

Apuntes sobre la evaluación de los aprendizajes

En contextos de multiethnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo

La finalidad de las evaluaciones estandarizadas y su interculturalización son el eje de reflexión de este artículo, en el que además, se advierte que la discusión sobre la evaluación estandarizada no es solo una cuestión de índole técnica sino más bien un asunto político, vinculado con el tipo de persona y de sociedad que se busca construir.

Notes on learning evaluation in multi-ethnic, pluri-cultural and multi-lingual contexts

The aim of standardised evaluations and their intercultural effect are the main subject of discussion in this article, which also warns that the discussion regarding standardised evaluation is not just a technical but in fact a political matter, linked to the type of person and society we wish to build.

LUIS ENRIQUE LÓPEZ

lelopez@educacion-giz.org.gt

Lingüista y educador especializado en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Dirige el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia, Programa de Educación para la Vida y el Trabajo (GIZ-MINEDUC), Guatemala.

PALABRAS CLAVE:

Calidad educativa
Evaluación estandarizada
Multiethnicidad
Multilingüismo
Pluriculturalidad

En los últimos tiempos, los sistemas educativos nacionales han prestado particular atención a la evaluación del rendimiento escolar, hasta convertir a este tipo de medición en un ámbito privilegiado de las políticas educativas. Tal vez con la única excepción de Bolivia,¹ todos los países de América Latina conciben hoy la evaluación del rendimiento escolar como uno de los mecanismos privilegiados de la rendición de cuentas, y consideran que la inversión en educación tiene necesariamente que traducirse en eficiencia (menor deserción y menor repetición) y eficacia (logro de aprendizajes en los estudiantes). Atrás parecen haber quedado aquellos tiempos en los que la preocupación se centraba en la formación integral de los educandos en función del perfil de ser humano y del modelo o tipo de sociedad que se anhelaba construir.

Desde esta óptica de *input-output* mayor importancia adquieren los resultados que los procesos; de ahí que también mayor esfuerzo e inversión se haya colocado en la evaluación sumativa que en la formativa. Esta tendencia se instaló a partir de las reformas educativas de los años 1990, siendo Chile uno de los países pioneros de la región en implementar este tipo de medición. Con la impronta que tuvieron los bancos internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial) en la transformación de la educación en toda la región latinoamericana, la evaluación del rendimiento escolar adquirió cada vez mayor relevancia, y las pruebas estandarizadas de rendimiento escolar se convirtieron en el mecanismo privilegiado de rendición de cuentas en cuanto a la eficacia de los sistemas educativos para alcanzar los objetivos que se habían planteado. En ese marco, por un lado, la visión economicista de la educación que se impuso en todo el continente determinó que a mayor inversión, mejor debería ser el rendimiento escolar. Pero, por otro lado, la noción de calidad educativa se redujo pues ésta comenzó a medirse solo por los resultados logrados por los estudiantes,² en únicamente dos aspectos de su formación: su capacidad para comprender lo que leen y su habilidad para resolver operaciones y problemas matemáticos; es decir, dos

áreas curriculares —lenguaje y matemática— se han vuelto centrales y acaparan la atención de los tomadores de decisiones, de los padres de familia, de maestros e incluso de los alumnos, en desmedro de otras áreas igualmente importantes en la formación de todo individuo como ciudadano y como sujeto de derecho, que debe también aprender a convivir en un contexto de diversidad creciente; como son, por ejemplo, la historia, las ciencias sociales y la propia formación ciudadana.

Y es que, en rigor, el objetivo subyacente no es necesariamente el de una ciudadanía activa, crítica e intercultural sino más bien la competitividad vinculada a las necesidades y demandas del mercado. La escuela debe formar los individuos que el mercado laboral requiere y, en ese proceso, los estudiantes deben aprender a ser competitivos y también aprender a competir entre ellos, así como les toca también ser y hacer a sus maestros y a las escuelas a las que asisten. En ese orden de cosas, la visión de la educación como derecho cede paso a la de la educación como un bien de consumo, y con ello la escuela pública pierde importancia y atrás se quedan los viejos ideales igualadores y democráticos que ésta supuso.

Las visiones restringidas apretadamente resumidas aquí también guardan relación con otra reducción contemporánea que se ha vuelto lugar común en los sistemas educativos: las visiones y planificaciones de corto plazo. Este enfoque ha llevado a ver la educación solo como escolarización, y a perder de vista las contribuciones que la educación —en tanto formación integral del individuo— puede y debe hacer a la construcción de ese nuevo tipo de sociedad en la que se superen la desigualdad y las injusticias sociales, para de esta manera contribuir a una mejor vida en democracia.

El Perú no ha estado ajeno a estas situaciones, y en este país también las pruebas nacionales de rendimiento escolar en Lectura y Matemática son lugar común desde hace casi dos décadas. Ahora las pruebas son censales y evalúan a los alumnos del segundo grado, cuarto grado —en el caso de las lenguas bajo la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y segundo de secundaria. Estas evaluaciones tienen como fin “tomar el pulso al sistema educativo e identificar aspectos que deben ser mejorados” (cf. [www.³ http://umc.minedu.gob.pe/](http://www.umc.minedu.gob.pe/)).⁴ Lo que ocurre en el Perú no es muy diferente de lo que se hace en países como México, Guatemala

1 El actual Gobierno boliviano no ha logrado aún implementar el Observatorio Plurinacional destinado a medir periódicamente la calidad de la educación. El anterior Sistema de Medición de la Calidad (SIMECAL) fue desactivado a partir del 2000 (Urquiola, 2010).

2 Así lo sostiene, por ejemplo, Miguel Urquiola, de la Universidad de Columbia, cuando de forma explícita afirma que: “Por calidad educativa se entiende los conocimientos que los individuos efectivamente adquieren mediante el tiempo que pasan en la escuela. Esta generalmente se mide a través de pruebas estandarizadas” (p. 1). Gentili (2014) también da cuenta de este reduccionismo y lo critica.

3 Consultado el 15.10.2015.

4 Consultado el 15.10.2015.

y Ecuador que, con el Perú y Bolivia, se caracterizan por una significativa presencia de población indígena y por bolsones importantes de educandos que hablan un idioma distinto al castellano.

MULTICULTURALIDAD, PLURILINGÜISMO Y EVALUACIÓN ESTANDARIZADA

América Latina se caracteriza por su diversidad étnica, cultural y lingüística; según la CEPAL (2014) en la región sobreviven todavía cerca de 50 millones de individuos que se autodefinen como indígenas y/o que hablan un idioma originario, la mayoría de ellos en condición de bilingües con distinto grado de manejo de sus dos idiomas (cf. Sichra, 2009). Los indígenas en América Latina forman parte de más de 600 pueblos indígenas y en el continente se hablan más de 500 idiomas diferentes (cf. López, 2009).

Aunque tal diversidad haya sido reconocida legalmente, incluso a nivel constitucional, existen aún serias limitaciones para garantizar el derecho que todos los educandos indígenas tienen a recibir educación en la lengua que más saben y mejor manejan: sea ésta una lengua originaria o una variante local del castellano, influenciada por el substrato de la lengua indígena hablada por sus mayores y/o en la localidad en la que viven (López, 2009). La labor de los ministerios de Educación a este respecto se ve limitada también por el hecho de que, a diferencia de hace seis o siete décadas, los educandos indígenas son hoy en su mayoría bilingües de distinto grado y ya no solo monolingües de lengua originaria; asisten a escuelas tanto rurales como urbanas; y su presencia es cada vez más visible incluso en las ciudades capitales de todos los estados latinoamericanos. No obstante las limitaciones de los sistemas educativos, la mayor parte de educandos indígenas en edad escolar accede a la escuela y un gran número de ellos logra completar, al menos, su escolarización primaria.

Lo cierto es que la educación que el Estado ofrece a los educandos indígenas no siempre responde a los criterios de relevancia social ni menos aún a los de pertinencia cultural y lingüística, aunque la legislación nacional así lo prescriba y cuando la jurisprudencia internacional vaya aún más lejos, al considerar el derecho que les asiste incluso a una institucionalidad propia así como al disfrute de sus lenguas, culturas, saberes y conocimientos en la educación formal (cf. Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas). Ello ha llevado a que muchos líderes e inte-

lectuales indígenas interpelen los sistemas educativos, cuestionen la ontología del conocimiento escolar e incluso muestren desafección por los programas oficiales de EIB y postulen en su reemplazo una educación endógena o propia, bajo el control de sus organizaciones etnopolíticas y de las propias comunidades indígenas (cf. López y Sichra, 2015).

Lo cierto es que la diversidad cultural y lingüística interroga por sí sola a los sistemas educativos y los desafía a romper la visión de “normalidad” y “estandarización” con la cual históricamente han orientado y organizado los servicios educativos. Hoy que la diversidad constituye un hecho innegable de la realidad, los sistemas educativos se abren y estructuran modalidades *ad-hoc*, como la EIB por ejemplo, para atender de mejor forma a los educandos indígenas.⁵

La existencia de modalidades diferentes a la general o regular, de carácter monocultural y monolingüe —es decir, distinta a aquella dirigida a la población estudiantil perteneciente a la mayoría culturalmente hegemónica—, nos sitúa ante la necesidad de, al menos, reflexionar sobre la práctica de la evaluación; sobre todo de la evaluación sumativa, expresada en las pruebas estandarizadas de lápiz y papel y, que por lo general, recurren a ejercicios de selección múltiple que deben ser resueltos de forma individual.

Si bien es cada vez mayor el conocimiento que poseemos sobre cómo se aprende y educa en sociedades indígenas, poco es todavía lo que sabemos respecto a cómo se evalúa en estos contextos. Pero el sentido común, y la extrapolación acerca de cómo se aprende, nos puede llevar a concluir, al menos por ahora, que el conocimiento debe evidenciarse a través de la acción; es decir que, si se aprende haciendo, se debería evaluar creando situaciones en las cuales el aprendiz demuestre qué y cuánto sabe. Además, y dado que se trata de sociedades en las que el conocimiento es colectivo y compartido,⁶ bien podría requerirse de situaciones en

5 Creciente es también la preocupación por responder a otras diferencias individuales que igualmente cuestionan la aludida “normalidad” del sistema, como son aquellas vinculadas con la discapacidad.

6 Al respecto, resulta interesante anotar que en un estudio llevado a cabo en una comunidad aimara del departamento de La Paz, Bolivia, se comprobó que la inteligencia se concibe de forma holística; sin separar “los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad” (Romero, 1994, p. 135). Ello determina que la inteligencia no se valore en sí misma ni de manera aislada, sino según sus connotaciones afectivas y sociales. Desde esa perspectiva la inteligencia se asocia a responsabilidad, honestidad, sabiduría, obediencia, respeto y trabajo;

las cuales los educandos, a través de ejercicios cooperativos, resuelven las tareas que se les plantea en la evaluación.

Al respecto recuerdo cómo a mediados de los años 1980 en el altiplano collavino, en el marco del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, se comprobó cómo los estudiantes de cuarto grado de primaria podían resolver satisfactoriamente operaciones y problemas de Matemática cuando se simulaban situaciones de compra y venta, incluso recurriendo a objetos concretos, y además lo hacían en aimara (Rockwell *et al.*, 1988). Menores eran los resultados que estos mismos educandos obtenían cuando las pruebas eran de lápiz y papel, incluso cuando la prueba estuviera escrita en aimara.⁷

No cabe duda de que las pruebas estandarizadas, de lápiz y papel, evidencian limitaciones en contextos de diversidad idiomática y cultural, en tanto entran en juego no solo idiomas diferentes sino también distintas formas de entender procesos aparentemente universales como aprender, enseñar y evaluar. No se aprende de la misma forma, ni tampoco se enseña de una sola manera; y ello nos lleva a pensar en plantear analogías entre los modos de aprender y las maneras de medir si y cuánto se ha aprendido. Lo discutido hasta aquí trasciende el ámbito de las escuelas bilingües y podría ser de relevancia también para las escuelas de áreas marginales de las grandes ciudades a las que asisten educandos de clases trabajadoras, como se evidenció, por ejemplo, en Río de Janeiro, donde todos los alumnos hablaban portugués (Carraher, Carraher y Schliemann, 1988). También tiene repercusiones para la evaluación en general y no únicamente para la evaluación sumativa, a través de pruebas estandarizadas que ahora discutimos.

En lo que a las pruebas estandarizadas se refiere, el dilema es mayor pues se busca “tomarle el pulso al sistema”; y, por ello, se intenta encontrar estrategias que permitan comprobar que los educandos, en un determinado momento de su escolaridad, logran re-

pero también a razonamiento, juicio, creatividad, memoria, atención, habilidad tecnológica y artística, así como también a lectura, escritura y cálculo. Desde ese marco, en Titikachi se considera inteligente no a quien sabe sino a quien es capaz de compartir lo aprendido con los demás.

7 Situaciones comparables se encontraron con los niños de escuelas públicas de barrios marginales de Río de Janeiro que resolvían operaciones y problemas matemáticos oralmente pero no que lograban hacerlo por escrito, hecho que llevó a los investigadores a poner de título a su trabajo “Diez en la vida, en la escuela cero” (Carraher, Carraher y Schliemann, 1988).

sultados comparables. Pero, aun así, creemos que los sistemas de evaluación deben cuestionarse a sí mismos y reflexionar sobre sus prácticas, haciendo suyos los requerimientos de relevancia social y pertinencia cultural y lingüística que los sistemas educativos ya han hecho suyos, sino totalmente al menos discursivamente, en lo concerniente al aprendizaje y a la enseñanza. Desde esa perspectiva y habida cuenta de las características étnicas, socioculturales y lingüísticas de nuestra región, ¿no deberíamos también buscar modos para interculturalizar la evaluación?

HACIA LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Los cambios asumidos por los sistemas educativos en cuanto a la implementación de modalidades diferenciadas para atender a los educandos indígenas dan muestras de una relativa flexibilidad y apertura, sobre todo en el ámbito metodológico en el cual se ha situado fundamentalmente el hoy permitido uso de dos lenguas en la educación formal. Estas transformaciones resultan menores y aun insuficientes cuando se trata de abordar la diversificación del currículo escolar, de manera de dar cuenta de la existencia de otros tipos y sistemas de conocimientos. No se ha logrado aún comprender que aquello que diferencia a los educandos indígenas no es solo la lengua que hablan, sino, y sobre todo, la lectura distinta del mundo que poseen y que adquieren desde la cuna y fundamentalmente en el curso de su socialización primaria. Como lo sugerimos líneas arriba, a ello se debe que hoy el interés de los líderes e intelectuales indígenas se centre en el currículo y no, como antes, solo en la metodología. Y hasta hoy, salvo excepciones y concesiones que el sistema hace en cuanto a la adaptación y/o a la contextualización curricular, los valores, saberes y conocimientos indígenas no llegan a constituirse en aspectos claves del currículo escolar. No sorprende entonces que las demandas propugnen la descolonización de la educación (cf. López, 2015; Smith, 1999), coincidiendo con posturas desde la pedagogía crítica que desde hace al menos dos décadas se refieren a la construcción curricular como un espacio de negociación social y cultural (McCarthy, 1994).

Si ello ocurre en el plano de la definición curricular y donde la selección que ésta implica es producto del conocimiento experto y potestad de los profesionales que trabajan en los ministerios de Educación, sin que medie para ello proceso alguno de consulta sea a los padres de familia o a los propios educandos, no sorprende entonces que la evaluación —tan cercana a los

modos de actuar en la definición curricular— siga rumbos comparables. La definición de qué evaluamos, que como es obvio implica niveles de escogencia a partir de todo lo que el currículo escolar contiene, así como la determinación de cómo evaluamos y para qué es también hoy atribución de las dependencias responsables de la medición de la calidad (*sic*) de la educación, sea que éstas sean externas a los ministerios o parte de ellos.

No obstante y en algunos casos, dadas las políticas de EIB adoptadas por los Estados, las mediciones estandarizadas bien pueden recurrir a la lengua de los educandos que están en vías de reforzar su condición de bilingües en la escuela. Así ocurrió, por ejemplo en Bolivia, cuando se creó el hoy discontinuado SIMECAL en el año 1995; desde sus inicios esta unidad dependiente del ministerio de Educación construyó y aplicó pruebas de comprensión lectora en aimara, guaraní y quechua (en los grados 1.º, 3.º, 6.º y 8.º, que entonces comprendían el nivel de Educación Primaria) entre 1996 y 2000. Las pruebas aplicadas en 1997 a los estudiantes del tercer grado permitieron comprobar que el rendimiento en comprensión lectora y en matemática de los niños aimaras y quechuas, que cayeron en la muestra seleccionada, era igual o superior —en al menos dos puntos— al de sus pares indígenas que también asistían a escuelas públicas pero bajo una modalidad monolingüe en castellano. Los resultados en las pruebas en castellano, sin embargo, favorecieron a quienes cursaron su escolaridad en castellano (Bolivia, 1997). En Guatemala también se han aplicado pruebas en las cuatro lenguas indígenas mayoritarias prácticamente desde mediados de los 1990⁸ (Rubio, 2009). Diversas mediciones de resultados de aprendizaje en Lenguaje y Matemática realizados entre 1997 y 2001 develaron que los educandos que asistían a escuelas de EBI lograban un rendimiento igual o inferior a sus pares que asistían a escuelas regulares, salvo en algunos casos de las pruebas de Matemática en los que sí se evidenciaron resultados en favor de quienes asistían a escuelas EBI. Del mismo modo, se concluyó que el desempeño de los educandos en las pruebas aplicadas en la lengua materna dependía tanto del idioma cuanto de la asignatura que se estaba evaluando. Actualmente y para medir comprensión lectora se aplican pruebas tanto en lengua indígena (en las cuatro lenguas mayas con mayor población) como en castellano; y, si bien se identifican diferencias al interior de los estudiantes de las cuatro comunidades sociolingüísticas evaluadas (DIGEDUCA, 2013), en general es posible concluir que

el rendimiento escolar de los niños indígenas de primero y tercer grado es inferior al de los educandos hispano-hablantes. Así lo demuestra una rápida comparación de los resultados en Lectura obtenidos por los alumnos de primero y tercer grado de cuatro departamentos eminentemente rurales, dos en los cuales la población indígena es mayoritaria y los otros dos en los que el campesinado tiene al castellano como lengua materna; el contraste arroja diferencias de 20 puntos en el primer grado y de 30 en el tercero a favor de los educandos castellano-hablantes (cf. <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/swf/Mapa%20de%20resultados%20por%20departamento%202.swf>. Consultado el 15.10.2015). Los resultados en el Perú tampoco eran ni son muy diferentes, aunque sí se observan diferencias entre los estudiantes indígenas que habitan en las áreas andinas que entre quienes viven en la Amazonía, pues los andinos alcanzan mejores rendimientos que los amazónicos (Acuña y Eyzaguirre, 2012). Sin embargo, la Evaluación Censal de Estudiantes de 2014 mostró cambios importantes: el rendimiento de los estudiantes del área rural del país que asistían a escuelas públicas había crecido en promedio 7 puntos en dos años, tanto en comprensión lectora como en castellano. Como es de esperar, este crecimiento no había sido igual en todas las regiones, y en algunas como Puno, cuya población es mayoritariamente indígena, el 2014 el 42,4 % de los estudiantes pasaron al nivel satisfactorio de comprensión lectora, con lo cual Puno fue la segunda región que mostró mayor mejora a nivel nacional. Del mismo modo, y al parecer producto de la implementación de un sistema de acompañamiento docente en aula y de otros factores derivados de la mayor atención que el ministerio de Educación le prestó a la EIB, en comparación con los dos años anteriores, en 2014 el rendimiento escolar entre los niños que asistían a escuelas con EIB se había duplicado. Muestra de ello es que esto influyó incluso entre los educandos de la Amazonía, que en todos los ejercicios anteriores habían quedado a la zaga de sus pares andinos: los alumnos del pueblo awajún triplicaron su rendimiento, de 5,1 % en el año 2012 a 18 % en el 2014; y los niños pertenecientes al pueblo shipibo pasaron de un 3,6 % a un 14,2 % en ese mismo período. Si bien, como se puede apreciar, las brechas son aún notorias entre los educandos monolingües y los bilingües, la mejora evidenciada es notable.

Un dato sobre el que cabe reflexionar es que en el Perú se aplican pruebas de comprensión lectora en lengua indígena y en castellano como segunda lengua a los educandos bilingües pertenecientes a los pueblos aimara, quechua, awajún y asháninka en el cuarto grado y

8 En Guatemala se prefiere hablar de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y no de EIB, como en el resto del continente.

no en el segundo como al resto de los educandos del país. Esta adecuación adicional responde a la necesidad de esperar a que el proceso de transferencia de las capacidades de lectura desarrolladas en la lengua indígena, durante los primeros grados, haya influido en la lectura en castellano, lengua que aprenden primero en forma oral.⁹

Como podemos apreciar, en los casos de Bolivia, Guatemala y el Perú, y dada la vigencia de la EIB, como parte de la política nacional, la evaluación del rendimiento escolar comenzó a interculturalizarse, incorporando el uso de algunas lenguas indígenas. Si bien caben preguntas respecto a si los ítems utilizados fueron primero producidos en castellano y luego traducidos al idioma indígena, los responsables de la elaboración de las pruebas en lengua indígena afirman que si bien los ítems en lenguas indígenas son comparables a los formulados en castellano, no se basan en traducciones sino en creaciones cultural y lingüísticamente apropiadas, a partir de la comprensión de los equipos responsables de las pruebas de las competencias y aspectos que se quiere medir. Al respecto, cabe destacar que, en los tres países, los equipos que tenían o aún tienen a su cargo la elaboración de pruebas en lenguas indígenas son lingüistas indígenas o especialistas de EIB que hablan y escriben la lengua del pueblo al que pertenecen.

CONCLUSIONES

Pese a los avances que de por sí implica incluir las lenguas indígenas en los procesos de evaluación estandarizada, caben todavía muchas interrogantes respecto a otras medidas adicionales que es necesario emprender para construir modelos de evaluación culturalmente justos y responsables que ayuden a determinar el progreso escolar de los educandos indígenas. Aspectos adicionales sobre los cuales es menester continuar reflexionando son los referidos al carácter escrito e individual de las pruebas y a la oralidad ancestral que marca la vida y el quehacer indígenas y que contribuye a la construcción de modelos civilizatorios diferentes al hegemónico, donde, como lo señalamos líneas arriba, se prioriza el aprendizaje como hecho colectivo, la solidaridad y ayuda mutua entre pares y también la búsqueda de solu-

ciones colectivas a los problemas que se nos presentan cotidianamente.


Por lo demás, cabe preguntarse sobre el sentido de las evaluaciones estandarizadas y sobre su finalidad. Si se trata de tomarle el pulso al sistema para ver cómo los aprendices progresan en el logro de las competencias esperadas y poder establecer proyectos y rutas de mejora, bien vale la pena reflexionar si para ello se requiere de evaluaciones censales o solo muestrales. Con muestras bien definidas y con una menor inversión, el sistema podría obtener la información que requiere para su rendición de cuentas ante el Estado y ante la sociedad. Ahora, si se trata de conocer a cabalidad cómo le va a cada educando y cómo se compara él con sus pares de su escuela, su localidad y de otras regiones de un mismo país, y si lo que se busca es establecer *rankings* entre escuelas y maestros, para orientar la selección e inversión de los padres en la educación de sus hijos no habría otra salida que una prueba censal.

De cualquier modo, consideramos que la inversión de recursos puestos en la evaluación estandarizada resulta excesiva, cuando existen casos nacionales, como el de Guatemala, en los que los resultados no son aprovechados ni para la adopción de políticas de mejora ni menos aún para los cambios que habría hacer en los currículos nacionales. Por lo demás, existen situaciones en las que en vez de preocuparse por el aprendizaje de los niños, cada vez más profesores invierten mucho tiempo en preparar a sus educandos para las pruebas. Esto ocurre incluso en escuelas bilingües (Zavala y Trapnell, 2014) cuyos alumnos no están acostumbrados a tomar pruebas de lápiz y papel y menos a resolver ejercicios de selección múltiple; así en vez de invertir el tiempo escolar para que los niños y niñas analicen su realidad, desarrollen pensamiento crítico y también, claro está, comprendan lo que leen y desarrollen su pensamiento lógico-matemático —tanto en la lengua indígena como en castellano—, resulta frecuente ver a maestros y maestras recurriendo a pruebas de años anteriores para “preparar” a sus alumnos. También hemos tenido noticias respecto a situaciones en las que, preocupados por el *ranking* de escuelas y por el lugar que en él ocupen, directivos y maestros de escuela piden a sus alumnos con menos posibilidades de aprobar la prueba nacional —y claro está entre ellos a los indígenas pero también a los discapacitados— no asistir a la escuela en el día previsto para la evaluación censal.

Como se puede apreciar, muchas son las interrogantes respecto a la necesaria interculturalización de la evalua-

9 La información aquí referida forma parte de las notas que fueron tomadas por el autor en el reciente intercambio de experiencias respecto a la evaluación estandarizada en contextos de EIB que tuvo lugar tanto en Lima como en Guatemala, en agosto y septiembre 2015, en el marco del Proyecto Triangular Perú-Guatemala-Alemania sobre Políticas de Educación Rural.

ción, incluyendo las pruebas estandarizadas. Pero un asunto que más preocupa tiene que ver con el hecho de que el énfasis puesto en la evaluación sumativa ha derivado en un fin no esperado: la ausencia de reflexión sobre la evaluación formativa, su interculturalización y su utilización en contextos indígenas y en escuelas de EIB de manera que todo maestro pueda establecer dónde están sus estudiantes y cuánto han aprendido, y así poder ayudar a cada quien a avanzar desde donde está y

a su propio ritmo. En suma, la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y de la responsabilidad del docente debería merecer más atención que la aplicación de pruebas estandarizadas, las cuales son también necesarias para que el sistema pueda rendir cuentas. Una mayor pedagogización de la evaluación bien contribuiría a la mejora sustantiva de aquello que hemos dado en llamar calidad de la educación, y, sin duda, también a la formación integral de los educandos. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUÑA, E. y N. EYZAGUIRRE (2012). Comprensión lectora de los estudiantes bilingües interculturales en el Perú. Aportes y desafíos a la propuesta pedagógica de EIB. Ponencia presente en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es, Salamanca 5 al 7 de septiembre. Disponible en http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Acuna_Esther.pdf

BOLIVIA: SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN. (1997). *Rendimientos escolares de 3° y 6° de educación primaria en Lengua y Matemática y Factores Asociados*. La Paz: SIMECAL.

CARRAHER, T.; D. CARRAHER y L. SCHLIEMANN. (1988). *Na vida dez, na escola zero*. Sao Paulo: Cortez Editores. Versión en castellano publicada en 1991 bajo el título de *Diez en la vida, cero en la escuela*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

LÓPEZ, L. E. (2009). "Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina". En *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Quito: AECID, PROEIB Andes, UNICEF. 19-99.

LÓPEZ, L. E. (2015). "Decolonizing education: lessons from Latin America and the Caribbean". En MAY S.; & T. McCarty (eds.) *Language Policies and Political Issues*, Vol. 1, de la tercera edición de la *Encyclopedia of Language and Education*. Nueva York: Springer. En prensa.

LÓPEZ, L.E. e I. SICHRA. (2015). "Indigenous bilingual education in Latin America". En MAY S.; O. García & A. Lin (eds.). *Bilingual Education*, Vol. 5, de la tercera edición de la *Encyclopedia of Language and Education*. Nueva York: Springer. En prensa.

McCARTHY, C. (1993). *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Fundación PAIDEIA y Ediciones Morata.

ROCKWELL, E.; R. MERCADO; H. MUÑOZ; D. PELLICER y R. QUIROZ. (1989). *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima-Puno: PEBP.

ROMERO, R. (1994). *Ch'iki. Concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas pre-escolares de la comunidad de Titikachi*. La Paz: IAFY y CEBIAE.

RUBIO, F. (2006). "La educación bilingüe en Guatemala". En LÓPEZ L.E. y C. Rojas (eds.) *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz: Plural Editores, Banco Mundial y GTZ. 185-252.

SAZ, M.A. (2013). Informe de resultados de primaria bilingüe 2008. Guatemala: Ministerio de Educación, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.

SICHRA, I. coord. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Quito: AECID, PROEIB Andes, UNICEF.

SMITH, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Londres: Zed Books.

URQUIOLA, M. (2010) "Calidad y cantidad educativa en Bolivia: 1996-2010". Informe preparado para el Ministerio de Relaciones Exteriores de Holanda. En: <http://www.iob-evaluatie.nl/sites/iob-evaluatie.nl/files/subrapport-urquiola---calidad-y-cantidad-educativa-en-bolivia-1996-2010.pdf> Consultado el 18.10.2015.