

Experiencia en México

# Hacia una evaluación con enfoque intercultural

En este trabajo, la autora relata las acciones que ha venido desarrollando el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), desde 2013 un instituto constitucional autónomo, para asegurar que la evaluación educativa que lleva a cabo, tanto de alumnos como de docentes, tenga una perspectiva intercultural. Concluye que requieren una evaluación con una perspectiva formativa, participativa y comunitaria.

## Towards an evaluation with an intercultural focus: experience in Mexico

The author describes the work of the National Institute for the Education Evaluation (INEE) since 2013. The institute is autonomous, to ensure that education evaluation of students and teachers has an intercultural perspective. It concludes that there is a need for an evaluation with an educational, participatory and community perspective.

---

**SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE**

[schmelkes@inee.edu.mx](mailto:schmelkes@inee.edu.mx)

*Realizó estudios en Sociología con Maestría en Investigación Educativa, en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Es investigadora de la educación desde 1970. Los primeros 24 años de trabajo los realizó en el Centro de Estudios Educativos (CEE). Presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) a partir del 2 de mayo del 2013.*

---

**PALABRAS CLAVE:**

Diversidad lingüística  
Equidad en educación  
Evaluación educativa  
Interculturalidad  
Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes



Entendemos por una evaluación educativa con perspectiva intercultural aquella que parte de reconocer y valorar la diversidad cultural del país, y que concibe que la evaluación educativa debe servir para comprender y atender esa diversidad. De esta forma, la evaluación educativa no debe partir de supuestos falsos sobre una población homogénea, ni simplificar artificialmente una realidad compleja. También entendemos que la atención de la diversidad es de dos tipos: por un lado, implica combatir las inequidades educativas —en este caso por razones de pertenecer a grupos lingüísticos y culturales minoritarios—, y, por otro, supone respetar y atender las particularidades lingüísticas y culturales de los diversos grupos que hacen del país uno cultural y lingüísticamente diverso. Como en el INEE hacemos el planteamiento base de que la evaluación es para mejorar, lo anterior implica que los resultados de las evaluaciones tendrán que servir para reducir las brechas de desigualdad y para ir favoreciendo la construcción de una sociedad que valore su diversidad.

El INEE ha definido, entre sus cinco principios fundamentales, que la evaluación que realiza ha de reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística del país, y atenderla. Esto significa también que los resultados de la evaluación realizada deben ofrecer insumos para poder atender mejor tal diversidad. Otro de sus principios centrales es que la evaluación que realiza ha de perseguir explícitamente la equidad. Entendemos que la evaluación descubre brechas, y que la investigación evaluativa indaga sobre las causas de esas desigualdades. Por esa razón, es esencial que las recomendaciones que se deriven de las evaluaciones incluyan medidas para disminuir las brechas encontradas, descubriendo sus causas. Un tercer principio relacionado con la atención

a la diversidad es el que postula que la evaluación ha de llevarse a cabo con la participación de la sociedad y, específicamente, con la de aquellos que participan de la evaluación.

También es importante señalar que el Instituto tiene como mandato constitucional evaluar el sistema educativo nacional. Esto significa medir el logro académico de los alumnos, el desempeño de los docentes y los directivos, la gestión de las escuelas, la eficacia de los programas y la pertinencia de las políticas. También es parte de sus atribuciones emitir directrices de política educativa con base en la información que genera. Estas directrices tienen las características de que se dan a conocer públicamente, y de que deben ser respondidas también públicamente por la autoridad correspondiente en un plazo no mayor de sesenta días naturales después de que éstas se dan a conocer. Ésta es la forma en que los resultados de la evaluación pueden efectivamente servir para mejorar la calidad y la equidad en educación, incluyendo la atención a la diversidad.

En relación específicamente con lo que el INEE ha venido haciendo en el campo de la evaluación para la equidad y con enfoque intercultural, mencionamos lo siguiente:

### 1. EL INEE DEBE EVALUAR PROGRAMAS EDUCATIVOS

Hemos dado prioridad a aquellos que atienden a población culturalmente minoritaria. El primer programa que evaluamos fue el de atención educativa a los jornaleros agrícolas migrantes, entre los cuales más del 40 % son indígenas. Como ya indicamos, las evaluaciones dan lu-

gar a directrices de política, que en este momento se están preparando en el sentido, entre otras cosas, de ofrecer una educación con enfoque intercultural a esta población. Continuaremos con la evaluación de programas cuyos destinatarios sean poblaciones en desventaja.

## 2. EL INEE DEBE EVALUAR EL LOGRO EDUCATIVO DE LOS ALUMNOS MEDIANTE PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Las pruebas estandarizadas, por definición, no están adaptadas a la diversidad cultural. Sin embargo, resultan especialmente valiosas cuando lo que miden son aprendizajes que todos los alumnos deben lograr (los mínimos comunes) para identificar desigualdades y brechas en el logro de estos propósitos. Las evaluaciones de logro académico de los alumnos se realizan a través de la prueba Planea (Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes), a alumnos de los grados terminales de Primaria (grado 6), Secundaria (grado 9) y Educación Media Superior (grado 12). Estas pruebas no tienen consecuencias sobre los individuos, pero sí pretenden retroalimentar a las escuelas y a los docentes para que pueda mejorarse la gestión de la escuela y la práctica docente con el fin de lograr mejoras en el aprendizaje. También pretenden retroalimentar a las autoridades educativas para que, con fines de equidad, apoyen de manera más intensa a aquellas escuelas que obtienen resultados de logro académico más bajos entre sus alumnos.

Para evitar que estas pruebas discriminen en contra de las poblaciones culturalmente minoritarias, en el INEE hemos procurado, en primer lugar, asegurar que lo que se mide sean aprendizajes *esenciales* que todo niño o niña, independientemente de su entorno cultural, debe dominar —se refieren sobre todo a habilidades básicas y superiores de pensamiento, aunque también incluyen conocimientos—. Son en general contenidos que no sufrirán variaciones en caso de cambios curriculares. Pero quizá lo más importante es que en el proceso de elaboración de estas pruebas se aplica un protocolo de validez cultural que fue elaborado justamente para evitar que exista un sesgo cultural en los reactivos de las pruebas. El protocolo consiste en los siguientes pasos:

- a) En la especificación de las poblaciones que participarán en las evaluaciones, se toma en cuenta la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica del país.
- b) Se cuida la información gráfica y contextual incluida en los reactivos.
- c) En los equipos que elaboran los reactivos se incluye a antropólogos y lingüistas, así como a maestros indígenas.
- d) Lo mismo ocurre con los equipos que validan los reactivos. Además, un equipo de jueces se aboca específicamente a revisar la presencia de sesgo cultural en los reactivos.
- e) Los pilotes de las pruebas se llevan a cabo representando poblaciones diversas, y en estos ejercicios se realizan entrevistas cognitivo-culturales para comprobar la falta de sesgo cultural.
- f) Se llevan a cabo análisis estadísticos de sesgo.
- g) Se conducen estudios de generalizabilidad para distintos grupos poblacionales.

Con lo anterior pretendemos asegurar que se compara lo que debe compararse, y que lo que se mide refleja la realidad porque ésta no está filtrada por el sesgo cultural de los contenidos de las pruebas. Los resultados son especialmente útiles para constatar desigualdades educativas que deben ser atendidas mediante políticas diversas.

Somos claramente conscientes de que con ello no se logra el enfoque intercultural de las pruebas de logro, sino apenas asegurar que las pruebas no discriminen por razones de pertenecer a grupos culturales distintos. También somos conscientes de que estas pruebas no atienden los aspectos vinculados con la diversidad lingüística, ni las dificultades especiales que pueden tener los alumnos cuya lengua materna no es el castellano, pues todas las pruebas son en esa lengua. A este respecto, el Instituto está haciendo estudios para poner a prueba si algunas acomodaciones —notablemente, otorgar mayor tiempo para responder las pruebas a alumnos cuya lengua materna no es el castellano— permiten que éstos obtengan mayores niveles de logro.

Es necesario evaluar en la lengua propia, así como respecto de los aprendizajes que responden a las características culturales de los diversos grupos indígenas. Nos parece muy difícil, por lo menos en el contexto mexicano en el que existen 68 grupos etnolingüísticos distintos, intentar llevar a cabo esta tarea desde una institución central. Este esfuerzo deberá realizarse regional o localmente y tener como principal función no la comparación con otras poblaciones, como lo tienen las pruebas mencionadas, sino la retroalimentación a las



escuelas, a los docentes, a los alumnos y a los padres de familia sobre los resultados alcanzados, con el fin de que puedan tomarse medidas para irlos mejorando de manera progresiva. Al INEE sí le corresponde desarrollar las capacidades necesarias a nivel local para que esto pueda ser posible. Ésta es una tarea aún pendiente.

### 3. EVALUACIÓN DE DOCENTES

Corresponde al INEE normar la aplicación de las evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los docentes en el sistema educativo.

Hasta antes del año 2014, los docentes que entraban a trabajar en el subsistema de educación indígena (Pre-escolar y Primaria) eran reclutados egresados del Bachillerato. Después de un curso de inducción de entre seis semanas y tres meses, dependiendo del año, asumían la responsabilidad de un grupo de alumnos, mientras que en las escuelas regulares solamente se aceptaban maestros con la licenciatura terminada. Esto claramente representaba una injusticia para los alumnos de escuelas indígenas.

Antes del 2014 no había manera de garantizar que los docentes indígenas fueran asignados a una comunidad que hablara su lengua, y se calcula que la desubicación lingüística de los docentes, hasta la fecha, es cercana al 30 %. En julio del 2014 se aplicó por primera vez una evaluación a los aspirantes a ser docentes indígenas, ahora cumpliendo el requisito de contar con licenciatura, como se les exige a todos los demás maestros del país. Esta evaluación incluye, además de un examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente y

de otro de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales —al igual que a todos los aspirantes a docentes— un examen de lengua indígena aplicado por hablantes de la lengua, que incluye la comprensión y la expresión oral, la lectura en voz alta y la comprensión de lectura en lengua indígena, así como la expresión escrita en lengua indígena. Los resultados de estos tres exámenes —hay que pasar cada uno de ellos con al menos Nivel II (de tres niveles)— dan lugar a listas de prelación por lengua indígena, de manera que se asegura que el maestro llegue a trabajar dominando la lengua de la comunidad a la que es asignado. Bien conocemos el papel de la lengua en la valoración y el fortalecimiento de la cultura, por lo que este hecho es un primer paso en asegurar un enfoque intercultural en la evaluación, en este caso de docentes indígenas.

Se ha iniciado un proceso complejo para la evaluación del desempeño docente que tiene como principal propósito obtener información que permita apoyar, acompañar y formar a los docentes de forma que vayan mejorando su práctica. Si bien todavía no se contempla la participación de los docentes indígenas en estas evaluaciones —el proceso se prolongará hasta 2018—, ya se tiene prevista la necesaria contextualización socioeconómica y sociocultural de la citada evaluación. Ésta contempla cuatro instrumentos:

(1) Un reporte del director del docente sobre el cumplimiento de responsabilidades profesionales. Este instrumento será el mismo para todo tipo de maestros. (2) Un expediente de evidencias de aprendizaje de los alumnos. Este instrumento se contextualiza, pues al docente se le pide que describa su entorno, su escuela y su grupo. Las evidencias que presenta deben ser acompañadas de

una reflexión sobre lo que dichas evidencias —de un buen alumno y de un alumno no tan bueno— le indican sobre cómo debe asegurarse que se logren los propósitos de aprendizaje con todos sus alumnos. Al hacer esta reflexión, el maestro debe responder a las condiciones de su contexto. Lo que se evalúa es justamente la manera cómo en esa reflexión se logra lo anterior. Este instrumento se califica con rúbrica. (3) Un examen de conocimientos docentes, de opción múltiple, basado en casos similares a los que enfrenta el maestro. Así, habrá tantos exámenes como tipos de maestros, pues los casos tendrán que estar adaptados a sus realidades. Cuando llegue el momento de evaluar a los maestros indígenas, entonces los casos se referirán a esta realidad particular. (4) Un plan de clase. El docente tendrá que planear una clase, pero antes deberá nuevamente describir su contexto, su escuela y su grupo de alumnos. Se trata de que el maestro haga una argumentación sobre las razones por las cuales considera que esa planeación le conducirá a lograr los objetivos propuestos con los alumnos, en la escuela, y en el contexto socioeconómico y sociocultural que previamente describió. Lo que se evalúa no es solo la capacidad de planear, sino, y sobre todo, la capacidad de argumentar sobre la contextualización de esa planeación a su realidad. Este instrumento también se califica con rúbrica. En los dos instrumentos de naturaleza cualitativa deben emerger las realidades multiculturales y plurilingües, y la forma en que el docente las enfrenta. La información que esta evaluación proporcione sobre las competencias docentes permitirá orientar el consecuente apoyo, acompañamiento y formación de los docentes a, entre otras cosas, la mejora de su capacidad de adaptar la enseñanza a las condiciones de su entorno sociocultural.

Sabemos que las evaluaciones anteriores se acercan a una perspectiva intercultural de la evaluación educativa, pero no la satisfacen del todo. Hacen falta, al menos, dos elementos más. Uno de ellos es la posibilidad de asegurarse que la evaluación de los aprendizajes incluya los de la lengua y la cultura propias. Como ya indicamos, no nos parece que esto pueda hacerse a través de evaluaciones estandarizadas como las que hasta la fecha se han aplicado a los alumnos. Con esta preocupación, el INEE llevó a cabo una consulta previa, libre e informada a 49 comunidades indígenas sobre la evaluación educativa. Ello implicó también, necesariamente, una consulta sobre la educación que reciben y sobre la que quisieran recibir.

No es éste el espacio para describir con amplitud los resultados de esta consulta, pero sí para señalar que la

consulta fue rica en lo que a las comunidades indígenas no les gusta de la educación que están recibiendo. Más pertinente todavía es el hecho de que la consulta señaló con claridad lo que los pueblos indígenas quisieran de la educación que reciben: una que las conduzca, sí, a dominar el castellano y a poder relacionarse con la sociedad más amplia, pero también que los lleve a dominar la lengua propia, a conocer y a valorar su cultura, y a servir a su comunidad. También desean una escuela mucho más cercana a la comunidad, que conozca y aprecie su cultura y que trabaje con sus miembros.

Con esta información fue sencillo llegar a definir cómo debe evaluarse esta educación que desean recibir, y es evidente que se requiere una evaluación con una perspectiva formativa, participativa y comunitaria, capaz de propiciar la mejora continua de la escuela, de la docencia y de los aprendizajes, en los sentidos señalados. Es necesario propiciar que evaluaciones formativas de esta naturaleza, que incorporen el conocimiento de cómo se está trabajando la lengua y la cultura comunitaria, además del castellano y el currículo nacional, se vayan llevando a cabo. Estamos preparando directrices de política de educación destinada a la población indígena del país que recogen los resultados de esta consulta, y que evidentemente tienen implicaciones sobre el currículo, sobre la formación de docentes y directivos, sobre la operación de las escuelas y sobre la concepción de una supervisión escolar que favorezca procesos como los que aquí se han señalado.

Lo segundo que hace falta para que la evaluación se acerque más a una perspectiva intercultural es que ésta se lleve a cabo con toda la población de alumnos, de todos los niveles, y también de docentes, de forma tal que nos vayamos acercando a tener información de cómo se va logrando que docentes y alumnos conozcan, valoren y aprecien la diversidad cultural y lingüística del país. Esta evaluación —de la educación intercultural para todos— es fundamentalmente sobre habilidades no cognitivas. Si bien el INEE ha comenzado a incursionar en este terreno, lo ha hecho con el tema más genérico de habilidades para la convivencia. Somos conscientes de la conveniencia y de la necesidad de ir profundizando, tanto con docentes como con alumnos, en el conocimiento de los valores que debe desarrollar la escuela que conducen a rechazar el racismo y la discriminación y que, por el contrario, acercan a los alumnos a valorar su propia cultura, pero también a interesarse por conocer al otro diferente y a una valoración y aprecio por la diversidad cultural. ●