

Estudio etnográfico para el diseño de un examen de competencia comunicativa en lengua indígena (cora/huichol) como l2 para profesores del DEI-Nayarit.

Saul Santos García 

RESUMEN

El presente artículo describe el proceso de investigación llevado a cabo para determinar los insumos para el diseño de un examen de competencia comunicativa de una lengua indígena (tanto cora como huichol), dirigido a profesores del Departamento de Educación Indígena de Nayarit. El examen se centra en evaluar habilidades prácticas del idioma a las que se enfrenta un profesor de primaria en su trabajo día a día. Para determinar los insumos que sirvieron como base para el diseño del examen se requirió un estudio etnográfico de los roles y tareas comunicativas que el profesor enfrenta en su labor cotidiana. El análisis de necesidades comunicativas permitió identificar una serie de variables sociopragmáticas que incluyen ámbitos, acciones, personas y textos. Una vez establecidas las necesidades comunicativas se procedió a la definición del enfoque metodológico más apropiado para el examen, es decir, las tareas comunicativas y los contenidos específicos. El formato resultante incluye tareas que se plantean como representativas de un profesor del medio indígena e incluye las cuatro habilidades básicas del idioma: hablar, escuchar, leer y escribir.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación del Lenguaje Basado en Tareas. Idioma para Propósitos Específicos. Competencia Funcional. Educación Indígena. Cora. Huichol.

ABSTRACT:

This article describes the research process carried out to determine the input for a communicative language test in an indigenous language (cora and huichol) to be taken by school teachers belonging to the Department of Indigenous Education in the state of Nayarit, Mexico. The exam seeks to evaluate practical skills in the language which reflect the type of tasks primary schools teachers perform on an everyday basis. To

determine the input of the exam, an ethnographic study of the roles and communicative tasks a school teacher engages in was carried out. A series of socio-pragmatic variables were identified through data analysis; such variables included domains, actions, persons and texts. Once established the communicative decisions regarding the approach, tasks and content of the test were made. It is argued that the resulting format of the test portrays tasks that are representative of those performed by a school teacher in an indigenous context and includes the four basic skills of the language: speaking, listening, reading and writing.

KEYWORDS:

Task-Based Language Testing. Language for Specific Purposes. Functional Competence. Indigenous Education. Cora. Huichol.

EL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL ESTADO DE NAYARIT

En México, la educación básica comprende tres niveles: preescolar (con una duración de 3 años y una edad normativa de 3 a 5 años de edad), primaria (con una duración de 6 años y una edad normativa de 6 a 11 años de edad) y secundaria (con una duración de 3 años y una edad normativa de 12 a 14 años de edad). De estos tres niveles, el sistema contempla de forma explícita un modelo educativo indígena solamente para el preescolar y primaria. El organismo responsable de ofrecer el servicio educativo a la población indígena es la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), a través

⁸Doctor en Lingüística por la Universidad de Essex, Reino Unido. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. Correo Electrónico: saulsantos@hotmail.com

de los Departamentos de Educación Indígena (DEI) que operan en 24 de los 31 estados de la República Mexicana. En el estado de Nayarit, el DEI-Nayarit coordina la educación básica para la población indígena en los niveles preescolar y primaria a través de los servicios educativos de educación inicial, preescolar indígena, primaria indígena, y albergues. Las escuelas atendidas por el DEI-Nayarit están organizadas por Zonas, en cuatro regiones: Cora baja, Tepehuana-Mexicanera, Cora alta, y Huichol.

La Educación Indígena se plantea el objetivo de “Ofrecer a la población indígena una educación (...) a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano” (SEP-DGEI, 2009: 10). Para lograr este objetivo trabaja bajo un enfoque intercultural bilingüe que busca dejar atrás el carácter monocultural y monolingüe promovido prácticamente durante el siglo pasado. Sin embargo, este objetivo no ha logrado reflejarse del todo en los escenarios que se viven en las aulas del subsistema indígena, debido a distintos factores.

Actualmente en Nayarit existen 719 profesores que atienden a poco más de 16,000 niños y niñas indígenas en 345 escuelas del nivel preescolar y primaria (Ver Tabla 1). Si bien en el contexto de presente estudio no existen investigaciones específicas encaminadas a evaluar el entendimiento, apropiación y adaptación del enfoque intercultural-bilingüe por parte del profesorado, es posible identificar en el país una serie de problemáticas que impiden su adecuada aplicación, entre las que destaca un desconocimiento metodológico para la formación en las lenguas que están presentes en el aula y la falta de materiales didácticos escritos en las lenguas presentes en las aulas (Hamel et al., 2004). Pero aún cuando existieran estas condiciones pedagógico-didácticas, existe otra problemática de índole logística: existe un desconocimiento de los niveles de bilingüismo del personal docente y una fuerte tendencia hacia el monolingüismo en español, lo que señala la urgencia de dotar de capacitación en aspectos lingüísticos, además de los pedagógicos y metodológicos a los profesores (Girón, 2007).

Tabla 1. Número de profesores en escuelas indígenas en Nayarit por nivel.

Nivel	Región	No. de escuelas	No de profesores	Directores con grupo	No. de grupos	Estudiantes atendidos
Primaria	Cora baja	39	92	29	228	2595
	Tepehuana-Mexicanera	37	30	33	213	1291
	Cora alta	59	113	50	373	4121
	Huichol I	56	90	49	334	3014
	Subtotal		325	161	1148	11021
Total de profesores primaria				486		
Preescolar	Cora baja	38	31	34	114	1325
	Tepehuana-Mexicanera	26	13	24	75	726
	Cora alta	38	29	32	108	1552
	Huichol I	52	22	48	150	1448
	Subtotal	154	95	138	447	5051
T.de profes. preescolar				233		
Gran total		345		719	1595	16072

Fuente: Elaboración propia a partir de datos reportados por la DEI-Nayarit para el ciclo escolar 2015-2016.

En un contexto en el que prevalece el monolingüismo en español entre el profesorado, la capacitación en el desarrollo de la lengua indígena como segunda lengua es fundamental porque los lineamientos que proporcionan el sustento pedagógico para la creación de los programas escolares enfocados al tratamiento de las lenguas indígenas como objeto de estudio, Parámetros Curriculares, dan cuenta de un perfil docente básico que enlista características que contemplan la capacidad de abordar la lengua indígena como medio de instrucción y como objeto de estudio, el compromiso por el fortalecimiento de las lenguas locales, así como un manejo sobresaliente de

estrategias para desarrollar la lectoescritura en sus estudiantes, preferentemente en la lengua local (SEP-DGEI, 2008). Para poder diseñar un esquema de capacitación en las lenguas locales como segundas lenguas para profesores cuya lengua materna es el español, es necesario partir de un diagnóstico que dé cuenta de los distintos niveles de competencia en lengua indígena del profesorado: quién habla qué idioma, y en qué grado. Este es justamente el propósito final del presente proyecto.

LA MEDICIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

Con el advenimiento del paradigma de la competencia comunicativa en la enseñanza de un segundo idioma, la medición de la habilidad para usar el idioma en contextos sociales se ha tornado crucial (McNamara, 2006: 2). El concepto de competencia comunicativa surge como respuesta a una visión poco útil de la dicotomía chomskiana entre competencia y actuación (Chomsky, 1965), en la que competencia lingüística implica la habilidad para producir oraciones gramaticalmente correctas. El argumento ofrecido por investigadores como Lyons (1970: 287), Campbell y Wales (1970: 247) y Hymes (1972: 278) es que en dicho concepto no se consideran elementos del contexto sociolingüístico; es decir, los enunciados, además de ser gramaticalmente correctos, deben ser apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan (c.fr. reglas de uso). Es así como surge el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972: 278): el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso de la lengua. Este conocimiento permite al hablante decidir si algo es formalmente posible, si algo es factible en virtud de los medios de implementación disponibles, si algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa o evalúa y si algo es realizado efectivamente y lo que su ejecución implica. El concepto de competencia comunicativa tiene un carácter dinámico en donde la negociación de significados entre dos o más personas que comparten un código lingüístico es fundamental para la comunicación; además, tiene un carácter relativo, en el sentido de que los usuarios de una misma lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa.

A partir del surgimiento de la noción de competencia comunicativa, otros investigadores han desarrollado modelos que intentan profundizar en este concepto. Entre los distintos modelos cabe destacar el de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996), pues proviene del área de evaluación de segundas lenguas. Bachman establece distintas dimensiones de la competencia comunicativa que derivan de lo que llama competencia organizativa y competencia pragmática, así como la competencia estratégica (Bachman, 1990: 87). La competencia organizativa tiene que ver con la habilidad del

... existe otra problemática de índole logística: existe un desconocimiento de los niveles de bilingüismo del personal docente y una fuerte tendencia hacia el monolingüismo en español, lo que señala la urgencia de dotar de capacitación en aspectos lingüísticos, además de los pedagógicos y metodológicos a los profesores (Girón, 2007).

hablante para producir o reconocer expresiones gramaticales correctas (competencia gramatical), así como el conocimiento de la organización retórica de los textos y de las convenciones para unir sus enunciados de manera cohesiva (competencia textual). Por su parte, la competencia pragmática en su versión original (Bachman, 1990) se refiere a la habilidad del usuario de una lengua para determinar si un enunciado es aceptable o no de acuerdo a los actos o funciones que se intentan realizar (competencia ilocutiva), así como a la habilidad para caracterizar las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones, en términos de registro, variedad dialectal y referencia cultural (competencia sociolingüística). La competencia estratégica incluye el uso de mecanismos compensatorios de valoración, planificación y ejecución. En la versión más reciente (Bachman y Palmer, 1996), la competencia pragmática incluye el conocimiento léxico, el conocimiento funcional (c.fr. competencia ilocutiva) y el conocimiento sociolingüístico y la competencia estratégica es llamada metacognitiva.

De acuerdo con el modelo de competencia comunicativa presentado, un usuario de una segunda lengua debe alcanzar no solo el dominio de los aspectos formales de la lengua (gramática, fonética, léxico), sino que debe ser capaz, además, de producir y comprender actos de habla apropiados al contexto; esto implica que las tareas diseñadas para la evaluación de su competencia vayan más allá de la oración. Dado el carácter dinámico y relativo del concepto de competencia comunicativa, las tareas deben, también, dar pie a que el participante demuestre su habilidad para utilizar estrategias adecuadas para mantener la comunicación.

Diseñar un examen de competencia comunicativa para profesores de educación básica que se desempeñan en un contexto indígena significa, en realidad, diseñar un examen de lengua para propósitos específicos (LPE). Así, su diseño debe partir de una fundamentación teórica de habilidad lingüística comunicativa. El reto es lograr un diseño que mida habilidades que constituyen la base del desempeño comunicativo, que permitan generalizar los resultados de la situación del examen, a la situación de la vida real (Douglas, 2006: 45). Dicho reto implica que las actividades presentadas en el examen estén



ICEUABJO 2017

altamente contextualizadas. Para que un examen refleje habilidad comunicativa contextualizada deberá cumplir con dos características (McNamara, 2000: 16-17): deberá involucrar al sustentante en un acto de comunicación extenso, pudiendo este ser productivo, receptivo o ambos, y deberá prestar atención a los roles sociales que se espera que el sustentante asuma en contextos de la vida real.

Lo que en realidad distingue a este tipo de exámenes con respecto a exámenes más generales de competencia comunicativa es que su diseño debe asegurar interactuar con cuando menos tres variables (Douglas, 2006): *autenticidad de la tarea*, tanto a nivel de la situación representada en la tarea del examen como de la interacción que demanda ésta; *especificidad*, en términos de características retóricas, pragmáticas y sociolingüísticas de la tarea, así como aspectos léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos peculiares al campo a evaluar; e *inseparabilidad*, es decir, la interacción entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento de contenido del campo a evaluar.

Para buscar la *autenticidad de la tarea*, es necesario llevar a cabo un cuidadoso estudio etnográfico (análisis de empleo) de los roles comunicativos y tareas que llevan a cabo en la vida real personas que se desempeñan en el contexto para el que se diseña el examen (comunidad de habla), los cuales son jerarquizados utilizando criterios como complejidad, frecuencia e importancia (McNamara, 2000: 17). La perspectiva etnográfica permitirá registrar eventos de habla y prácticas discursivas, para analizarlos en términos de sus componentes (SPEAKING: situación, participantes, fines o propósitos, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos o medios, normas y género).

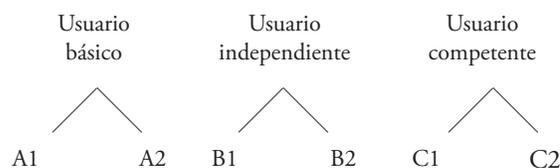
El modelo de competencia comunicativa presentado anteriormente, si bien permite hacer las preguntas adecuadas para establecer la especificidad, su utilización representa un reto, pues personifica el complejo proceso dinámico de la comunicación a partir de un conjunto estático de componentes. Habrá entonces que entender cómo los distintos elementos de la competencia comunicativa (lingüísticos, textuales, ilocutivos, sociolingüísticos) se relacionan entre

sí, para no caer en el error de medirlos (evaluarlos) como elementos separados. Una forma de hacerlo es, como sugiere Widdowson (2006: 18), visualizando a los elementos que tienen una prominencia particular o un valor consecuente, en el sentido de que otros elementos dependen o se derivan de éstos. Desde mi punto de vista, la combinación de conocimiento pragmático (entendido como el conocimiento de las reglas sociales, normas de lo apropiado, prácticas discursivas y comportamiento apropiado) y conocimiento pragmlingüístico (las herramientas lingüísticas necesarias para hacer cosas con las palabras) permiten producir y comprender actos de habla apropiados al contexto. En este sentido, la variable especificidad se deberá buscar en términos de que el sustentante logre el propósito comunicativo (c.fr. competencia funcional).

La exploración del conocimiento de contenido de campo a evaluar puede ser establecida, en principio, a partir del análisis de empleo, pues a través de éste se pueden identificar los temas de contenido (centros de interés). Una vez establecidos estos centros de interés, se puede hacer uso de encuestas asociativas de disponibilidad léxica aplicadas a miembros de la comunidad de habla meta. Si bien el léxico disponible no es un léxico usado en un contexto real sino en una situación experimental, éste da cuenta del caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada, pues da cuenta de las palabras que vienen a la mente ante un determinado tema (centro de interés). López Morales (1984: 62) señala que el léxico disponible está constituido por unidades léxicas de contenido semántico concreto, aquellas palabras que acuden en primer lugar a la memoria y reflejan un vocabulario de carácter nocional.

SOBRE LOS NIVELES DE MEDICIÓN

En la práctica, existe un elevado consenso con respecto al número de niveles para la organización de la enseñanza de una lengua y su respectiva evaluación (reconocimiento público de los niveles de logro que puede tener un hablante): seis niveles. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2001), estos niveles son: acceso, plataforma, umbral, avanzado, dominio operativo eficaz y maestría. Este documento, en un intento por equiparar estos seis niveles con la división clásica de básico, intermedio y avanzado, propone el siguiente esquema:



Ahora bien, de acuerdo con el documento de Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, el docente de lengua indígena requiere que conozca y domine las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (hablar y entender) y al lenguaje escrito (leer y escribir) en lengua indígena. Este dominio de lengua indígena debe ser suficiente para que el profesor promueva el uso de la lengua en tanto lengua de instrucción, como objeto de estudio (p.15). Si bien el presente examen dará cuenta de la competencia comunicativa general del sustentante, para lograr el propósito expresado anteriormente, y tomando en cuenta el criterio de funcionalidad, se recomienda cuando menos un nivel B2, que es descrito de la siguiente manera:

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

EL ESTUDIO

Como se ha expuesto anteriormente, el propósito del presente estudio es determinar los insumos para el diseño de un examen de competencia comunicativa de una lengua indígena (ya sea cora o huichol), dirigido a profesores del Departamento de Educación Indígena de Nayarit. Para tal efecto se estableció un diseño metodológico que consiste en cuatro fases:

FASE I. ANÁLISIS DE EMPLEO

Durante esta fase se llevó a cabo la recogida de muestras etnográficas para evaluar y describir las necesidades comunicativas de los profesores en el contexto de su práctica profesional en el medio indígena. El análisis implica la identificación de los contextos situacionales (situación de habla), identificación y análisis de distintos tipos de interacciones en los que se involucran los miembros de esta comunidad de habla (eventos de habla), recolección de un corpus de actos de habla, análisis del corpus al nivel lingüístico apropiado (Davis, 1990). Las muestras recogidas durante esta fase permitieron además identificar los temas bajo los cuales se lleva a cabo la interacción. Para tal efecto se utilizaron tres técnicas:

- a. Observación etnográfica. Esta se llevó a cabo dentro del aula y en los espacios en los que los profesores interactúan entre sí (por ejemplo la dirección) utilizando una metodología antropológica observacional. Se observó un aula

donde la población estudiantil es bilingüe huichol-español, otra donde la población es bilingüe cora-español y una más donde hay niños bilingües cora-español o huichol-español, todos del nivel primaria, grupos multigrado. En total se realizaron nueve observaciones, tres en cada aula. Los criterios para la selección de los profesores a observar obedeció a criterios logísticos que tuvieron que ver con la disposición que mostraron algunos profesores y el acceso a las comunidades. Los criterios para la selección de los profesores a observar obedeció a criterios logísticos que tuvieron que ver con la disposición que mostraron algunos profesores y el acceso a las comunidades.

- b. Entrevistas con miembros de la comunidad de habla meta. Las entrevistas se hicieron al profesor de las escuelas que se observaron, utilizando una guía (ver Anexo 1) que permitió registrar ámbitos, acciones, personas y textos. La guía se utilizó solamente para referencia del investigador, pues las preguntas se fueron formulando siguiendo un formato más informal.
- c. Análisis de contenido. Se revisaron los libros de texto utilizados por los profesores y otros documentos que utilizan para la planeación de su trabajo. Este análisis buscaba identificar tipos de texto que contienen y temas generales que manejan.
- d. Encuestas de disponibilidad léxica. Se aplicaron encuestas de disponibilidad léxica a 5 profesores hablantes de huichol, a 5 profesores hablantes de cora y a 5 profesores monolingües hablantes de español.

El análisis de empleo deja entrever que, cuando menos en los casos observados, se da la instrucción en español y la lengua indígena es utilizada solamente cuando es necesario. Se identificaron dos ámbitos de interacción principales: el salón de clases y la dirección. En el salón de clases la interacción se realiza con estudiantes y en ocasiones con padres de familia; en la dirección generalmente la interacción es con otros profesores. Entre los formatos de comunicación (acciones) más recurrentes dentro del aula destacan los siguientes:

- Instrucciones organizativas, para generar eventos comunicativos como trabajo en grupos, en pares, etc. (estructura de continuidad de la clase);
- Instrucciones generales para la realización de tareas, procedimientos, productos esperados;
- Explicaciones sobre temas preparados por el profesor (exposiciones), acompañadas de preguntas abiertas o cerradas;
- Interacción dirigida: pregunta del profesor (elicitación), respuesta del estudiante, evaluación/retroalimentación;
- Respuestas a preguntas del estudiante;
- Dictados o pedir a los estudiantes que repitan verbalmente;

- Reelaboración del discurso (en ocasiones utilizando alternancia de código);
- Discurso guiado por un texto (por ejemplo narrativo).

A partir de las entrevistas se pudo determinar que fuera del aula los profesores se involucran en otro tipo de interacciones comunicativas, como las siguientes:

- Discusión con otros profesores sobre actividades a realizar en la escuela, problemáticas escolares, planeación de los contenidos curriculares, proyectos comunitarios para los estudiantes, la ruta de mejora, comparten experiencias; estas discusiones generalmente se dan en español;
- Reuniones con padres de familia y con el comité de padres de familia, con frecuencia llevadas a cabo en lengua indígena; con ellos hablan sobre la educación de los niños, situación de algún alumno, desempeño de los alumnos, actividades que se programan en la escuela, llevar a los niños a otra comunidad para participar en la olimpiada del conocimiento o en deportes, organización para los trabajos de la escuela.

El análisis de contenido permitió identificar los tipos de texto (géneros) presentes en los libros materiales que el profesor consulta para la preparación de su clase y los temas generales que aborda. Los materiales están escritos en español, excepto los que se utilizan para la asignatura lengua indígena. Los materiales contienen textos monotemáticos sobre los temas que se abordan en las distintas asignaturas, explicaciones, instrucciones. A partir de las entrevistas los profesores indicaron que consultan estos materiales (plan y programa, parámetros curriculares, libros de textos de las distintas asignaturas, libros de lengua indígena) para la preparación de sus clases; generalmente escogen un contenido y un tema que sea relevante para la comunidad, para desarrollar una planeación multigrado, es decir, escogen un tema común con actividades que tengan distintos grados de dificultad, tomando en cuenta las necesidades y características de los alumnos. En ocasiones esto lo hacen junto con sus colegas.

En las entrevistas, los profesores revelaron que entre los tipos de textos que escriben se destacan observaciones acerca del seguimiento del aprendizaje de los alumnos, reportes de cada alumno, para ir viendo las necesidades y avances, planeación, informes sobre cómo están desarrollando las actividades, todos estos en español; ocasionalmente escriben algunas narraciones o trabajos monotemáticos en la lengua indígena para ser utilizados como material didáctico, ya sea para lectura o como modelos para que sus estudiantes escriban textos similares.

El análisis de contenido permitió también identificar temas a evaluar. Debido a que los temas identificados en el análisis de contenido eran muy diversos, lo que implicaba que la encuesta asociativa fuera muy larga, al final se decidió utilizar los nombres de las asignaturas como categorías generales de contenidos (centros de interés). Los centros de interés incluidos en la encuesta asociativa son los siguientes: español, matemáticas, prácticas sociales del lenguaje, ciencias naturales, geografía, educación física, educación artística, educación cívica y ética, historia y escuela.

Más que lenguaje relacionado con los contenidos, las encuestas asociativas dieron cuenta del lenguaje que el profesor utiliza en la lengua indígena para organizar el trabajo y las actividades en las distintas asignaturas. En el Anexo 2 se muestra un ejemplo de una encuesta asociativa contestada en español.

FASE 2. DEFINICIÓN DE TAREAS COMUNICATIVAS Y CONTENIDOS

Esta fase comprende tres pasos:

a. Decisión sobre el enfoque metodológico para la prueba.

Tomando en cuenta el marco teórico presentado en la sección II, se optó por el enfoque basado en tareas: Evaluación del Lenguaje Basado en Tareas (ELBT). Ellis (2003: 279) afirma

El análisis de empleo deja entrever que, cuando menos en los casos observados, se da la instrucción en español y la lengua indígena es utilizada solamente cuando es necesario.

que “la evaluación basada en tareas es vista como una forma de lograr una correlación muy cercana entre la actuación en el examen. i.e. lo que el sustentante hace durante el examen y los cri-

terios de la actuación, i.e. lo que el sustentante tiene que hacer en la vida real”. Una característica de ELBT es que es una evaluación con referencia a la actuación, es decir, busca proporcionar información acerca de la habilidad del sustentante para utilizar el idioma en contextos específicos y que busca evaluar si el sustentante puede usar la L2 para llevar a cabo tareas reales. Cabe aclarar que la evaluación de la actuación del sustentante implica cierto nivel de inferencia puesto que es necesario observar su actuación para poder inferir la habilidad correspondiente a partir de ésta. Aun así, ELBT constituye una forma auténtica de evaluación, en el sentido que implica el uso de lenguaje del mundo real (o lo más cercano posible) y el tipo de procesamiento que el uso del lenguaje en el mundo real se requiere (Ellis, 2003: 285).

b. Definición de los ámbitos y tareas comunicativas.

Este paso considera los ámbitos en que los candidatos necesitarán desenvolverse, así como las habilidades y conocimientos relacionados con estos ámbitos. En el presente examen se han incluido los tres ámbitos identificados: el salón de clase, la interacción con otros profesores y la comunidad; y para cada

uno de ellos se han especificado las funciones comunicativas que habrán de utilizar en la lengua indígena.

La definición de las tareas se realizó tomando en cuenta criterios como complejidad, frecuencia e importancia, de acuerdo con el análisis realizado durante la Fase 1. Las tareas incluidas en el examen son las siguientes:

- Exposición de un tema
- Interacción con un par
- Comprender un texto escrito descriptivo
- Comprender un texto oral descriptivo
- Redacción de un escrito argumentativo
- Resolución de ejercicios léxicos

Definición de la ponderación de las tareas.

c. El desarrollo de competencia en una segunda lengua no es un proceso uniforme en los distintos aspectos que presupone la competencia comunicativa; dicho desarrollo dependerá de las experiencias con la lengua meta a las que se enfrente cada estudiante de la lengua, ya sea como aprendiz o como usuario. Además, debido a la falta de investigaciones sobre adquisición de la lengua cora y huichol como segunda lengua, no es posible establecer etapas de desarrollo lingüístico. Por lo tanto, la asignación de una calificación propuesta para este examen da mayor énfasis al logro de los propósitos comunicativos (intencionalidad, adecuación, etc.) que a la precisión de los elementos lingüísticos.

Por otro lado, debido a que los miembros de las comunidades de habla meta vienen de una tradición oral, se espera un mayor nivel de dominio de las actividades orales que de las escritas. Aunado a esto, debido a que los procesos de normalización de estas lenguas son recientes, la escritura ha sido desarrollada por los hablantes de forma heterogénea, por lo que la medición de la competencia lingüística comunicativa asimétrica es una característica fundamental del examen. Las ponderaciones de las calificaciones se obtienen a partir de los siguientes porcentajes:

Producción oral	Comprensión auditiva	Producción escrita	Comprensión lectora	Contenido especializado
<ul style="list-style-type: none"> · Manejo del discurso (25%) · Comunicación interactiva (25%) · Gramática y vocabulario (25%) · Pronunciación (25%) 	<ul style="list-style-type: none"> · Durante la interacción (35%) · Sin interacción (65%) 	<ul style="list-style-type: none"> · Contenido (35%) · Cohesión (35%) · Uso del lenguaje (20%) · Mecánica: puntuación, ortografía (10%) 	<ul style="list-style-type: none"> · Comprensión general, específica, inferencial y crítica de un texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> · Precisión, sofisticación y amplitud.
30 puntos	20 puntos	25 puntos	15 puntos	10 puntos

Fuente: Elaboración propia.

FASE 3. DISEÑO DEL EXAMEN

Para la construcción de este examen se optó por utilizar un enfoque llamado enfoque de muestra de empleo. Este enfoque se utiliza con tareas que buscan “dar cuenta de lo que el sustentante puede hacer en una situación particular” (Ellis, 2003: 286), y no necesariamente establecer la naturaleza general de la competencia del sustentante. Las tareas fueron escogidas tomando en cuenta el análisis de la Fase 1.

El diseño del examen implica, además, la planeación del tiempo asignado para cada actividad y la planeación del tipo de interlocutor para las tareas orales (por ejemplo hablante nativo vs. no nativo). Si bien las observaciones etnográficas llevadas a cabo durante la Fase 1 ayudan a tener una idea del tiempo que implica llevar a cabo las distintas tareas, es fundamental considerar que los sustentantes estarán involucrados en un número de tareas que deberán ejecutar de forma consecutiva a lo largo del examen, por lo que es necesario considerar el tiempo global para lograr el mejor desempeño del sustentante. El rol del interlocutor en las tareas orales juega un papel fundamental en la actuación del sustentante; por ejemplo Wigglesworth (2001) muestra que es preferible establecer una interacción entre dos candidatos no nativos para lograr un mejor desempeño.

Finalmente, fue necesario definir la forma de medir la actuación del sustentante. Para el presente examen se decidió utilizar el método basado en *calificación externa* (Ellis, 2003: 297). El examen propone la utilización de dos evaluadores externos, quienes dirigen las tareas orales y hacen una apreciación holística y una analítica de la habilidad lingüística. Para asegurar confiabilidad, se diseñaron rúbricas



ICEUABJO 2017

y los evaluadores recibieron entrenamiento para su uso, así como para la conducción de las tareas orales. En el diseño del examen participaron dos hablantes nativos de cora y dos hablantes nativos de huichol, quienes tienen experiencia en la enseñanza de la lengua como segunda lengua.

DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES DEL EXAMEN

Sección I. (3 minutos por sustentante, 6 minutos en total)

Objetivo: El sustentante mostrará su capacidad de utilizar la lengua indígena exponer un tema, de forma individual.

Habilidad a evaluar: Expresión oral.

Descripción de la actividad:

Se le pide al sustentante que describa una fotografía en la que se está llevando a cabo una ceremonia ritual. Deberá describir lo que está ocurriendo: qué están haciendo las personas, cuál es el propósito de la ceremonia, que rol desempeñan distintos miembros de la comunidad en la ceremonia, etc. Se espera que el sustentante parta de lo que ve en la fotografía y que elabore su descripción con elementos que él o ella conozca con respecto al ritual en cuestión (o sobre otro evento similar).

Sección II. (6 minutos)

Objetivo: El sustentante mostrará su capacidad de utilizar la lengua indígena en una interacción con otros hablantes, para preparar tareas propias del salón de clase.

Habilidad a evaluar: Expresión oral.

Descripción de la actividad:

Se le pide al sustentante que discuta con un compañero la planeación de un proyecto para sus estudiantes. El evaluador dará instrucciones específicas.

Sección III. (8 minutos)

Objetivo. El sustentante mostrará su capacidad de utilizar la lengua indígena para comprender interacciones sobre situaciones cotidianas, en lengua indígena.

Habilidad a evaluar: Comprensión auditiva.

Habilidades complementarias: Comprensión lectora y escritura.

Descripción de la actividad:

El estudiante escuchará un diálogo y responderá por escrito

(en la lengua indígena) 5 preguntas relacionadas con el diálogo.

Sección IV. (30 minutos)

Objetivo. El sustentante mostrará su capacidad de comprender textos escritos en la lengua indígena.

Habilidad a evaluar: Comprensión lectora.

Habilidad complementaria: Escritura

Descripción de la actividad:

El sustentante leerá un texto escrito y responderá por escrito (en la lengua indígena) 5 preguntas relacionadas con el texto.

Sección V. (10 minutos)

Objetivo. El sustentante mostrará su capacidad para utilizar lenguaje básico (frases) para la organización del trabajo del salón de clase.

Contenido a evaluar: competencia léxica del salón de clases

Descripción de la actividad:

Se le dará al sustentante una lista de instrucciones en español para que las escriba en la lengua indígena.

Sección VI. (60 minutos – se puede conceder más tiempo, a solicitud del sustentante)

Objetivo. El sustentante mostrará su capacidad de redactar textos escritos en la lengua indígena.

Habilidad a evaluar: Expresión escrita.

Descripción de la actividad:

El estudiante redactará un texto en la lengua escrita acerca de un tema dado.

FASE 4. VALIDACIÓN DE LA AUTENTICIDAD DE LAS TAREAS

El examen que aquí se presenta busca, a partir de las tareas propuestas, en la medida de lo posible, promover una simulación del comportamiento comunicativo en el ámbito profesional del sustentante, y su actuación se utiliza para hacer inferencias sobre su desempeño en la vida real. Para tal efecto consideramos que es fundamental la autenticidad de las tareas. A manera de validación de la autenticidad de las tareas utilizadas en el presente examen, se optó por usar la estrategia conocida como verificación por medio de los miembros (Harper

y Cole, 2012), que es un proceso de control cualitativo por medio del cual se busca mejorar la precisión, credibilidad, y validez de lo que se ha obtenido en una investigación. En específico, se les solicitó a las personas que participaron en el proceso de investigación que revisaran las tareas para verificar si son representativas de las tareas que hacen en su labor cotidiana. Durante este proceso también se les pidió que revisaran aspectos relacionados con el lenguaje en el que estaban presentadas las instrucciones y en general los contenidos del examen.

Ahora bien, más allá de la validación de los instrumentos, es deseable, en todo caso, buscar la validación de las inferencias. A este respecto debo admitir que el presente examen, como en general los exámenes, por su propia naturaleza, presentan una serie de limitantes inherentes al acto mismo de la evaluación que fragilizan la validez de nuestras inferencias. Por ejemplo, el cuidado que el sustentante puede tener durante la ejecución no necesariamente puede ser el reflejo de su práctica profesional cotidiana; o por el contrario, el estrés y la presión que implica el hacer un examen pueden inhibir el desempeño del sustentante. Por lo tanto, es recomendable que el desempeño observado durante el examen sea tomado como un indicador del potencial del desempeño en la vida real.

REFLEXIONES FINALES

Como se indica en la introducción de este reporte, la presente investigación buscaba identificar los roles y tareas comunicativas que el profesor enfrenta en su labor cotidiana para diseñar, a partir de estos hallazgos, un examen de competencia comunicativa. Si bien un acercamiento etnográfico permitió, desde el punto de vista del diseño del examen plantear tareas auténticas, es importante señalar que las tareas que se incluyeron en el examen aspiran a ser un reflejo de interacciones que potencialmente ocurren en la labor cotidiana de un profesor.

El acercamiento etnográfico permitió identificar una fuerte tendencia al uso del español en las distintas interacciones comunicativas documentadas. Pedir al sustentante que realice tareas similares en la lengua indígena es, en cierta forma injusto, pues independientemente de la competencia comunicativa general que éste tenga en la lengua indígena en cuestión, realizar tareas específicas de un campo ocupacional puede implicar estructuras lingüísticas especializadas con las que tal vez el docente no esté familiarizado. Sobre todo si la tarea del examen implica el uso de lenguaje especializado, que si bien el sustentante idealmente debería utilizar en la lengua en la que está siendo evaluada, en su labor cotidiana se observa una tendencia generalizada al uso de otra lengua, como sería el caso del uso de metalenguaje.

Pero más allá de las estructuras lingüísticas, hay que considerar las estructuras discursivas y los modelos y esquemas

culturales que implica una determinada tarea equivalente en el contexto de la comunidad indígena; es decir, las interacciones comunicativas documentadas, y utilizadas en el examen, son un reflejo de prácticas áulicas con una fuerte influencia occidental. Si bien se espera que el sustentante sea evaluado sobre la base de las prácticas que realiza, nuestras concepciones de lo que se mide y las cosas que se priorizan en un examen reflejan valores que tienen un origen social y cultural; en este sentido, los exámenes tienen un efecto real en los contextos educativos y sociales en los que se utilizan. Por ejemplo, para la evaluación de la producción escrita se diseñó una rúbrica basada en las expectativas que tengo de lo que debe ser el género en cuestión, en este caso un ensayo. Cuando los evaluadores estaban calificando las composiciones de los primeros candidatos que tomaron el examen, noté que estaban asignando calificaciones muy bajas, a pesar de que el texto en cuestión era suficientemente extenso. Revisando las traducciones de los textos producidos por los candidatos pude verificar que efectivamente de acuerdo con el criterio descrito en la rúbrica las calificaciones eran justificadas, y congruentes entre los dos evaluadores; sin embargo, una mirada a las composiciones me permitió identificar ciertos patrones que intuyo forman parte de una retórica propia de la lengua evaluada, que no corresponde a la expectativa occidental.

En otras palabras, el examen promueve, en cierta forma, una visión occidentalizada de la labor del docente, aun cuando es medida en lengua indígena. Si bien el hecho de que se le está pidiendo al candidato que lleva a cabo las tareas en la lengua indígena implica la idea de que determinados universales culturales se pueden llevar a cabo en cualquier lengua (Hamel, 2001), es necesario llevar a cabo investigaciones que nos permitan conocer y entender las prácticas socioculturales y formas de generación y transmisión del conocimiento, arraigadas en las comunidades indígenas, para incorporarlas en la formación de los profesores del medio indígena. Este bagaje de conocimiento permitirá incorporar no solo las estructuras lingüísticas, sino las estructuras discursivas y los modelos culturales de los pueblos indígenas en el hacer pedagógico de los docentes. ✎

FUENTES DE CONSULTA

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). "The Study of Language Acquisition", en Lyons, J. (ed.), *New Horizons in Linguistics*, p.p. 242-260, Harmondsworth: Penguin.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge: MIT Press.
- Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Oxford: Basil Blackwell.
- Douglas, D. (1998). "Three problems in testing language for specific purposes: authenticity, specificity and inseparability", en Elder, C., et.al., *Experimenting with Uncertainty. Essays in Honour of Alan Davis.*, p.p. 45-52, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Girón, A. (2007). "El Estado Actual de la Educación Bilingüe. Aquí Estamos", en *Revista de Exbecarios Indígenas del IEP-México*, Vol. 3, Núm. 6, p.p. 21-29.
- Hamel, R. E. (2001). "Políticas del Lenguaje y Educación Indígena en México. Orientaciones Culturales y Estrategias Pedagógicas en una Época de Globalización", en Bein, R. y J. Bom (eds.), *Políticas Lingüísticas, Norma e Identidad*, p.p. 143-170, Buenos Aires: UBA
- Hamel, R. E. et al. (2004). "¿Qué Hacemos con la Castilla?, la Enseñanza del Español como Segunda Lengua en un Currículo Intercultural Bilingüe de Educación Indígena", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Núm. 20, p.p. 83-107.
- Harper, M. y Patricia C. (2012). "Member Checking: Can Benefits be Gained Similar to Group Therapy?", en *The Qualitative Report*, Vol. 17, Núm. 2, p.p. 510-517.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, p.p. 269-285, Harmondsworth: Penguin.
- López M, H. (1984). *Enseñanza de la Lengua Materna. Lingüística para Maestros de Español*, Madrid: Playor.
- Lyons, J. (ed.) (1970). *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, Tim. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dirección General de Educación Indígena (2008). *Lengua indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*, México: SEP-DGEI.
- Dirección General de Educación Indígena (2009). *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*, México: SEP-DGEI.
- Wigglesworth, G. (2001). "Influences on Performance in Task-Based Oral Assessments", en Bygate, M, Peter S, y Merrill S. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*, p.p. 186-209, Harlow: Longman.



ANEXO I. GUÍA DE ENTREVISTA

1. ¿Qué lenguas utiliza en el salón de clase, para impartir la clase? ¿Para qué utiliza cada una de las lenguas?
2. ¿Qué lengua utiliza cuando se comunica con sus compañeros profesores? ¿Aparte de socializar, que tipo de interacción realiza con ellos? ¿En dónde se llevan a cabo estas interacciones?
3. ¿Con quién más se comunica para cosas relacionadas con la escuela? ¿En qué idioma habla con ellos? ¿Sobre qué hablan?
4. ¿Podría describirme el proceso de preparación de sus clases? ¿Qué tipo de textos consulta para preparar sus clases? ¿En qué idioma están los textos que consulta? ¿Alguna vez escuchas algo en lengua indígena para preparar tu clase?
5. ¿Qué tipo de textos escribe? ¿En qué lengua los escribes?

Historia	Escuela	Temas que da en clases	Interacciones
* Escribimos la historia de la comunidad	aulas	Mentas locales	Terminamos nuestro trabajo
* Vamos a narrar	Orbitales	La Pesca	Terminamos especies de fish
* Escribimos una historia	Alumnos	Mi localidad	León el texto
* Realizamos una presentación de fotos	padres de familia	Autenticidad	van a exponer
* Realizamos una presentación de fotos	Comité de asoc.	* Cuicutas y tepalcates	van a presentar trabajo
* Historias	* Programa Tiempo Completo	de mi comunidad	vamos a computar variedad
* Culturas antiguas (hablamos)	* Corineas	* Historias en lengua huasteca	Saca ideas importantes
* los peces	* Alimentación	"Comensales indígenas"	Toma notas
* hombres Comandantes	* Conchita de Valt.	* Cuerpos geométricos	Realiza observaciones
Seducción	* San Lucas	(Verdes, rosas)	Cuida sus materiales
* Los instrumentos y cultivos en la prehistoria	* Huerto	"Resolver problemas"	Clases teóricas y prácticas
	* Granja de pollos	"matemáticas"	
	* Comensales indígenas	"México nuestro"	
	* material didáctico	"país plurilingüe"	
	* libros de textos	"Las decimas y en español y lengua indígena"	
		"El desarrollo del ser humano"	
	* Agua potable		
	* Luz solar		
	* Circulación maya cibernética		

ANEXO 2. EJEMPLO DE ENCUESTA ASOCIATIVA DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

Matemáticas	Prácticas sociales del lenguaje	Ciencias naturales	Español
Resolver problemas	* Dialoguemos	* Observamos la naturaleza	
Contamos	* Escribimos un texto	* Dibujamos un paisaje	
Vamos a sumar		* Cuáles son las características	
restas	* Cuáles tu opinión		
multiplicar	* Narremos un cuento	* Cuáles los factores	
dividir	* Leamos una descripción	físicos (agua, sol, aire, suelo)	
plantar problemas	* Publicamos en el periódico mural	* Describimos un paisaje	
Kilos	* Proponemos	* Realizamos un primer comentario	
figuras geométricas	* Actividades de alumnos y padres de familia	* Clasificamos plantas (comestibles, medicinales, sagradas, frutas etc.)	
diferencias de cuerpos geométricos	* Realizamos nuestro producto final		
* El valor %	* Comparamos nuestros avances en portfolio	* Recopilamos información en nuestra carpeta de trabajo	
* Área de triángulos	* Realizamos historias		
* Perímetro de triángulos			

Historia	Escuela	Temas que da en clases	Interacciones
* Escribimos la historia de la comunidad	aulas	Mentas locales	Terminamos nuestro trabajo
* Vamos a narrar	Orbitales	La Pesca	Terminamos especies de fish
* Escribimos una historia	Alumnos	Mi localidad	León el texto
* Realizamos una presentación de fotos	padres de familia	Autenticidad	van a exponer
* Realizamos una presentación de fotos	Comité de asoc.	* Cuicutas y tepalcates	van a presentar trabajo
* Historias	* Programa Tiempo Completo	de mi comunidad	vamos a computar variedad
* Culturas antiguas (hablamos)	* Corineas	* Historias en lengua huasteca	Saca ideas importantes
* los peces	* Alimentación	"Comensales indígenas"	Toma notas
* hombres Comandantes	* Conchita de Valt.	* Cuerpos geométricos	Realiza observaciones
Seducción	* San Lucas	(Verdes, rosas)	Cuida sus materiales
* Los instrumentos y cultivos en la prehistoria	* Huerto	"Resolver problemas"	Clases teóricas y prácticas
	* Granja de pollos	"matemáticas"	
	* Comensales indígenas	"México nuestro"	
	* material didáctico	"país plurilingüe"	
	* libros de textos	"Las decimas y en español y lengua indígena"	
		"El desarrollo del ser humano"	
	* Agua potable		
	* Luz solar		
	* Circulación maya cibernética		