticos para obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se supone que es a partir de esta práctica que se deberían encontrar vías y alternativas más pertinentes sobre cómo debe organizarse la educación con calidad en un contexto de diversidad cultural.

En cuanto a la calidad de la educación que se ofrece en el medio indígena, faltan parámetros para este trabajo en el aula; con base en lo observado, el proceso de enseñanza es desarrollado de manera unidireccional, teniendo las siguientes características: toda interacción entre el maestro y los alumnos se desprende de instrucciones que son presentados a destiempo e incompleta; siendo el objetivo los resultados obtenidos en los trabajos de los educandos, donde el dominio de los conocimientos básicos de las diferentes áreas de estudio son problematizados sin las herramientas y estrategias didácticas adecuadas.

Por otro lado, el medio de comunicación es el español y la lengua tseltal es utilizada de manera informal durante el proceso didáctico. El uso de la segunda lengua (español) presenta interferencia (desarticulación en el proceso mental, en la comprensión y en la oralidad) con respecto a la primera lengua (tseltal), cuando las normas y regla gramaticales de las dos lenguas son utilizadas indistintamente en la comunicación y problematización de los conocimientos escolares. De esta forma la comprensión en el procesamiento de la información se dificulta, sin referencia a la realidad en que se encuentra el alumno, perteneciente a una cultura y hablante de una lengua indígena diferente de quienes determinan los contenidos y formas de enseñanza.

Por lo tanto, el estilo de evaluación implementado por el docente tiene como referente la evaluación normativa. Desarrollando el proceso de enseñanza linealmente, siguiendo paso a paso lo establecido en el libro de texto, con criterios y objetivo de orientación a obtener resultado sin tomar en cuenta el proceso de aprendizaje del educando.

Por ende, la educación en contextos indígenas debiera ser intercultural, lo cual significa establecer la pertinencia de los contenidos (conocimientos básicos escolares y culturales) y elementos didácticos usados, con un enfoque marcado por la interacción comunicativa. Para este objetivo, en los contextos de diversidad cultural, la evaluación holística cuenta con los medios y herramientas que permite la organización y análisis del proceso de enseñanza que lleven al alumno a un aprendizaje significativo. Entonces, proponerse elevar la calidad de la educación implica adecuar las orientaciones en las prácticas de enseñanza para el medio indígena, lo cual significa la valoración de los aprendizajes y compartir experiencias durante el proceso de enseñanza.

1. Evaluación como medio para el análisis de los procesos educativos

Considerar las categorías que enmarcan el proceso de enseñanza y de aprendizaje es fundamental para estar en condiciones de proporcionar una educación intercultural. Estas categorías son: la evaluación, la manera como se organiza el proceso didáctico, y la forma como se realiza la interacción comunicativa. Entiendo la evaluación como un medio de análisis de los procesos de enseñar y de aprender; es decir, es un elemento básico de la estrategia didáctica. La pertinencia cultural consiste en brindar elementos que propicien el aprendizaje a partir de los conocimientos locales y las adecuaciones de todos los contenidos para que se sitúen al nivel de desarrollo del alumno, considerando los factores socioculturales y lingüísticos como punto de partida y determinante de todo proceso didáctico en la acción docente.

El proceso didáctico es el espacio donde se entretajan los aspectos anteriores para proporcionar una educación de calidad, y donde se busca el mejoramiento de la práctica docente día a día, donde toda acción docente está determinada por los avances del sujeto de aprendizaje. Finalmente la interacción comunicativa determina a las otras categorías que intervienen en el proceso de mejorar la calidad de la educación, por el hecho de ser el medio de transmisión y apropiación de conocimientos a través del diálogo entre el docente y el alumno. Este proceso de apertura al diálogo da como resultado un enriquecimiento mutuo.

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje se aplican diferentes corrientes evaluativas, así como los elementos de las teorías de enseñanza que permiten ampliar la visión y las formas de orientación y de intervención del profesor. Considerar todos los elementos del proceso didáctico pertinente, advertir formas de acción que articulen la enseñanza con la acción de aprender, y con las características del alumno, son factores determinantes para que el alumno logre aprendizajes significativos. Los criterios de orientación, de intervención y de retroalimentación son fundamentales para dar atención de calidad, apegada al contexto sociocultural del alumno. Sin duda es la principal tarea; estos elementos deben estar bien fundamentados en cada etapa del proceso didáctico.

La evaluación debe estar centrada en la formación del educando. En los contextos indígenas, la evaluación durante la interacción debería considerar los criterios mínimos para la orientación con pertinencia de los procesos de aprendizaje del educando. Entonces se promoverían procesos lógicos de carácter cognitivo que los alumnos debieran desarrollar cuando están en contacto con sistemas lingüísticos diferentes, para evitar el deterioro de la autoestima que resulta de la dinámica de procesamiento de la información en dos lenguas. Donde la lengua de enseñanza es distinta a la lengua materna, y el estudiante tiene un dominio no suficiente de la primera.

Sin embargo, no se proporcionan elementos de enseñanza que permitan ayudar a diferenciar los procesos cognitivos que realiza quien organiza su aprendizaje entre dos lenguas, con estructuras lingüísticas diferentes, que interactúa y aprende la segunda lengua mediante el diálogo informal, y que no ha aprendido las mínimas reglas y normas gramaticales de la lengua española, pero tampoco las de la lengua materna. La enseñanza debiera ser principalmente en la lengua materna, para evitar que se provoquen desarticulaciones en los procesos mentales, se inhiba la autoestima y se erosione la personalidad del educando.

Por ende, es pertinente citar a María E. Marzolla, quien opina que el objeto básico de la enseñanza es elaborar estrategias para favorecer el desarrollo cognitivo, además de que “[e]l análisis del proceso de aprendizaje, fundamentalmente enfocado como proceso de

comprensión y estructuración de la realidad, se propone explicar [en] forma detallada los mecanismos y leyes internas que operan en el sujeto cuando conoce o aprende” (Marzolla, 1989: 9-10).

El aprendizaje determina las conductas nuevas a través de la asimilación, acomodación y los procesos de comprensión que los educandos desarrollan por medio de habilidades cognitivas e instrumentales, así como de actitudes. Estas características inciden en el sujeto de aprendizaje cuando son presentados para favorecer el desarrollo de la comprensión como instrumento para actuar sobre la realidad, y se manifiestan en la capacidad intelectual, nivel de motivación, organización de la información y, finalmente, en el desarrollo de la personalidad que deriva de la condición sociocultural. Los referentes sobre los cuales interactúan el alumno y el profesor son: contenido, contexto y realidad.

Considerar la evaluación como herramienta de análisis del esquema de interacción entre el maestro y el alumno, es ajustarse a las demandas de los educandos que interactúan con el contenido.

En las secuencias didácticas presentadas en el tercer capítulo, el proceso de enseñanza es desarrollado sin considerar las características de los alumnos; se provocan interferencias en la estructura cognoscitiva, en cuanto al desarrollo de todas las actividades intelectuales. La existencia de esta interferencia debiera llevar a realizar constantemente el análisis por medio de la evaluación del proceso de enseñanza, que promovería las herramientas y caminos conceptuales de acción donde el docente realizará la combinación de procesos y modificará las estrategias. Esto llevaría a elevar las capacidades de crítica, de investigación, de creación, invención y manipulación, a través del reconocimiento y valoración de las interacciones que desarrollan los alumnos para encontrar caminos lógicos de comprensión. Igualmente, llevaría a los niños a desarrollar las habilidades de síntesis, de relación, de abstracción; por lo tanto, se promovería la adaptación del contenido al nivel de información a desarrollar de acuerdo a la capacidad de manipular la información por el educando durante el proceso de aprendizaje.

2. Evaluación y pertinencia cultural

En este apartado se analiza la interrelación de la evaluación con la pertinencia cultural en el proceso didáctico que se basa en un enfoque de interacción comunicativa. Analizar la pertinencia cultural por medio de la evaluación consiste en determinar los factores que engloban el avance hacia el desarrollo de las competencias básicas, las cuales se quieren impulsar significativamente en el aprendizaje de los alumnos.

La combinación de la evaluación y la pertinencia cultural de los contenidos escolares permite orientar el proceso didáctico con mejores herramientas. En el proceso de enseñanza implica saber qué enseñar, cómo planear y establecer estrategias didácticas y procesos cognitivos en concordancia con las características del contexto escolar y de la diversidad cultural que se manifiesta dentro del aula. El contexto existe antes de que el niño llegue a la escuela, y debe considerarse en la planeación de las interacciones y en el momento de atender las exigencias curriculares establecidas en los planes y programas de estudios. Para lo cual es necesario tomar en cuenta los datos del diagnóstico inicial de los alumnos que llevarán a reconocer, comprender, aprender y expresar la pertinencia y significación de los elementos a desarrollar y manejar con relación al contenido.

La valoración del nivel académico de los alumnos, además de sus valores culturales y competencias lingüísticas, unida a la vivencia de las actividades diarias del aula, dará más relevancia a los resultados obtenidos con la evaluación durante la trayectoria escolar de los alumnos. En esta estructura, es necesario incluir las aspiraciones y los propósitos que los alumnos se plantean en su desenvolvimiento en el proceso educativo.

Precisamente la organización de las estrategias permite definir “[...] las acciones que el profesor planifica para facilitar el aprendizaje de los estudiantes estableciendo con especificidad el nivel de complejidad y tipo de comportamiento que el estudiante tiene que cubrir” (Campos, 1989: 24). Constituye la planeación y el desarrollo donde se pondrán en juego todos los elementos del proceso didáctico y de evaluación para facilitar el aprendizaje del educando.

Al pertenecer el alumno a una cultura distinta a la nacional, en la relación con la escolaridad se forman distintas concepciones de la realidad y del mundo en que se desenvuelven cotidianamente. Por ello, se advierte la importancia de adecuar los contenidos y hacer la valoración cultural y lingüística del contexto escolar donde se imparte la educación. Ya que ésta “[...] tiene que aportar la información y los métodos que constituyen la estructura conceptual de los conocimientos de referencia así como interpretar y planear críticamente” (Campos, 1989: 26). Para que el proceso de aprendizaje sea significativo para el alumno, es necesario tomar en cuenta que éste “[...] es precisamente un sujeto que se está formando y cuenta con las estructuras lógicas, conocimientos y experiencias mínimas para operar con nuevos contenidos que le vienen del entorno apoyado sistemáticamente por el maestro” (Campos, 1989: 27).

El desarrollo de un tema, es la representación lógica de los contenidos donde se generaliza el concepto y los hechos con una abstracción de lo esencial, que cumplen con la función de dar mayor amplitud y profundidad (de lo general con sus respectivas particularidades) a la asimilación y comprensión de los conceptos o ideas básicos de los conocimientos escolares y culturales, por parte del alumno.

En estas articulaciones existen dos dimensiones presentes: la comunicación y la interacción entre actores (maestro y alumnos). La comunicación se representa de forma lógica en el análisis y procesamiento de la información (estructura cognitiva). De modo semejante, la interacción comprende la acción manifiesta de la comunicación. “Será el rol del maestro reconstruir, a nivel de secuencia, profundidad y amplitud las ideas y actividades científicas predominantes. Haciendo coincidir los niveles de estos materiales con las capacidades cognitivas potenciales de los estudiantes, conservando las estructuras conceptuales que le correspondan al objeto” (Remedi, 1989: 40).

El espacio escolar es un punto de encuentro sociocultural; por esto es importante que la educación que se imparta en las escuelas indígenas sea pertinente en la organización y desarrollo del proceso de enseñanza, tomando como punto de partida lo relevante de valorar e incentivar los saberes, competencias, conocimientos y habilidades de los alumnos

en relación a la pertenencia a una cultura indígena, más no determina el proceso de aprendizaje, sino cómo se combinan y entretienen las relaciones mediadoras entre los conocimientos formales y los culturales.

3. Evaluación en el desarrollo del proceso didáctico

Como primer momento de la secuencia didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza, es preciso presentar un esquema que permita diseñar el estilo e importancia de la práctica didáctica. La organización del proceso didáctico se sistematiza al planear y adecuar los contenidos al nivel de desarrollo, con relación a los números de sesiones y el tiempo que se tomará para desarrollar el contenido de forma que sea aprendido significativamente.

La evaluación entendida como medio de análisis del proceso de enseñanza, el docente también aprende durante la misma tarea de enseñar, donde la evaluar ya no es medir habilidades de los alumnos, sino la valoración de los factores que engloban el avance hacia el desarrollo de las competencias básicas, las cuales se quieren impulsar significativamente en el aprendizaje de los educandos. Este cambio de conducta implica una ampliación del resultado de la comprensión de todo el proceso de aprendizajes - múltiples, y hace posible la autoevaluación de la práctica docente. En la interacción entre el maestro y el alumno, la evaluación promoverá cambios en la conducta y la comprensión a través de una enseñanza participativa cara a cara. En este sentido la evaluación lleva a la reflexión y análisis como punto nodal de valoración del proceso. Además, estas valoraciones son los objetivos y los propósitos del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La planeación, ejecución, intervención³⁰, retroalimentación, interacción comunicativa y evaluación son elementos orientadores del proceso de enseñanza (cada elemento tiene el mismo valor), donde se realiza la organización de manera permanente y continua, para lograr el aprendizaje. La planeación previamente adecuados al contexto

³⁰ La diferencia entre ejecución e intervención son los momentos en que se llevan a cabo o se realizan. La ejecución se desarrolla durante todo el proceso didáctico de lo organizado en la planeación, mientras que la intervención se desarrolla dentro de la ejecución para orientar el proceso de enseñanza.

escolar multicultural. Por ende, la evaluación consiste en considerar los medios más adecuados entre la valoración y la asignación de calificación.

4. Evaluación en la interacción comunicativa

La revaloración del concepto de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un enfoque holístico, es ejercicio sustancial que permea la educación y engloba todos los elementos del proceso didáctico. Los resultados de la acción docente al evaluar en la interacción comunicativa facilitan la organización de una buena estrategia para comunicar los valores, conocimientos formales y no formales, así como los saberes y experiencias. Por ello, los criterios de organización del proceso didáctico constituyen los puntos de partida para realizar un proceso de enseñanza de acuerdo a las características pertinentes del alumno.

La educación es comunicación, y su herramienta más adecuada es la oralidad con la cual se realiza el diálogo entre los actores presentes en el aula escolar. Por ende, el aula escolar es un espacio sociocultural. El diálogo implica el desarrollo de la educación en forma activa y experiencial. En el proceso didáctico se desarrolla la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad y el contexto multicultural, donde se desarrollan las capacidades de crítica y de aprendizaje por parte del docente. La práctica didáctica se enfocará a la construcción de experiencias de los alumnos y a ampliar el nivel de comprensión, análisis y reflexión.

Además, la comunicación constituye un medio para la presentación de los conocimientos, donde no se debiera dar una comunicación unidireccional que se caracteriza por la transmisión de conocimientos con una perspectiva enciclopédica, pobre y superficial.

Así, durante el desarrollo de la práctica didáctica observada en aula, el maestro deja de lado las oportunidades de intervención, de reorientación y de retroalimentación por medio del diálogo, para reorganizar la secuencia de acción a partir de que los alumnos muestran inquietudes o principios de duda que se manifiestan en su iniciativa. No se

preocupa de encontrar respuestas inmediatas de solución o reafirmación del proceso de comprensión de los alumnos, enlazando lo que saben con los elementos significativos para aprender.

La interacción comunicativa, como se ha mencionado en capítulos anteriores, se manifiesta de forma verbal, como secuencia de participación en procesos organizados con los medios pertinentes para enseñar. Toda participación del alumno se debe retomar en el proceso educativo, considerando las aportaciones del educando como parte de sus objetivos de enseñanza, que le permiten al docente tomar medidas favorables para retroalimentar y dar seguimiento más cercano a los desempeños y dificultades de los niños.

A través del uso de la lengua como principal herramienta, el docente deberá desarrollar mecanismos para presentar conocimientos, tomando como lenguas de enseñanzas el tselal y el español.

Ralph W. Tyler, advierte la importancia de la adecuación del lenguaje en el proceso didáctico; señala que es necesario considerar:

“[...] las funciones educativas del idioma en el estudio del lenguaje, la primera de las cuales consiste en establecer una comunicación efectiva que incluya tanto el fondo como la forma. El segundo tipo de contribución se relaciona con el aspecto afectivo, que supone el esfuerzo del individuo por lograr ajustes íntimos entre varios tipos de presiones, internas y externas. Una tercera función del lenguaje consistiría en calificar el pensamiento [...] entendido como una forma de ayudar a los estudiantes a comprender las ideas con la suficiente claridad como para traducirlas en palabras operativas” (Tyler, 1973: 32)

La interacción consiste en diseñar y transformar el proceso de enseñanza con los elementos con que se cuenta en el entorno social a través de sus propias competencias como formador. Comenzará por ser aprendiz, para entender cómo comprende el estudiante durante el proceso educativo, en una permanente relación transformadora entre el maestro y el alumno, buscando que el proceso educativo sea una experiencia de participación.

La propuesta que considero pertinente para el mejoramiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje en situación multicultural es el enfoque de evaluación holística, ya que este enfoque ve la educación como un todo, como una enseñanza participativa mediada por el diálogo. La importancia de tratar esta temática se ve reflejada directamente en el aula escolar.

El punto central del proceso de enseñanza se considera como fundamental el analizar y el reflexionar durante el mismo proceso educativo. Además, establece particularidades y características precisas de lo que sucede en la interacción entre los actores en relación con los contenidos a partir de los objetivos que se pretenden alcanzar.

La propuesta de evaluación holística propone que la educación debe ser de formación continua y permanente, donde el papel docente, “[...] se dirige a acompañar al educando por los senderos del descubrir, del saber y del sentir, y que trata de equiparlo para el vivir inmanente (su aquí y su ahora) y también para que sepa descubrir su espiritualidad y encontrar los modos de encausar su propia trascendencia todo esto en el marco de su propia cultura y en la relación de ésta con la otra cultura del mundo.” (Cañulef, 1998: 234).

El proceso de enseñanza constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes, mediante procedimientos que lleven a la significación y a la comprensión. Por lo tanto, “[e]l concepto de aprendizaje significativo se relaciona estrechamente con la motivación para el aprendizaje [...]” (Condemarín y Medina, 2000: 23). Parafraseando a Ángel I. Pérez Gómez, el aprendizaje significativo se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico por la vinculación y la coherencia de la secuencia lógica-cognitiva en los procesos internos mentales entre las nuevas ideas y con los conocimientos previos, de tal forma que sean comprensibles para el sujeto que aprende, de forma significativa es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistente al olvido, y sus principales características de el aprendizaje significativo, son: por descubrimiento, estrategias de funcionamiento del pensamiento, estrategias de análisis, diferenciación, asimilación y organización de lo asimilado (Pérez, 2000: 46 y 47)

Los pasos del proceso didáctico son los elementos que organizan metodológicamente la evaluación en la interacción. En el anexo 1 se presenta el esquema conceptual que expresan los conceptos y categorías discutidas en esta tesis.

La evaluación es el parámetro que nos permite el análisis y reflexión del quehacer docente; nos permite intervenir a tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje al detectar los alcances en competencias y conocimientos logrados por el alumno durante el trayecto escolar. El valor de la evaluación holística consiste en enfocar la atención en la interacción comunicativa, y se pone en juego el objetivo de alcanzar los aprendizajes significativos que motivan al educando a involucrarse activamente en las tareas escolares, con resultados exitosos que fortalecen su identidad y autoestima.

Bibliografía

- Aebli, Hans (2002). *12 formas básicas de enseñar, una didáctica basada en la psicología*. España (Madrid), Narcea, 6ª edición.
- Aebli, Hans (1998). "Preparación de clase". En: *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. España (Madrid), Narcea.
- Aguerrondo, Inés (2000). "La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación". En: *Antología Temática, "ética y calidad en la educación"*. México, SEP.
- Arias Galicia, Fernando (1980). *Formación y papel del supervisor. Texto programado*. México, Trillas.
- Baquero, Ricardo (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina, Aique, 4ª edición.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Camilloni, Alicia R. W. de, et, al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina, Paidós.
- Campos Hernández, Miguel Ángel (1989). "La estructura didáctica". En: *Aportaciones a la didáctica en la enseñanza superior*. México, ENEPI-UNAM.
- Cañulef Martínez, Eliseo (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Chile, Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de la Frontera.
- Cazden, Courtney (1991). "Discurso y clase y aprendizaje del alumno". En: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Centro Estatal De Estudios (FORTAM) (1988). *Los Municipios de Chiapas*. México, Gobierno del Estado de Chiapas y Secretaría de Gobernación, Colección Enciclopedia de México.
- CESMECA-UNICACH y UNACH (1998). Fundación Rigoberta Menchu Tum, UNECO y los Países Bajos. *Informe final: Diagnóstico de la realidad educativa de los Pueblos*

- Indígenas de los Altos de Chiapas (México)*. México, CESMECA-UNICACH y UNACH.
- Cisneros Paz, Erasmo (1977). *El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas: un estudio en antropología de la educación*. México, ENAH.
- Condemarin, Mabel y Medina Alejandra (2000). *Evaluación Auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Chile, Andrés Bello.
- Coll, César (1990). “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”. En: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México, Paidós.
- Coll, César (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México, Paidós.
- Davini María, Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina, Paidós.
- Fabre Platas, Danú A. (2000). “El espacio educativo como un amplio escenario de acción. Notas epistemológicas para una discusión”. En: *Antología Temática, “Ética y calidad en la educación”*. México, SEP.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Flanders, Ned (1977). “Estrategias didácticas que fomentan la iniciativa del alumno”. En: *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid, Anaya.
- Freire, Paulo (2001). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo XXI, 22ª edición.
- Freire, Paulo (1985). “Dialoguicidad y diálogo, y ¿Extensión o comunicación?”. En: Molina Alicia. *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México, Caballito-SEP.
- Gigante, Elba (1995). “Una interpretación de la Interculturalidad en la escuela. La noción de Interculturalidad que quiero en el marco de un proyecto que se encuentra actualmente en desarrollo en el Área de Educación Intercultural de la Fundación

- SNTE". En: *Educación Intercultural, BÁSICA Revista de la Escuela y del Maestro*. México, SNTE, Año II, Número 8.
- Gigante, Elba (2000). "Una interpretación de la Interculturalidad en la escuela". En: *Antología Temática, "Educación Intercultural"*. México, SEP.
- Gimeno Sacristán, José (2000). "La evaluación en la enseñanza". En: Gimeno, Sacristán José y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. España (Madrid), Morata, 9ª edición.
- Gómez Gómez, Rogelio (2004). *La importancia de la tradición oral en el proceso de la educación indígena: La tradición oral como potencializador de contenidos escolares en educación indígena*. Tesis de Licenciatura. México, UPN.
- Hammersley, Martín & Atkinson Paul (1983). "Relaciones de campo". En: *Etnografía. Método de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Hernández Hernández, Natalio (1985). "Hacia el reencuentro con nuestra educación india". En: López Gerardo y Sergio Velasco. *Aportaciones indias a la educación*. México, Caballito-SEP.
- Marzolla María, Elena (1989). "Aprendizaje". En: *ENEPI UNAM. Aportaciones a la didáctica en la enseñanza superior*. México, ENEPI-UNAM.
- Mena Ledesma, Patricia, et. al. (1999). "El proceso escolar en las aulas bilingües". En: *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. México, UPN.
- Morán Oviedo, Porfirio (1997). "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales". En: *La docencia como actividad profesional*. México, Gernika, 4ª edición.
- Ornelas Tavárez, Gloria Evangelina (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México, UPN, (Colección texto. Número 17).
- Ortega Rodríguez, Juan, et.al. (2006). *Guía para el alumno. Complementaria de estudio Auroch. Tercer grado*. México, Lukambanda.
- Paín, Sara (1989). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- Pérez Gómez, Ángel (2000). “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje” y “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”.. En: Gimeno Sacristán José y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. España (Madrid), Morata, 9ª edición. Capítulos II y XI.
- Porlán, Rafael (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Díada.
- Ramírez Silva, Alonso (1998). *La comunicación educativa y la educación estética en al escuela primaria*. México, UPN.
- Ramo Traver, Zacarías y Gutiérrez Ballarín, Ricardo (1995). *La evaluación en la educación primaria, Teoría y Práctica*. Madrid, Escuela Española.
- Remedi A., Vicente E. (1989). “Construcción de la estructura metodológica”. En: ENEPI-UNAM. *Aportaciones a la didáctica en la enseñanza superior*. México, ENEPI-UNAM.
- Sánchez Gómez, Armando (2005). *Sk’op Akewetik, palabra de Ajawes*. México, Unidad de Escritores Maya-Zoques.
- Sánchez Gómez, Francisco Javier, et. al. (2003). *Sk’op Bats’il Winiketik. Gramática Básica de la Lengua Tseltal*. México, Unidad de Escritores Maya-Zoques–Consejo Nacional para la Cultura y las Artes–Culturas Populares e Indígenas. Chiapas.
- Sánchez Gómez, T. J. (1999). *Sociedad y educación tseltal en Oxchuc*. México, UPN.
- Schmelkes, Sylvia (2000). “La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso (Marco de referencia)”. En: *Antología Temática, ”ética y calidad en la educación”*. México, SEP.
- SEP-CGEIB (2003). *Orientaciones para la construcción curricular desde el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe*. México, SEP-CGEIB.
- SEP-DGEI (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México, SEP-DGEI.
- SEP (2004). *Marcos formales para le trabajo Educativo Intercultural Bilingüe*. México, SEP.

- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica Primaria*. México, SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP.
- Stenhouse, L. (1984). “Enseñanza”. En: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Tyler, Ralph W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Argentina, Troquel, 3ª edición.
- Vaca Pacheco, Irma (1996). *Evaluación Educativa: trayectoria y perspectivas*. México, CIPAE (Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios Diagonal).
- Valentín Bernabé, María de la Luz (1985). “La persistencia de la lengua y la cultura p’urhe’pecha frente a la educación escolar”. En: López Gerardo y Sergio Velasco: *Aportaciones indias a la educación*. México, Caballito-SEP.
- Wertsch V., James (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España, Paidós.
- Zapata Guzmán, Alfredo, et. al. (1999). *Xcholoji’bal K’op yu’un Tseltal. Proyecto: “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios en lengua indígena”*. México, Gobierno Del Estado-Servicios Educativos Para Chiapas-Dirección De Educación Indígena.

Sitios Web

- Cisneros Paz, Erasmo (2001). *Educación Intercultural y pueblos indígenas en México*. México, UPN. Consulta hecha: 21/03/2005
<http://redderedes.upn.mx/2areunion/erasmocisneros.htm>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (Última Reforma 2004). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Diario Oficial de la Federación. Consulta hecha: 10/05/2005. <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/1.pdf>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (Última Reforma 2003). *Ley General de Educación*. México, Diario Oficial de la Federación. Consulta hecha: 10/05/2005. <http://sesicdrip.sep.gob.mx/LeyGE.htm#Decreto>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2003). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México, Diario Oficial de la Federación.

Consulta hecha: 10/05/2005.

<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/46588/1/diario1.pdf>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2004). *Ley General de Desarrollo Social*. México, Diario Oficial de la Federación. Consulta hecha: 10/05/2005.

<http://cgsservicios.df.gob.mx/prontuario/vigente/353.htm>

Schmelkes, Sylvia-CGIB (2002). *Educación Intercultural*. México, UPN. Consulta hecha: 21/03/2005.

<http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=19>

SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, SEP. Actualizado el miércoles 16 de Febrero de 2005. Consulta hecha: 10/05/2005.

<http://www.iebem.edu.mx/files/pdf/Acuerdo%20Nacional%20para%20la%20Modernizacion%20de%20la%20Educacion%20Basica.pdf>

Anexo

Anexo 1: Elaboración propia del mapa conceptual de las relaciones entre evaluación, proceso didáctico, interacción comunicativa y pertinencia cultural

