

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACION DE LA EDUCACION

CRITERIOS técnicos específicos de diseño universal de instrumentos de evaluación educativa.

Al margen un logotipo, que dice: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.- México.

CRITERIOS TÉCNICOS ESPECÍFICOS DE DISEÑO UNIVERSAL DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Contenido

Introducción

Propósito

Alcance

Términos técnicos

Marco de referencia

Criterios de las evaluaciones con diseño universal (EDU)

1. Población delimitada de manera inclusiva
2. Constructos definidos de manera precisa
3. Reactivos accesibles y sin sesgo
4. Instrumentos susceptibles de acomodaciones
5. Instrucciones y procedimientos simples, claros e intuitivos
6. Textos con máxima comprensibilidad
7. Textos con máxima legibilidad

Legibilidad en los formatos de respuesta

Lector de pantalla

Bibliografía

Anexo 1. Principios de diseño universal propuesto por el Center for Universal Design

Anexo 2: Descripción de los grupos de interés

Introducción

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la educación básica y media superior, de conformidad con el artículo 3o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Para cumplir con ella, debe diseñar y realizar mediciones de la calidad de los componentes, los procesos y los resultados del SEN, acorde con el artículo 25 de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. También debe expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federales y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan, de conformidad con el artículo 3o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación establece que todas las actividades que realice el INEE y las demás entidades integrantes del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) “se regirán conforme a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión”, de conformidad con el artículo 2, de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

La atención a la diversidad de contextos como requisito en las evaluaciones que realiza el INEE, es señalada en los artículos 67, 68, 69 y 70, del Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En adición a lo anterior, la Política Nacional de Evaluación de la Educación establece cinco principios para orientar la actuación institucional (INEE, 2015): a) la mejora educativa; b) la equidad; c) la justicia; d) la diversidad; y e) la participación.

El marco de referencia para poner en práctica los mandatos mencionados acerca de la calidad de los instrumentos de evaluación es el documento Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación (INEE, 2017). En materia de consideración de la diversidad, dicho documento

prevé que los cuerpos colegiados participantes en el diseño de instrumentos incluyan especialistas en diseño universal (1.11) y que el informe técnico de cada instrumento incluya las “estrategias para abordar la sensibilidad del instrumento, los materiales complementarios y el desarrollo de la evaluación (sesgo, atención a la diversidad, diseño universal)” (15.18.1).

La forma específica de aplicar esas prescripciones relacionadas con el diseño universal excede el ámbito de los Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación, por lo que es preciso ofrecer orientaciones particulares para asegurar que los instrumentos de evaluación educativa consideren la diversidad de contextos como de individuos.

Propósito

El propósito de estos criterios técnicos específicos es proveer referentes para implementar el diseño universal en el desarrollo de instrumentos de evaluación realizados o regulados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y, de esa manera, mejorar su accesibilidad para la diversidad de personas a las que van dirigidos y hacer a las evaluaciones más justas y equitativas.

Alcance

Estos criterios técnicos específicos pretenden ser una guía para el desarrollo de instrumentos de evaluación de diferente orden (pruebas, cuestionarios o encuestas) realizados o regulados por el INEE. No se trata de establecer requisitos paralelos a los Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación, sino integrar la perspectiva del diseño universal a todo el proceso que este documento norma.

El rigor con el que se apliquen los criterios dependerá de las características de la evaluación; por ejemplo, la exigencia en accesibilidad será diferente para la aplicación de un instrumento en papel que para uno digital, pues este último puede ser ajustado de manera dinámica al momento de la aplicación; también será diferente un instrumento cuya población objetivo son menores de edad que uno dirigido a adultos, por las diferencias en cuanto a familiaridad con instrumentos de evaluación. De igual manera, es importante considerar las características del levantamiento de información, tales como el lugar de la aplicación, el grado esperado de participación, la forma de aplicación y el perfil de la población objetivo, ya que de estas características dependerá el diseño del instrumento y las acomodaciones necesarias para permitir una mayor accesibilidad.

Términos técnicos

A continuación, se enlista el glosario de términos técnicos empleados en el documento para la correcta comprensión de su contenido.

- I. **Accesibilidad:** Es el grado en el que las personas con discapacidad son integradas al proceso de evaluación en igualdad de condiciones.
- II. **Acomodación:** Adaptaciones realizadas al instrumento o proceso de aplicación para garantizar que todas las personas de la población a evaluar participen en igualdad de condiciones. Estas adaptaciones generalmente van dirigidas a sustentantes con discapacidad o que contestan el instrumento en una segunda lengua. No cambian el constructo que se pretende medir ni el significado de los resultados de la evaluación.
- III. **Administración del instrumento:** Proceso en el que una o más personas contestan el instrumento de evaluación.
- IV. **Barreras para el aprendizaje y la participación:** Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. Se presentan en la interacción de las personas con el contexto y no como un problema inherente a las personas.
- V. **Constructo:** Elaboración teórica formulada para explicar un proceso social, psicológico o educativo.
- VI. **Cuestionario:** Instrumento de recolección de información sobre actitudes, conductas, opiniones, contextos demográficos o socioculturales, entre otros, mediante preguntas a informantes.
- VII. **Distractores:** Opciones de respuesta incorrectas pero plausibles a preguntas en pruebas.
- VIII. **Diseño Universal:** Se refiere al diseño de productos y entornos usables por todas las personas, en la mayor medida posible, sin la necesidad de adaptación o diseño especializado. En el contexto de la evaluación busca el acceso a la misma del mayor número de participantes

independientemente de su condición. El diseño universal reduce la necesidad de hacer acomodaciones o adaptaciones, aunque no la elimina.

- IX. **Especificaciones de tareas evaluativas o de reactivos:** Descripción detallada de las tareas específicas susceptibles de medición, que deben realizar las personas que contestan el instrumento de evaluación. Deben estar alineadas al constructo definido en el marco conceptual.
- X. **Estándar:** Principio de valor o calidad en la conducción y uso de los procedimientos de evaluación. Constituye el referente para emitir un juicio de valor sobre el mérito del objeto evaluado.
- XI. **Evaluación:** Proceso sistemático mediante el cual se recopila y analiza información, cuantitativa o cualitativa, sobre un objeto, sujeto o evento, con el fin de emitir juicios de valor al comparar los resultados con un referente previamente establecido. La información resultante puede ser empleada como insumo para orientar la toma de decisiones.
- XII. **Funcionamiento diferencial del instrumento (DFT, por su nombre en inglés):** Se refiere a la tendencia del instrumento a funcionar de manera diferente en diferentes subpoblaciones, a pesar de que los individuos que las componen obtengan puntuaciones similares en el instrumento. Las subpoblaciones son definidas por aspectos distintos a los relacionados con el constructo evaluado, tales como el sexo, la edad, el grupo étnico o el estatus socioeconómico.
- XIII. **Funcionamiento diferencial del reactivo (DIF, por su nombre en inglés):** Se refiere a la tendencia del reactivo a funcionar de manera diferente en diferentes subpoblaciones, a pesar de que los individuos que las componen obtengan puntuaciones similares en el reactivo.
- XIV. **Grupos de interés:** Subpoblaciones que, por sus características como grupo, tales como lengua materna, herencia cultural y experiencias de vida, distintas a la población general, pueden verse perjudicadas por los elementos irrelevantes para el constructo a medir y otros obstáculos para su acceso al instrumento de evaluación.
- XV. **Instrumento de evaluación:** Herramienta de recolección de datos que suele tener distintos formatos, atendiendo a la naturaleza de la evaluación, por ejemplo, instrumentos de selección de respuesta, instrumentos de respuesta construida, cuestionarios, observaciones, portafolios, entre otros.
- XVI. **Mantenimiento:** Conjunto de procedimientos que tienen por objeto conservar actualizado el contenido de un instrumento de evaluación y vigilar su pertinencia, además de nutrir el banco de reactivos y tareas evaluativas con características cualitativas y cuantitativas óptimas.
- XVII. **Medición:** Proceso de asignación de valores numéricos a atributos de las personas, características de objetos o eventos de acuerdo con reglas específicas que permitan que sus propiedades puedan ser representadas cuantitativamente.
- XVIII. **Muestra:** Subconjunto de la población de interés que refleja las variables medidas en una distribución semejante a la de la población.
- XIX. **Persona con discapacidad:** Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, permanentes o temporales que, al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueden impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás.
- XX. **Persona que responde el instrumento:** Sujeto que se enfrenta a algún instrumento de evaluación, este concepto incluye a un sustentante que responde una prueba de logro y a un informante en el caso de cuestionarios o encuestas.
- XXI. **Población objetivo:** Grupo de individuos sobre los cuales se desea que las inferencias elaboradas a partir de los resultados obtenidos con un instrumento de evaluación sean válidas.
- XXII. **Protocolo:** Conjunto de reglas o normas que establecen cómo se deben realizar ciertas actividades o pasos, además de incorporar de manera detallada los procedimientos y los estándares que se deben cumplir. Para su realización es fundamental considerar las características especiales de cada evaluación.
- XXIII. **Protocolo de aplicación estandarizado:** Procedimiento para la conducción de la aplicación de un instrumento de medición acorde a reglas específicas y detalladas que garanticen que las condiciones de evaluación sean las mismas para todos los examinados

- XXIV. Prueba:** Instrumento de evaluación que tiene como propósito medir el grado de dominio, conocimiento o aptitud para valorar el mérito de personas, instituciones, programas, sistemas, entre otros.
- XXV. Prueba piloto de las tareas evaluativas o los reactivos:** Administración de un nuevo instrumento de evaluación para valorar su funcionamiento en una muestra de la población objetivo o en una población con características similares a las de la población objetivo, y realizar ajustes orientados a su mejora y a su posterior administración.
- XXVI. Reactivo o ítem:** Unidad básica de medida de un instrumento de evaluación que consiste en una pregunta o instrucción que requiere una respuesta del sujeto.
- XXVII. Sesgo:** Error en la medición de un atributo debido a una variable no controlada, como las diferencias culturales o lingüísticas de las personas evaluadas.
- XXVIII. Tarea evaluativa:** Unidad básica de medida de un instrumento de evaluación que consiste en la respuesta que construye una persona o en la ejecución de una actividad, que es susceptible de ser observada y graduada en su nivel de cumplimiento.
- XXIX. Varianza:** La varianza de una variable aleatoria es una medida de dispersión definida como la esperanza del cuadrado de la desviación de dicha variable respecto a su media.
- XXX. Varianza irrelevante para el constructo:** Efecto de variables ajenas al constructo que mide el instrumento de evaluación y que afecta sus resultados; por consiguiente, es información que compromete la validez de las inferencias que se realizan.

Marco de referencia

El diseño universal, también conocido como “Diseño para todos” y “Diseño inclusivo” (Bringolf, 2008), tiene su origen en la arquitectura de finales del siglo XX, originalmente como una respuesta a la necesidad de contar con espacios usables por personas de edad avanzada o con alguna discapacidad (Story, Mueller y Mace, 1998).

La palabra “universal” se refiere a crear el máximo de utilidad para el máximo número de personas, sin importar edad, cultura o nivel de educación o habilidad (Bringolf, 2008). Para ser efectivo, el diseño universal debe ser integrado desde el principio de los procesos, en lugar de ser agregado al final de ellos (Centre for Excellence in Universal Design, 2014), puesto que no es una medida correctiva, sino una manera de conceptualizar las cosas.

La definición formal de diseño universal fue propuesta en 1997 por el *Center for Universal Design*: “El diseño de productos y entornos usables por todas las personas, en la mayor medida posible, sin la necesidad de adaptación o diseño especializado.” (p.1)

El *Center for Universal Design* ha propuesto siete principios de diseño universal, que son usados de manera amplia en el campo de la arquitectura, cada uno acompañado de orientaciones para su implementación (ver Anexo 1).

Después de su creación, el diseño universal ha influido en los campos del cuidado del medio ambiente, la recreación, la salud y la educación (Thompson y Thurlow, 2002; Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002). Este enfoque forma parte de la legislación dirigida a la atención de personas con discapacidad de países como Estados Unidos (Section 508 Amendment to the Rehabilitation Act of 1973), Irlanda (Disability Act 2005) y Chile (Ley 20.422, 2010, Art. 3). En educación, la aplicación de los principios del diseño universal favorece la inclusión, y al aplicarse a la evaluación, a su validez.

La obtención de mediciones válidas tiene una amenaza relacionada con las variaciones de las puntuaciones obtenidas cuyo origen no está en los constructos medidos. Esto es llamado “varianza irrelevante al constructo” (Messick 1994; 1995) y la presencia de ésta puede introducir sesgo en las evaluaciones.

Una de las fuentes de varianza irrelevante al constructo son los propios instrumentos de evaluación. Elementos de los instrumentos que pueden introducir varianza irrelevante al constructo son:

- el vocabulario usado (Shaftel, Belton-Kocher, Glasnapp y Poggio, 2006),
- el conocimiento cultural que implican (National Research Council, 1998),
- sus instrucciones (AERA, APA, NCME, 2014).

La comprensión de estos elementos depende en buena medida de la habilidad de lectura de los sustentantes, atributo que no necesariamente es parte del constructo a medir (Clarkson, 1991; Clements,

1980). Es decir, en ciertos casos se está evaluando qué tan bien leen e interpretan los sustentantes un instrumento de evaluación más que el conocimiento o habilidad que se desea medir.

Los principios del diseño universal se han aplicado a la evaluación educativa para mejorarla (Dolan, Hall, Banerjee, Chun y Strangman, 2005; Rao y Meo, 2016). En el caso de las evaluaciones de aprendizajes, el propósito ha sido proporcionar acceso al mayor número de estudiantes durante una evaluación (Hanna, 2005) incluyendo a aquellos con: discapacidades cognitivas o sensoriales; con problemas emocionales o del aprendizaje; con más de una de estas características; con necesidades educativas especiales; con bajo desempeño; y estudiantes sin alguna discapacidad. Además, el diseño universal reconoce las diferencias entre individuos y que una evaluación precisa, válida y confiable requiere de un espectro de métodos y materiales diversos para medir el aprendizaje (PARCC, 2017). Al considerar estas diferencias a lo largo de la construcción de una evaluación, el diseño universal permite minimizar la necesidad de diseños individualizados o acomodaciones. La atención a las necesidades particulares de algunas personas simultáneamente mejora la accesibilidad para todas las demás (Dolan y Hall, 2001).

Cabe destacar que las evaluaciones conceptualizadas con los principios de diseño universal no eliminan la necesidad de acomodaciones y evaluaciones alternativas (PARCC, 2017); habrá casos en los que una acomodación es la manera más efectiva para dar atención a la población objetivo, por ejemplo, darles acceso a los apoyos que esos estudiantes usan en el salón de clases (Dolan y Hall, 2001).

Criterios de las evaluaciones con diseño universal (EDU)

El Centro Nacional de Resultados Educativos (NCEO por sus siglas en inglés) realizó una adaptación de los siete principios de diseño universal desarrollados por el Centro de diseño universal (*Center for Universal Design*, 1997), para aplicarlos en evaluaciones a gran escala (Thompson, Johnstone, and Thurlow, 2002). Este documento retoma los criterios del NCEO, así como algunas de sus argumentaciones y orientaciones específicas y los integra al proceso de desarrollo de instrumentos de evaluación propio del Instituto.

Los siete criterios de diseño universal para la evaluación son:

1. Población delimitada de manera inclusiva.
2. Constructos definidos de manera precisa.
3. Reactivos accesibles y sin sesgo.
4. Instrumentos susceptibles de acomodaciones.
5. Instrucciones y procedimientos simples, claros e intuitivos.
6. Textos con máxima comprensibilidad.
7. Textos con máxima legibilidad.

Los criterios se aplican durante las fases descritas en los *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación* (INEE, 2017): conceptualización del instrumento de evaluación, desarrollo del instrumento de evaluación y administración y resguardo del instrumento de evaluación. Dentro de cada fase se distinguen varios pasos.

A continuación, se muestran los pasos en los que deben atenderse estos criterios (tabla 1), y se describen las acciones y evidencias necesarias para asegurar su cumplimiento. Las evidencias para la verificación documental se retoman de los *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación* (INEE, 2017).

Tabla 1. Fases y etapas del desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación.

Fase	Paso
Fase 1. Conceptualización del instrumento de evaluación	Paso 1. Planeación general
	Paso 2. Diseño del instrumento
Fase 2. Desarrollo del instrumento de evaluación	Paso 3. Elaboración de las tareas evaluativas o de los reactivos
	Paso 4. Piloteo de las tareas evaluativas o de los reactivos
	Paso 5. Ensamble del instrumento
Fase 3. Administración y resguardo del instrumento de evaluación	Paso 6. Administración del instrumento

1. Población delimitada de manera inclusiva

En la conceptualización inicial de toda evaluación es necesario definir la población que será evaluada (AERA, APA, NCME, 2014), los grupos que serán considerados y los que no lo serán. En las evaluaciones a gran escala que dan cuenta del funcionamiento de un sistema educativo desde la perspectiva del derecho a la educación, es necesario incluir a todas las poblaciones de estudiantes, pues este derecho es igual para todos ellos. De la misma manera, todos los estudiantes, tipos de servicio educativo y docentes involucrados en el constructo a medir deben ser considerados en una evaluación. Por ejemplo, una evaluación de las escuelas indígenas no debe excluir a ningún tipo de escuela, estudiante o docente dentro de este tipo de servicio.

Una delimitación inclusiva de la población requiere proporcionar igualdad de oportunidades para el acceso y la participación de todos los integrantes de la población objetivo, sin importar su origen étnico, cultural, social, preferencia sexual, habilidad, discapacidad o necesidad de aprendizaje. En ese sentido, es conveniente identificar a los grupos con más amenazas a su participación derivadas de factores educativos o de otro tipo.

Existen personas y grupos cuyas necesidades no pueden resolverse del todo con diseño universal. Por ejemplo, algunas de las personas que responden la prueba en una segunda lengua o tienen una discapacidad; en estos casos es necesaria la aplicación de acomodaciones a los instrumentos para que se ajusten a sus necesidades particulares.

Se proponen los siguientes grupos de interés (ver Anexo 2 para una caracterización de cada grupo):

- Población indígena
- Población con alguna discapacidad
- Mujeres y niñas
- Población afromexicana o afrodescendiente
- Población lésbico, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti e intersexual (LGBTITI)
- Población migrante

Se deja abierta la posibilidad de que, dependiendo del propósito de una evaluación específica, se identifique a otros grupos en función de características que puedan incrementar la posibilidad de ser excluidos de la evaluación, como diferencias regionales del país, de nivel socioeconómico, de edad u otras. Esos grupos podrían incorporarse eventualmente en el listado anterior.

Reconocer a estos grupos no significa adoptar estándares diferenciados para cada grupo o cambiar el constructo a medir. Los ítems contruidos a partir del diseño universal deben estar alineados al constructo y tener el nivel de complejidad cognitiva que los estándares definidos demandan.

Pasos en los que este criterio es atendido

- Paso 1. Planeación general

Acciones que se deben llevar a cabo para promover la inclusión de los diferentes grupos de interés

- Incluir en los diseños muestrales a los grupos de interés.
- Incluir, en medida de lo posible, a las poblaciones de interés en la muestra de las pruebas piloto y en las pruebas de concepto.
- Incluir a representantes de los grupos de interés en los diversos comités involucrados en el diseño de las pruebas, así como a expertos en la atención educativa a esos grupos.
- Realizar análisis DIF de las pruebas piloto o de ediciones anteriores de la misma prueba para identificar si alguna población en particular se ve afectada o beneficiada por la evaluación.

Evidencias para la verificación documental

- **Dominios muestrales de las diferentes poblaciones de interés** tanto para la aplicación definitiva como para pilotos.
- **Bitácoras que documentan el trabajo de los comités académicos.**

2. Constructos definidos de manera precisa

Las definiciones de los constructos deben tener la precisión adecuada para evitar que elementos de éstas se conviertan en barreras. El propósito es prevenir o eliminar todas las posibles barreras cognitivas,

sensoriales y físicas que no tengan relación con el constructo a evaluar, es decir, toda la varianza irrelevante al constructo.

Por ejemplo, si para el constructo de comprensión de lectura no se expresa claramente el tipo de soporte de los textos cuyo contenido se usará en la evaluación, en las siguientes fases del diseño podrían presentarse interpretaciones contradictorias acerca de la forma en que deben presentarse estos textos a los sustentantes.

Algunas interpretaciones, como acotar el medio a textos escritos en tipografía común, llevarían a la exclusión de los estudiantes con discapacidad visual. En cambio, una definición del constructo que incluyera el acceso de información por braille o audio permitiría su participación.

Si bien las habilidades lectoras no son el constructo a evaluar en todas las pruebas, son el medio de comunicación privilegiado para su aplicación y pueden poner a ciertos grupos en desventaja. Estudios realizados en Estados Unidos (Calhoun, Fuchs, y Hamlett, 2000; Harker y Feldt, 1993; Koretz, 1997; Tindal, Heath, Hollenbeck, Almond, y Harniss, 1998 en Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002) han demostrado que los alumnos con mayores dificultades para leer obtienen mejores resultados en las pruebas de matemáticas cuando otra persona les lee la prueba que cuando lo hacen ellos mismos.

Por supuesto, el planteamiento de preguntas, tareas y problemas de diferente tipo en las pruebas requiere de algún nivel de habilidad lectora por parte del sustentante, un atributo que puede convertirse en fuente de varianza irrelevante para el constructo si dicho planteamiento es poco accesible o innecesariamente complejo.

Para atender este criterio, Sharrocks-Taylor y Hargreaves (1999, en Thompson, Johnstone, and Thurlow, 2002) recomiendan: *“Procurar una delimitación clara del constructo y en casos en los que la comunicación o la habilidad lectora no sea el constructo a evaluar, procurar que el lenguaje sea suficientemente claro y libre de distractores para que los sustentantes puedan concentrarse en la solución de los problemas que se les exigen”* (p.9).

Pasos en los que este criterio es atendido

Paso 1. Planeación general

Acciones que se deben llevar a cabo para elaborar constructos definidos de manera precisa

- Considerar diversas formas y medios de recepción de información, desde la definición del constructo.
- Delimitar los constructos claramente, considerando las necesidades y oportunidades de aprendizaje de los grupos de interés.
- Considerar diversas formas de administración de la evaluación de acuerdo con las características de los grupos de interés

Evidencias para la verificación documental

- **Ficha técnica del instrumento de evaluación firmada por el Consejo Rector del Instrumento.**
- **Marco teórico o conceptual del instrumento firmado por el Consejo Rector del Instrumento.**
- **Procedimiento empleado para delimitar el objeto de medida.**
- **Definición del constructo** en la que se especifique:
 - o Tipo de soporte de los textos.
 - o Revisión hecha para claridad.
 - o Cómo se eliminaron distractores en el constructo.

3. Reactivos accesibles y sin sesgo

El sesgo se define como “(el) error en la medición de un atributo (por ejemplo, conocimiento o habilidad), debido a una variable no controlada, como las diferencias culturales o lingüísticas de las personas evaluadas” (INEE, 2017). Lo anterior se conoce también como varianza irrelevante para el constructo (AER, APA, NCME, 2014).

Los Standards for Educational and Psychological Testing (2014), publicados en conjunto por la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME) de los Estados Unidos, establecen que los distintos pasos de construcción de un instrumentos de medición que incluyen el desarrollo, la administración y el procedimiento de calificación, deben contar con medidas para minimizar la varianza irrelevante al constructo y promover interpretaciones válidas de sus puntajes.

Para el cumplimiento de este criterio es importante distinguir entre fuentes de sesgo originadas en el diseño de las pruebas y la inequidad en las oportunidades de aprendizaje. Dadas las condiciones de nuestro país, la variabilidad en las escuelas y la atención que se da a las diferentes poblaciones, es muy probable que las diferencias de resultados entre algunos grupos se deban en buena medida a diferencias en la instrucción. Mediante el diseño universal es posible eliminar o controlar las fuentes de sesgo ocasionadas por la construcción de la prueba, más no las diferencias originadas en las oportunidades de aprendizaje. Además, considerar la diversidad en las poblaciones y necesidades de los sustentantes en la redacción de reactivos facilita el proceso de desarrollo de la evaluación.

Pasos en los que este criterio es atendido

- Paso 2: Diseño del instrumento.

Acciones que se deben llevar a cabo para la construcción de ítems accesibles y sin sesgo

- Capacitación de los comités de diseño, especificaciones, elaboración de reactivos o tareas evaluativas, validación y sesgo desde una perspectiva inclusiva y respetuosa de la diversidad
- Aplicar los *Criterios técnicos específicos para la prevención de sesgo potencial en instrumentos de evaluación educativa* (INEE, 2019) en las diferentes etapas del desarrollo del instrumento. Desde la redacción de reactivos, hasta los procesos de revisión y validación.

Evidencias para la verificación documental

- **Material de capacitación de los elaboradores y validadores.** El contenido de la capacitación hará énfasis en la sensibilización hacia las necesidades de los grupos de interés y en el uso de los *Criterios técnicos específicos para la prevención de sesgo potencial en instrumentos de evaluación educativa* para revisar el posible sesgo.
- **Tabla de especificaciones firmada por el comité correspondiente.** El comité debe incluir la participación de personas representantes de los grupos de interés o de especialistas en la atención educativa a dichos grupos.
- **Bitácoras que documentan el trabajo de los comités.** Para realizar estas tareas usarán como apoyo los *Criterios técnicos específicos para la prevención de sesgo potencial en instrumentos de evaluación educativa*.

4. Instrumentos susceptibles de acomodaciones

El término “acomodaciones” es utilizado principalmente en países de habla inglesa, sobre todo en el contexto de la evaluación educativa. De acuerdo con el Departamento de Educación del estado de Georgia (Georgia Department of Education, 2008) en Estados Unidos, una acomodación se define como los cambios o alteraciones que se hacen a un instrumento o proceso de aplicación para que el sustentante pueda acceder a la información y demostrar su desempeño. Las acomodaciones no deben cambiar el constructo que se pretende medir en la evaluación ni el significado de sus resultados, pues deben diseñarse para ofrecer equidad y nivelar las oportunidades de la población que las requiera. Generalmente las acomodaciones se utilizan para favorecer el acceso a los instrumentos de las personas con discapacidad o de los sustentantes que contestan la prueba en una segunda lengua.

Las acomodaciones, como una opción que hace accesibles las pruebas estandarizadas, pueden reducir o incluso eliminar las barreras hacia la discapacidad sin que esto signifique reducir las expectativas de aprendizaje (Dolan, Hall, Banerjee, Chun y Strangman, 2005). En el caso de las personas que responden el instrumento en una segunda lengua, las acomodaciones buscan eliminar toda la varianza irrelevante al constructo que esté relacionada con la competencia lingüística (ETS, 2009).

La oferta de acomodaciones debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades particulares de cada tipo y nivel de discapacidad y nivel de bilingüismo. Algunos ejemplos de acomodaciones son: extensión del tiempo para responder la prueba, formatos en braille y macrotipo, software de lectura de pantalla, traductores en lengua materna y LSM, entre otros.

Aunque no hay consenso en cuanto a algunos aspectos relativos a la validez y la justicia en el uso de acomodaciones en pruebas estandarizadas (Johnstone, Altman y Thurlow, 2006), no usarlas significaría que muchos sustentantes sean excluidos de los beneficios posibles de la evaluación, tales como programas focalizados o recomendaciones para mejorar la instrucción, así como de la evaluación de la atención que reciben.

Para los casos en que las evaluaciones diseñadas desde el enfoque del diseño universal no pueden atender las necesidades de todos los sustentantes, se deberá asegurar, a través de constructos claramente definidos e instrumentos con un formato accesible, que los ajustes necesarios para diseñar una acomodación

sean menores, sencillos y planeados. De este modo se reduce el riesgo de perder validez y comparabilidad de los resultados.

Pasos en los que este criterio es atendido

Paso 1. Planeación general.

Paso 2. Diseño del instrumento.

Paso 3. Elaboración de las tareas evaluativas o de los reactivos.

Acciones que se deben llevar a cabo para facilitar el uso de acomodaciones desde el diseño universal

- Evitar el uso de gráficas o dibujos irrelevantes para el constructo.
- Evitar el uso de texto diagonal o vertical.
- Evitar leyendas y llamadas a la izquierda y debajo de los ítems, pues allí son más difíciles de ubicar en braille.
- Acompañar a los ítems que dependen de leer información visual o representaciones gráficas con una descripción verbal o textual que pueda ser traducida a Braille.
- Prever la extensión de tiempo o descansos extra durante la aplicación del instrumento.
- Usar un lenguaje claro y sencillo de manera que, en caso de ser necesario, se facilite la traducción o adaptación del instrumento a la lengua materna del estudiante o permita la traducción oral de las instrucciones (también aplica para hablantes de LSM).

Evidencias para la verificación documental

- **Marco teórico o conceptual del instrumento firmado por el Consejo Rector del Instrumento.**
- **Tabla de especificaciones firmada por el comité correspondiente.** El comité debe incluir la participación de personas representantes de los grupos de interés o de especialistas en la atención educativa a dichos grupos.
- **Reactivos, tareas evaluativas o escalas elaboradas, revisadas y validadas.** Para realizar estas tareas usarán como apoyo los *Criterios técnicos específicos para la prevención de sesgo potencial en instrumentos de evaluación educativa*.

5. Instrucciones y procedimientos simples, claros e intuitivos

“Las instrucciones y procedimientos de la evaluación deben ser fáciles de entender independientemente de la experiencia, conocimientos, habilidades de lenguaje o nivel de concentración” del sustentante. Es preciso que “las instrucciones sean claras, simples, consistentes y estén escritas en un lenguaje comprensible, de manera que los sustentantes puedan responder la tarea de la manera en que los evaluadores pretenden”. Igualmente, “las guías y procedimientos para la administración de las pruebas deben presentarse con suficiente claridad para que otras personas sean capaces de replicar adecuadamente las condiciones de administración” (AERA, APA, NCME, 1999, p. 47, en Thompson, Johnstone, and Thurlow, 2002, p.13).

Acciones que se deben llevar a cabo para asegurar procedimientos simples, claros e intuitivos

- Elaborar reactivos ejemplo de práctica representativos de las áreas de mayor interés para el instrumento, antes de la administración del mismo.
- Cuando sea apropiado, ofrecer al sustentante muestras de los instrumentos, criterios sobre las puntuaciones e ítems representativos de los dominios o áreas de evaluación de los instrumentos, previamente a su aplicación.
- Incluir material de prueba como parte del procedimiento de administración del instrumento.

Pasos en los que este criterio es atendido

4. Piloteo de las tareas evaluativas o de los reactivos.

6. Administración del instrumento.

Evidencias para la verificación documental

- **Estrategia de piloteo.**
- **Material de capacitación de los administradores.** El contenido de la capacitación hará énfasis en la sensibilización hacia las necesidades de los grupos de interés.
- **Manual de administración del instrumento.**

6. Textos con máxima comprensibilidad

La probabilidad de que un texto sea comprendido depende, en parte, de la longitud de los enunciados y el número de palabras que podrían ser difíciles o desconocidas para ciertos grupos, como quienes contestan el instrumento en una segunda lengua o en una variante de su lengua materna distinta a la propia. Un texto con oraciones de menor longitud y menos palabras complicadas será más fácil de leer y comprender por la mayoría de los sustentantes, y esto depende de la organización lógica de las ideas en el texto.

Rakow and Gee (1987, en Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002) señalan que, salvo que la redacción de los ítems permita que los sustentantes estén seguros de entender lo que se pregunta, estos podrían enfrentarse al reto de ser evaluados en su habilidad lectora y no solo en los conocimientos del constructo evaluado.

Para atender este criterio, además de aplicar lo contenido en este apartado, es necesario cumplir con lo establecido en las Pautas editoriales para la construcción de reactivos del INEE (2016).

Pasos en los que este criterio es atendido

Paso 3. Elaboración de las tareas evaluativas o de los reactivos.

Acciones que se deben llevar a cabo para promover la comprensibilidad de los textos

- Usar la siguiente lista de verificación durante la elaboración y selección de textos (Rakow and Gee 1987, en Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002 p. 7):
 - o ¿Es probable que los sustentantes tengan las experiencias y conocimiento previo necesario para entender la pregunta que se les hace?
 - o ¿El vocabulario es apropiado para la edad y nivel que se pretende evaluar?
 - o ¿La complejidad de las oraciones es apropiada para la edad y nivel que se pretende evaluar?
 - o ¿Las definiciones y ejemplos son claros y comprensibles?
 - o ¿Las habilidades de razonamiento requeridas son apropiadas para el nivel cognitivo de los sustentantes?
 - o ¿Las relaciones se hacen claras a través de conectores lógicos y precisos?
 - o ¿El contenido de los ítems está claramente organizado?
 - o ¿Las gráficas, ilustraciones y otros elementos visuales facilitan la comprensión del ítem?
 - o ¿Las preguntas están claramente formuladas?
 - o ¿El contenido de los ítems es de interés para los posibles sustentantes?

Evidencias para la verificación documental

- **Protocolo de revisión editorial de las formas.**
- **Evidencia de las revisiones.**
- **Evidencia de las pruebas de impresión o visualización.**

7. Textos con máxima legibilidad

La legibilidad se refiere a que un texto sea descifrado con facilidad en función de su apariencia física. Es decir, que las formas de las letras y números permitan a las personas leer de manera rápida, sin esfuerzo y con entendimiento. La legibilidad también puede referirse a tablas, figuras, gráficas, ilustraciones y formatos de respuesta (Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002).

Legibilidad en los formatos de respuesta

Formatos de respuesta con tamaño de texto pequeño, círculos para escribir la respuesta o diagramas muy chicos inevitablemente generarán sesgo para los participantes con algún tipo de deficiencia visual o motriz. Los mecanismos de respuesta deben permitir que los sustentantes puedan dibujar con trazos grandes en los

círculos de respuesta o permitir otra forma de marcaje. En formatos digitales es importante que la respuesta pueda ser marcada a través de las funciones del teclado.

Para formatos en braille o macrotipo es importante que las respuestas puedan ser marcadas en el mismo cuadernillo de preguntas. Esto también es recomendable para instrumentos que no requieren ninguna acomodación ya que de esta manera es difícil que los sustentantes se salten o confundan algún círculo de respuesta (Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002).

Lector de pantalla (Web Accessibility Initiative, s/f)

- Las personas con discapacidad visual pueden usar un lector de pantalla (por ejemplo, JAWS) para navegar por una aplicación digital, para ello es necesario que los elementos del teclado permitan el acceso y la movilidad dentro de la página. Esto también es importante para personas con alguna discapacidad física.
- El uso del teclado debe permitir la interacción con toda la página.

La organización de la página debe facilitar que todos los elementos que la componen sean comprendidos a través del software de lectura de pantalla.

Pasos en los que este criterio es atendido

Paso 5. Ensamble del instrumento.

Acciones que se deben llevar a cabo para promover la comprensibilidad de los textos

- Realizar un diseño editorial que considere los elementos de legibilidad tipográfica que se recomiendan en estos criterios.

Evidencias para la verificación documental

- **Protocolo de revisión editorial de las formas.**
- **Evidencia de las revisiones.**
- **Evidencia de las pruebas de impresión o visualización.**

Bibliografía

Abedi, J., Leon, S., y Mirocha, J. (2001). *Validity of standardized achievement tests for English language learners*. Presentado en American Educational Research Association Conference, Seattle, WA.

ACCESS Project, Colorado State University. (2011). *Universal Design for Learning: A Concise Introduction*. Recuperado de http://accessproject.colostate.edu/udl/modules/udl_introduction/udl_concise_intro.pdf

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education (AERA, APA, NCME). (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Bielinski, J. (2001). Overview of Test Accommodations. *Assesment for Effective Intervention*, 26(2), pp. 17-20. National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota.

Bielinski, J., Thurlow, M., Ysseldyke, J., Freidebach, J., y Freidebach, M. (2001). *Read-aloud accommodations: Effects on multiple-choice reading and math items (TechnicalReport 31)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Recuperado de <https://nceo.info/Resources/publications/OnlinePubs/Technical31.htm>

Bringolf, J. (2008). Universal design: is it accessible? *Multi: The Journal of Plurality and Diversity in Design*, 1(2), pp. 45-52. Urban Research Centre University Western Sydney.

Calhoun, M.B., Fuchs, L., y Hamlett, C. (2000). Effects of computer-based test accommodations on mathematics performance assessments for secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 271-282.

Center for Universal Design. (1997). *What is universal design?* Center for Universal Design, North Carolina State University. Recuperado de https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm

Centre for Excellence in Universal Design (2014). *10 things to know about UD*. Recuperado de <http://universaldesign.ie/what-is-universal-design/the-10-things-to-know-about-ud/10-things-to-know-about-ud.html>

Clarkson, C. (1991). Language Comprehension Errors: A Further Investigation. *Mathematics Education Research Journal*, 3(2), pp. 24-33. Mercy Campus, Australian Catholic University.

Clements, M. A. (1980). Analyzing Children's Errors on Written Mathematical Tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 11(1), pp. 1-21. Springer.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2006). *Percepción de la imagen indígena en México*. México: CDI. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/percepcion_imagen_indigena_mexico.pdf

Conferencia Internacional sobre los Derechos Humanos de la población LGBTI. (2016) Declaración de Montreal. Recuperado de <http://www.declarationofmontreal.org/DeclaraciondeMontrealES.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2014). Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas. México: CONEVAL. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2016). *Hablemos de diseño universal*. Recuperado de <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/disenio-universal?idiom=es>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2006). *Afrodescendientes en México; reconocimiento y propuestas antidiscriminación*. México: Conapred.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2010a). *Ficha temática. Mujeres*. México: Conapred. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/FichaTematica_Mujeres.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2010b). *Ficha temática. Personas migrantes* México: Conapred. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/FichaTematica_Personas_migrantes.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2010c). *Ficha temática. Pueblos indígenas*. México: Conapred. Recuperado de <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20Pindigenas.pdf>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2010d). *Ficha temática. Pueblos y comunidades afrodescendientes*. México: Conapred. Recuperado de https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/FichaTematica_Afrodescendientes.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2011). *Encuesta nacional sobre discriminación en México, Enadis 2010, resultados generales*. México: Conapred. Recuperado de <http://www.Conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2012a). *Encuesta nacional sobre discriminación en México, Enadis 2010, resultados sobre diversidad cultural*. México: Conapred.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2012b). *Encuesta nacional sobre discriminación en México, Enadis 2010, resultados sobre personas con discapacidad*. México: Conapred.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (s/fa). Documento informativo de homofobia. CONAPRED. México. Recuperado de <http://www.organizacionescivilesslp.org.mx/pdf/Textos%20de%20Interes/Grupos%20Vulnerables/Discriminacion%20Sexual/Documento%20Informativo%20Homofobia%20CONAPRED.pdf>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (s/fb). Glosario sobre derechos humanos y no discriminación. CONAPRED. México. Recuperado de [http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/GLOSARIO\(1\).pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/GLOSARIO(1).pdf)

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. (s/fa). Glosario de conceptos en materia de igualdad y no discriminación. COPRED. México. Recuperado de, <http://data.copred.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2016/07/1.-Glosario-lyND-1.pdf>

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. (s/fb). *Monografías por la no discriminación. Mujeres*. Ciudad de México: Copred. Recuperado de <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5aa18700f5aa18700f36b1152658728.pdf>

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. (s/fc). *Monografías por la no discriminación. Personas afrodescendientes*. Ciudad de México: Copred. Recuperado de <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5aa/af0/4f6/5aaaf04f64f2f387519667.pdf>

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. (s/fd). *Monografías por la no discriminación. Personas con discapacidad*. Ciudad de México: Copred. Recuperado de <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5a1/ef6/a6e/5a1ef6a6e926a447715839.pdf>

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. (s/fe). *Monografías por la no discriminación. Población LGTTTI*. Ciudad de México: Copred. Recuperado de <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5b1ff9f945326665643161.pdf>

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. (s/ff). *Monografías por la no discriminación. Pueblos indígenas y sus integrantes*. Ciudad de México: Copred. Recuperado de <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5a1efe2d95a1efe2d9536d568189415.pdf>

Cumming, J., Dickson, E., y Webster, A. (2013). Reasonable Adjustments in Assessment: Putting Law and Policy into Practice in Australia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), pp. 295-311.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2017). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*.

Dolan, R. P., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E., y Strangman, N. (2005). Applying Principles of Universal Design to Test Delivery: The Effect of Computer-based Read-aloud on Test Performance of High School Students with Learning Disabilities. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(7).

Dolan, R. P., y Hall, T. E. (2001). Universal Design for Learning: Implications for Large-Scale Assessment. *IDA Perspectives*, 27(4), pp. 22-25.

Educational Testing Service. (2009). *Guidelines for the Assessment of English Language Learners*. Estados Unidos. Recuperado de https://www.ets.org/s/about/pdf/ell_guidelines.pdf

Georgia Department of Education. (2008). *Accommodations Manual: A Guide to Selecting, Administering, and Evaluating the Use of Test Administration Accommodations for Students with Disabilities. Assessment and Accountability. Office of Standards Instruction and Assessment*. Estados Unidos. Recuperado de <http://archives.doe.k12.ga.us/DMGetDocument.aspx/Accommodation%20Manual%20August%2008.pdf?p=6C6799F8C1371F6D1C69D60E4029F1085A5BB31C1B556F24ADBA65C89A3BD77&Type=D>

Government of Ireland. Oireachtas. (2005). *Dissability Act 2005*. Dublin, Irlanda.

Gutierrez Restrepo, E. (2007). *Fundación Sidar - Acceso Universal. Seminario SIDAR*. Recuperado de <http://www.sidar.org/recur/desdi/usable/dudt.php>

Hanna, E. I. (2005). *Inclusive design for maximum accessibility: A practical approach to universal design. PEM Research Report*.

Harker, J. K., y Feldt, L. S. (1993) A Comparison of Achievement Test Performance of nondisabled Students under Silent Reading and Reading plus Listening Modes of Administration. *Applied Measurement in Education*, 6(4), 307-320, DOI: 10.1207/s15324818ame0604_4.

Harker, J.K., y Feldt, L.S. (1993). A comparison of achievement test performance of nondisabled students under silent reading plus listening modes of administration. *Applied Measurement*, 6, 307-320.

IBM. (2017). *IBM Accessibility Handbook*. IBM.

Instituto de Estudios y Divulgación sobre Migración, A.C. (s/f) *Estadísticas para México*. INEDIM Página web. Recuperado de <https://www.estudiosdemigracion.org/2017/04/13/estadisticas-2/>

Instituto nacional de estadística y geografía (2015). *Principales resultados, Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. INEGI, México. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/enadid/2014/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015a). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (3 de diciembre)*. Datos Nacionales. INEGI. Aguascalientes. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015b). *Estadísticas a propósito del día internacional del migrante (18 de diciembre)*. Datos nacionales. INEGI, México. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/migrante0.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016a). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. INEGI. Aguascalientes. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/violencia2016_0.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016b). Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer (8 de marzo). INEGI, Aguascalientes. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/mujer2016_0.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México. INEGI. México. Recuperado de <http://www.cndh.org.mx/docs/Afrodescendientes.pdf>

Instituto Nacional de las Mujeres. (2007a). *ABC de Género en la Administración Pública*. México: INMUJERES/PNUD.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2007b). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. México: INMUJERES/PNUD.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016) Pautas editoriales para la construcción de reactivos. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017a). Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: Diario Oficial de la Federación, 31 de enero de 2017.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017b). *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*. México: Diario Oficial de la Federación, 28 de abril de 2017.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *Criterios técnicos específicos para la prevención de sesgo potencial en instrumentos de evaluación educativa*. México: INEE.

Jacobo Suárez, M (2017). De regreso a "casa" y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, núm.48. México. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712/674>

Johnstone, C. J. (2003). *Improving validity of large-scale tests: Universal design and student performance* (Technical Report 37). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Johnstone, C., Altman, J., y Thurlow, M. (2006). *A State Guide to the Development of Universally Designed Assessments*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

Kopriva, R. (2000). *Ensuring Accuracy in Testing for English Language Learners*. Washington D.C.: Council of Chief State School Officers.

Koretz, D. (1997). *The assessment of students with disabilities in Kentucky* (CSE Technical Report No. 431). Los Angeles, CA: Center for Research on Standards and Student Testing.

Messick, S. (1994). Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences from Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning. *ETS Research Report Series*, 1994: i-28. doi:10.1002/j.2333-8504.1994.tb01618.

Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences from Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning. *American Psychologist*, 50(9), pp. 741-749.

Ministerio de Planificación. (2010). *Ley 20.422*. Santiago de Chile, Chile.

National Research Council. (1998). *High stakes: Testing for tracking, promotion, and graduation*. Washington, DC: The National Academies Press. Recuperado de <https://doi.org/10.17226/6336>.

Navarrete, F (2008). Los pueblos indígenas de México. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Recuperado el 27 de marzo de 2017, de http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, (2015). Decenio Internacional para los Afrodescendientes 2015-2024. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Recuperado de http://www.un.org/es/events/africandescentdecade/pdf/15-17877S_African%20Descent%20Booklet_WEB.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. ACNUDH. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. United Nations. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización Internacional para las Migraciones, (2006). Glosario sobre migración. OIM, Ginebra. Recuperado de http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf

Organización Internacional para las Migraciones, (2014). Hechos y cifras. OIM, México. Recuperado de <http://oim.org.mx/hechos-y-cifras-2>

Organización Internacional para las Migraciones, (2015). Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad. OIM, Ginebra. Recuperado de http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_sp.pdf

Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers (PARCC). (2017). *PARCC Accessibility Features and Accommodations Manual 2017–2018*. Parcc Inc. Washington, DC: PARCC Assessment Consortia.

Rao, K., y Meo, G. (2016). Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons. *SAGE Open*, 6(4).

Rose, D., y Meyer, A. (2000). Universal design for learning, associate editor column. *Journal of Special Education Technology*. 15 (1).

Secretaría de Desarrollo Social, (2016). Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México. SEDESOL. México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/126572/Diagnostico_sobre_la_Situacion_de_las_Personas_Con_Discapacidad_Mayo_2016.pdf

Serret, Estela. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. México. Instituto de la Mujer Oaxaqueña.

Shaftel, J., Belton-Kocher, E., Glasnapp, D., y Poggio, J. (2006). The Impact of Language Characteristics in Mathematics Test Items on the Performance of English Language Learners and Students with Disabilities. *Educational Assessment*, 11(2), pp. 105-126.

Sharrocks-Taylor, D., & Hargreaves, M. (1999). Making it clear: A review of language issues in testing with special reference to the National Curriculum Mathematics Tests at Key Stage 2. *Educational Research*, 41 (2), 123-136.

Smith-Castro, V., y Molina, M. (2011). La entrevista cognitiva: Guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz. *Cuadernos Metodológicos*. Universidad de Costa Rica.

Story, M. F., Mueller, J. L., y Mace, R. L. (1998). *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*. NC: Center for Universal Design, NC State University.

Thompson, S. J., Johnstone, C. J., y Thurlow, M. L. (2002). *Universal design applied to large scale assessments* (Synthesis Report 44). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Recuperado de <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis44.html>

Thompson, S., Thurlow, M., y Malouf, D. B. (2014). Creating Better Tests for Everyone Through Universally Designed Assessments. *Journal of Applied Testing Technology*, 6(1), pp. 1-15.

Thompson, S., y Thurlow, M. (2002). *Universally designed assessments: Better tests for everyone!* (Policy Directions No. 14). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Recuperado de <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Policy14.htm>

Thurlow, M., Quenemoen, R., Thompson, S., y Lehr, C. (2001). *Principles and characteristics of inclusive assessment and accountability systems* (Synthesis Report 40). Minneapolis, MN: National Center on Educational Outcomes.

Tindal, G., Heath, B., Hollenbeck, K., Almond, P., y Harniss, M. (1998a). *Accommodating Students with Disabilities on Large-Scale Tests: An Empirical Study of Student Response and Test Administration Demands*.

Tindal, G., Heath, B., Hollenbeck, K., Almond, P., y Harniss, M. (1998b). Accommodating students with disabilities on large-scale tests: An empirical study. *Exceptional Children*, 64 (4), 439-450.

U.S. Access Board. (2018). *508 Amendment to the Rehabilitation Act of 1973*. Washington, DC, Estados Unidos.

Web Accessibility Initiative. (s/f). *Accessibility principles*. World Wide Web Consortium is. Recuperado de <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-principles/>

TRANSITORIOS

Primero. Los presentes Criterios entrarán en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo. Los presentes Criterios, de conformidad con el artículo 48 de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, deberán hacerse del conocimiento público a través de la página de Internet del Instituto www.inee.edu.mx

Tercero. Se instruye a la Dirección General de Asuntos Jurídicos para que realice las gestiones necesarias a efecto de que los presentes Criterios se publiquen en el Diario Oficial de la Federación.

Ciudad de México, a veintiocho de marzo de dos mil diecinueve. - Así lo aprobó la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en la Tercera Sesión Ordinaria de dos mil diecinueve, celebrada el veintiocho de marzo de dos mil diecinueve. - Acuerdo número SOJG/03-19/11, R. La Consejera Presidenta, **Teresa Bracho González**.- Las Consejeras: **Sylvia Irene Schmelkes del Valle** y **Patricia Gabriela Vázquez del Mercado Herrera**.

El Director General de Asuntos Jurídicos, **Agustín E. Carrillo Suárez**.- Rúbrica.

Anexo 1. Principios de diseño universal propuesto por el Center for Universal Design

Principios	Orientaciones
1. Uso equitativo: El diseño es útil y vendible a personas con diversas capacidades.	a. Que proporcione las mismas maneras de uso para todos los usuarios: idénticas cuando es posible, equivalentes cuando no lo es. b. Que evite segregar o estigmatizar a cualquier usuario. c. Las características de privacidad, garantía y seguridad deben estar igualmente disponibles para todos los usuarios. d. Que el diseño sea atractivo para todos los usuarios.
2. Uso flexible: El diseño se acomoda a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.	a. Que ofrezca posibilidades de elección en los métodos de uso. b. Que pueda accederse y usarse tanto con la mano derecha como con la izquierda. c. Que facilite al usuario la exactitud y precisión. d. Que se adapte al paso o ritmo del usuario.
3. Uso simple e intuitivo: El uso del diseño es fácil de entender, sin importar la experiencia, conocimientos, habilidades del lenguaje o nivel de concentración del usuario.	a. Que elimine la complejidad innecesaria. b. Que sea consistente con las expectativas e intuición del usuario. c. Que se acomode a un amplio rango de alfabetización y habilidades lingüísticas. d. Que dispense la información de manera consistente con su importancia. e. Que proporcione avisos eficaces y métodos de respuesta durante y tras la finalización de la tarea.
4. Información perceptible: El diseño transmite la información necesaria de forma efectiva al usuario, sin importar las condiciones del ambiente o las capacidades sensoriales del usuario.	a. Que use diferentes modos para presentar de manera redundante la información esencial (gráfica, verbal o táctilmente) b. Que proporcione contraste suficiente entre la información esencial y sus alrededores. c. Que amplíe la legibilidad de la información esencial. d. Que diferencie los elementos en formas que puedan ser descritas (por ejemplo, que haga fácil dar instrucciones o direcciones). e. Que proporcione compatibilidad con varias técnicas o dispositivos usados por personas con limitaciones sensoriales.
5. Tolerancia al error: El diseño minimiza riesgos y consecuencias adversas de acciones	a. Que disponga los elementos para minimizar los riesgos y errores: elementos más usados, más accesibles; y los elementos peligrosos eliminados, aislados o tapados. b. Que proporcione advertencias sobre peligros y errores.

	involuntarias accidentales.	o	c.	Que proporcione características seguras de interrupción.
			d.	Que desaliente acciones inconscientes en tareas que requieren vigilancia.
6.	Mínimo esfuerzo físico: El diseño puede ser usado cómoda y eficientemente minimizando la fatiga.		a.	Que permita que el usuario mantenga una posición corporal neutra.
			b.	Que utilice de manera razonable las fuerzas necesarias para operar.
			c.	Que minimice las acciones repetitivas.
			d.	Que minimice el esfuerzo físico continuado.
7.	Tamaño de aproximación y uso: Proporciona un tamaño y espacio adecuado para el acercamiento, alcance, manipulación y uso, independientemente del tamaño corporal, postura o movilidad del usuario.		a.	Que proporcione una línea de visión clara hacia los elementos importantes tanto para un usuario sentado como de pie.
			b.	Que el alcance de cualquier componente sea confortable para cualquier usuario sentado o de pie.
			c.	Que se acomode a variaciones de tamaño de la mano o del agarre.
			d.	Que proporcione el espacio necesario para el uso de ayudas técnicas o de asistencia personal.

Center for Universal Design, North Carolina State University, 1997. Traducciones de: Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (México), 2006, Gutiérrez Restrepo, 2017.

Anexo 2: Descripción de los grupos de interés

Población indígena

Según el artículo 2o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los pueblos indígenas “son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

Los grupos indígenas y minorías étnicas en el país sufren discriminación y han recibido un trato desigual de manera sistemática a través de la historia. Lo anterior les impide tener el acceso a oportunidades de desarrollo, lo que a su vez provoca un acceso restringido a sus derechos y los pone en una situación de desventaja con respecto al resto de la población (Conapred, 2010c; Copred, s/ff).

De acuerdo con el Breve Panorama Educativo de la Población Indígena publicado por el INEE, se estima que en 2014 la población indígena en México era de 12 millones de personas, lo que representa 10.1% de la población total del país; mientras que la población hablante de lengua indígena (HLI) se estima en poco más de 7.1 millones de personas, de las cuales más de 909 mil no hablan español (INEE, 2017, p. 11).

De la población que habita en hogares indígenas, es decir en hogares en el que uno de sus miembros es HLI, 87.5% de la población se encontraba en municipios de alta y muy alta marginación. En materia educativa, según la misma fuente, en 2015, el 17.8% de población indígena y el 23% de la población HLI era analfabeta, porcentajes que son cuatro y cinco veces mayores al de la población no indígena (4.2%) en condición de analfabetismo, respectivamente (INEE, 2017, p. 9).

Los estereotipos sobre los pueblos y personas indígenas pueden ser tanto negativos como positivos. Consisten en ideas como que son grupos que no se asimilaron o integraron a la sociedad “mestiza”, que rechazan los cambios y que se mantienen alejados por decisión propia, por lo que viven en situaciones de pobreza, atraso e ignorancia; pero también se les asocia con atributos como pureza, tradicionalidad y originalidad. Los indígenas en las ciudades son estereotipados principalmente en tres roles: servicio doméstico, mendicidad y venta de artesanías (CDI, 2006).

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, ahora Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas) clasifica los estereotipos acerca de la población indígena en tres tipos: los “indígenas históricos”, los “indígenas en sus comunidades” y los “indígenas en las ciudades” (CDI, 2006).

Otro estereotipo consiste en suponer que existe una identidad “indígena” única para todos los pueblos originarios del país (Navarrete, 2008), cuando cada pueblo tiene su identidad propia y sus integrantes sólo se acogen a la denominación genérica de indígenas en la medida en que les permite interactuar con la sociedad dominante que se las ha asignado.

Población con alguna discapacidad

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en su artículo 2, define a una persona con discapacidad como “toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás”.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID), realizada por INEGI en 2014, se estima que el 6% de la población total del país tenía dificultades severas o no podía realizar alguna de las siguientes actividades básicas: ver, escuchar, moverse, comunicarse, aprender, bañarse, vestirse o comer. El 13% de la población tenía dificultades leves o moderadas para realizar las mismas actividades. La discapacidad muestra una mayor concentración en adultos mayores (INEGI, 2015a, p. 2).

Por otra parte, de acuerdo con estimaciones de CONEVAL, en el 2014 el 54.1% de las personas con discapacidad se encontraban en condición de pobreza, cifra superior a la tasa de prevalencia de la pobreza a nivel nacional (46.2%). La tasa de pobreza extrema para esta población fue de 12.7%, mientras que en todo el país fue de 9.6% (SEDESOL, 2016, p. 14).

En cuanto a su situación educativa, en la ENADID 2014 se estima que 23.1% de la población con discapacidad no tiene instrucción, cifra considerablemente más alta que la que se observa entre las personas sin discapacidad (4.8 por ciento). Una proporción considerable de ellos, el 44.7%, alcanzan únicamente el nivel escolar de primaria, le sigue secundaria con 15.3 por ciento y sólo 5.7% llegan a cursar el nivel superior (INEGI, 2015a, p. 11).

Además de estas carencias en México están difundidos diversos prejuicios y estereotipos sobre las personas con alguna discapacidad que han provocado marginación, discriminación, rechazo y burlas, y marcan a estas personas como anormales. Históricamente se ha considerado que las personas con alguna discapacidad son incapacitados o inútiles; lo cual ha formado estereotipos negativos. Entre los estereotipos se encuentran que tener alguna discapacidad afecta a toda la persona; que las personas con discapacidad son dependientes física, social y psicológicamente; que son inactivas, y que no pueden integrarse plenamente a la sociedad (Conapred, 2012; Copred, s/fd).

Mujeres (Estereotipos de género)

En la sociedad mexicana generalmente se asignan diferentes roles a hombres y mujeres, papeles a los que se reconoce prestigio y poder desiguales. Lo femenino frecuentemente se relaciona con la reproducción y cuidado de la familia y el hogar, con la comunicación no asertiva, con la dependencia, con la no agresividad y la falta de poder, rasgos comúnmente considerados de menor prestigio y valor en la sociedad. Lo masculino se asocia con rasgos más prestigiados socialmente como la fuerza, dominación, agresividad, liderazgo y, en el ámbito familiar, con los roles de proveedor y “jefe” del hogar (Serret, 2008). Estas características de lo femenino y lo masculino se basan en creencias y por lo general no tienen un sustento real, por ello se les conoce como estereotipos de género, los cuales pueden hacer referencia a cuestiones de rol, ocupación o rasgos físicos (Conapred, 2010a, INMUJERES, 2007a y 2007b).

A pesar de que en los últimos años se ha promovido la participación equitativa de hombres y mujeres en distintos ámbitos del sector público y privado, la desigualdad jerárquica entre géneros ocasiona que en muchas familias y en otros espacios, se fomenten prácticas discriminatorias hacia la mujer y lo femenino que se manifiestan de distintas maneras, incluyendo la agresión física, verbal, emocional y sexual (Copred, s/fb).

Por poner un ejemplo, respecto a la equidad en la educación, según datos de la Encuesta Intercensal 2015, entre las personas de 15 años y más el porcentaje de mujeres sin instrucción es mayor al de los hombres en 1.6 puntos porcentuales (6.8% y 5.2% respectivamente) y 36.7% de las mujeres de 15 años y más se encuentran en rezago educativo, mientras que en los hombres del mismo grupo de edad este porcentaje se reduce a 34.4% (INEGI, 2015, p. 5).

En cuanto a las condiciones laborales, se estima que el valor del trabajo no remunerado que realizan las mujeres en labores domésticas y de cuidados fue el equivalente al 18% del PIB en el año 2014. Además, se estima que en promedio las mujeres trabajan casi dos horas más al día que los hombres, pues por cada 10 horas de trabajo remunerado y no remunerado realizado por mujeres, los hombres sólo realizan 8.3 horas (INEGI, 2016a, p.1).

Finalmente, la consecuencia más grave de los estereotipos basados en la superioridad del hombre respecto a la mujer son los altos índices de violencia que éstas enfrentan debido a su condición de mujer. De acuerdo con datos de INEGI, entre octubre de 2010 y octubre de 2011, de las mujeres de 15 años y más que tenían o tuvieron al menos una relación de pareja, el 24.7% fueron agredidas física, sexual o emocionalmente por su actual o anterior pareja, esposo o novio. El 32% ha padecido violencia sexual en algún momento de su vida por parte de agresores distintos a la pareja, y se estima que en promedio durante el periodo de 2013 a 2015 se asesinaron diariamente a 7 mujeres en el país (INEGI, 2016b, p. 1).

Población afroamericana o afrodescendiente

El término afrodescendiente fue institucionalizado en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en el 2011.

Una persona afrodescendiente es aquella de origen africano que vive en las Américas y en todas las zonas de la diáspora africana por consecuencia de la esclavitud. Este término ha estado sujeto a localismos, como afroamericanos, afropanameño, afroperuano, entre otros. En México las personas afrodescendientes son, en su mayoría, las descendientes de mujeres y hombres africanos que llegaron a América, generalmente como personas esclavizadas, sobre todo en los siglos XVI y XIX, y que permanecieron en la sociedad abonando a la vida cultural, económica y social (Conapred, 2006).

Actualmente esta población representa el 1.2% de la población total de México y se ubica principalmente en entidades del sur del país. De acuerdo con el total de su población, Guerrero es la entidad que tiene mayor proporción de afrodescendientes, con 6.5 por ciento; le siguen Oaxaca con 4.9% y Veracruz de Ignacio de la Llave con 3.3 por ciento (INEGI, 2017).

Tomando como referencia el Perfil Sociodemográfico de la Población Afrodescendiente en México (INEGI, 2017), se estima que 11.9% de la población de 6 a 14 años es analfabeta en los municipios seleccionados para el estudio (municipios con 10% o más de población afrodescendiente), mientras que este porcentaje disminuye a 8.3 en la población total. De igual manera, se encuentra una importante diferencia entre el promedio de años de escolaridad a nivel nacional, 9.2 años, respecto a los 7 años de la población en los municipios seleccionados.

Una de las brechas más grandes se observa en el porcentaje de población de 15 años y más que se encuentra en rezago educativo. Mientras que a nivel nacional este porcentaje es de 35.1%, en los municipios seleccionados la población en esta situación se incrementa casi 20 puntos porcentuales.

Por otra parte, en este análisis se destaca la estrecha relación que existe entre la población afrodescendiente y la población indígena, dado que más del 18% de la población de 3 años y más en municipios seleccionados es también hablante de una lengua indígena, y 66% se autoadscribe como tal.

Además de estas carencias, en la vida diaria la mayoría de la población afrodescendiente sufre discriminación debido a sus rasgos físicos como el color de la piel, rasgos de la cara, tipo de cabello o por sus prácticas culturales. Lo anterior desencadena una serie de creencias, prejuicios y estereotipos generalmente negativos, donde se marca la inferioridad de este grupo respecto a otro. Esto se manifiesta generalmente en chistes, comentarios y frases que ridiculizan, minusvaloran o desprecian a las personas afrodescendientes. Existen frases como “trabajar como negro”, que refleja la condición de esclavitud y sobreexplotación a la que estuvo sometida esta población o “cena de negros”, que indica que estas personas se comportan de manera violenta, que son ejemplos del uso de expresiones estereotipadas, que muchas veces se reproducen de manera irreflexiva (Copred, s/fc).

Población LGBTTTI (Diversidad sexual)

Al hablar de diversidad sexual nos referimos a la población lésbico, gay, bisexual, transexual, travesti, transgénero e intersexual, es decir, la población LGBTTTI. Para buena parte de la sociedad mexicana la heterosexualidad es la única preferencia aceptable y, por ello, la población con una preferencia u orientación distinta a la heterosexual es con frecuencia descalificada y discriminada. Dado lo anterior, también se impide el acceso a esta población a sus derechos en el ámbito social, laboral y educativo (Conapred, s/fa).

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS 2010), el principal problema para las personas homosexuales, lesbianas y bisexuales en México es la discriminación, seguida de la falta de aceptación, las críticas y burlas. Al respecto el 44% de las y los mexicanos declaró que no compartiría techo con una persona homosexual, el 80% de personas de más de 50 años opinaron estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con que a las parejas de hombres homosexuales se les permita adoptar niñas y niños, y casi tres de cada diez personas en México consideran que se justifica oponerse a que dos personas del mismo sexo contraigan matrimonio (CDHDF, 2012, p. 14).

En el ámbito escolar, según los datos de la Encuesta VIH/SIDA y Discriminación en Población Gay en México, encuesta realizada a través de Internet por el Centro para la Prevención y el Control del Sida y la Agencia de Diversidad Sexual, el 44% de los entrevistados declaró que siempre era necesario ocultar su orientación o preferencia sexual en la escuela. El 57% reportó haber recibido agresiones por parte de sus compañeros debido a su apariencia, orientación o preferencia sexual (Conapred, s/fa).

No hay datos públicos acerca del número de personas que pertenecen a la población LGBTTTTI a nivel nacional, dado que identificarse como parte de esta población es un factor de discriminación (Copred, s/fe). Además, la preferencia u orientación sexual de una persona es un dato sensible que está protegido por las leyes de protección de datos personales (Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares, Art 2).

Los estereotipos hacia la diversidad sexual están definidos por la expectativa social de un hombre o de una mujer, en cuanto a su conducta y forma de pensar. Se construyen a partir de la idea de considerar a la heterosexualidad como lo normal y a las demás manifestaciones como desviadas o incompletas. Además, están determinados por roles de género socialmente definidos, por lo que se reprueba cualquier comportamiento distinto al establecido o considerado como adecuado. Por ejemplo, en el caso de los hombres homosexuales, existe el estereotipo de que son afeminados, que se forman en determinadas profesiones, que en las parejas uno debe tomar el papel de hombre y otro el de mujer, entre otras (Copred, s/fe).

Población migrante

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) define la migración como el “movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas”. Este fenómeno se puede dar en dos sentidos: la movilización de personas de una región a otra en un mismo país con el propósito de establecer una nueva residencia, que se conoce como migración interna; y el movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse en otro país distinto al suyo, es decir, una migración internacional (OIM, 2006).

De acuerdo a la Organización Internacional para las Migraciones, OIM (2015), en la actualidad vivimos una “movilidad humana sin precedentes y marcadamente urbana, en la que los migrantes, tanto internos como internacionales, se trasladan a las ciudades y las zonas urbanas” (p.2). En su Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2015, esta organización afirma que existen 232 millones de migrantes internacionales (DAES, Naciones Unidas, 2013 en OIM, 2015) y 740 millones de migrantes internos en el mundo (PNUD, 2009 en OIM, 2015).

A partir de este flujo migratorio, se estima que el crecimiento de la población mundial en los próximos años se producirá en los centros urbanos de los países de ingresos bajos y medianos, como México, en donde la desigualdad, la pobreza y las carencias de bienes y servicios de un importante número de población, provoca la migración de las localidades rurales a centros urbanos donde pueden encontrar mayores oportunidades de desarrollo (DAES, Naciones Unidas, 2012 en OIM, 2015, p.4).

Debido a su ubicación, México es conocido como un “corredor de tránsito”, ya que tanto migrantes nacionales como extranjeros, principalmente de países de Centro y Sudamérica, lo emplean como un puente para llegar a Estados Unidos y Canadá (Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques, 2015). Considerando estas situaciones, en México se pueden identificar los siguientes fenómenos migratorios.

Migración México - Estados Unidos: La migración de mexicanos a Estados Unidos se realiza sobre todo con fines laborales y desde la década de 1990 hasta la actualidad representa la principal corriente migratoria de mexicanos hacia el exterior. Se estima que en 2015 residían 11.6 millones de mexicanos en Estados Unidos, el 27% del total de los inmigrantes en este país (INEDIM, s/f).

Sin embargo, a partir del 2008, la crisis financiera y la implementación de políticas migratorias restrictivas, sobre todo por parte de Estados Unidos, han ocasionado que el número de migrantes retornados hacia México, voluntaria e involuntariamente, se haya incrementado considerablemente. En consecuencia, la tendencia histórica de la migración internacional en el corredor México-Estados Unidos se ha visto revertida. Actualmente son más los mexicanos que regresan de Estados Unidos que aquellos que migran hacia ese país. Esta situación presenta un nuevo reto para el sistema educativo mexicano: la atención de un mayor número de estudiantes que regresan a sus estados de origen como consecuencia de este nuevo flujo migratorio (Jacobo -Suárez, 2017).

De acuerdo a la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2014), se estima que 328 607 mexicanos regresaron al país entre agosto del 2009 y septiembre de 2014. De éstos, 6.4% se encuentran

entre los 0 y los 14 años, mientras que 41.7% se encuentra entre los 15 y 29 años de edad. Esto significa que una proporción importante de esta población aún se encuentra en edad escolar.

A pesar del incremento de este tipo de estudiantes en las escuelas mexicanas, esta población escolar no es considerada en los planes y programas educativos de México; y la gran mayoría de los maestros no tienen ninguna capacitación para identificarlos, evaluarlos y apoyarlos en su transición de un sistema escolar al otro (Zúñiga, 2013).

Migración en la frontera sur: Las migraciones a través de la frontera sur provienen principalmente de países de Centroamérica debido a los problemas económicos, políticos y de seguridad que las personas viven en sus lugares de origen. Muchas de estas personas se han asentado o han pedido asilo debido a la situación de violencia e inseguridad que viven en sus países y han establecido sus residencias sobre todo en los estados de sureste mexicano para trabajar en labores agrícolas o tareas domésticas, mientras que otras son consideradas migrantes en tránsito pues residen temporalmente en diversos estados del país durante su tránsito a Estados Unidos o Canadá (Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques, 2015).

De acuerdo con datos de la Organización Internacional para las Migraciones, aproximadamente 150,000 migrantes ingresan de manera irregular cada año a través de la frontera sur (OIM, 2014), sin embargo, organizaciones de la sociedad civil indican que el promedio podría ser más alto de lo que muestran las estimaciones oficiales y calculan cifras de hasta 400 000 migrantes, debido a que estos no cuentan con papeles y por tanto no existe un registro certero.

Migración interna: En general la migración de una localidad o estado a otro dentro de la República Mexicana se debe a la búsqueda de mejores oportunidades laborales y de desarrollo para las personas. Esta migración se da principalmente en entornos rurales donde la precariedad de condiciones obliga a las personas y a sus familias a trasladarse a otros lugares en busca de trabajo, sobre todo en entornos urbanos.

Según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014, en México la población que reside en una entidad distinta a la entidad o país de su nacimiento asciende a 22.1 millones de personas, es decir, el 18.5% del total de habitantes del país (INEGI, 2015).

De este fenómeno migratorio destaca por su particularidad la situación de los jornaleros agrícolas migrantes. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Jornaleros 2009 (ENJO) de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2011), un jornalero agrícola migrante es “aquella persona cuyo sustento principal proviene del salario que percibe por realizar actividades en el sector agrícola, se traslada a sitios de trabajo que se ubican fuera del municipio o localidad donde se encuentra su hogar y duerme ahí por lo menos una noche” (INEE, 2016).

Se estima que 711 688 niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años de las familias jornaleras agrícolas trabajan. De ellos, 62% lo hacen como jornaleros agrícolas; 8% como comerciantes, obreros, artesanos, albañiles o en algún oficio, y el 30% realizan actividades no remuneradas, fundamentalmente, en el propio hogar, limitando con ello su acceso al sistema educativo, así como sus posibilidades de desarrollo (OIT-Fundación Telefónica, 2014).

Los jornaleros agrícolas migrantes son un grupo poblacional heterogéneo cultural y socialmente. De acuerdo con la ENJO 2009, se encontró que cerca del 40% de esta población pertenecía a una comunidad indígena y que había hablantes de al menos 29 lenguas. Además, alrededor del 60% de ellos proviene de localidades de alta o muy alta marginación (INEE, 2016).

Las condiciones precarias de sus lugares de origen obligan a estas familias a migrar en busca de ingresos, aunque ello implique incorporarse a campos de trabajo cuyas condiciones limitan sus oportunidades de tener una vida digna. En consecuencia, la población de niños, niñas y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes es la que presenta mayores rezagos educativos. Se estima que sólo entre 14 y 17% de estos niños, niñas y adolescentes asiste a la escuela, lo que obstaculiza su desarrollo personal, laboral y social y, en consecuencia, la superación de las barreras de la pobreza intergeneracional (INEE, 2015).

Migración regular: De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, el número de extranjeros que en 2010 radicaban en México con una visa de residencia era de 961 121 personas, lo que representa el 0.9% de la población total. Se estima que, de las 34 883 visas de residente permanente emitidas en 2016, 23.6% fueron entregadas a sudamericanos, 23.5% a norteamericanos, 18.1% a centroamericanos y 14.7% a europeos (INEDIM, s/f).

En general, la población migrante también está expuesta a estereotipos o prejuicios que contribuyen a la discriminación. Por ejemplo, se les considera personas poco confiables o “de cuidado”, se les asocia con actividades delictivas y se cree que debilitan las costumbres y tradiciones de los lugares a los que llegan. Otro estereotipo muy presente es que los extranjeros quitan el trabajo a los mexicanos o que reciben mejores pagos en los mismos trabajos (Conapred, 2010b).

Grupos de interés no definidos

Los Derechos Humanos y todo su sistema de protección se fundamentan en los principios de igualdad y no discriminación. Las personas, por el hecho de ser personas y sin distinción, cuentan con los mismos derechos humanos. Partiendo del derecho positivo, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), en sus artículos 1 y 24, prevé el derecho a la igualdad y no discriminación en los siguientes términos:

- Artículo 1: Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.
- Artículo 24 Todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho, sin discriminación, a igual protección de la ley.

Cualquier persona o grupo de personas que puedan verse afectados en el ejercicio de sus derechos, particularmente que puedan ser perjudicados en el ejercicio del derecho a la educación y sus procesos de evaluación, por cualquiera de las razones descritas, será considerado un grupo de interés y se tomarán las medidas necesarias para evitar que se encuentren en una situación de desventaja en las evaluaciones que realiza y regula el INEE.- Rúbrica.

(R.- 480951)