

Diagnóstico, investigación,
fortalecimiento y evaluación de la
pertinencia cultural y lingüística en
proyectos educativos de intervención
apoyados por la Fundación Kellogg
en los municipios prioritarios

Agosto 7, 2023

Documento de estado del arte sobre
metodologías, estrategias o instrumentos
de medición de los aspectos en los que
se enfocan los proyectos educativos
apoyados por la WKKF



Consultoría: Diagnóstico, investigación, fortalecimiento y evaluación de la pertinencia cultural y lingüística en proyectos educativos de intervención apoyados por la Fundación Kellogg en los municipios prioritarios.

Entregable: Documento de estado del arte sobre metodologías, estrategias o instrumentos de medición de los aspectos en los que se enfocan los proyectos educativos apoyados por la WKKF





Tabla de contenido

Introducción.....	3
Marco de referencia.....	4
1. Evaluación educativa y de proyectos sociales.....	4
2. El aprendizaje o logro educativo y su evaluación.....	7
3. El desarrollo socioemocional y su evaluación.....	13
4. El pensamiento crítico y su evaluación.....	21
5. Evaluación y diversidad cultural: confiabilidad, validez e imparcialidad.....	26
6. Evaluación con pertinencia cultural.....	27
Metodología.....	28
a) Instrumentos de evaluación.....	29
b) Metodologías o estrategias de evaluación.....	29
c) Prácticas de evaluación.....	30
Resultados.....	30
1. Resultados de aprendizaje o logro educativo.....	33
a) Instrumentos de evaluación.....	33
b) Metodologías o estrategias.....	46
c) Prácticas de evaluación.....	46
2. Desarrollo socioemocional.....	49
a) Instrumentos de evaluación.....	49
b) Práctica de evaluación.....	54
3. Pensamiento crítico.....	54
a) Instrumentos de evaluación.....	54
4. Otros dominios.....	59
a) Instrumentos de evaluación.....	59
b) Metodologías o estrategias.....	64
c) Práctica de evaluación.....	65
Consideraciones finales.....	66
Referencias bibliográficas.....	68
Anexos (documento adjunto)	





Introducción

El propósito general de la consultoría Diagnóstico, investigación, fortalecimiento y evaluación de la pertinencia cultural y lingüística en proyectos educativos de intervención apoyados por la Fundación Kellogg en los municipios prioritarios es, como su nombre lo indica, contribuir y ofrecer elementos a la Fundación Kellogg para fortalecer tanto la pertinencia cultural como el componente de evaluación de los proyectos educativos de sus aliados. Con base en ello se planteó, entre otras acciones, la documentación y análisis de metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación sobre tres aspectos (dominios) en los que los proyectos educativos de los aliados de la Fundación buscan incidir: resultados de aprendizaje, desarrollo socioemocional y pensamiento crítico de niñas, niños y adolescentes.

Para lograr lo anterior, se llevó a cabo una investigación documental durante seis meses (de febrero a julio de 2023), período en el que se identificaron y analizaron 95 herramientas, recursos o experiencias de evaluación sobre los dominios definidos, así como un otro adicional de diversos aspectos que por su relevancia se decidió incluir, tales como diagnósticos sociolingüísticos, ciudadanía y competencias interculturales, así como indicadores de pertinencia cultural de intervenciones educativas.

En este documento se expone la metodología seguida en el proceso de investigación y análisis de los diversos recursos, así como los resultados por tipo y dominio de evaluación, procedencia, población objetivo, objetos de evaluación, y usos en contextos indígenas o de diversidad étnica, para lo que, en el caso de los instrumentos, se analiza si cuentan con evidencias de validez y confiabilidad. Se incluye también un marco de referencia básico sobre la evaluación educativa –en el que se abordan los aspectos culturales de la validez–, y sobre la evaluación de los dominios de interés a fin de ofrecer elementos conceptuales a considerar en el diseño y desarrollo de procesos evaluativos en los contextos y con la población focalizada por la Fundación Kellogg.

Este documento se complementa con un sistema informático que contiene una base de datos de fichas en las que se consignan las principales características de las 95 herramientas y experiencias identificadas y, siempre que fue posible, con disponibilidad a archivos y enlaces de acceso a sitios web para profundizar en las mismas. Este sistema permite hacer consultas por tipo de herramienta o recurso, dominio y/o país, así como por textos o palabras clave (Anexo A). Es importante mencionar que este sistema permite la incorporación de nuevas fichas, su edición y eliminación, por lo que puede actualizarse continuamente para que su contenido mantenga vigencia y utilidad.

Por último, el documento también se acompaña de un directorio de especialistas e instancias de evaluación con desarrollos metodológicos para la evaluación de los dominios de interés y con minorías étnicas, con quienes la Fundación Kellogg o sus aliados pueden vincularse en el futuro (Anexo B).





Se espera que este producto contribuya a los propósitos planteados y sea de utilidad no sólo para la Fundación Kellogg, sino también para sus diversos aliados.

Marco de referencia

La finalidad de incorporar un marco de referencia básico sobre la evaluación educativa y social y, particularmente, de los dominios de interés en esta estrategia, es ofrecer elementos de juicio y análisis para el diseño e implementación de procesos de evaluación de las acciones educativas promovidas o apoyadas por la Fundación Kellogg. Asimismo, pretende brindar referentes para ponderar los diversos recursos de evaluación que fueron documentados y forman parte de este estado del arte.

1. Evaluación educativa y de proyectos sociales

Las evaluaciones proporcionan un referente para conocer el estado de un proyecto, un programa, una política o un aprendizaje. Sus usos brindan información que se aprovecha para diferentes propósitos. Por este motivo, los proyectos sociales y educativos realizan evaluaciones con aproximaciones distintas y adecuadas a sus fines y contextos.

La experiencia indica que la planeación, el seguimiento, el monitoreo y la evaluación son parte fundamental del ciclo de un proyecto. Sin embargo, no siempre es posible realizarla de la misma manera o sistemáticamente debido a diferentes factores como la falta de cultura de la evaluación, de experiencia, de recursos o por los ritmos y demandas de los proyectos (*Project Concern International, A.C., 2013*).

Por lo general, la evaluación de proyectos sociales tiene como finalidad conocer el impacto, la eficiencia, eficacia, pertinencia, replicabilidad y sostenibilidad de sus intervenciones. Los actores involucrados en los proyectos sociales son, principalmente, organizaciones sociales, agencias gubernamentales, instituciones donatarias, beneficiarios directos e indirectos, entre otros.

En el caso de los proyectos educativos los propósitos están orientados a los aprendizajes y a la mejora de resultados educativos en los estudiantes, por lo que su implementación integra enfoques pedagógicos, la calidad de la enseñanza, el desarrollo de competencias, aspectos curriculares, programas de formación docente, inclusión educativa, entre otros. Los principales actores suelen ser los estudiantes, los docentes y directivos, las comunidades escolares en su conjunto, así como los programas y las políticas educativas.

Una vez que se reconocen los fines, objetos y actores de las evaluaciones educativas, es posible definir cuáles serán sus usos, alcances, así como los métodos e instrumentos que se utilizarán.





Particularmente en el medio educativo, las evaluaciones tienen alguno(s) de los siguientes propósitos:

- El aprendizaje y la mejora en el futuro, a partir de conocer las fortalezas y debilidades de un proyecto o programa.
- Apoyar la toma de decisiones con base en la información y evidencia que brinda la evaluación. De esta manera, se puede valorar la viabilidad, continuidad o modificaciones que requiere un proyecto.
- La rendición de cuentas a las instituciones financiadoras, los socios, beneficiarios y comunidad en general.
- El aumento de la transparencia y la información que la evaluación genera, permitiendo a los interesados comprender mejor el propósito, la relevancia y los resultados del proyecto o programa.
- La generación de conocimiento y contribución al avance del campo de las intervenciones sociales y educativas.

Existen diversos modelos que contribuyen a la realización de evaluaciones para medir y analizar los resultados educativos, entre los principales se encuentran el de la evaluación formativa y el de la sumativa. La evaluación sumativa brinda una calificación o nivel de desempeño global, en un rango de tiempo, mediante instrumentos como pruebas escritas, portafolios, basados en el desempeño, productos finales y evaluaciones estandarizadas. La evaluación formativa se realiza continuamente durante el proceso de aprendizaje, y utiliza instrumentos como la observación, la retroalimentación verbal, la autoevaluación, la coevaluación, los trabajos escritos y las evaluaciones diagnósticas, principalmente.

Ambos tipos de evaluaciones se realizan en las aulas y son parte del proceso educativo escolarizado. Asimismo, son parte del proceso de implementación de un proyecto o programa en diferentes niveles y escalas. Por ejemplo, es común que se realicen evaluaciones sumativas-estandarizadas para establecer una línea base, así como para monitorear el avance en los logros de las metas educativas. A su vez, estas evaluaciones se complementan con métodos formativos que pueden dar información valiosa para complementar y comprender los resultados, contextos o para la toma de decisiones inmediatas.

Las evaluaciones estandarizadas sirven como evidencia para adoptar decisiones y políticas educativas bien informadas, mejorar la gestión de los sistemas y aspirar a la mejora continua del aprendizaje cuando se da una buena retroalimentación con sus resultados. Esto es posible ya que estas evaluaciones generan los siguientes aportes:





- a) Ayudan a visualizar los resultados educativos en su conjunto.
- b) Proporcionan información de los conocimientos y competencias que logran los estudiantes en los diferentes niveles educativos.
- c) Hacen visibles aspectos como:
 - i. el grado de equidad en los aprendizajes y en dónde se identifican las desigualdades;
 - ii. a qué población afecta y cuáles pueden ser las causas, para poder intervenir;
 - iii. cuál es la diversidad de docentes y prácticas que existen en la escuela en los diferentes contextos; y
 - iv. cómo influyen las condiciones y recursos de enseñanza, así como el currículum en el logro de los aprendizajes.
- d) Brindan información a diversos actores como:
 - i. autoridades y encargados de políticas educativas;
 - ii. docentes y directivos;
 - iii. supervisores y encargados de la formación docente;
 - iv. padres y madres de familia; y
 - v. a la ciudadanía en general.
- e) Promueven una cultura de la evaluación y una discusión informada sobre los aspectos que se deben exigir a todo el sistema y comunidad educativa para el logro de los aprendizajes deseados.

Por lo general, las evaluaciones estandarizadas se realizan a nivel estatal, nacional, regional e internacional y valoran disciplinas y competencias como la lengua, las matemáticas, ciencias y ciudadanía. A pesar de su utilidad enfrentan críticas como las siguientes:

- Promover la memorización y limitar otras formas de aprendizaje. Asimismo, fomentar que las escuelas se preparen para responder los exámenes y no para lograr más y mejores aprendizajes relevantes para la sociedad.
- No tomar en cuenta las diversidades culturales, lingüísticas, las discapacidades, etcétera, lo que puede ampliar las brechas en el rendimiento y perpetuar a los más desfavorecidos.
- Dar demasiada importancia a los resultados, por lo que puede tener efectos negativos en la motivación y autoestima de los estudiantes.
- No se cuenta con una cultura que fomente la retroalimentación, por lo que los resultados de estas pruebas se centran en la calificación o clasificación que proporcionan (Ravela, et. al, 2008; Martínez Rizo, 2009; Backhoff, 2018).





- Ser usadas para fines distintos a los propósitos para los que fueron diseñadas, por ejemplo, para la elaboración de *rankings* de escuelas o para otorgar estímulos a los docentes.

Frente a estas críticas, las instituciones especializadas en evaluación han hecho un importante esfuerzo por contrarrestar estos efectos y malos usos mediante el fomento de una cultura de la evaluación. Para ello se realizan algunas acciones como la devolución detallada y explicada de resultados a la comunidad educativa o la formación de sus miembros para el aprovechamiento de la información. También se puede complementar la información con resultados obtenidos con métodos cualitativos y más personalizados, los cuales dan un sentido más real a los datos encontrados. Es decir, para promover un uso adecuado de las evaluaciones estandarizadas, se recomienda preparar a la comunidad educativa y fortalecer la información obtenida con datos relevantes para cada contexto como la cultura, la lengua, las características e intereses de los estudiantes, las condiciones de aplicación, así como las socioeconómicas y ambientales que pueden incidir en los resultados. Asimismo, se ha involucrado a los evaluadores (en particular a miembros de la comunidad en zonas rurales, indígenas o culturalmente diversas) en el proceso de análisis y comunicación, ya que aportan validez e información relevante para la mejora continua (Rogers, P.J. and Macfarlan, A., 2018).

En seguimiento de las prácticas innovadoras se encuentran los esfuerzos por aprovechar los avances tecnológicos para poder evaluar competencias complejas o en situaciones adversas, como sucedió durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19. Llamam la atención los casos en los que se utiliza la tecnología para evaluar a estudiantes en condiciones de discapacidad o diversidad como las evaluaciones adaptativas, las cuales ajustan el nivel de dificultad y los elementos evaluados en función del desempeño del estudiante mientras responde la prueba.

Recientemente han surgido tendencias que reconocen la necesidad de contar con información acerca del aprendizaje de habilidades blandas o no cognitivas como el pensamiento crítico frente a situaciones complejas y las habilidades socioemocionales, las cuales miden aspectos como el bienestar emocional, la inteligencia emocional, las habilidades de colaboración y la empatía (García-Cabrero, 2018).

2. El aprendizaje o logro educativo y su evaluación

Este dominio ha sido pieza clave en el desarrollo de las evaluaciones educativas. La perspectiva de resultados de aprendizaje coloca la mirada en los procesos del estudiante, es decir, que en el diseño de los currículos y los nuevos enfoques didácticos se busca dar mayor peso a lo que





efectivamente se aprende, derivado de un trayecto formativo dentro una institución educativa, al considerar a su vez aspectos como el contexto, la enseñanza efectiva, los saberes previos, entre otros.

La evaluación de resultados de aprendizaje se considera un componente preponderante en la educación formal, es actividad sustantiva de la labor docente, pero también se ha desarrollado de forma sistemática por organismos o actores externos a la escuela. La evaluación de resultados de aprendizaje ha sido en las últimas décadas, un recurso de transformación de los sistemas educativos en el mundo.

El aprendizaje no sólo sucede en la escuela, por lo que la evaluación de aprendizajes no se limita a este espacio; el aprendizaje sucede en cualquier momento, de cualquier experiencia se puede adquirir un conocimiento, del ejercicio continuo de acciones empíricas se desarrollan habilidades, de las interacciones cotidianas se aprenden actitudes y es posible apropiarse de principios y valores del entorno.

Si bien el término aprendizaje se entiende de manera casi intuitiva, existe amplia literatura en torno a este concepto por ser central en el ámbito educativo. Dentro de la escuela se considera parte del binomio enseñanza-aprendizaje, pero cabe decir que actualmente tiene mayor peso el aprendizaje sobre el de enseñanza dadas las nuevas tecnologías y el reconocimiento y valoración de las potencialidades para desarrollar aprendizajes de maneras autogestivas y autónomas.

Existen diversas definiciones de aprendizaje, en su mayoría asociadas a paradigmas educativos o enfoques. En evaluación se define al aprendizaje como un proceso en el que “se construyen representaciones personales significativas, las cuales poseen sentido de un objeto, una situación o una representación de la realidad... los conocimientos, las habilidades cognitivas, las destrezas psicomotoras, las actitudes y los valores profesionales; todos ellos son sujetos de evaluación” (Sánchez y Martínez, 2020:43). Puede considerarse también como “la adquisición de conocimientos, actitudes, valores o competencias por parte de una persona, y la generación de cambios en sus niveles de comprensión y comportamiento a través de la experiencia, la práctica, el estudio o la instrucción” (UIS, 2012:81).

Ambas definiciones aluden a procesos cognitivos, es decir, aquellos procesos mentales que ocurren en el cerebro, así como lo relativo a habilidades, actitudes, comportamientos u otros aspectos que son manifestaciones o expresiones del aprendizaje adquirido. Ambos componentes son tomados en cuenta en la evaluación, ya que es posible valorar un conocimiento memorístico, un análisis, por ejemplo, o la aplicación de una habilidad. Desde los





enfoques tradicionales hasta los más innovadores se han desarrollado formas y aproximaciones para la observación y valoración de aprendizajes.

Con estos referentes podemos decir que el aprendizaje es cualquier conocimiento nuevo en una persona que conlleva transformaciones en la interpretación de la realidad. Dada su amplitud se ha ido precisando este término para efectos de las evaluaciones.

Los resultados de aprendizaje tienen una conceptualización propia. Tomando en cuenta su importancia en los trayectos formativos, son utilizados para la promoción hacia un nivel o grado nuevo, así como para la certificación o acreditación de programas educativos. Los resultados de aprendizaje pueden definirse como “la totalidad de la información, conocimientos, comprensión, actitudes, valores, destrezas, competencias o comportamientos que se espera que una persona domine tras la conclusión exitosa de un programa educativo” (UIS, 2012:87), esto quiere decir que se espera que previo a un resultado de aprendizaje haya existido un proceso de enseñanza intencionado.

Cabe mencionar que también se encuentra en la literatura el término de logro académico, el cual representa aquel “dominio conseguido por el alumno en relación con los propósitos del sistema escolar, que abarca desde el conocimiento logrado sobre una asignatura, hasta el desarrollo de habilidades cognitivas” (Gordon y Lawton, 2005:9, en Rodríguez-Cristerna, y Ruiz Cuéllar, 2021:2).

Ambos términos pueden ser entendidos como sinónimos, aunque en su origen subyacen dos postulados distintos, en logro escolar se buscará conocer el rendimiento o desempeño de una persona, mientras que en resultados de aprendizaje se busca conocer si se cumplió con lo esperado. En este estado del arte, este dominio congrega ambos términos.

Evaluación del y para el aprendizaje

Se habla de diferencias entre la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, la primera como aquella que se practica regularmente por externos a la escuela, es estandarizada y cuyos principales propósitos está el dar cuenta del estado general de la educación de un país, una región o incluso una institución. Tiene periodos específicos para su realización, busca ofrecer diagnósticos y dar información. Por otra parte, la evaluación para el aprendizaje es también conocida como evaluación formativa, sucede principalmente en el aula buscando realimentar a las y los estudiantes, tiene la intención de dar información al propio docente quien además es el principal desarrollador de esta evaluación.





Estas dos visiones de la evaluación de aprendizajes pueden llevar a prácticas distintas, pero es importante destacar que ambas muestran aprendizajes alcanzados y cada una, en sus formas y tiempos, permiten la observación, medición y valoración de los aprendizajes.

La evaluación de resultados de aprendizaje en educación básica e incluso educación media superior, se ha centrado principalmente en dos áreas de conocimiento: lengua y matemáticas, lo cual no es fortuito, ya que estas áreas de conocimiento son parte de la alfabetización de las personas, es decir, se consideran aprendizajes básicos. En el caso de la lengua se ha privilegiado la evaluación de la lectura y la escritura mientras que en matemáticas se evalúan principalmente las subáreas de aritmética, geometría y cálculo, aunque se pueden incluir otras. En los Anexos C y D se desarrollan los componentes y la evaluación de estas dos áreas fundamentales.

Desde hace varias décadas diversos organismos internacionales han realizado la evaluación de la lectura y matemáticas, aunque existen evaluaciones en otros campos de conocimiento como las ciencias y más recientemente áreas emergentes como la sustentabilidad o la ciudadanía. En el Anexo E se presenta una muestra de evaluaciones de diversos alcances.

Evaluación de aprendizajes en comunidades y pueblos originarios o indígenas

En México¹, la lectura y la escritura de lenguas originarias fue posterior a la enseñanza del español, las escuelas de educación indígena no enseñaron en sus lenguas originarias de manera oficial sino hacia finales del siglo XX, e incluso hay lenguas que siguen vivas por su población hablante, pero no han tenido un proceso de escritura.² La evaluación de resultados de aprendizaje a estudiantes indígenas, por tanto, se ha realizado en español.

Australia³, por su parte, cuenta con experiencia en la enseñanza bilingüe pero no siempre ha sido considerada exitosa, la necesidad de que niñas y niños de comunidades indígenas hablen inglés ha sido de mayor peso, por lo que en ciertos momentos de la historia de la educación de ese país la lengua originaria se ha eliminado de sus programas de estudio. Algunos especialistas

¹ País con 6% de población hablante de alguna lengua indígena.

² Este marco de referencia no pretende incluir aspectos históricos sino del acontecer actual, sin embargo, es importante no perder de vista que algunas lenguas ancestrales de México y de otros países del mundo tuvieron su propio sistema de escritura, la historia de invasiones y dominación de territorios modificó su uso. El náhuatl, por ejemplo, se empezó a escribir con el alfabeto latino en el Siglo XV, es decir, desde la época de la colonia española, con motivo de la evangelización se mantuvo la lengua náhuatl y desde entonces se dio inicio al desarrollo de su escritura como la conocemos actualmente.

³ Cuenta con 3% de población indígena.





señalan que las evaluaciones nacionales afectan fuertemente los programas bilingües vigentes de Australia sobre todo porque se sigue dando mayor importancia al inglés sobre otras lenguas, favoreciendo las desventajas para estudiantes indígenas quienes reciben educación en la lengua dominante, pero se ubican en contextos de una comunidad hablante de su lengua ancestral, preocupación que se replica en diversos países con población indígena cuando la enseñanza y la evaluación se realizan en la lengua dominante alejándolos de su propia lengua e identidad.

Hay experiencias que están brindando orientaciones de cómo es deseable que sea la evaluación de resultados de aprendizajes en comunidades indígenas. En la experiencia mexicana, la *Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa* realizada por el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015), logró documentar conceptos como el de aprendizaje y evaluación desde el punto de vista de algunas comunidades originarias. Visibilizó preocupaciones como la mencionada por comunidades indígenas de Australia respecto de la pérdida de su lengua y su cultura.

Por ejemplo, para el caso del aprendizaje, según se entiende en algunas comunidades, es un concepto que puede compartir algunos elementos de las definiciones anteriormente expuestas, pero incluye además aprendizajes que provienen de casa, aprendizajes familiares que conllevan a la “reproducción de la identidad y para la preservación de modos de convivencia ancestrales” (INEE, 2015:26), lo cual –se señala en el documento consultado– no se contrapone necesariamente a los propósitos de enseñanza de contenidos como la lectura y escritura del español y las matemáticas.

La Consulta también da cuenta de diferencias o distanciamientos, como el hecho de que la evaluación en educación promueve la competitividad y la priorización del mérito individual, aspecto que se contrapone con el saber comunitario y la vida colectiva. Evidentemente esta visión no está incorporada en las evaluaciones de resultados de aprendizaje estandarizadas y tampoco está presente en la evaluación formativa que realizan muchos docentes del país, aún y cuando tengan a su cargo estudiantes indígenas.

Una perspectiva, desde un análisis internacional, señala que los resultados de aprendizaje derivados de una educación indígena de calidad consideran los conocimientos culturales, capacidades prácticas y niveles de comprensión adquiridos por los alumnos, así como su capacidad para utilizarlos en otros contextos mediante observaciones, evaluaciones prácticas y comparaciones entre el aprovechamiento de los educandos en casa y en la escuela, y también mediante la realización de exámenes basados en normas tanto nacionales como culturales, cuando convenga y allí donde sea oportuno (King y Schielmann, 2004:58).





A partir de diversas evidencias de educación indígena en el mundo se piensa que además de docentes, la participación de ancianos, padres y madres de familia y personas de la comunidad tendrían que estar implicados en los procesos formativos y de evaluación educativa, en coherencia con las propias prácticas de las comunidades (King y Schielmann, 2004; INEE, 2015 y Del Pino et al, 2019).

En Chile, a partir de una investigación realizada en la comunidad Mapuche (Del Pino et al, 2019: s/n) se propuso a la evaluación de aprendizaje en el contexto indígena como una herramienta de valoración “en un contexto situado, comprendiendo las nociones de tiempo y espacio, los valores comunitarios, la historia, el territorio y la lengua indígena”.

El caso de Perú que cuenta con una importante población originaria⁴ y diversidad de lenguas indígenas, muestra un avance en el desarrollo de la enseñanza de la lectura y escritura en algunas lenguas originarias y a su vez la evaluación estandarizada, nacional, en al menos seis lenguas.

Un último referente es la denominada perspectiva decolonial que trastoca a la evaluación educativa, se cuestiona a la educación con propósitos considerados alienantes, surge como contrapeso a concepciones dominantes y recupera el enfoque intercultural como alternativa para incluir la diversidad social y cultural. Desde esta perspectiva también se habla de una evaluación dialógica, esta última entendida como aquella que conlleva resultados de aprendizajes colectivos y plurales, refiere a interacciones cotidianas, por lo que la lengua es fundamental puesto que la comunicación es la que dará paso a la construcción de ese conocimiento colectivo (Freire, 1970; Vigotsky, 1978). Al respecto, son escasos los trabajos identificados con este enfoque, sobre todo en términos de instrumentos de evaluación, aunque las prácticas pudieran ser más comunes por su carácter comunitario, no obstante, no siempre están documentadas.

Interesa enfatizar el hecho de que la lengua tiene un valor primordial en la educación de pueblos y comunidades indígenas, la cual no ha sido suficientemente valorada y apoyada por lo que la evaluación de esta ha sido precaria. A pesar de ello, se han desarrollado esfuerzos y han habido iniciativas para desarrollar instrumentos en la lengua originaria, pero también en el desarrollo de protocolos que reduzcan la discriminación en la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas en evaluaciones estandarizadas.

⁴ Cuenta con 26% de población indígena.





3. El desarrollo socioemocional y su evaluación

Hasta hace algunos años el desarrollo y las habilidades socioemocionales (HSE) se asociaban principalmente al ámbito de la psicología y al concepto de inteligencia. A partir de su estudio se han identificado múltiples aportaciones al desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes relacionadas en su mayoría con el desempeño académico, la salud mental, el éxito escolar (y posteriormente el laboral) y el bienestar en general, necesarios para contar con ciudadanos plenos que formen sociedades más participativas e incluyentes.

Con base en esta evidencia, cada vez son más los países que desde el ámbito educativo reconocen la necesidad de otorgar el mismo nivel de importancia tanto a los aspectos académicos como a los emocionales, sociales y éticos, por lo que, en algunos casos, centran sus esfuerzos en comprender cómo se desarrollan y cómo pueden ser promovidas en las diferentes etapas del desarrollo desde el contexto escolar.

No existe una clasificación común de HSE, por lo que actualmente se refiere a las HSE de múltiples formas entre las que se encuentran: aprendizaje socioemocional, habilidades no cognitivas, competencias del siglo XXI, habilidades blandas. Cada denominación tiene su fundamento en perspectivas teóricas distintas o áreas de estudio como la psicología, la economía o la salud pública (Arias, Hincapié y Paredes, 2020).

De manera recurrente en la literatura se citan al menos cinco marcos de referencia y taxonomías que en su mayoría han sido propuestos por organismos y organizaciones internacionales que sirven de guía a los sistemas educativos para determinar los objetivos y las competencias clave para su desarrollo. Estos son:

1. CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, por sus siglas en inglés), también conocido como la rueda CASEL, cuyo enfoque se centra en cinco áreas de competencia que se interrelacionan entre sí: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. En este marco se utiliza el concepto aprendizaje social y emocional (*Social and Emotional Learning*, SEL).
2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en colaboración con el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), consideran a las habilidades socioemocionales como parte esencial para el desarrollo económico y social. Para explicarlas, favorecer su comprensión y medición se apoyan del modelo de los cinco grandes factores o *Big Five*. Las dimensiones del modelo original son: apertura a la experiencia, meticulosidad, extroversión, amabilidad y estabilidad emocional. La





- propuesta ajustada propone lo siguiente: apertura mental, desempeño en la tarea, compromiso con otros, colaboración y regulación emocional (OECD, 2021).
3. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha identificado un conjunto de habilidades denominadas “transferibles o habilidades para la vida” que mantienen relación con los cuatro pilares de la educación y se desarrollan a partir de cuatro dimensiones clave: cognitiva (aprender a aprender), instrumental (aprender a hacer), individual (aprender a ser) y social (aprender a vivir juntos). Entre las habilidades más destacadas se encuentran: el pensamiento crítico, la resolución de problemas, creatividad, comunicación, cooperación, respeto por la diversidad y toma de decisiones.
 4. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) también ha trabajado en un marco conocido como EMC2 que define a las habilidades socioemocionales como: Conocimientos, destrezas y actitudes que posibilitan a las personas la relación consigo mismas y con otros de forma saludable, navegando en un mundo social de interconexión como sujetos autónomos, responsables y motivados que implica el desarrollo de cuatro competencias: empatía, mindfulness, compasión y pensamiento crítico (UNESCO, 2021).
 5. En la literatura también se reconocen las aportaciones del grupo de expertos que integran el *National Research Council* (NRC) quienes adoptan el concepto de competencias del siglo XXI que explican mediante tres categorías o dimensiones: habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales.

Estos referentes conceptuales (y otros que han aportado distintos países como los que aparecen en el Anexo F) han sido fundamentales para la creación de políticas educativas que reconocen la importancia de las HSE en el currículo, la formación profesional, el diseño de materiales y recursos de apoyo a la práctica docente y en la investigación, a fin de generar evidencia sólida sobre sus impactos en distintas etapas de la vida, principalmente en la población escolar (ver Anexo G).

Como se aprecia existe una amplia terminología para referirse a este dominio. A manera de ejemplo, se presenta el siguiente Diagrama de Sankey que relaciona las dimensiones y habilidades de los marcos internacionales⁵ que permite visualizar tanto las habilidades coincidentes como las no coincidentes de cada uno. En un primer momento del ejercicio, fue posible cuantificar un total de 27 dimensiones y 102 habilidades socioemocionales, datos que confirman la complejidad conceptual que prevalece en este ámbito. En un segundo momento,

⁵ Se retoma la taxonomía publicada en el documento Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019, pág. 10).





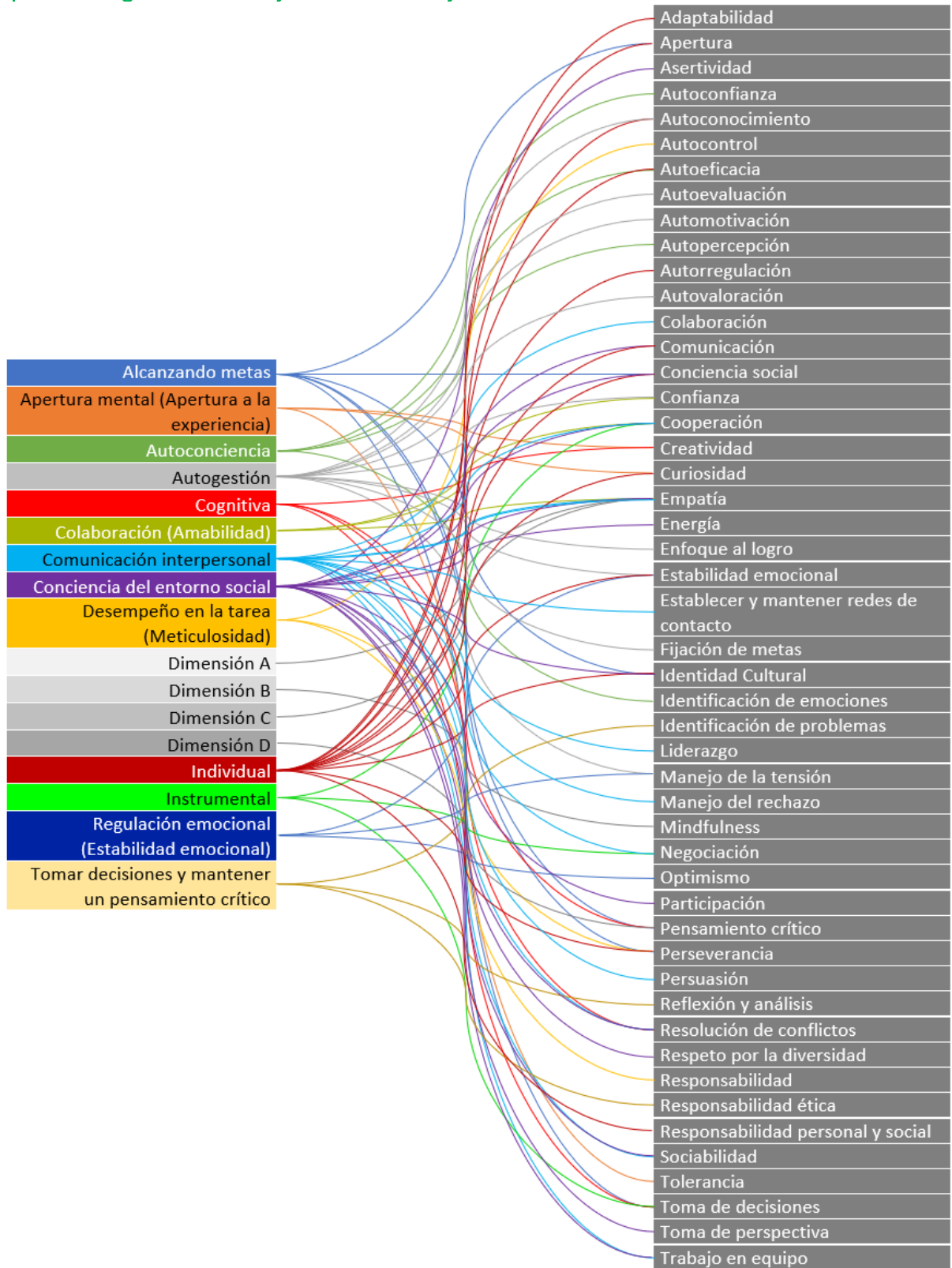
se agrupó por afinidad tanto dimensiones como habilidades lo que derivó en una simplificación de ambos aspectos al normalizar de 27 a 17 dimensiones y de 102 a 49 habilidades socioemocionales.

El Diagrama permite observar la frecuencia con la que cada habilidad es citada. En términos generales se encuentran representadas tres grupos de habilidades: las asociadas al desarrollo individual, las que mantienen relación con el desempeño académico y aquellas que son necesarias para relacionarse con otros (ver Esquema 1).





Esquema 1. Diagrama de Sankey de dimensiones y habilidades de los marcos internacionales



Fuente: Elaboración propia.





En un rango de seis a siete menciones se encuentran la empatía y conciencia social; de tres a cuatro: autoconocimiento, cooperación, identificación de problemas, pensamiento crítico, resolución de conflictos, trabajo en equipo, autorregulación, creatividad, estabilidad emocional, manejo de la tensión, perseverancia, respeto por la diversidad y toma de decisiones; con dos menciones: apertura, asertividad, autoeficacia, comunicación, confianza, curiosidad, negociación y sociabilidad. Con una sola mención: adaptabilidad, autoconfianza, autocontrol, autoevaluación, automotivación, autopercepción, autovaloración, colaboración, energía, enfoque al logro, establecer y mantener redes de contacto, fijación de metas, identificación de emociones, liderazgo, manejo del rechazo, mindfulness, optimismo, participación, persuasión, reflexión y análisis, responsabilidad, responsabilidad ética, responsabilidad personal y social, tolerancia y toma de perspectiva.

Más allá de las diferencias conceptuales, es preciso decir que existen puntos de encuentro respecto al desarrollo de las habilidades socioemocionales desde el contexto educativo para niñas, niños y adolescentes. Aun con esta complejidad teórica, se cuenta con experiencias sólidas de intervención como son los programas de desarrollo de HSE a nivel nacional e internacional. En atención a la presencia de la diversidad social, cultural y lingüística algunos países han diseñado los siguientes programas:

- **Canadá:** se han desarrollado programas específicos desde el sistema educativo, por ejemplo, los Programas *Aboriginal Head Start y First Nations, Métis, and Inuit Education Policy Framework* centrados en el desarrollo de la primera infancia cuyo propósito es apoyar y alentar a cada niño a disfrutar el aprendizaje permanente a partir del desarrollo físico, espiritual, emocional, intelectual y social.
- **Estados Unidos:** se han implementado programas como *Native Aspirations* enfocado hacia el bienestar y resiliencia de los jóvenes indígenas.
- **México:** desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se han diseñado programas y materiales educativos que integran elementos de educación socioemocional que han sido adaptados a la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas y promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Estos programas se acompañan de otras acciones como capacitación a docentes y la promoción de espacios de participación y diálogo en las comunidades indígenas.





- **Noruega y Suecia:** cuentan con la experiencia en el desarrollo de programas dirigidos a las comunidades indígenas enfocados hacia el fortalecimiento de la identidad cultural y la promoción del bienestar emocional de los niños y jóvenes sami.⁶
- **Países europeos** como Bélgica, Dinamarca, Grecia, Italia, Rumania y Eslovenia desarrollan el proyecto SELMA (*Social and Emotional Learning for Mutual Awareness*) que busca promover HSE y combatir el ciberacoso en las escuelas.
- **Nueva Zelanda** promueve la educación y el desarrollo de HSE de niñas y niños maoríes.
- **Australia**, el programa Stronger Smarter se enfoca al desarrollo de HSE, el empoderamiento y logro educativo de jóvenes indígenas; *Deadly Thinking y Aboriginal and Torres Strait Islander Mental Health First Aid* que abordan los temas de salud mental y HSE en contextos indígenas que se dirigen a individuos, comunidades, jóvenes, escuelas y organizaciones, diseñados por y para personas que viven en zonas rurales y remotas.

Como resultado de una búsqueda específica en torno a posibles evaluaciones realizadas a estos programas, se encontró que la mayoría de estos, además de contar con un sitio de Internet, básicamente se concentran en la difusión de servicios, tipos de apoyo y modalidades de atención. Asimismo, que en un primer plano presentan los fundamentos o referentes normativos que hacen posible la operación y desarrollo de cada programa, entre los que se encuentran: convenciones, tratados y declaraciones, e incluso se señalan planes de acción estratégicos que amparan el ejercicio de los derechos humanos de la población indígena procurando la cultura de origen, la participación de la comunidad y de los padres, así como la definición de recursos culturalmente apropiados. En algunos casos, es posible encontrar información detallada sobre programas educativos integrales, por ejemplo, en Alberta, Canadá trabajan en colaboración con socios educativos para implementar programas e iniciativas para cerrar la brecha de logro entre los estudiantes de las Primeras Naciones, Métis e Inuit, y todos los estudiantes de Alberta.

En el artículo *Stronger Smarter: A sustained and enduring approach to Indigenous education (whether education researchers know it or not!)*, el profesor Chris Sarra, Profesor de la Universidad de Canberra ampliamente reconocido en educación indígena, también fundador del Instituto Stronger Smarter, cuenta la experiencia de una evaluación externa realizada a este programa cuyos resultados señalan enfáticamente que este no tiene el efecto esperado en las áreas que atiende. En su opinión, la evaluación perdió de vista aspectos más complejos que en el día a día se trabajan y se viven con las comunidades indígenas que además involucran a más

⁶ Son reconocidos como un pueblo indígena por los gobiernos de Noruega, Suecia, Finlandia y Rusia.





actores del entorno. Debido a que aún persiste falta de sistematización y difusión de prácticas de evaluación, existe la posibilidad de que, a pesar de su relevancia social y educativa, la mayoría de estos programas no haya sido evaluado y/o la información solo sea de conocimiento interno.

Evaluación de las Habilidades Socioemocionales en NNAI

La evaluación de HSE en niñas, niños y adolescentes indígenas es un campo en desarrollo, a pesar de lo cual algunos países han incursionado en él y han realizado mediciones mediante el uso de cuestionarios y encuestas en comunidades indígenas que suelen tener un enfoque intercultural y se adaptan a las particularidades de cada una. Por sus características y la diversidad cultural y lingüística que los distingue, países como Canadá, Estados Unidos y Australia cuentan con mayor experiencia en este ámbito de evaluación.

Canadá con las Primeras Naciones, ha llevado a cabo evaluaciones para medir el impacto de los programas y proyectos educativos que además de considerar aspectos socioemocionales y académicos evalúan aspectos culturales como son el sentido de pertenencia y la identidad cultural.⁷ Estados Unidos, ha realizado una serie de evaluaciones en comunidades nativas a lo largo de los años caracterizadas por considerar la visión y participación de los miembros de las comunidades indígenas, quienes asumen un rol activo en el proceso educativo y de evaluación.⁸ Australia cuenta con amplia experiencia en la evaluación de HSE en población aborígen a fin de recopilar información sobre los diferentes aspectos de la vida de los niños y sus familias que se traducen en políticas y programas de bienestar emocional y social.⁹

Evaluaciones a gran escala

En su edición 2018, el *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA), los países participantes decidieron sobre la aplicación de tres cuestionarios optativos que evaluaron la familiaridad de los estudiantes con las computadoras, las expectativas de los estudiantes para una educación futura y el bienestar de los estudiantes. Solo nueve países eligieron el cuestionario sobre el bienestar de los alumnos, México entre ellos (OCDE, 2019).

En 2019, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) realizó

⁷ *First Nations Education Assessment Program; First Nations regional Health Survey (FNRHS).*

⁸ *National Indian Child Welfare Association (NICWA), American Indian and Alaska Native National Survey on Drug Use and Health (AI/ANNSDUH); Native Youth Report; National Indian Education Study (NIES).*

⁹ *Indigenous Child Wellbeing Survey (ICWS).*





el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)¹⁰ mediante el cual evaluó por primera vez tres HSE en niñas y niños de 6° grado, elegidas a partir de una revisión rigurosa de los marcos de referencia existentes. Las HSE evaluadas fueron: empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar.

Por su diseño e impacto, se mencionan también las experiencias de medición en Uruguay con ARISTAS, en la que además de evaluar el desempeño de los estudiantes en lectura y matemáticas, pretende conocer las HSE y las opiniones sobre el clima escolar, la convivencia y participación; Chile que ha incorporado al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) la prueba complementaria “Formación Ciudadana” que evalúa competencias cívicas y éticas en los estudiantes y, en el caso de México, la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en donde además de la prueba, se aplicaron cuestionarios de contexto para conocer el entorno personal, familiar y escolar en el que se desarrollan los aprendizajes de los alumnos.¹¹

Evaluaciones a pequeña escala y nivel local

A pequeña escala se menciona la experiencia del Programa Cimientos, a través del Programa Futuros Egresados del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, cuya evaluación se centra en el seguimiento y monitoreo del rendimiento académico y socioemocional de los estudiantes que cursan la educación secundaria. Algunas de las herramientas que utiliza este programa son entrevistas y encuestas. Asimismo está el Programa Horizontes UNESCO implementado en Perú que, a través de rúbricas, mide las habilidades de comunicación, interacción social, resolución de conflictos y negociación de los jóvenes que asisten a la educación secundaria rural a través de cuestionarios o rúbricas.

A nivel local, Chile también implementa evaluaciones formativas en las escuelas. Se denominan Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) y se aplica en dos momentos: al inicio y cierre del ciclo escolar; entre sus principales características se mencionan las siguientes: cada centro educativo determina la necesidad de su aplicación, es decir, su aplicación es voluntaria, los resultados son de uso interno que sirven de apoyo para la toma de decisiones por parte del personal docente y directivo; se apoya de cuestionarios y rúbricas que evalúan los distintos objetivos de aprendizaje

¹⁰ El estudio ERCE se aplicó en 16 países de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

¹¹ A partir del ciclo escolar 2020-2021, el Laboratorio de Evaluación Educativa de la Universidad Iberoamericana realizó un ejercicio de aplicación de las pruebas PLANEA elaboradas por el INEE. De manera reciente el Laboratorio ofrece tres tipos de instrumentos para alumnos de 3° y 6° de primaria, 3° de secundaria y 3° año de educación media superior que evalúan matemáticas, lenguaje y comunicación y habilidades socioemocionales.





y desarrollo socioemocional de niñas y niños propuestos en las bases curriculares del modelo educativo chileno.

Estudios longitudinales

Además de participar en PISA, los países de Australia, Canadá, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Corea, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Reino Unido y Estados Unidos cuentan con la experiencia de realizar estudios longitudinales que evalúan una amplia gama de habilidades incluida la emocional, cognitiva, lenguaje, competencia social, relaciones familiares, salud, participación en la comunidad, resultados educativos a largo plazo, entre otros. Esto, desde la primera infancia como el *Early Childhood Longitudinal Studies* (ECLS) hasta la edad adulta, por ejemplo, *Avon Longitudinal Study of Parents and Children* (ALSPAC).

4. El pensamiento crítico y su evaluación

De manera similar al dominio anterior, el pensamiento crítico también tiene múltiples definiciones. Se ha definido desde distintas disciplinas como la filosofía, psicología, sociología y educación. Desde la perspectiva psicológica, se prioriza el componente cognitivo, por lo que se le considera como una habilidad superior del pensamiento o pensamiento complejo que, a su vez, involucra otras habilidades como la comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras (López, 2012). Algunos expertos en este dominio señalan que, para pensar de manera crítica, además del componente cognitivo se requiere de otros elementos como son: las disposiciones entendidas como actitudes, las competencias metacognitivas como la autorregulación y la evaluación epistemológica que implica pensar sobre lo que se piensa.

El pensamiento crítico es apreciado en distintos contextos y campos del conocimiento y se considera una habilidad esencial para la innovación, la transformación y construcción de sociedades más justas, equitativas e informadas. En el ámbito educativo, el pensamiento crítico es ampliamente valorado al ser considerado como una habilidad fundamental para que niñas, niños y adolescentes respondan a las diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana a nivel personal, profesional y laboral, así como aquellas que exige la sociedad de la información en la que estamos inmersos caracterizada por poner a disposición un sinnúmero de contenidos a través de distintos medios como Internet, dispositivos móviles, redes sociales, entre otros, a los cuales se accede de manera natural. Esta complejidad demanda a ciudadanos en general y estudiantes en particular, el desarrollo de habilidades para la búsqueda, selección y uso de la información para obtener conocimientos nuevos, tomar decisiones y resolver problemas, así como para diferenciar argumentos sólidos de posibles supuestos o noticias falsas.





Estas y otras habilidades del pensamiento crítico son necesarias para convivir con la diversidad de perspectivas, la relatividad de las teorías, la existencia de interpretaciones múltiples de toda información y aprender a construir juicios propios o puntos de vista a partir de estas (Sierra, *et al.*, 2010).

Este dominio es clave para que niñas, niños y adolescentes vinculen sus aprendizajes con el entorno, tomen decisiones y sean capaces de transformarlo ante los desafíos que conllevan los problemas sociales, políticos, económicos y del medio ambiente que vivimos actualmente. Por tanto, la inclusión del pensamiento crítico en el currículo es indispensable. Se cuenta con evidencia de su incorporación en algunos países de la región, como se hizo evidente en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO, 2020), cuyo objetivo fue conocer cómo están respondiendo los currículos nacionales a los desafíos que representan los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Sin ser su propósito, este análisis curricular permite identificar lo siguiente:

- La mayoría de los países han incorporado el pensamiento crítico en los currículos de 3° y 6° de primaria en las Áreas de Lenguaje, Ciencias Naturales y Matemáticas.
- En cuanto a la concordancia de los currículos con la Agenda 2030, el concepto de pensamiento crítico tiene una importante presencia en la Educación para la Ciudadanía Mundial (98%) y en la Educación para el Desarrollo Sostenible (89%), al considerar que los estudiantes necesitan adquirir las “capacidades para encontrar soluciones creativas a problemas complejos relacionados con la sostenibilidad y para cobrar conciencia de las consecuencias futuras de las decisiones y acciones” (UNESCO, 2003).
- Esto cobra sentido al observar que el pensamiento crítico predomina en el programa de Ciencias, en alrededor de 85% de los países analizados.

En Australia, el pensamiento crítico y creativo y la comprensión intercultural se incluyeron en la agenda educativa desde 2009 (Loble, 2018), por lo que cuentan con programas que se centran en la incorporación de conocimientos y perspectivas indígenas en el currículo, así como el desarrollo de habilidades críticas para la toma de decisiones informadas. El currículum de Canadá para las Primeras Naciones Métis e Inuit considera el desarrollo de valores, pensamiento crítico, comunicativo y analítico que les permita comprender mejor las realidades pasadas y presentes; además de incluir temas como autogobierno, recuperación del idioma y cultura a fin de contribuir en el crecimiento personal y fortalecimiento de la comunidad.¹² Nueva Zelanda es reconocido por contar con un modelo educativo que considera la diversidad de su población, lo

¹² Información recuperada de la Dirección de Inclusión Indígena en Manitoba en <https://www.edu.gov.mb.ca/iid/>





cual se refleja en sus programas que logran integrar la innovación pedagógica, el pensamiento crítico así como la preservación de la cultura y lengua de uno de los grupos indígenas.

Aun cuando prevalece una diversidad conceptual, en la literatura existe coincidencia sobre lo siguiente: debido a la complejidad del concepto, los docentes deben desarrollar la capacidad en este dominio; aun cuando las investigaciones en el desarrollo de estas habilidades son escasas en poblaciones en edad de cursar la educación preescolar, primaria y secundaria, y todavía más escasas para niñas, niños y adolescentes indígenas, existen múltiples técnicas para desarrollar el pensamiento crítico como son: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la Resolución de Problemas, Aprendizaje por Investigación, entre otros.

Madrigal (2020) señala que para que el objetivo de que los niños aprendan a pensar por sí mismos pueda alcanzarse, se necesita que los docentes mismos lleguen a ser personas cuestionadoras, reflexivas, analíticas, creativas y dispuestas a solucionar problemas de manera razonada. Como especialista en el desarrollo de pensamiento crítico y filosófico, considera los siguientes desafíos y oportunidades para el contexto nacional en la educación básica:

- la formación docente para la innovación en las prácticas filosóficas, debido a que en los procesos de actualización que reciben se suele priorizar aspectos técnico-pedagógicos;
- organizar a la escuela en torno a la producción de significados de las experiencias de niños, niñas y adolescentes, de tal manera que sean capaces de razonar y hacer significativa su experiencia escolar;
- confiar en las capacidades de los estudiantes y comprometerlos en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento;
- adaptar y crear materiales que incluyan el pensamiento y la creatividad partiendo del reconocimiento de la complejidad nacional, tradiciones y formas culturales a las que pertenecen.

Lo anterior se confirma con la evidencia –resultado de investigaciones– que indica la ausencia de bases idóneas sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, situación que pone de manifiesto la necesidad de profundizar en su desarrollo en etapas de escolarización previas, sobre todo en el nivel secundaria al considerar que estas habilidades no aparecen de forma espontánea y deben propiciarse a través de estrategias diversas.

Al ser considerada como una habilidad transversal, existe consenso que este dominio no se limita al ámbito académico, disciplina o campo del conocimiento, por lo tanto, su uso es indispensable en la solución de problemas académicos, como de vida cotidiana y la actividad profesional.





Programas de Pensamiento Crítico

Por ser uno de los programas que fomenta principalmente el desarrollo de habilidades del pensamiento, se considera importante mencionar el trabajo que desde hace años realiza el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños A.C. (CELAFIN) a través del Programa Filosofía para Niños. En este Programa, se promueve el diálogo y la discusión entre niñas, niños y adolescentes sobre temas de interés y conceptos como cultura, tradición, autonomía, así como en temas de relevancia mundial como son desarrollo sostenible, consumo responsable, entre otros; o sobre grandes preguntas de la vida detonadoras del pensamiento crítico y reflexivo aplicadas a su contexto. Este programa tiene presencia en España, México y otros países. En México, ha beneficiado a niñas, niños y adolescentes indígenas del estado de Chiapas, entidad en la que el CELAFIN tiene su sede.

Evaluación del Pensamiento Crítico

En relación con la evaluación del pensamiento crítico se cuenta con instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. En el primer caso, prevalecen las pruebas estandarizadas dirigidas a estudiantes de educación superior; quizás esto obedece al auge de las habilidades del siglo XXI y el posicionamiento del pensamiento crítico como uno de los atributos más valorados en el ámbito laboral. Aunque son escasos los instrumentos para la población a la que se dirige este proyecto, se mencionan los más citados en la literatura: Watson-Glaser, *Cornell Critical Thinking Test* (nivel X), *Test of Enquiry Skills* del Consejo Australiano de Investigación Educativa (HACER) y la prueba Halpern. Esta última considerada por varios autores como el instrumento que evalúa con mayor precisión el pensamiento crítico debido a que plantea a los estudiantes situaciones de la vida cotidiana y utiliza preguntas cerradas y abiertas, a diferencia de otras que utilizan ítems de opción múltiple, con respuestas cerradas a las que se les atribuyen los rasgos de validez y confiabilidad, y otras que evalúan con base en el desarrollo de respuestas abiertas o un ensayo, cuya validez de constructo y confiabilidad es limitada (Madariaga y Schaferchinit, 2013 citado en Ossa, Palma, Lagos, y Díaz, 2017). Países como España, Chile, Colombia han realizado adaptaciones a la prueba Halpern; por otro lado, existe registro del diseño de un test de pensamiento crítico por parte del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay en 2006.

En el segundo caso, las pruebas cualitativas se centran principalmente en la observación de clase, la revisión de productos o portafolios del alumno, en las discusiones o debates y en entrevistas individuales con los estudiantes, entre otras.

En este punto en la literatura se plantea el escaso análisis sobre los formatos que se utilizan para evaluarlo debido a que en la mayoría de los casos se emplean pruebas de respuesta





cerrada como se mencionó anteriormente, por lo que desde su punto de vista, se considera que estas se centran mayormente en los razonamientos simples deductivos, lo que impide explorar los mecanismos implicados en la tarea de pensar críticamente que son fundamentales como la argumentación o resolución de problemas (López, 2012; Olivares y Heredia, 2012).

Evaluación a gran escala

El *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA), de manera reciente, debido al alto interés sobre el desarrollo del pensamiento crítico desde distintos ámbitos, ha proporcionado información sobre esta habilidad que, al ser transversal, ha sido posible evaluar desde otras áreas. Por ejemplo, en el caso de la evaluación de la alfabetización lectora, PISA 2018 la concibe como “un conjunto más amplio de competencias que permite a los lectores interactuar con información escrita, presentada en uno o más textos, para un propósito específico” (OECD, 2019). Los estudiantes deben comprender el texto, examinar el punto de vista del autor(es) y decidir si el texto es confiable y veraz, y si es relevante. En Ciencias, valora la disposición del joven a involucrarse como un ciudadano consciente de los asuntos relacionados con la ciencia, y dispuesto a pensar en las consecuencias del desarrollo científico sobre la tecnología, el medio ambiente y los recursos naturales. Los temas de los reactivos reflejan esa preocupación por ligar el conocimiento científico con los problemas del presente y su solución (OCDE, s/f). La evaluación de las matemáticas mide la capacidad del alumno para razonar, analizar y comunicar operaciones matemáticas e implica la capacidad de utilizar el razonamiento matemático en la solución de problemas de la vida cotidiana; por lo tanto, no se reduce al dominio de las operaciones matemáticas.

Por otra parte, desde 2015 el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE ha coordinado un estudio en 11 países¹³ sobre formas de enseñar y evaluar el pensamiento crítico y creativo; como parte de sus resultados han logrado concretar unas rúbricas para docentes de primaria y secundaria.

Evaluación a pequeña escala

En México “siempre nos encontramos con la dificultad de la medición en población mexicana” (López, G., comunicación personal, 01 de marzo de 2023), señala la investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) al consultarle sobre los avances en este campo. Aun con este escenario, se cuenta con aportaciones importantes en la medición de este

¹³ Brasil, Francia, Hungría, India, Países Bajos, Rusia, República Eslovaca, España, Tailandia, Reino Unido (Gales) y Estados Unidos.





dominio para nuestro contexto, fruto de investigaciones realizadas por parte de académicos y estudiantes de posgrado cuyo resultado se ha traducido en el diseño de instrumentos de valoración dirigidos a niños, niñas y adolescentes en edad de cursar la educación primaria y secundaria. Se han identificado al menos dos experiencias concretas que se han centrado en la evaluación de pensamiento crítico en población indígena de los estados de Chiapas y Yucatán que han derivado en el diseño y adaptación de instrumentos de evaluación de este dominio.

5. Evaluación y diversidad cultural: confiabilidad, validez e imparcialidad

Algo importante a considerar es que la evaluación no está libre de la influencia cultural. El diseño o selección de una estrategia evaluativa, un método o un instrumento de evaluación se hace desde una perspectiva cultural, un paradigma, que tiene implicaciones para la población evaluada y por tanto a los resultados a obtener.

Los estándares básicos para que una medición sea legítima y por tanto justa, son la confiabilidad, la validez y la imparcialidad (Messick, 2000). Los nuevos enfoques en medición señalan que estos atributos no pueden ser probados en sentido absoluto, sino que cambian en el tiempo y por tanto es necesario generar continuamente evidencias que justifiquen el uso e interpretación de los resultados.

Las evidencias de la confiabilidad se refieren a la medida en que los resultados (puntajes, valoraciones del atributo medido, etcétera) reflejan un resultado verdadero y no es producto de un error de medición. Las evidencias de validez tienen que ver con las inferencias y los usos de los resultados que se hacen: una interpretación o uso puede considerarse válido en tanto los argumentos o afirmaciones que se hacen son coherentes, se relacionan fielmente con el propósito del instrumento y están sustentados con referentes teóricos o evidencia empírica (Kane, 2013). Es importante señalar aquí que la validez no es una propiedad de los instrumentos, sino del significado que se otorga a los resultados que arroja (Messick, 1989, 1995).

La imparcialidad se relaciona con la manera en como los reactivos o las tareas evaluativas son interpretados en el proceso de evaluación por los distintos individuos o grupos. Las evidencias de imparcialidad se orientan a mostrar que el significado de las puntuaciones o resultados no difieren entre individuos, grupos o contextos, esto es, que no existe sesgo.

El sesgo se refiere a cualquier factor de error que ponga en duda la interpretación de las diferencias que se encuentren entre grupos. Un ejemplo de sesgo sería si un grupo no entiende exactamente lo mismo que otro cuando se refiere algún término o concepto particular (por ejemplo, hay lugares en México en donde “gaveta” se entiende como el cajón de un escritorio y





en otros como fosa o tumba; otro ejemplo sería el significado que tiene para los rarámuri el color blanco, el cual asocian con la muerte a diferencia de lo que ocurre en la cultura dominante en la que es el color negro), o bien cuando un concepto existe en un grupo pero no en otro (los famosos “intraducibles”). Otro sesgo tiene que ver con la familiaridad que tienen los diversos grupos con el formato de respuesta (por ejemplo, se ha documentado que la población en Estados Unidos está más familiarizada con los ítems de opción múltiple, en tanto que los ingleses lo están con los de respuesta construida), o con la información de contexto que suele acompañar algunas tareas evaluativas (como podrían ser imágenes). Existen muchas y diversas fuentes de sesgo, por eso es muy importante que en el diseño, selección o adaptación de un instrumento, se conozcan las características culturales de los evaluadores y de la población a evaluar.

6. Evaluación con pertinencia cultural

Los enfoques humanistas y de Derechos Humanos defienden la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como su evaluación pertinente a nivel personal y comunitario. La educación debe ser holística y procurar el equilibrio entre los fines educativos, sociales, económicos, culturales, éticos, medioambientales, espirituales, políticos, etcétera, integrando los cuatro pilares: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. Por este motivo, la educación intercultural, la alfabetización en medios digitales y la educación ciudadana mundial son de creciente interés a nivel internacional (UNESCO, 2017).

Tomando en cuenta estos enfoques, las evaluaciones que se realizan en contextos rurales alejados e indígenas representan un reto. Por ejemplo, los procesos evaluativos deben desarrollar estrategias puntuales para poder dar cuenta de los aprendizajes y valores significativos para cada cultura e involucrar a los miembros de la comunidad local y educativa, con el fin de hacerla pertinente para todos los involucrados. Es común que los esfuerzos de evaluación de comunidades alejadas o que tienen gran diversidad cultural o lingüística tengan que realizar sus propios esfuerzos diseñando sus métodos e instrumentos.

En este sentido, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989) han señalado la necesidad de mejorar las condiciones escolares y educativas en los pueblos indígenas, invitando a los sistemas educativos e instituciones académicas a evaluar prestando atención a los grupos diversos y en situaciones de desventaja como son las comunidades rurales, indígenas, grupos minoritarios y migrantes. Asimismo, que la evaluación atienda a los paradigmas culturales y participativos propios de las sociedades distintas a la racionalidad occidental (Schmelkes, 2015, Del Pino, et. al., 2019).





Países como Ecuador, Perú, Chile, Brasil, Estados Unidos, Canadá y Australia, han realizado importantes esfuerzos por evaluar los aprendizajes de los estudiantes indígenas y de pueblos originarios, así como diferentes programas educativos, desde un enfoque intercultural. Estos esfuerzos concluyen que la evaluación para las comunidades indígenas con enfoque intercultural debe tener las siguientes características:

- La evaluación de aprendizaje debe incluir la lengua y demás elementos de la cultura, incluidas las prácticas comunitarias.
- Las evaluaciones deben estar adaptadas al contexto.
- Se propone que se utilicen herramientas variadas que permitan una mejor apreciación de los aprendizajes, desde las pruebas de opción múltiple, como las orales, escritas, de ejecución, observación de actitudes; dentro y fuera del aula; de manera individual y colectiva; frente a la comunidad, así como la autoevaluación y la coevaluación.
- Deben participar docentes, directivos y padres de familia (Schmelkes, 2016).

Metodología

La segunda estrategia de esta consultoría consistió en realizar una investigación documental sobre metodologías, estrategias o instrumentos de medición de los aspectos en los que los proyectos educativos apoyados por la WKKF pretenden incidir, la cual comenzó a partir de la definición, en conjunto con la Fundación Kellogg, de los tres dominios o áreas de evaluación de interés: resultados de aprendizaje o logro educativo, desarrollo socioemocional y pensamiento crítico.

Una vez delimitados los dominios, se consultaron diversas fuentes de información, tales como organismos internacionales (UNESCO, UNICEF, OCDE, OEI, entre otros); agencias de evaluación nacionales e internacionales (por ejemplo LLECE, INEE, INEEd, IEA, Agencia de Calidad de la Educación); instancias gubernamentales como ministerios de educación, departamentos de educación bilingüe, departamentos de evaluación, etcétera; publicaciones académicas identificadas mediante búsquedas en navegadores académicos y bases de datos internacionales reconocidas (EBSCO, ERIC, JSTOR, Scopus, Dialnet, Scielo, Redalyc); tesis de maestría y doctorado en campos afines, y consultas por actores clave: investigadores especializados en la temática, universidades, instituciones o centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil, fundaciones, etcétera.

La búsqueda se realizó con especial interés en aquellas herramientas diseñadas o aplicadas en población indígena, principalmente de los grupos en edad de cursar la educación básica. Se hizo el esfuerzo de documentar la mayor cantidad posible de recursos desarrollados en México y América Latina, así como de incluir los de aplicación multinacional. Se estableció como horizonte de tiempo los últimos 12 años, es decir, del año 2010 en adelante, aunque se





incluyeron algunos más antiguos que podrían resultar de importancia para los fines de la consultoría.

Durante el proceso de acopio y análisis de información, se consideró conveniente documentar de manera particular tres tipos de recursos: a) instrumentos de evaluación, b) metodologías o estrategias de evaluación y c) prácticas de evaluación. Así, los campos para caracterizar cada uno fueron los siguientes.

- a) **Instrumentos de evaluación.** Son herramientas estructuradas y diseñadas para recopilar información, misma que es analizada bajo reglas definidas a fin de valorar algún atributo de interés. Entre los instrumentos se encuentran pruebas objetivas, cuestionarios, escalas de valoración, rúbricas, etcétera.

De los instrumentos se registró el nombre, institución, autor(es), país y fecha de elaboración. Se clasificó el dominio que evalúan y el objeto específico de evaluación¹⁴, así como la población objetivo (a quiénes se dirige o evalúa). Se incluyó un apartado para consignar las definiciones conceptuales del instrumento respecto del objeto de evaluación, otro para describir el instrumento y uno más para referir las condiciones de aplicación. Se contó con una sección en la que se incluyeron, cuando se tuvieron, los documentos del instrumento (formato, hojas de respuesta, manuales de aplicación, etcétera), ya sea en archivo o en enlaces a sitios web. Se dejó un apartado para incluir enlaces a sitios de interés como materiales de difusión, programa del que surgió, publicaciones académicas, entre otros.

- b) **Metodologías o estrategias de evaluación.** Los documentos reseñados en este tipo se refieren principalmente a criterios o lineamientos para el diseño de evaluaciones válidas, confiables y por tanto justas, que reduzcan las probabilidades de sesgo al poner en desventaja a poblaciones minoritarias o minorizadas, o que proporcionan referentes para elaborar instrumentos sobre los dominios de interés. En general se enfocan en evaluaciones de gran escala, pero sus estándares pueden ser orientadores en el diseño de cualquier evaluación.

Las fichas de este tipo de documentos incluyeron: institución, autor(es), país y fecha de elaboración; dominio al que se dirigen, objetivo y población objetivo, así como cobertura; un espacio para su descripción y otro para los resultados esperados; un repositorio de sitios web y otro de documentos.

¹⁴ Por ejemplo, dentro del dominio “resultados de aprendizaje”, hay instrumentos que tienen por objeto de evaluación el pensamiento matemático, la comprensión lectora, etcétera; del dominio “desarrollo socioemocional” algunos instrumentos enfocan como objeto de evaluación las habilidades sociales y emocionales o competencias como empatía, asertividad, tolerancia a la frustración, etcétera; y del dominio “pensamiento crítico” se encuentran instrumentos que evalúan habilidades como resolución de problemas, emisión de juicios y argumentación, entre otros.





- c) **Prácticas de evaluación.** En las fichas de prácticas se registró información de proyectos o experiencias en las cuales se desarrollaron o desarrollan instrumentos o metodologías propios para evaluar los dominios de interés principalmente en contextos indígenas, con niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, o que muestran lecciones aprendidas de la evaluación en los mismos.

De las prácticas se registró: la institución, el autor o autores, el país y la fecha de elaboración; se consignó el dominio en el que se centra; las características del contexto propio en el que se desarrolla o desarrolló; la población objetivo y el objetivo de la evaluación; se describió la práctica de evaluación, así como las técnicas, instrumentos o materiales que utilizó, y una síntesis de sus principales aportaciones. Se incluyó también un repositorio de documentos.

Como se verá en el siguiente apartado, la mayor cantidad de recursos documentados son instrumentos de evaluación. En su análisis se consideraron: sus propósitos, objetos de evaluación, población objetivo, referentes de su contenido, tipo de ítems o reactivos que los componen, participantes, ámbitos y características de aplicación. Se hizo un análisis particular sobre su uso en población indígena, para lo que se revisó si su diseño se realizó para esta población en específico y, en tal caso, si se elaboró en lengua originaria; si el instrumento no fue diseñado para esta población particular, se analizó si se tienen antecedentes de su aplicación en ella y, de ser así, si se hizo alguna adaptación a la cultura o al contexto y si se tradujo o adaptó a lenguas originarias. En ambos casos, se comenta si los instrumentos reportan datos de validez y confiabilidad en población indígena.

Resultados

En este estado del arte se documentan 95 recursos para la evaluación de los tres dominios definidos con la Fundación Kellogg –resultados de aprendizaje, desarrollo socioemocional y pensamiento crítico– más uno adicional en el que se incluyeron otros que abordan más de uno de los dominios en cuestión, o bien aspectos que se consideraron importantes para los fines de esta consultoría. La distribución de los recursos por tipo y dominio se presenta en la siguiente tabla (Tabla 1).



Tabla 1. Cantidad de recursos de evaluación según dominio y tipo de herramienta

Dominio / Tipo de herramienta	Resultados de aprendizaje	Pensamiento crítico	Desarrollo socioemocional	Más de uno u otros dominios	Total
Instrumentos	40	13	16	12	81
Metodologías /Estrategias	2	-	-	5	7
Prácticas de evaluación	5	-	1	1	7
Total	47	13	17	18	95

Fuente: Elaboración propia con base en la información del Sistema de registro de fichas para la Estrategia II.

Como se aprecia en la tabla anterior, el dominio en el que se encuentra una mayor cantidad de recursos es el de resultados de aprendizaje, lo que refleja la preeminencia que el mismo tiene en la evaluación educativa –lo cual es evidente dado que el aprendizaje es el fin de la educación–. La medición del pensamiento crítico o del desarrollo socioemocional son campos emergentes que muestran avances graduales en los últimos años. Asimismo, lo que más se encuentra en la literatura sobre el tema de esta investigación documental son instrumentos de evaluación.

Respecto de la procedencia de las diversas herramientas, recursos o experiencias documentadas, alrededor de una tercera parte son de nuestro país: 36% del dominio resultados de aprendizaje (17), 31% del de pensamiento crítico (4), 35% del de desarrollo socioemocional (6) y 44% del de otros dominios (8). En segundo lugar, se tiene una mayor presencia de recursos de aplicación multinacional (22, esto es 23%), lo que muestra el esfuerzo que hacen los diversos organismos y grupos de cooperación internacionales para valorar estos dominios como indicadores clave de la calidad de la educación y del derecho a la educación (Tabla 2).

Tabla 2. Cantidad de recursos según dominio y lugar de procedencia o aplicación

Dominio / País de origen o aplicación	Resultados de aprendizaje	Pensamiento crítico	Desarrollo socioemocional	Más de uno u otros dominios	Total
México	17	4	6	8	35
Internacionales	18	2	2		22
Estados Unidos	5	3	2	5	15
Australia	1		2	2	5
Chile	1		2		3
Perú	1		1	1	3
Brasil	1		1		2
España	1	1			2
Guatemala	1			1	2
Canadá		1			1
Colombia		1			1
Inglaterra		1			1



Dominio / País de origen o aplicación	Resultados de aprendizaje	Pensamiento crítico	Desarrollo socioemocional	Más de uno u otros dominios	Total
Paraguay				1	1
Países Bajos	1				1
Uruguay			1		1
Total	47	13	17	18	95

Fuente: Elaboración propia con base en la información del Sistema de registro de fichas para la Estrategia II.

Dentro de los recursos registrados como internacionales, se incluye un subgrupo de herramientas –principalmente instrumentos (pruebas)– que se diseñaron por regiones; en la siguiente tabla se especifican tales subgrupos (Tabla 3).

Tabla 3. Herramientas internacionales según región a la que se dirigen

Región geográfica	Resultados de aprendizaje	Pensamiento crítico	Desarrollo socioemocional	Total
Participa cualquier país interesado	12	1		13
Países del continente Americano		1		1
Región de Latinoamérica	2		2	4
Región del Sudeste Asiático	1			1
Región de las Islas del Pacífico	1			1
Países francófonos de África subsahariana	1			1
Región de África Meridional y Oriental	1			1
Total	18	2	2	22

Fuente: Elaboración propia con base en la información del Sistema de registro de fichas para la Estrategia II.

Las herramientas dirigidas a países de regiones toman en cuenta contextos específicos que comparten, como por ejemplo la lengua, condiciones socioeconómicas o incluso aspectos como su biodiversidad; también responden, como se mencionó anteriormente, al apoyo regional que han brindado organismos como la UNESCO, la UNICEF o la OEA, así como organizaciones de ministerios y consorcios regionales.

A continuación se presenta un análisis de los recursos documentados por dominio de interés. Cuando se citan en específico se hace referencia al código con el que se identifican dentro del Sistema de Registro de fichas para la Estrategia II, a fin de facilitar su consulta en el mismo para ampliar o profundizar en su contenido, ya que lo que se presenta es un análisis sucinto que no permite mostrar toda la información documentada.





1. Resultados de aprendizaje o logro educativo

Sobre este dominio se encontraron 40 instrumentos, 2 estrategias o metodologías y 5 prácticas.

a) Instrumentos de evaluación

Entre los instrumentos de evaluación de aprendizaje documentados, están 16 de aplicación internacional (40%), 14 elaborados en México (35%) y 10 de los siguientes países: Australia, Brasil, Chile, España, Estados Unidos, Guatemala, Países Bajos y Perú (25%). En los cuadros siguientes se enlistan indicando su clave dentro del Sistema de registro de fichas y algunos datos como la institución o autores responsables, su población objetivo y objeto de evaluación (Cuadros 1, 2 y 3).

Cuadro 1. Instrumentos internacionales de evaluación de aprendizaje

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Objeto de evaluación	Población objetivo
i29	Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora)	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo)	Comprensión lectora	Estudiantes de 4° de primaria
i64	Early Grade Mathematics Assessment (EGMA)	Research Triangle Institute (RTI Internacional)	Habilidades matemáticas iniciales	Niñas y niños de 3 a 5 años que cursan educación preescolar
i76	Early Language & Literacy and Numeracy Assessment (ELANA)	PAL NETWORK People's Action for Learning	Lenguaje y alfabetización y aritmética en edades tempranas	Niñas y niños de 4 a 10 años
i77	Literacy and Numeracy Assessment (LaNA) (Evaluación de lecto-escritura y aritmética)	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)	Conocimientos básicos de lectura y escritura (Literacy) y aritmética (Numeracy)	Estudiantes que finalizan la educación primaria en países catalogados con bajo o medio nivel de ingresos
i80	Early Grade Reading Assessment (EGRA)	Research Triangle Institute (RTI Internacional)	Habilidades iniciales de lectura	Niñas y niños de 1°, 2° y 3° de educación primaria
i84	Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias)	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo)	Competencias cognitivas en matemáticas y ciencias	Estudiantes de 4° de primaria y 2° de secundaria
i86	Evaluación Internacional Común de Aritmética Básica (International Common Assessment of Numeracy, ICAN)	La Red de Acción Ciudadana por el Aprendizaje, La Red PAL (People's Action for Learning, PAL Network)	Aritmética básica	Niñas, niños y adolescentes de 5 a 16 años
i87	International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)	Educación cívica y ciudadanía	Estudiantes de 14 años - 2° de Secundaria





Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Objeto de evaluación	Población objetivo
i88	Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) (PISA)	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	Conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias	Estudiantes de 15 años
i92	Herramienta para la Evaluación de Alfabetismo Funcional (FLAT)	World Vision International	Lectura básica y funcional (alfabetismo funcional)	Alumnas y alumnos de 6° de primaria
i97	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)	CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie)	Comprensión escrita y aritmética	Alumnas y alumnos de 2° y 6° año de educación primaria
i100	SEACMEQ I, II, III, IV y V	The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SEACMEQ) (Consortio de África Meridional y Oriental para el Monitoreo de la Calidad Educativa)	Competencia lectora, competencia matemática y conocimientos de salud	Estudiantes de 6° de primaria
i112	Southeast Asian Primary Learning Metrics (SEA-PLM) (Medición del Aprendizaje en Primaria para el Sudeste Asiático)	Asean-Korea Cooperation Fund, UNICEF, Southeast Asian Ministers of Education Organization	Competencia matemática, lecto-escritura y ciudadanía global	Estudiantes de quinto de primaria
i121	Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment (PILNA) (Evaluación sobre lecto-escritura y competencia numérica de las Islas del Pacífico)	Educational Quality and Assessment Division (EQAP): Pacific Community	Habilidades numéricas y lecto-escritura	Estudiantes de cuarto y sexto grado de primaria
i122	Early Grade Writing Assessment (EGWA) (Prueba para la Evaluación Inicial de la Escritura)	UNESCO con la colaboración de la Universidad de la Laguna en las Islas Canarias	Habilidades de escritura	Estudiantes de 2° y 3° de primaria
i124	Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), UNESCO	Habilidades de escritura	Estudiantes de 3° y 6° grado de primaria

Cuadro 2. Instrumentos mexicanos de evaluación de aprendizaje

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	Objeto de evaluación	Población objetivo
i1	Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del manual de la evaluación de la comprensión lectora Pruebas ACL (1° a 6° de primaria)	Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)	Juan Carlos Lago Bornstein, Juan Moreno Gómez y Mayra Domínguez Cruz	Comprensión lectora	Alumnas y alumnos de 1° a 6° de primaria
i2	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	Lenguaje y comunicación y matemáticas	Alumnas y alumnos de 6° grado de primaria en el ciclo escolar 2018-2019





Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	Objeto de evaluación	Población objetivo
i5	Adaptación del Instrumento de Diagnóstico para niños prealfabéticos (IDAI)	Fundación Zorro Rojo	Fundación Zorro Rojo	Conocimientos sobre el sistema de escritura	Niñas y niños en condiciones de vulnerabilidad y rezago educativo que cursan entre 2° y 6° grado
i6	Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)	Universidad Veracruzana (UV) y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Unidad Golfo (CIESAS-Golfo)	Felipe J. Hevia de la Jara y Samana Vergara Lope	Aprendizajes fundamentales: saber leer, comprender un texto simple y realizar operaciones matemáticas básicas	Niñas, niños y adolescentes de entre 7 a 17 años
i10	EXCALE-00/PM (Lengua maya)	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	Eduardo Backhoff Escudero, Guillermo Solano-Flores, Luis Ángel Contreras Niño, Mariana Vázquez Muñoz y Andrés Sánchez Moguel	Competencias de aritmética y geometría del área curricular de pensamiento matemático (análisis de resultados al evaluar en español y con contenidos traducidos o producidos en maya)	Niñas y niños mayas que cursan el 3° de preescolar en Yucatán
i14	Instrumento Hess-Mora para la evaluación de las convenciones básicas de la lengua escrita	Fundación Zorro Rojo	Karina Hess Zimmermann y Gabriela Mora Sánchez	Convenciones básicas de la lengua escrita	Alumnas y alumnos de tercer grado
i27	Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo (Sistema de Alerta Temprana, SisAT)	Secretaría de Educación Pública	Varios (especificados en la ficha)	Lectura, escritura y cálculo mental: Avance de los alumnos en los componentes básicos de las habilidades de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental	Estudiantes de educación básica (5 a 15 años)
i28	Evaluación de la lectura y la escritura en escuelas de educación indígena	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Coordinación General de Educación	Joaquín Figueroa Cuevas y Carolina Contreras Bravo	Lectura, escritura y reflexión sobre la lengua	Estudiantes de 1° a 6° de escuelas primarias de modalidad indígena





Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	Objeto de evaluación	Población objetivo
		Intercultural y Bilingüe (CGEIB)			
i31	Rúbrica de evaluación formativa de lenguaje con alineación curricular para preescolar	Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California	Seiri Adilene García Aldaco y Luis Horacio Pedroza Zúñiga	Lenguaje oral y escrito en español	Niñas y niños de 3 a 5 años
i63	Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo	Secretaría de Educación Pública	Noemí García García y Rosa María Nicolás Mora	Aprendizajes esperados (cualquier campo curricular)	Alumnas y alumnos de los tres niveles de educación básica
i73	Medición de conocimientos con reactivos en Ch'ol y Español en niños de educación básica con modelo pedagógico intercultural bilingüe	Universidad Intercultural de Chiapas Corral de Piedra 2, El Colegio de la Frontera Sur y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA)	José Bastiani Gómez, Lorena Ruiz-Montoya, Erin Estrada Lugo, Tania Cruz Salazar, José Antonio Aparicio Quintanilla, Flor Marina Bermúdez Urbina	Aprendizaje de contenidos curriculares (análisis de resultados con instrumentos en español y en ch'ol)	Estudiantes de 5° y 6° grado de primaria
i79	Rúbrica de evaluación para Educación Básica Comunitaria. Preescolar, Primaria y Secundaria	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	Dirección de Educación Comunitaria para el Bienestar. Departamento de Evaluación de los aprendizajes	Expresión oral en lengua materna, competencias de lectura y escritura, estrategias de aprendizaje, actitudes y valores para la convivencia en el estudio	Niñas, niños y adolescentes que asisten a educación comunitaria
i89	Medición Independiente de Aprendizaje en Lenguas Indígenas (MIALI)	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)	Laura Idalia Hernández Hernández	Lectura en lengua indígena	Adultos hablantes de lengua popoluca
i90	Kanik. Prueba de logro académico	Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación, A.C.	Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación, A.C.	Comprensión lectora y competencia matemática	Alumnos de educación básica de 3° y 6° de primaria y 3° de secundaria

Cuadro 3. Instrumentos de evaluación de aprendizaje de otros países

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	País	Objeto de evaluación	Población objetivo
i17	BIE English Language Arts/Literacy and	Bureau of Indian Education, U.S. Department of the Interior (Oficina de Educación	Bureau of Indian Education, U.S. Department of the Interior (Oficina de	Estados Unidos	Contenidos curriculares (lengua y matemáticas)	Estudiantes de 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8° y 11° grados





Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	País	Objeto de evaluación	Población objetivo
	Mathematics Assessments	Indígena del Departamento del Interior de los Estados Unidos)	Educación Indígena del Departamento del Interior de los Estados Unidos)			
i18	Avaliação da fluência em leitura (Evaluación de la fluidez lectora)	El Ministerio de Educación de Brasil (MEC) junto con el Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, CAEd/UFJF)	Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, CAEd/UFJF)	Brasil	Lectura: Capacidad del alumno para leer palabras y textos relacionados con su etapa escolar de forma fluida y al ritmo adecuado	Estudiantes de 1º y 2º grado de primaria
i45	Evaluación de la Habilidad de Decodificación y Fluidez	Ministerio de Educación	Agencia de Calidad de la Educación	Chile	Habilidades de decodificación y fluidez	Alumnas y alumnos de 1º y 2º básico
i49	National Assessment Program – Literacy and Numeracy (NAPLAN) Programa Nacional de Evaluación – Alfabetización y aritmética (NAPLAN)	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA)	National Assessment Program	Australia	Lectura, escritura, convenciones del lenguaje (escritura, gramática y puntuación) y aritmética	Estudiantes de 3, 5, 7 y 9 años
i75	Técnicas y Herramientas para la evaluación de la comprensión lectora en idioma materno K'iche'	Universidad Rafael Landívar	Dina Floridalma Sic López	Guatemala	Comprensión lectora	Niñas y niños de 3º de primaria
i85	Evaluación Censal de Estudiantes. Castellano como segunda lengua	Ministerio de Educación	Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC)	Perú	Lectura en lengua materna originaria y en castellano como segunda lengua	Estudiantes de 4º de primaria
i93	DIBELS (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)	Universidad de Oregon	Gina Biancarosa, Patrick C. Kennedy y Janet Otterstedt	Estados Unidos	Habilidades de lectura	Alumnas y alumnos de preescolar hasta 8º grado
i98	TEMA-3 Test de Competencia Matemática Básica		Herbert P. Ginsburg, Arthur J. Baroody, María Cristina Núñez del Río e Isabel Lozano Guerra	España	Rendimiento matemático	Niñas y niños de 3 a 8 años 11 meses





Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	País	Objeto de evaluación	Población objetivo
i101	The Developmental Reading Assessment, Second Edition PLUS (DRA2+) y la Evaluación del Desarrollo de la Lectura 2+ (EDL2+)	Pearson	Joetta Beaver y Mark Carter y para la versión en español Olivia A. Ruiz y Vivian M. Cuesta	Estados Unidos	Lectura	Estudiantes de preescolar hasta 8° grado
i117	Bohem, Test Basic Concepts Third Edition Prueba de Conceptos Básicos, Bohem	Pearson	Ann E. Boehm	Países Bajos	Comprensión de conceptos básicos esenciales para el éxito escolar	Estudiantes de 3 a 6 años

Un aspecto importante de analizar de los instrumentos documentados son los objetos de evaluación en los que se enfocan. Como se puede apreciar –y como se mencionó en el marco de referencia–, hay una predominancia en la evaluación de las áreas de lengua y matemáticas, consideradas de alfabetización. En el caso de la primera, se encuentran principalmente instrumentos que evalúan lectura más que escritura, y es interesante mencionar que cuatro abordan la lectura en lengua originaria (i25, i75, i85 e i89),¹⁵ aunque uno de ellos en población adulta; se identifican también tres instrumentos que cuentan entre sus objetos de evaluación el lenguaje oral en lengua materna (i25, i31 e i79),¹⁶ si bien uno de ellos sólo se refiere al español. Otras áreas del conocimiento que un número marginal de instrumentos aborda son ciencias (i84 e i88) y civismo (i87 e i112), todos ellos internacionales, y hay otro que se enfoca en la comprensión de conceptos básicos para el éxito escolar (i117).

En las fichas de cada uno de los instrumentos se registra si los contenidos que evalúan se desprenden del currículo del país o región, de donde se obtiene que la mitad de los instrumentos declaran estar alineados a propuestas curriculares. Entre los instrumentos que no cuentan con esta información, se identifican evaluaciones ciudadanas que, si bien no se derivan de los currículos, sí toman en cuenta las teorías del desarrollo cognitivo de niñas, niños y adolescentes, como son las pruebas nacionales MIA (i6), Instrumento de

¹⁵ Véase también el Instrumento de diagnóstico sociolingüístico (i67) y Rúbricas de preescolar, primaria y secundaria para la serie “De aquí soy” (i114) del dominio *otra*.

¹⁶ Véase también el Test de Competencia Lingüística para niños/as del preescolar y/o 1º grado. Lengua Guaraní. Lengua Castellana (i69) y la Ficha Sociolingüística (i71) del dominio *otra*.





Diagnóstico para niños prealfabéticos (IDAI) (i5), y la prueba *International Common Assessment of Numeracy* (ICAN) (i86), cuya administración se realiza fuera de la escuela.

En las fichas también se consigna si el propósito de la evaluación es de diagnóstico para conocer el estado que guardan los aprendizajes de un estudiante, grupo o un conjunto de escuelas al iniciar un programa educativo, y/o si son instrumentos de evaluación sumativa que se aplican al finalizar un proceso o programa educativo, con los cuales se indaga si se alcanzaron los propósitos esperados, si se lograron los aprendizajes y en qué medida. Al respecto, se tienen 19 instrumentos (que representan 48%) que tienen como objetivo conocer lo que lograron aprender los estudiantes, mientras que 12 (30%) tiene como principal propósito realizar o apoyar una evaluación diagnóstica. Cabe señalar que 9 instrumentos expresan su utilidad para ambos propósitos, es decir, pueden ser utilizados tanto como diagnóstico como para conocer resultados, 5 de los cuales son latinoamericanos: PLANEA (i2), SisAT (i27), Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) (i6), *Avaliação da fluência em leitura* (Evaluación de la fluidez lectora) de Brasil (i18) y las Herramientas para la evaluación de la comprensión lectora en idioma K'iche' de Guatemala (i75).¹⁷

Respecto de la población a evaluar, 34 instrumentos (85%) están diseñados o incluyen entre su población objetivo a niñas y niños que cursan la educación primaria o se encuentran en el grupo de edad de asistir a ese nivel educativo (entre 6 y 11 años); 13 se dirigen o abarcan a niñas y niños de entre 3 y 5 años o de nivel preescolar, y 11 se enfocan o incluyen a la población de 12 a 14 años o que estudia el nivel de secundaria. Hay cinco instrumentos que evalúan población de 15 años o más o que estudian el nivel medio superior; de ellos, sólo uno es exclusivo para población adulta, pero se incluyó por estar dirigido a hablantes de la lengua popoluca en México (i89).

Uno de los elementos clave para la obtención de datos válidos y confiables es quién responde el instrumento. En este dominio el principal participante es un estudiante, niño, niña o adolescente (NNA) de quien interesa conocer sus conocimientos y habilidades (aprendizajes). Son 25 instrumentos en los cuales los mismos evaluados son la principal figura que responde el instrumento, los 15 instrumentos restantes utilizan rúbricas en los que el o la docente, o bien aplicadores –personas aptas para observar procesos de aprendizaje–, contestan con base en criterios o reglas definidas sobre el desempeño de la persona a evaluar. Dentro de los instrumentos tipo rúbrica hay 4 mexicanos, todos

¹⁷ Los instrumentos internacionales con ambos propósitos que se documentaron son PISA (i88), EGMA (i64), EGRA (i80) e ICAN (i86).





elaborados por instancias gubernamentales (SEP, CGEIB, CONAFE y CGEIB-CIESAS); de ellos, solo uno cuenta con pruebas para su estandarización (i28).

Los instrumentos de auto llenado utilizan principalmente reactivos o ítems cerrados, sobre todo de opción múltiple; este tipo de medición es frecuente en los instrumentos estandarizados a gran escala, nacionales e internacionales, debido a sus bondades en la aplicación y generación de resultados. En este dominio, 20 instrumentos están diseñados con este tipo de reactivos y sólo tres utilizan escalas de valoración o reactivos tipos Likert, uno de los cuales es el de la evaluación de habilidades ciudadanas *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) (i87), que mide tanto contenidos cognitivos como aspectos afectivo-conductuales como las actitudes, compromisos, percepciones y comportamientos de los estudiantes frente a cuestiones cívicas y ciudadanas.¹⁸ Se tienen también instrumentos que utilizan preguntas abiertas o de respuesta construida (la mitad de los de este dominio las contienen), como los que evalúan habilidades de escritura; estos instrumentos incluyen reglas de codificación para valorar las producciones escritas de los sustentantes.¹⁹

En cuanto a la forma en como se administran los instrumentos, se encuentran tanto aplicaciones en grupo como individuales; estos últimos suelen ser instrumentos que se conforman por rúbricas o listas de cotejo u otros recursos que pueden implicar la observación del desempeño del participante. Entre las ventajas de la aplicación grupal está la optimización de costos y tiempo para evaluar una mayor cantidad de personas, pero la recolección de datos de manera individualizada puede otorgar mejores condiciones para atender a los contextos y características diversas de los participantes. En el caso de este dominio, se encuentran instrumentos tanto de aplicación grupal como individual en las mismas proporciones; entre los primeros están las evaluaciones estandarizadas a gran escala, tanto internacionales como nacionales de México y otros países.

Como se refirió anteriormente, algunos instrumentos pueden ser aplicados por docentes e incluso por ciudadanos, lo que refleja que algunas herramientas son menos técnicas y más asequibles, como por ejemplo 2 instrumentos desarrollados por Pearson que tienen

¹⁸ Las otras dos referencias a instrumentos tipo rúbrica son: Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo de México (i63) y Técnicas y Herramientas para el monitoreo y la evaluación de la comprensión lectora en idioma materno K'iche' de Guatemala (i75).

¹⁹ Los instrumentos que utilizan preguntas abiertas o de respuesta construida son 11 internacionales estandarizados (entre ellos ERCE 2019 cuya prueba estandarizada de escritura es de fácil aplicación y sus rúbricas de evaluación son públicas), 4 de México y 5 de otros países.





solidez técnica y el único requisito de uso es un pago previo, o por otra parte los instrumentos desarrollados para aplicarse fuera de las escuelas que contienen pocos reactivos y buscan identificar aprendizajes básicos de niñas, niños o adolescentes como los de la Red PAL (*People's Action for Learning*) los cuales, además, son pruebas estandarizadas.

En cuanto a la modalidad de administración, prevalece la tendencia de aplicación de forma presencial y en lápiz y papel (80% de los instrumentos). Se tiene documentado solamente un instrumento de aplicación digital, el *Early Language & Literacy and Numeracy Assessment* (ELANA) (i76) y 7 que se aplican en ambas modalidades o de forma híbrida. Un ejemplo de instrumento de aplicación híbrida es el de origen brasileño denominado *Avaliação da fluência em leitura* (Evaluación de la fluidez lectora) (i18), cuyo registro de datos es a través de una plataforma digital o *app* que se descarga en el teléfono, pero cuenta con cuadernillos impresos para el aplicador y para el estudiante.

Entre los instrumentos que se pueden aplicar en los dos formatos, está la prueba PLANEA de México (i2) que actualmente está a disponibilidad de las escuelas a través de su plataforma y se puede contestar en línea, y la prueba BIE *English Language Arts/Literacy and Mathematics Assessments* (i17) dirigida a escuelas indígenas, cuyo caso es el mismo, se puede tomar en línea o la escuela puede decidir aplicarla en papel. Por otra parte, pruebas internacionales como TIMSS (i84), PIRLS (i29), ICCS (i87) y PISA (i88) están en transición para que sus instrumentos sean aplicados plenamente en formato digital, por lo que esta tendencia se incrementará en poco tiempo.

En cuanto al número de sesiones o días en los que se aplican los instrumentos, se registraron de uno a tres sesiones como máximo (aproximadamente en la mitad de los instrumentos documentados no se reporta esta información). Sobresale el instrumento con tres sesiones conocido como SisAT, prueba de la SEP que consta de tres momentos: uno destinado a la lectura de comprensión, otro a la escritura y uno último al cálculo, aunque también se puede aplicar en un solo día con descansos o incluso en tres sesiones pero más espaciadas (no tienen que ser días consecutivos), ya que el periodo establecido para el levantamiento de datos es de casi un mes.

La mayor parte de los instrumentos que reportan este dato informan que su administración se hace en una sola sesión, en donde se encuentran dos tipos de instrumentos: los que tienen pocos reactivos aunque sean de dos áreas de conocimiento a evaluar, y las pruebas que se enfocan a una sola área de conocimiento, ya sea lengua o matemáticas. Los instrumentos que se aplican en dos sesiones suelen ser los que





evalúan dos áreas de conocimiento que, como se vio anteriormente, por lo regular son lengua y matemáticas, como lo es la prueba PLANEA de México.

Otro aspecto relevante es la duración de las sesiones. Los instrumentos muestran amplia diversidad en el tiempo destinado para su resolución; se toma en cuenta la edad del participante, el número y complejidad de reactivos, así como quién los administra. Se documentaron tres instrumentos breves de máximo 10 minutos de duración: MIA de México (i6), *Avaliação da fluência em leitura* (Evaluación de la fluidez lectora) de Brasil (i18) y *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (DIBELS) de Estados Unidos (i93). Son 5 cuya duración oscila de los 30 a 60 minutos, en este grupo todas las pruebas se dirigen a edades de los 6 a los 11 años, aunque 3 de estos instrumentos también se desarrollaron para aplicarse en otros grupos de edad.

De 90 minutos se incluyeron los instrumentos TIMSS (i84), cuyo número de reactivos es amplio, y la prueba EXCALE-00/PM en Lengua Maya (i10) sobre habilidades matemáticas para preescolares indígenas, cuyo diseño tan solo por la edad a la que se dirige y por indagar en una lengua indígena, tiene características muy distintas. En este caso, si bien son pocos reactivos, consta de tres bloques, uno en español, otro de traducción al maya y otro de reactivos contruidos en lengua maya; su aplicación se realiza en 90 minutos para dar 30 minutos a cada bloque y dejar además tiempo de descanso entre bloques. Otra experiencia local semejante es el instrumento con reactivos en lengua ch'ol y español (i73), de la misma duración. Las evaluaciones que duran más de 90 minutos son realizadas en sesiones de dos o tres días, expuestas en un párrafo anterior.

Finalmente se presenta la información del lugar en donde se administran los instrumentos, el cual suele ser la escuela (36 de los 40 instrumentos son aplicados en este espacio); entre los beneficios está la logística de aplicación, que facilita los tiempos y costos, aunque sin duda responde también al interés de escuelas y sistemas educativos de medir el logro de las y los estudiantes. Se registraron 4 instrumentos cuya innovación está en la aplicación ciudadana realizada en los hogares de NNA, que favorecen la inclusión de quienes no asisten a la escuela por diversas causas, permiten un ambiente distinto para dar respuesta a los retos cognitivos planteados y, como se documenta en las fichas, promueven la participación social para dar continuidad a proyectos de intervención derivados de los resultados obtenidos (i6, i49, i76 e i86).

Un último punto a señalar es que se identificaron 10 instrumentos que tienen un costo ya sea para obtener las pruebas y los materiales para su aplicación o para participar en los levantamientos internacionales. Las pruebas que tienen costo directo son 2 desarrolladas





por Pearson: *The Developmental Reading Assessment, Second Edition PLUS* (DRA2+) (i101) y *Bohem Test Basic Concepts Third Edition* (i117), así como la norteamericana DIBELS (*Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills*) (i93) y la española TEMA-3 Test de Competencia Matemática Básica (i98). Por su parte las evaluaciones que realiza la IEA como PIRLS (i29), TIMSS (i84), ICCS (i87) y LaNA (i77), así como PISA (i88) de la OCDE, entre otras, tienen un costo para el país participante, no se pueden obtener las pruebas ni participar de forma individual, sino que debe ser a través de organismos gubernamentales o que gocen de alguna representatividad para atender a los criterios establecidos por las instancias que las coordinan.

Uso en población indígena

De los 40 instrumentos documentados en este dominio, sólo 6 fueron diseñados específicamente para población indígena, de los cuales 4 son mexicanos (Cuadro 4). El instrumento de Perú (i85) forma parte de un programa de evaluación censal que va dirigido a toda la población escolar, pero este instrumento se diseñó de manera específica para comunidades donde se habla una lengua indígena, de manera que, si bien la aplicación censal sobre lectura, escritura y matemáticas se realiza en todo el país, hay una diferencia en el instrumento de lectura, para que se evalúe en su lengua materna indígena y en castellano (o español) pero como segunda lengua. Este instrumento se desarrolló en seis lenguas indígenas que se hablan en el país, con ello se ha buscado medir de mejor forma habilidades de lectura y escritura, derivado a su vez, de la implementación previa de un programa de enseñanza de la lectura y escritura en lenguas maternas indígenas.

En el caso del instrumento norteamericano (i17), es parte también de una evaluación que se realiza en todas las escuelas de ese país, pero se desarrolló una versión específica para las escuelas indígenas. Con este instrumento se busca apoyar a estudiantes indígenas a alcanzar la certificación que se establece en el sistema educativo, con una prueba que tenga mayor pertinencia aunque se sigue aplicando en inglés.

De los 6 instrumentos diseñados para población indígena, 4 fueron elaborados en lengua indígena –total o parcialmente– (i10, i73, i85 e i89), 3 de ellos son de nuestro país. De este conjunto de instrumentos es interesante hacer mención a los de EXCALE-00/PM (Lengua maya) (i10) y Medición de conocimientos con reactivos en Ch'ol y Español en niños de educación básica con modelo pedagógico intercultural bilingüe (i73), los cuales





fueron diseñados con fines experimentales para valorar si el rendimiento de las y los estudiantes en estas evaluaciones era mayor al estar en sus lenguas maternas.

Cuadro 4. Instrumentos de evaluación de resultados de aprendizaje diseñados para población indígena

Ficha	Nombre del instrumento	País
i10	EXCALE-00/PM (Lengua maya)	México
i17	BIE English Language Arts/Literacy and Mathematics Assessments	Estados Unidos
i28	Evaluación de la lectura y la escritura en escuelas de educación indígena	México
i73	Medición de conocimientos con reactivos en Ch'ol y Español en niños de educación básica con modelo pedagógico intercultural bilingüe	México
i85	Evaluación Censal de Estudiantes. Castellano como segunda lengua	Perú
i89	Medición Independiente de Aprendizaje en Lenguas Indígenas (MIALI)	México

Se encuentran también otros 12 instrumentos que, aunque no fueron diseñados para esta población, se han aplicado en ella (Cuadro 5), ya sea como parte de ejercicios censales o de aplicación en zonas rurales en las que suele encontrarse población indígena –y que, por tanto, técnicamente tienen que considerar sus características y condiciones para evitar sesgos y errores de medición–, o bien con el interés específico de evaluar a esta población. En el primer grupo están, en el caso de México, las evaluaciones nacionales como PLANEA (i2), SisAT (i27) e, incluso, la que lleva a cabo el CONAFE (i79); otra evaluación nacional de Australia (i49), y las pruebas internacionales PIRLS (i29), ICAN (i86)²⁰ e ICCS (i87).

Por otro lado, hay instrumentos que han sido aplicados a niñas, niños y adolescentes indígenas con el interés explícito de evaluarlos, como lo son el de Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del manual de la evaluación de la comprensión lectora Pruebas ACL (i1), la Adaptación del Instrumento de Diagnóstico para niños prealfabéticos (IDAI) (i5), la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) (i6) –estos tres casos de México–, y los instrumentos de EGMA (i64) y EGRA (i80) en otros países latinoamericanos.²¹

²⁰ ICAN es una prueba breve y sencilla que busca evaluar habilidades numéricas fuera de la escuela, es de participación ciudadana y ya se trabajó la prueba de concepto en México.

²¹ Al cierre de esta investigación documental se tenía conocimiento de que el Instrumento Hess-Mora para la evaluación de las convenciones básicas de la lengua escrita (i14) estaba en proceso de ser aplicado en contextos indígenas.





Cuadro 5. Instrumentos de evaluación de resultados de aprendizaje aplicados en población indígena

Ficha	Nombre del instrumento	País
i1	Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del manual de la evaluación de la comprensión lectora Pruebas ACL (1° a 6° de primaria)	México
i2	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)	México
i5	Adaptación del Instrumento de Diagnóstico para niños prealfabéticos (IDAI)	México
i6	Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)	México
i27	Exploración de habilidades básicas en lectura, escritura y conteo (Sistema de Alerta Temprana, SisAT)	México
i29	Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)	Internacional
i49	Programa Nacional de Evaluación - Alfabetización y aritmética (NAPLAN) National Assessment Program - Literacy and Numeracy (NAPLAN)	Australia
i64	Early Grade Mathematics Assessment (EGMA)	Internacional
i79	Rúbrica de evaluación para Educación Básica Comunitaria. Preescolar, Primaria y Secundaria	México
i80	Early Grade Reading Assessment (EGRA)	Internacional
i86	Evaluación Internacional Común de Aritmética Básica (International Common Assessment of Numeracy, ICAN)	Internacional
i87	International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)	Internacional

Además de los instrumentos anteriores, el de Técnicas y Herramientas para el monitoreo y la evaluación de la comprensión lectora en idioma materno K'iché (i75) –que es más bien una recopilación de diversos instrumentos que docentes utilizan para evaluar a sus estudiantes indígenas–, contiene algunos también diseñados y otros adaptados para evaluar a niñas y niños indígenas. Asimismo, el de Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo (i63), incluye propuestas generales de instrumentos para evaluar aprendizajes de diversas áreas curriculares en todas las niñas, niños y jóvenes que cursan la educación básica, entre los que están los estudiantes indígenas.

La información sobre validez y confiabilidad de estos instrumentos no siempre está disponible. En general, aquellos que fueron diseñados *ex profeso* para la población indígena sí reportan evidencias de validez y confiabilidad, así como los que son adaptados cultural o lingüísticamente para su aplicación a niños, niñas y adolescentes indígenas.





b) Metodologías o estrategias

Cabe recordar que estos recursos se refieren a criterios o lineamientos para el diseño de instrumentos o evaluaciones, en este caso los enfocados particularmente a la valoración de aprendizajes. De la investigación documental llevada a cabo se identificaron 2 documentos de orientaciones, ambos emitidos por organismos internacionales (Cuadro 6).

Cuadro 6. Metodologías o estrategias de evaluación de aprendizajes

Ficha	Documento	Organismo emisor	Fecha
e6	Planning a largescale assessment of student achievement: what are essential elements of the assessment framework? (Planeación de una evaluación de logro educativo a gran escala: ¿Cuáles son los elementos esenciales del marco de evaluación?)	Banco Mundial	2022
e1011	Principles of Good Practice in Learning Assessment (GP-LA) (Principios de las buenas prácticas de evaluación del aprendizaje)	UNESCO, Unesco Institute for Statistics & Australian Council for Educational Research	2017

Estos documentos son una guía metodología puntual para el desarrollo de evaluaciones de aprendizaje estandarizadas. Si bien responden al propósito de monitorear los aprendizajes alcanzados por las y los estudiantes de un país, incluyen aspectos técnicos, prácticos e incluso políticos que pueden alumbrar el proceso de diseño de un instrumento.

Ambos textos enfatizan la importancia del principio de inclusión para el desarrollo de evaluaciones justas, elemento necesario para contar con instrumentos que se quieran aplicar con población culturalmente diversa.

Es importante señalar que dentro del dominio *otra*, quedaron integrados documentos cuyos lineamientos u orientaciones también sirven para el diseño de instrumentos o evaluaciones sobre el aprendizaje.

c) Prácticas de evaluación

De prácticas de evaluación, se identificaron 5 relacionadas con el dominio de resultados de aprendizaje (Cuadro 7).





Cuadro 7. Prácticas de evaluación de resultados de aprendizaje

Ficha	Documento que recupera la práctica	Autor(es)	Fecha	País
p4	Indigenización de la Evaluación utilizando los Fondos de conocimiento: un estudio desde la investigación acción crítica (Indigenizing Assessment Using Community Funds of Knowledge: A Critical Action Research Study)	Marilee Coles-Ritchie y Walkie Charles	2011	Estados Unidos
p14	Literacy Boost Toolkit	Save the Children y Universidad de Stanford	2012	
p5	Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE	Bárbara Carolina Salazar Narváez, Antonio Saldívar Moreno, Fernando Limón Aguirre y Edwin Fernández Sarabia	2015	México
p15	¿Cómo evaluar los aprendizajes bilingües en escuelas primarias? Una experiencia de evaluación del proyecto colectivo "T'arhrxperakua-Creciendo juntos" y CIEIB-Comunidad Indígena y Educación Cultural Bilingüe	Roxili Nairobi Meneses Ramírez	2021	
p20	La doble inmersión en dos lenguas nacionales: Una metodología pedagógica para el desarrollo de bilingüidad crítica y el diálogo intercultural para estudiantes de escuelas primarias indígenas de México	Joan Marie Feltes, Eduardo García Vásquez, Lázaro Alarcón Manrique, Jorge Ricardo Choreño Luna, Leslie Jones Resse y Moira Contreras	2021	

Estas prácticas aportan experiencias y enfoques de evaluación de aprendizajes, que pueden ser más pertinentes para comunidades indígenas por los elementos que son relevantes para esta población. Contenidos como conocimientos ancestrales, la cosmovisión y cultura vigente, prácticas comunitarias o procesos dialógicos, entre otros, son aspectos que pueden verse mejor reflejados en estas prácticas. Entre los hallazgos y aportaciones de estas experiencias se enlistan las siguientes:

- Trabajo reflexivo y crítico realizado para revisar las aplicaciones de evaluaciones estandarizadas en el contexto de comunidades indígenas.
- Se valora la congruencia de la evaluación de niñas, niños y adolescentes (NNA) a partir de considerar un lugar para los sistemas de conocimientos indígenas.
- Involucran a la comunidad de padres y madres o a las familias.
- Reconocen las contradicciones que existen entre los contenidos de pruebas a gran escala y los elementos significativos de la vida cotidiana en un marco cultural específico.
- Señalan necesario el identificar posturas de diversas figuras educativas, así como sus formas en las que se estigmatiza la educación indígena.





- Valoran la importancia de la enseñanza en la lengua materna, a través de estos procesos se promueve un desarrollo paralelo en ambas lenguas, pero en donde la lengua materna indígena es la principal lengua de instrucción.
- Docentes como figuras que determinen los estándares para evaluar la escritura en su lengua, por ejemplo, la cohesión y la coherencia y el uso correcto de la grafía en los aspectos gramaticales.
- Ofrecen referentes analíticos como los fondos de conocimiento, el tercer espacio y la decolonización, como herramientas para el uso del conocimiento cultural en el salón y la evaluación, junto con el enfoque de evaluación formativa.

Respecto a este último punto de referentes analíticos es preciso abundar. La experiencia de algunos estados de EE.UU. respecto del trabajo que se ha impulsado para reducir la desigualdad en el ámbito educativo ha llevado a especialistas y comunidades originarias a desarrollar estrategias que resignifiquen su quehacer en la escuela, incluyendo lo relativo a la evaluación de aprendizajes. Un ejemplo ha sido a partir de los fondos de conocimiento, los cuales se han definido como “cuerpos de conocimiento y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados esenciales para los hogares, el desarrollo individual y el bienestar” (Moll, Amanti, Neff y González, 1992, en Brito et al, 2018), es decir, conocimiento que surge de la comunidad, conocimiento familiar derivado de los propios vínculos, lo que devela comunidades de aprendizaje y sistemas de conocimiento, en este caso indígenas, que no siempre se habían reconocido.

Frente a estos conocimientos, la noción del “tercer espacio” en diversas prácticas en las que hay diversidad étnica y cultural también ha sido un referente para hablar de un lugar nuevo en el que confluyen dos o más grupos culturales. Algunos definen al tercer espacio como “contexto de actividad que no responde a las reglas y contenidos definidos por el profesorado, y tampoco es el territorio propio del mundo del alumno, pero tampoco son censurados ni estigmatizados” (Gutiérrez, 2008, en Lalueza et al 2018), por lo que es un lugar más abierto en el que se puede interactuar sin jerarquías de conocimientos frente a la diversidad. El tercer espacio como herramienta de análisis permite conocer cómo suceden estas interacciones entre docentes mestizos y estudiantes indígenas, pero también entre estudiantes de distintas culturas, a partir de una base de igualdad de derechos.

La incorporación del pensamiento decolonial –que es complejo y aún en desarrollo– se retoma para poner en perspectiva el dominio del conocimiento y, por tanto, revisar aquellos sistemas de conocimiento que están presentes en las escuelas y que se





imponen en detrimento de otros. Por ello, estos tres aspectos se consideran herramientas útiles para enriquecer el trabajo y la evaluación en escuelas con población originaria.

2. Desarrollo socioemocional

Como se comentó anteriormente, la medición de este dominio es un campo emergente en la evaluación educativa ya que, al ser no cognitivo, su medición y evaluación son más complejas. Muestra de ello es que del mismo solamente lograron documentarse 16 instrumentos y una práctica.

a) Instrumentos de evaluación

De los instrumentos documentados, 2 son internacionales, 6 mexicanos y 8 de los siguientes países: Australia, Brasil, Chile, Estados Unidos, Uruguay y Perú. En los siguientes cuadros se enlistan con su clave dentro del Sistema de registro de fichas para la Estrategia II y algunos datos de identificación, así como la población a la que se dirigen y su objeto de evaluación (Cuadros 8, 9 y 10).

Cuadro 8. Instrumentos internacionales de evaluación de desarrollo emocional

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Objeto de evaluación	Población objetivo
i16	Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO	Habilidades socioemocionales y la experiencia de los estudiantes en la escuela y el aula: apertura a la diversidad, empatía y autorregulación	Alumnas y alumnos de 6° grado
ii16	Escala para la evaluación de la regulación emocional RE-MESACTS	Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales- MESACTS	Regulación emocional	Jóvenes de entre 13 y 20 años

Cuadro 9. Instrumentos mexicanos de evaluación de desarrollo emocional

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	Objeto de evaluación	Población objetivo
i8	Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales	Secretaría de Educación Pública	Esther Oldak Finkler y David Israel Correa Arellano	Habilidades sociales y emocionales: autoestima, manejo de emociones, convivencia, reglas y acuerdos, resolución de conflictos y familias	Alumnas y alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria
i42	Habilidades Socioemocionales en el Ámbito Individual (IHSAI)	Secretaría de Educación en el estado de Puebla	Dirección de Evaluación Educativa	Autoconocimiento, autorregulación y autonomía	Alumnas y alumnos de 6° grado de primaria





Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	Objeto de evaluación	Población objetivo
i62	Área de Desarrollo Personal y Social. Educación Socioemocional	Secretaría de Educación de Guanajuato	Gloria Sandoval Gutiérrez, Maximina Martha Loera Medrano, Magdalena Yazmin Carrillo Diaz, Ana Silvia Hernández Contreras y Francisco Eduardo Gutiérrez Morales	Autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración	Alumnas y alumnos de 1º a 6º grado de primaria multigrado
i68	Aprendizajes básicos para el manejo emocional de niños y adolescentes (MENA)	Universidad Veracruzana	Samana Vergara-Lope Tristán y Abigail Blancas Lumbreras	Habilidades emocionales: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional	Niñas, niños y adolescentes mexicanos
i82	Habilidades Socioemocionales (HSE)	Enseña por México	Enseña por México	Mentalidad de crecimiento, autoeficacia, autocontrol, conciencia social y compromiso con la comunidad	Estudiantes de educación primaria y secundaria
i118	Instrumento para evaluar habilidades socioemocionales en niños de preescolar - primaria	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Yolanda Guevara Benitez, Juan Pablo Rugerio Tapia, Claudia Flores Rubí, Ángela Hermosillo García, Karlena Cárdenas Espinoza y Alejandra Corona Guevara	Competencia socioemocional: reconocimiento de sí mismo, manejo de emociones, convivencia y respeto, reglas de convivencia, manejo y resolución de conflictos, importancia de la familia y el respeto a la diversidad	Alumnas y alumnos mexicanos que ingresan a educación primaria

Cuadro 10. Instrumentos de evaluación de desarrollo emocional de otros países

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	País	Objeto de evaluación	Población objetivo
i23	Aristas. Marco de habilidades socioemocionales	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)	Uruguay	Habilidades socioemocionales: motivación y autorregulación del aprendizaje, habilidades interpersonales y habilidades intrapersonales	Estudiantes de 6º de primaria y 3º de media superior
i24	Sistema de Mejora de Habilidades Sociales (Social Skills Improvement System Rating Scales, SSIS)	Pearson	Frank Gresham y Stephen N. Elliott	Estados Unidos	Habilidades sociales, problemas de conducta y competencia académica	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes de 3 a 18 años
i43	Instrumentos para la medición de	Ministerio de Educación Chile y Acción Educar	Consuelo Aldunate, Aldo Montenegro, María Elena Montt,	Chile	Bienestar emocional	Estudiantes de 1º a 7º básico, 8º a 11





Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	País	Objeto de evaluación	Población objetivo
	condiciones socioemocionales		Kateherine Strasser, Pia Turner y Rodrigo Inostroza			Medio, III y IV Medio
i59	Social and Emotional Wellbeing Assessment (Evaluación del Bienestar Social y Emocional)	The Centre of Best Practice in Aboriginal & Torres Strait Islander Suicide Prevention	Diferentes autores por instrumento	Australia	Salud mental, adicciones, expresión de emociones y resiliencia	Población originaria
i60	Rúbrica para evaluar habilidades sociales (Documento de trabajo)	UNESCO	Alex Ríos y Celia Quenaya	Perú	Habilidades socioemocionales: conciencia social, perseverancia, autorregulación y autoconocimiento	Estudiantes de educación secundaria
i119	Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein. Versión Traducida por Ambrosio Tomás Rojas en 1995	Sin especificación	Arnold P. Goldstein	Estados Unidos	Habilidades sociales: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación	Alumnas y alumnos de educación secundaria y media superior
i120	Cuestionario Socioemocional. Diagnóstico 4º Básico	Agencia de Calidad de la Educación	Agencia de Calidad de la Educación	Chile	Aprendizaje socioemocional: aprendizaje personal, comunitario y ciudadano	Alumnas y alumnos de 4º Básico
i123	Instrumento Senna v2	Instituto Ayrton Senna	Instituto Ayrton Senna	Brasil	Competencias socioemocionales: autogestión, compromiso con otros, amabilidad, resiliencia emocional y apertura a lo nuevo	Niñas, niños y adolescentes entre 11 y 18 años

Es interesante observar que los dos instrumentos internacionales son latinoamericanos. Por una parte, está el de Habilidades Socioemocionales en América Latina y el Caribe que formó parte del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) (i16), estudio a gran escala que por primera vez incluyó la evaluación de habilidades socioemocionales de las niñas y niños de 6º grado. Por otra, se encuentra la Escala para la evaluación de la regulación emocional RE-MESACTS (i116), misma que ha sido aplicada en 12 ocasiones en seis países de la región –Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Paraguay y Uruguay–.





Estos dos instrumentos coinciden en tener como objeto de evaluación la regulación emocional o autorregulación,²² si bien con dos poblaciones objetivo distintas: ERCE se enfoca en estudiantes de 6° de primaria y RE-MESACTS en jóvenes en edad de cursar la educación secundaria, media superior y superior (de entre 13 y 20 años).

De los 6 instrumentos elaborados en México, la mitad fueron hechos por autoridades educativas: el Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales (i8) por la SEP a nivel federal, y los otros dos por autoridades educativas de los estados de Puebla y Guanajuato. El primero se dirige a todos los estudiantes del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), mientras que el IHSAI (i42) sólo a los de 6° de primaria; el de Guanajuato (i62) focaliza a alumnas y alumnos de los seis grados de primaria de escuelas multigrado. Los tres están asociados a algún programa curricular o escolar, ya sea el Plan y Programas de Estudio (i42 e i62) o al Programa Nacional de Convivencia Escolar (i8); esto hace que haya alta correspondencia entre sus objetos de evaluación.

De todos los instrumentos nacionales, sólo el de Aprendizajes básicos para el manejo emocional de niños y adolescentes (MENA) (i68) no está asociado a grados escolares, así como el Instrumento Senna v2 (i123), el de RE-MESACT (i116), y el *Social and Emotional Wellbeing Assessment* (Evaluación del Bienestar Social y Emocional) (i59). Este último contiene un conjunto de instrumentos diseñados para población indígena de Australia, algunos de ellos dirigidos a niños y jóvenes.

Como puede verse en los cuadros anteriores, los objetos de evaluación abarcan aspectos personales como la autoestima, el autoconocimiento, la autonomía, la motivación y el manejo de las emociones, así como otros de dimensión social: habilidades interpersonales, empatía, apertura a la diversidad, convivencia, manejo de conflictos, conciencia social. Casi todos incluyen objetos de las dos dimensiones, la individual y la social, aunque algunos se enfocan sólo en la primera (i42, i43, i59, i68 e i116) o bien la tienen con mayor énfasis (como i24 e i119), lo que refleja su enfoque más bien clínico.

Todos los instrumentos de este dominio se usan con fines diagnósticos, salvo el de Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe (ERCE 2019) (i16) y el de Aristas. Marco de habilidades socioemocionales de Uruguay (i23), que su uso es más bien sumativo.

La mayoría de los instrumentos utilizan reactivos tipo Likert, esto es, escalas de valoración que los mismos niños, niñas y adolescentes responden. Suelen ser

²² El de ERCE incluye, además, la medición de la empatía y la apertura a la diversidad.





aplicaciones en papel, ya que sólo 3 se pueden responder en línea: Sistema de Mejora de Habilidades Sociales (*Social Skills Improvement System Rating Scales, SSIS*) (i24), *Social and Emotional Wellbeing Assessment* (i59) e Instrumento Senna v2 (i123).

Alrededor de la mitad de los instrumentos se aplican de manera individual, entre ellos los que incluyen a niños pequeños o en edad preescolar o contienen rúbricas que deben llenar docentes o padres/madres o cuidadores. Casi todos se aplican en escuelas; el que destaca por aplicarse en casa es el Instrumento para la medición de condiciones socioemocionales de Chile (i43), el cual se elaboró con el fin de conocer el estado emocional de los estudiantes durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, así como para identificar a niñas, niños y jóvenes con posibles signos de riesgo a su bienestar personal. Si bien no de todos los instrumentos se tiene información, puede afirmarse que en general no son muy extensos y se responden en una sola sesión que va de 15 a 45 minutos.

Únicamente dos instrumentos suponen un costo por su uso, el cual depende del número de evaluados; estos son: Sistema de Mejora de Habilidades Sociales (*Social Skills Improvement System Rating Scales, SSIS*) (i24) dirigido a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de 3 a 18 años y que evalúa las habilidades sociales, los problemas de conducta y la competencia académica –disponible en el sitio web de Pearson– y el *Social and Emotional Wellbeing Assessment* (i59) dirigido a población originaria de distintas edades que pueden ser adquiridas en el portal del Centro de Mejores Prácticas en la Prevención del Suicidio de Aborígenes e Isleños del Estrecho de Torres en Australia. Ambos instrumentos se aplican en modalidad digital.

Uso en población indígena

Solamente el *Social and Emotional Wellbeing Assessment* (i59) fue diseñado para población indígena. Es un conjunto de instrumentos elaborados por el Centro de Instrumentos estandarizados en Bienestar Social y Emocional de Australia para su uso específico en pueblos indígenas. Esta organización atiende principalmente problemas de salud mental, emocional, adicciones y estrés postraumático de la población indígena, por lo que se enfocó en el desarrollo de instrumentos pertinentes a la cosmovisión y valores culturales aborígenes e isleños del Estrecho de Torres.

Si bien esta experiencia puede parecer lejana al contexto mexicano, se considera relevante profundizar en ella por su enfoque de pertinencia cultural.





b) Práctica de evaluación

Como se mencionó al inicio, solamente se documentó una práctica de este dominio: *An Evaluation of the National Empowerment Project Cultural, Social, and Emotional Wellbeing Program* (p17), desarrollada en el contexto australiano en 2017. Surgió a partir de consultas realizadas con comunidades indígenas de Kuranda y Cherbourg, Queensland, Australia con la finalidad de participar en el desarrollo del Programa de Bienestar Cultural, Social y Emocional (CSEWB) del Proyecto Nacional del Empoderamiento (NEP). Se centró en conocer las percepciones de los participantes del Programa a nivel individual, familiar y comunitario, y entre los resultados obtenidos se identificaron ocho temas clave de interés para la comunidad: fortalezas personales, cuidado de la salud, relaciones de la familia, educación, formación y empleo, bienestar cultural, social y emocional y reconexión cultural, identidad, orgullo y comunidad.

3. Pensamiento crítico

De manera similar al dominio de desarrollo socioemocional, éste tiene poca presencia en el ámbito de la evaluación, aun cuando en la literatura es un tema que desde hace algunas décadas ha cobrado importancia y al pensamiento crítico se le considera una de las competencias para el siglo XXI. Como resultado de la búsqueda documental, se localizaron solamente 13 instrumentos y no se encontraron propuestas o lineamientos metodológicos ni prácticas de evaluación.

a) Instrumentos de evaluación

De los instrumentos documentados, 2 son internacionales, 4 mexicanos y 7 de los siguientes países: Canadá, Colombia, España, Estados Unidos e Inglaterra. En los cuadros siguientes se identifican con su clave dentro del Sistema de registro de fichas para la Estrategia II y algunos datos como su objeto de evaluación y la población a la que se dirigen (Cuadros 11, 12 y 13).

Cuadro 11. Instrumentos internacionales de evaluación de pensamiento crítico

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Objeto de evaluación	Población objetivo
i56	Rúbrica de evaluación del Pensamiento Crítico. Rúbrica amigable para la clase. Rúbrica de evaluación de la Creatividad. Rúbrica amigable para la clase.	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	Habilidades del pensamiento crítico y la creatividad	Estudiantes de primaria y secundaria





Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Objeto de evaluación	Población objetivo
i113	Prueba de evaluación del pensamiento crítico en población estudiantil de educación básica	Organización de los Estados Americanos (OEA)	Nivel de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación	Alumnas y alumnos de educación secundaria

Cuadro 12. Instrumentos mexicanos de evaluación de pensamiento crítico

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	Objeto de evaluación	Población objetivo
i54	Auto reporte con escala de Likert. Características o cualidades distinguen a los alumnos de secundaria que son competentes en desarrollo de pensamiento crítico	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Candelaria Molina Patlán, Gloria Perla Morales Martínez y Jaime Ricardo Valenzuela González	Resolución de problemas, emisión de juicios y disposiciones hacia el pensamiento crítico	Estudiantes de educación secundaria
i57	Prueba Destrezas del Pensamiento	Universidad Intercultural de Chiapas	Eugenio Echeverría, Juan Carlos Lago y Juan Moreno	Habilidades de cuestionamiento y el manejo del lenguaje, pensamiento informal, analógico y racional, pensamiento formal y abstracto	Alumnas y alumnos de 1° a 6° de primaria
i65	D-PEC. Prueba de Disposiciones y Habilidades del Pensamiento Crítico	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Héctor Santos Nava	Formulación de preguntas, generación de hipótesis, argumentación y toma de decisiones; emisión de opiniones o juicio crítico, solución de problemas	Estudiantes de 5° grado de primaria
i115	Escala de pensamiento crítico	Universidad Autónoma de Yucatán	Diana Eloísa Navarro-Zamarripa y María de Lourdes Pinto-Loria	Organización de la información, análisis de perspectivas, secuenciación de la información, reconocer otras perspectivas de la información y comparación de la información	Alumnas y alumnos de primer año de educación secundaria





Cuadro 13. Instrumentos de evaluación de pensamiento crítico de otros países

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	País	Objeto de evaluación	Población objetivo
i53	An Indigenous Knowledge Mobilization Packsack: Utilizing Indigenous Learning Outcomes to Promote and Assess Critical Thinking and Global Citizenship	Centro de Investigación Negahweewin y el Consejo de Calidad de la Educación Superior de Ontario (Higher Education Quality Council of Ontario)	N/A	Canadá	Pensamiento crítico y ciudadanía global basados en el conocimiento indígena y el occidental	Estudiantes de post-secundaria
i55	The Cornell Critical Thinking Test Form X	Universidad de Illinois	Robert H. Ennis, William L. Gardiner, Richard Morrow, Dieter Paulus y Lucille Ringel	Estados Unidos	Inducción, deducción, credibilidad e identificación de suposiciones	Estudiantes de 5° a 12° grado
i66	Test HCTAES de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas	Universidad Pedagógica Nacional	Martha Lucía Acosta González	Colombia	Comprobación de hipótesis, razonamiento verbal, análisis de argumentos, probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones y resolución de problemas	Estudiantes de educación secundaria rural de 8° y 9° grados
i94	Prueba de Pensamiento Crítico PENCRISAL	Universidad de Salamanca	Silvia F. Rivas y Carlos Saiz	España	Razonamiento deductivo, inductivo y práctico, toma de decisiones, y solución de problemas	Jóvenes de 16 años en adelante
i95	The International Critical Thinking Reading and Writing Test	Foundation for Critical Thinking	Richard Paul y Linda Elder	Estados Unidos	Lectura y escritura sustantiva para el análisis y evaluación calificados	Estudiantes de educación secundaria y educación superior
i96	International Critical Thinking Essay Test	Foundation for Critical Thinking	Richard Paul y Linda Elder	Estados Unidos	Análisis crítico y evaluación del razonamiento	Estudiantes de educación secundaria y superior
i102	Watson Glaser III. Evaluación del pensamiento crítico	Pearson	Goodwin Watson y Robert Glaser	Inglaterra	Inferencia, reconocimiento, deducción, interpretación y evaluación	16 años en adelante





Respecto de los dos instrumentos internacionales documentados, se señala lo siguiente: el de la OCDE (i56) consiste en un conjunto de rúbricas para la evaluación del pensamiento crítico y la creatividad en el aula, que fueron diseñadas en el marco de un proyecto del CERI que contó con la participación de 11 países: Brasil, Alemania, Francia, Hungría, India, Rusia, Eslovaquia, España, Tailandia, Reino Unido y Estados Unidos. Las rúbricas incluyen indicadores de logro para dos momentos: durante el proceso de trabajo del estudiante, y al finalizar el trabajo del estudiante (producto). El de la OEA (i113) es un instrumento que se elaboró para medir el impacto de un programa educativo en estudiantes de secundaria, por lo que se aplicó como pre-test y post-test. Este último instrumento está compuesto de siete dilemas que ofrecen seis soluciones, cada una de las cuales corresponden a un nivel de pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

En el conjunto de instrumentos de este dominio se encuentran, en proporciones semejantes, tanto instrumentos de aplicación en aula a cargo de los docentes (como el i53, i54, i56, i57, i65 e i113) como los de aplicación externa (i55, i66, i94, i95, i96 e i102). Entre estos últimos están los elaborados por la Fundación para el Pensamiento Crítico en Estados Unidos (*The International Critical Thinking Reading and Writing Test* e *International Critical Thinking Essay Test*) y el de la Universidad de Illinois (*The Cornell Critical Thinking Test Form X*), así como otros también muy reconocidos como el Test HCTAES de Halpern (i66) que ha sido traducido al idioma español y adaptado a contextos latinoamericanos como Chile y Colombia, y la prueba de pensamiento PENCRISAL de la Universidad de Salamanca (i94) basado en parte en este último.

Por ser el pensamiento crítico un dominio asociado a habilidades cognitivas superiores como son el análisis, la reflexión y la argumentación, entre otras, en los instrumentos que lo evalúan predominan los reactivos de respuesta construida, seguidos de escalas de valoración tipo Likert y las rúbricas. En este caso, sólo 3 instrumentos utilizan reactivos de opción múltiple (i55, i57 e i102). También son tres los instrumentos que se aplican en línea: Prueba de Pensamiento Crítico PENCRISAL (i94), Watson Glaser III. Evaluación del pensamiento crítico (i102) y *The International Critical Thinking Reading and Writing Test* (i95) –este último también cuenta con la modalidad de aplicación en papel–.

Casi la mitad de los instrumentos tienen costo: *The Cornell Critical Thinking Test Form X* (i55), Test HCTAES de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas (i66), Prueba de Pensamiento Crítico PENCRISAL (i94), The





International Critical Thinking Reading and Writing Test (i95), *International Critical Thinking Essay Test* (i96) y Watson Glaser III. Evaluación del pensamiento crítico (i102).

Uso en población indígena

De los 13 instrumentos documentados, sólo 2 fueron diseñados para población indígena (Cuadro 14).

Cuadro 14. Instrumentos de evaluación de pensamiento crítico diseñados para población indígena

Ficha	Nombre del instrumento	País
i53	An Indigenous Knowledge Mobilization Packsack: Utilizing Indigenous Learning Outcomes to Promote and Assess Critical Thinking and Global Citizenship	Canadá
i115	Escala de pensamiento crítico	México

El referido en primer lugar (i53), es en realidad una batería de cuatro instrumentos tipo rúbricas que evalúan 4 “modos” de saber/ser indígena: responsabilidad, respeto, realización y reflexión (las 4R), basados en las formas de conocimiento indígena del “pensar bien” y que en términos occidentales se conoce como pensamiento crítico. Si bien está dirigida a estudiantes de postsecundaria, por sus características de pertinencia cultural se considera importante analizarla.

La escala de pensamiento crítico (i115) fue elaborada en el marco de un proyecto de investigación en el estado de Yucatán como parte de un diagnóstico de pensamiento crítico y riesgos psicosociales realizado con estudiantes del primer grado de secundaria de una comunidad maya. Consiste en una autoevaluación del pensamiento crítico a través de conductas auto observables, comprensibles para los estudiantes que hablan y entienden la lengua maya. En este caso, la escala está escrita en parte en dicha lengua.

Además de esos dos instrumentos, la Prueba Destrezas del Pensamiento (i57) fue aplicada a población indígena. Esta prueba es producto de un proyecto de investigación coordinado desde la Universidad Intercultural de Chiapas. Es una adaptación de la prueba de razonamiento de Virginia Shipman conocida como *New Jersey* y está dirigida a niños y niñas en edad de cursar la educación primaria. Consta de tres cuestionarios, cada uno evalúa a dos grados: 1) primero y segundo, 2) tercero y cuarto y 3) quinto y sexto. Mide las destrezas del pensamiento como son los procedimientos, habilidades, estrategias y técnicas esenciales para un buen razonamiento. Esta versión ha recuperado los ítems originales de la prueba que consta de situaciones de la vida cotidiana en la que niños y





niñas seleccionan la respuesta a partir del análisis y reflexión de cada una de las opciones que se presentan.

Como en el caso de resultados de aprendizaje, sólo los instrumentos diseñados para población indígena cuentan con evidencias de validez y confiabilidad.

4. Otros dominios

En este apartado se presentan los resultados de recursos de evaluación que tienen que ver con más de uno de los tres dominios definidos (resultados de aprendizaje, desarrollo socioemocional y pensamiento crítico), o que incluso se corresponden con otros que se consideró podrían ser de interés para la Fundación Kellogg. No son, por tanto, representativos de nuevos dominios –ya que no se realizó una búsqueda focalizada en ellos–, pero enriquecen la información y alcances de esta estrategia de la consultoría. Así, lo que se expone son 12 instrumentos, 5 estrategias o metodologías y una práctica.

a) Instrumentos de evaluación

En este caso se documentaron 5 instrumentos desarrollados en México y 7 en otros países del continente: Estados Unidos, Guatemala, Paraguay y Perú. En los cuadros 15 y 16 se enumeran con su clave dentro del Sistema de registro de fichas para la Estrategia II y algunos datos de identificación y objetivos.

Cuadro 15. Otros instrumentos mexicanos de evaluación

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	Objeto de evaluación	Población objetivo
i25	Evaluación y calificación de la lengua indígena	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	Liv Kony Vergara Romani y Sandra Ortiz Martínez	Competencia comunicativa en lengua indígena	Niñas, niños y jóvenes indígenas
i26	Formato para Diagnóstico Sociolingüístico	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	Uso y dominio del español y de la lengua indígena	Niñas, niños y jóvenes indígenas
i67	Instrumentos de diagnóstico sociolingüístico	Secretaría de Educación Pública	Tania Santos Cano	Competencia comunicativa en lengua indígena	Niñas, niños y jóvenes indígenas que cursan preescolar, primaria y secundaria





Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	Objeto de evaluación	Población objetivo
i72	Instrumento de competencias comunicativas interculturales para alumnos del nivel secundaria	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Ivette Karina Téllez Oropeza	Competencias comunicativas interculturales	Estudiantes de secundaria
i114	Rúbricas de Preescolar, Primaria y Secundaria para la serie "De aquí soy"	Nenemi Paxia	Pautas para Pensar en mi Lengua	Habilidades comunicativas y pensamiento crítico	Alumnas y alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria

Cuadro 16. Otros instrumentos de evaluación de otros países

Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	País	Objeto de evaluación	Población objetivo
i11	Indigenous Culture-Based Education Rubrics (Rúbricas de Educación Basada en la Cultura Indígena)	Education Northwest. Creating Strong Schools & Communities	William G. Demmert Jr., R. Soleste Hilberg, Kauanoë Kamanā, Kristen French, Florian Tom Johnson	Estados Unidos	Uso de lenguas indígenas; pedagogía y currículo basado en la cultura; patrones de participación; métodos para evaluar el desempeño de los estudiantes.	Estudiantes y comunidad educativa
i69	Test de Competencia Lingüística para niños/as del preescolar y/o 1º grado. Lengua Guaraní. Lengua Castellana.	Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay	Waldina Soto	Paraguay	Competencia lingüística oral en castellano y guaraní	Niñas y niños en edad preescolar
i71	Ficha Sociolingüística	Ministerio de Educación (MINEDU)	Karina Natalia Sullón Acosta, Mabel Petronila Mori Clement, Melquiades Quintasi Mamani, Flor Estrella Cárdenas La Torre y Natalia Verástegui Walqui	Perú	Competencia oral en lengua materna y/o segunda lengua	Niñas, niños y adolescentes de pueblos indígenas u originarios
i78	Perfil lingüístico de los estudiantes de preprimaria y primer grado primaria. Orientaciones generales para docentes	Ministerio de Educación de Guatemala	Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo	Guatemala	Perfil lingüístico de las niñas y niños	Estudiantes de preprimaria y primer grado de primaria





Ficha	Nombre del instrumento	Institución	Autor(es)	País	Objeto de evaluación	Población objetivo
			Internacional (USAID)			
i81	International Development and Early Learning Assessment (IDELA)	Save the Children	Lauren Pisani, Ivelina Borisova y Amy Jo Dowd	Estados Unidos	Aprendizaje y desarrollo temprano en los niños	Niñas y niños de 3 años y medio a 6 años
i91	Developing and piloting a tool to assess culturally responsive principles in schools serving Indigenous students	Diné Institute for Navajo Nation Educators (DINÉ) en colaboración con Northern Arizona University (NAU) y las escuelas K12 de la nación DINÉ (Navajo)	Angelina E. Castagnoa, Darold H. Josephb, Hosava Kretzmannc y Pradeep M. Dass	Estados Unidos	Pertinencia cultural de las escuelas	Docentes de K12
ii11	National Indian Education Study (NIES) (Estudio Nacional de la Educación Indígena)	U.S. Department of Education's Office of Indian Education (OIE) (Oficina de Educación Indígena del Departamento de Educación de los Estados Unidos)	National Center for Education Statistics (NCES) and the Office of Indian Education, U.S. Department of Education	Estados Unidos	Condiciones educativas de la población indioamericana y nativa de Alaska (American Indian and Alaska Native, AI/AN)	Estudiantes indoamericanos y nativos de Alaska que cursan el 4° y el 8° grado.

En general, estos instrumentos fueron diseñados para niños y niñas entre los 3 y los 15 años, es decir población de edad de cursar preescolar a secundaria dentro de la escolaridad en México. Estas evaluaciones se centran principalmente en el desarrollo de la lengua, competencias comunicativas o sociolingüísticas, el aprendizaje temprano, la interculturalidad y las condiciones educativas de la población indígena, incluyendo valoraciones sobre su pertinencia. Todos los instrumentos, salvo el de *International Development and Early Learning Assessment* (IDELA) (i81) están dirigidos a niñas, niños, adolescentes indígenas o a los agentes escolares de los centros educativos a los que asisten –el de IDELA tampoco se ha aplicado a población indígena–.





Dentro del conjunto de instrumentos, 4 están orientados a valorar el uso y dominio que los niños y niñas tienen de su lengua materna y el español, esto es, su finalidad es realizar un diagnóstico del grado de bilingüismo o elaborar un perfil lingüístico como elemento fundamental para la planeación didáctica (i25, i26, i67 e i78). Otros tres se enfocan más en la valoración de las competencias comunicativas sobre todo en la lengua originaria (i69, i71 e i114), y uno aborda las competencias interculturales desde las dimensiones cognitiva, emotiva y conductual (que incluye la autovaloración de la identidad indígena y la apertura a la interculturalidad) (i72).

Se llama la atención sobre 3 instrumentos, o baterías de instrumentos, que están enfocados en evaluar si la escuela y los procesos educativos son pertinentes a las características culturales de los estudiantes indígenas. Tienen como característica en común el interés por colocar la lengua y la cultura de la comunidad como una condición necesaria para que se logren los mejores aprendizajes. Las Rúbricas de Educación Basada en la Cultura Indígena (i11) y la Herramienta para evaluar los principios culturalmente receptivos-DINÉ (i91) hacen énfasis en valorar que el uso de la lengua, la pedagogía, el currículo, la evaluación y los procesos participativos de toma de decisiones se basen en la cultura local y se fortalezcan los principios de liderazgo, autodeterminación y representación, entre otros. Por su parte, el instrumento NIES (i111) valora las condiciones de lengua, cultura y tradiciones en conjunto con la evaluación nacional de logro en lectura y matemáticas de las naciones originarias en Estados Unidos de América (Cuadro 17).

Cuadro 17. Propósitos y principales características de instrumentos orientados a la evaluación de la pertinencia cultural y lingüística de la educación escolar

Ficha	Nombre	Propósito y principales características
i11	Rúbricas de Educación Basada en la Cultura Indígena (REBCI)	<p>Evalúan el uso de lenguas indígenas; pedagogía y currículo basado en la cultura; patrones de participación; métodos para evaluar el desempeño de los estudiantes en planes de estudio, estudiantes y comunidad educativa.</p> <p>Son cuatro rúbricas para evaluar en diferentes aspectos para la enseñanza y el aprendizaje y para valorar la pertinencia cultural y lingüística de las intervenciones educativas, así como para avanzar en el rendimiento académico y bienestar general de sus estudiantes.</p> <p>Cada una de estas rúbricas se enfoca en el uso y la enseñanza de la lengua indígena en un entorno de CBE y su elaboración contó con la participación de los miembros de las comunidades participantes.</p> <p>Las rúbricas evalúan:</p> <ul style="list-style-type: none">• El uso de las lenguas indígenas basado en la cultura• La pedagogía basada en la cultura• El currículo basado en la cultura• Patrones de participación basados en la cultura, en el liderazgo y la toma de decisiones





Ficha	Nombre	Propósito y principales características
i91	Developing and piloting a tool to assess culturally responsive principles in schools serving Indigenous students (DINÉ)	<ul style="list-style-type: none">• Métodos para evaluar el desempeño de los estudiantes basados en la cultura <p>Identificar y fortalecer los principios culturalmente receptivos para las escuelas indígenas en los docentes de K12 (preescolar y primaria).</p> <p>Los principios de los programas que se realizan en estas comunidades son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Las comunidades indígenas son fuentes ricas y sitios de conocimiento.• La escolarización culturalmente receptiva es una buena práctica en todos los aspectos de nuestra enseñanza, aprendizaje y liderazgo.• Las iniciativas que fortalecen la enseñanza a través del desarrollo profesional culturalmente sensible mejorarán a su vez el logro educativo. <p>Se propone una evaluación que mida el impacto de estas prácticas y permita conocer el grado en que el currículo y la pedagogía se alinean a los principios de la educación culturalmente pertinente. El diseño del instrumento se base en seis criterios:</p> <ul style="list-style-type: none">• Se trabaja activamente para contrarrestar los estereotipos• Se alienta a los estudiantes a ejercitar la autodeterminación y la agencia.• Se incluyen los conocimientos tradicionales y/o culturales.• Se integran diversas narrativas y perspectivas.• Las relaciones dentro y entre locales y comunidades indígenas son comprendidas.• El lenguaje académico se construye, pero no a expensas de las lenguas indígenas. <p>La herramienta cuenta con 23 principios culturalmente sensibles distintos que se agrupan en 5 categorías:</p> <ul style="list-style-type: none">• Relacionalidad y relaciones con las comunidades• Sistemas de conocimiento e idiomas indígenas• Contexto y conceptos sociopolíticos, específicamente soberanía, autodeterminación y nación-localidad• Representación de los pueblos indígenas• Comprensiones críticas de la diversidad y específicamente de la raza
ii11	National Indian Education Study (NIES)	<p>Evalúa las condiciones educativas de la población indio-americana y nativa de Alaska para los estudiantes indoamericanos y nativos de Alaska que cursan el 4º y el 8º grado.</p> <p>NIES tiene como objetivo describir las condiciones educativas de los estudiantes de 4º y 8º grado, indio-americanos y nativos de Alaska y ofrece un panorama del estado de la educación de los estudiantes indo-americanos y nativos de Alaska (AI/AN) en los Estados Unidos.</p> <p>Se busca recabar información sobre cómo las tradiciones, la lengua y las culturas nativas se integran en su vida cotidiana complementadas con la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (National Assessment of Educational Progress, NAEP).</p> <p>Este cuestionario se aplica en 15 estados de la Unión Americana durante la aplicación de la Evaluación Nacional de Progreso Educativo.</p> <p>Es una aplicación estandarizada por lo cual cuenta con procedimientos de campo como una capacitación rigurosa del personal y el uso de protocolos de evaluación definidos para que la administración de la evaluación sea uniforme en todas las escuelas, en conjunto con la evaluación nacional se realiza un estricto control de calidad para la recolección de datos.</p>





Si bien estos instrumentos han sido diseñados para aplicarse en las comunidades educativas en territorios originarios o indígenas de Estados Unidos, pueden ser referentes sumamente útiles en los proyectos apoyados por la Fundación Kellogg.

b) Metodologías o estrategias

En el apartado de otras áreas de evaluación se encuentran 3 documentos de criterios técnicos para el diseño de instrumentos de evaluación educativa, así como uno referente a un método de evaluación de resultados de un programa para familias y comunidades indígenas.

El primero, Criterios técnicos específicos para la prevención de sesgo potencial en instrumentos de evaluación educativa (e1), contiene lineamientos que tienen el propósito de regular la elaboración y revisión de los reactivos y tareas evaluativas para evitar la inclusión de elementos que puedan resultar en interpretaciones y decisiones injustas para determinados grupos de interés, así como la exclusión de reactivos útiles para la evaluación. Estos criterios van muy de la mano con lo expuesto en el marco de referencia sobre elementos culturales de la validez.

El segundo, Criterios técnicos específicos de diseño universal de instrumentos de evaluación educativa (e2), presenta los principios de diseño universal de instrumentos de evaluación educativa que buscan brindar referentes para implementar el diseño universal en el desarrollo de instrumentos de evaluación realizados o regulados por el entonces Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y con ello mejorar su accesibilidad para la diversidad de personas a las que van dirigidos y hacer así evaluaciones más justas y equitativas.

Los Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación (e3) tienen como propósito brindar referentes técnicos para el desarrollo, uso y valoración de la calidad de los instrumentos de evaluación, de las prácticas evaluativas, así como de los usos de los resultados de las evaluaciones, lo que favorece la validez para las distintas poblaciones evaluadas.

Por su parte, la Evaluación de resultados del programa para familias y comunidades indígenas (e1008) presenta una guía práctica y algunos casos reales para que los profesionales y organizaciones del sector comunitario diseñen evaluaciones más plurales, con rigor y confianza en contextos indígenas. A través de procesos colectivos de reflexión e intercambio es posible promover una cultura de la evaluación que haga más sencilla la tarea de cumplir con las necesidades de la comunidad local.





c) Práctica de evaluación

La única práctica documentada para este apartado, *Footprints in Time. The Longitudinal Study of Indigenous Children* (LSIC) Huellas en el Tiempo. El Estudio Longitudinal para la Niñez Indígena (p21), corresponde a una evaluación longitudinal australiana que tiene como propósito seguir las vías de desarrollo de los niños aborígenes e isleños del Estrecho de Torres para descubrir qué ayuda a la niñez indígena a "crecer fuerte", mediante la obtención de datos cuantitativos y cualitativos de calidad que puedan dar información sobre cómo los primeros años de niños y niñas afectan su desarrollo.

Se aplica a niñas y niños de 6 a 8 meses y de 3.5 a 5 años de edad con la finalidad de poder responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué necesitan los niños aborígenes e isleños del Estrecho de Torres para tener el mejor comienzo en la vida y crecer fuertes?
2. ¿Qué ayuda a los niños aborígenes e isleños del Estrecho de Torres a mantenerse encaminados o conseguir que se vuelvan más sanos, más positivos y más fuertes?
3. ¿Cómo se crían los niños aborígenes e isleños del Estrecho de Torres?
4. ¿Cuál es la importancia de la familia, la familia extendida y la comunidad en los primeros años de vida y durante el crecimiento?

El estudio brinda información para individuos, familias, comunidades, proveedores de servicios, investigadores y gobiernos para diseñar e implementar políticas y programas culturalmente apropiados a fin de mejorar los resultados para los niños aborígenes e isleños del Estrecho de Torres.

A más de una década de implementación de *Footprints in time*, siguen los esfuerzos por obtener información valiosa para lograr el desarrollo óptimo de la niñez indígena (aborígenes e isleños del Estrecho de Torres). Destaca por su propuesta longitudinal que aporta información valiosa en el tiempo y permite ver los avances o retrocesos en los temas que evalúa en la población indígena del país.





Consideraciones finales

La investigación documental para integrar un estado del arte sobre metodologías, estrategias o instrumentos de medición de los aspectos en los que se enfocan los proyectos educativos apoyados por la Fundación Kellogg (WKKF), se realizó con la finalidad de contar con referentes de evaluación que sirvan para fortalecer este componente. En conjunto con la WKKF, se definieron los aspectos o dominios en los que se enfocaría esta investigación: Resultados de aprendizaje, desarrollo socioemocional y pensamiento crítico.

El producto final quedó integrado por 95 recursos: 81 instrumentos de evaluación, 7 metodologías o estrategias y 7 prácticas que se analizaron y documentaron. Por dominio los recursos se encuentran distribuidos de la siguiente forma: 47 orientados a resultados de aprendizaje, 17 a desarrollo socioemocional, 13 a pensamiento crítico, y 18 a otros dominios emergentes que por su naturaleza se consideró importante incluir.

Están incluidos en este estado del arte los principales instrumentos que se han aplicado a nivel internacional y que son referente de calidad técnica por su diseño, aplicación y generación de resultados, así como otros estandarizados con reconocimiento mundial. Asimismo, forman parte de este estudio las evaluaciones del aprendizaje que el UIS (Instituto de Estadística de la UNESCO) recomienda para medir el indicador 4.1.1 del ODS 4 relativo a la proporción de niños y jóvenes que adquieren competencias mínimas en lectura y matemáticas.²³

El conjunto de instrumentos, metodologías y prácticas documentadas es diverso. Los responsables o autores van desde organismos internacionales y consorcios regionales hasta ministerios de educación, universidades, fundaciones, organizaciones de la sociedad civil, así como también investigadores y académicos de distintos países.

Entre los instrumentos de evaluación están incluidas pruebas estandarizadas para su aplicación a pequeña escala, accesibles, gratuitas, innovadoras en su administración, que son un valioso aporte para el desarrollo de proyectos de evaluación en localidades pequeñas.

Se pueden encontrar instrumentos que sirvan para estudios o análisis diagnósticos y otros para evaluaciones sumativas. Si los mismos no se adecuan del todo a los propósitos de los proyectos, pueden servir como referentes metodológicos en el diseño de herramientas *ad hoc*.

Las prácticas de evaluación documentadas en particular ofrecen elementos importantes a tomar en cuenta en el diseño y desarrollo de evaluaciones en los contextos de trabajo de los aliados de la Fundación Kellogg, ya que están situadas en entornos semejantes.

²³ <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>





Desafortunadamente hay pocas documentadas, por lo que la misma WKKF podría promover entre sus aliados que sistematicen y socialicen las propias a fin de ir incrementando el conocimiento de experiencias relevantes.

Junto con este documento de estado del arte, se entrega un sistema informático que contiene las fichas descriptivas y analíticas elaboradas durante la investigación documental de cada recurso o herramienta, el cual permite hacer consultas directas y dinámicas de las mismas y contiene archivos asociados a los diversos recursos así como enlaces a sitios web de interés. Sería recomendable que este banco de recursos continúe alimentándose, para lo que se podrían impulsar proyectos específicos a fin de documentar paulatinamente prácticas de evaluación de determinadas características, instrumentos de evaluación de nuevos dominios, etcétera.

Por último, se hace referencia al directorio de especialistas e instancias que se entrega en el Anexo B, el cual puede servir para hacer vínculos o formar redes de apoyo e intercambio en este campo.





Referencias bibliográficas

- Ahuja, R., Rivera, H., Meléndez, M.T. (2019). Consultar a pueblos y comunidades indígenas sobre la educación y su evaluación. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. Año 2. No.5
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica. Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, núm. 45, 2005, pp. 11-24 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Arias, Sergio; Labrador, Nahiam; Gámez, Blanca (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere* 2019, 23(75).
- Backhoff, E. (2018). Evaluación estandarizada de logro educativo: contribuciones y retos. *Revista Digital Universitaria, UNAM*. Vo. 19. Núm. 6.
- Brito Rivera, L. F., Subero Tomás, D., y Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Cefai, C., Downes, P., y Cavioni, V. (2021). A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/99729>
- De la Serna, M. C., y Bergman, M. E. (2014). Evaluación formativa mediante e-rúbricas: aproximación al estado del arte. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 15.
- De la Vega, Luis Felipe (2021). Docencia y desarrollo profesional: Fundamentos, debates y perspectivas. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. https://www.academia.edu/59941087/La_evaluación_formativa_en_la_educación_intercultural_indígena_Una_discusión_pendiente_para_la_educación_continua_de_docentes
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(6).
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron, y R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills*, 9-26. New York: Freeman and Company.





- Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). Educational Resources Information Center (ERIC). Obtenido de <https://philpapers.org/rec/FACCTA>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Obtenido de <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Guajardo, E. (22 de marzo de 2021). El pensamiento crítico en el currículo de la Educación Pública Obligatoria en México. Congruencias y Contradicciones en Pensamiento Crítico en Iberoamérica. Teoría e intervención transdisciplinar. Obtenido de <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/PCebookIVsemi.pdf>
- Gallardo, K. (2022). Innovaciones en Evaluación Educativa. Capítulo 42, en: Evaluación y aprendizaje en evaluación en educación universitaria. Estrategias e instrumentos. UNAM.
- García-Cabrero, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa Revista Electrónica Sinéctica, núm. 35, 2010, pp. 1-21 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- García-Cabrero, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. Revista Digital Universitaria, 19(6).
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. The Qualitative Report, 8(4), 597-607.
- Halpern, D. (2014). Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron, y R. J. Sternberg (Eds.), Teaching Thinking Skills, 9-26. New York: Freeman and Company. *Fifth*.
- Hernández C. (2012). La lectura: conceptualización e importancia, análisis de iniciativas para fomentarla. España: Unesco. Consultado en : <https://unescoandalucia.org/sites/default/files/archivos/documentos/proyectointervencionpracticum-carmenhernandezrivas.pdf>
- Horbath, J. E., y Gracia, M. A. (2014). La evaluación educativa en México. Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad, 9(1), 59-85.
- INEE. (2007). El Aprendizaje en Tercero de Primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales





- INEE. (2015). Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe orientado a la política educativa. Educación para fortalecer la cultura y la comunidad. México: INEE. Consultado en junio de 2023 en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/inee-resultados-consulta-comunidades-indigenas-1.pdf>
- INEE. (2017). Criterios Técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación. México: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/PIE104.pdf>
- Jiménez-Naranjo, Y., y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Limina R*, 14(1), 60-72.
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73. doi:10.1111/jedm.12000.
- King, L., y Schielmann, S. (2004). El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas. UNESCO. Consultado en junio de 2023 en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134774>
- Lalueva, José Luis, Zhang-Yu, Cristina, García-Díaz, Sarai, Camps-Orfila, Silvia, y García-Romero, David. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 61-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Leslie Loble. (2018). Aprender a vivir en la era de la IA. *Correo de la UNESCO*. Obtenido de <https://es.unesco.org/courier/2018-3/aprender-vivir-era-ia>
- López, G. (Diciembre de 2012). Pensamiento crítico en el aula. (22). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/271964115_Pensamiento_critico_en_el_aula
- Martínez-Rizo, Felipe (2010). Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate. *Revista de la Educación Superior* Número 12. Vol. 30.
- Martínez Rizo, F., (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139). Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35716>





- Martínez-Rizo, Felipe (2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA. RELIEVE, 22 (1).
- Madrigal, S., et al. (2020). Filosofía para niñas y niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz. Torres y Asociados. Obtenido de <https://divcsh.izt.uam.mx/cefilibe/wp-content/uploads/2022/08/Filosofia-para-ninas-y-ninos-en-Mexico.pdf>
- Medina Gual, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. Revista electrónica de investigación educativa, 15(2), 34-50.
- Messick, S. (1989). Validity. En R. Linn, Educational measurement (págs. 13-103). Washington: American Council on Education.
- 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), 741-749.
- Messick, S. (2000). Consequences of Test Interpretation and Use: The Fusion of Validity and Values in Psychological Assessment. En R. D. Goffin, y E. Helmes, Problems and Solutions in Human Assessment: Honoring Douglas N. Jackson at Seventy (págs. 3- 20). Boston: Springer U.S.
- Montealegre, R., y Forero, L.A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. Acta Colombiana de Psicología, 9(1), 25-40. Retrieved June 28, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-915520060001000003&lng=en&lng=es.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. México: UAM, Unidad Cuajimalpa. Consultado en mayo de 2023 en https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., y Sainsbury, M. (2006). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006*. TIMSS y PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. (INECSE, Trans.). (Trabajo original publicado en 2006). Consultado en: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/PIRLS_2006_Framework_Spanish.pdf





- OEA. (2015). Caja de Herramientas. Pensamiento Crítico. Obtenido de <http://www.oea.org/es/ried/PDF/Pensamiento%20Critico%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>
- OECD. (s/f). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OECD. (2018). Marco teórico de lectura. Pisa 2018. Trad. ANEP. INEE: España https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. Obtenido de <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OIE de la UNESCO (2016). Marco conceptual para la evaluación de las competencias. Reflexiones en curso N° 4 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. Paris: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa
- Olivares, S., y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. Revista Mexicana de Investigación Educativa. *17(54)*, 759-778. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127004.pdf>
- Ossa, C., Palma, M., Lagos, N., y Díaz, C. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. Analysis of critical thinking measuring instruments. *11(1)*, 19-28. Ciencias Psicológicas. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4595/459551482003/html/>
- Pino, Miguel Del, Cubillos, Froilán, y Pinto, Diego. (2019). Evaluación en contexto MAPUCE BAFKEHCE: las voces del profesorado en la Araucanía. Estudios pedagógicos (Valdivia), *45(2)*, 101-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200101>
- Project Concern International, A.C., Instituto Nacional de Desarrollo Social (2013). Guía para el Seguimiento y Evaluación de Proyectos Sociales. Programa de Profesionalización de las Organizaciones de la Sociedad Civil 2013.
- Ramírez, C.A. y Castro D.P. (2013). La lectura en la primera infancia. Grafías Disciplinadas de la UCP, Pereira Colombia N° de 201 - 20 7-21 enero-marzo 2013. Consultado en <file:///D:/HP/Downloads/Dialnet-LaLecturaEnLaPrimerInfancia-5031483.pdf>





- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las Evaluaciones Educativas que América Latina Necesita. Documento de Trabajo N. 40. Santiago de Chile: PREAL.
- Rodríguez-Cristerna, J. y Ruiz Cuéllar, G. (2021). Panorama histórico de las evaluaciones de logro académico, estandarizadas y a gran escala en México. *Voces de la educación* 6(11), pp. 113-134. Consultado en junio de 2023 en <file:///D:/HP/Downloads/Dialnet-PanoramaHistoricoDeLasEvaluacionesDeLogroAcademico-8133765.pdf>
- Rogers, P.J. and Macfarlan, A. (2018). Innovations in evaluation: How to choose, develop and support them. Briefing paper from joint UNICEF - Better Evaluation – EVALSDGs webinar held May 2018.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (Ed.) (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. México: CODEIC-UNAM. Consultado en mayo de 2023 en https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Sierra, J. et al. (23 de Marzo de 2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual). *15(17)*. (Faísca, Ed.) Madrid. Obtenido de <https://www.revistafaisca.es/pensamiento-critico-y-capacidad-intelectual/>
- Schmelkes, S. (2015). Hacia una evaluación con enfoque intercultural. *Pensamiento pedagógico, Tarea*, 89, 60-64.
- UIS. (2012). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011. Montreal: UIS-UNESCO. Consultado en mayo de 2023 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>
- UNESCO. (2003). La lente de la Educación para el Desarrollo Sostenible: una herramienta para examinar las políticas y la práctica. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190898_spa
- UNESCO. (2016). Aportes para la enseñanza de la matemática. Chile.
- UNESCO. (2016a). Investigación y prospectiva en educación: Documentos de trabajo. N° 24. Motivaciones para participar (o no) en evaluaciones internacionales del aprendizaje: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368421_spa





- UNESCO. (2017). Evaluación del aprendizaje en la UNESCO: garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas. Disponible en:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa
- UNESCO. (2020). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>
- UNICEF. (2022). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe. Documento de discusión. Obtenido de https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf
- UNESCO. (s/d). Alfabetización. Recuperado el 28 de junio de 2023, de UNESCO Literacy: <https://www.unesco.org/es/literacy>
- Walsh, Catherine (2008). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en: Álvaro García Linera, Walter Dignolo y Catherine Walsh, Interculturalidad, descolonización del Estado y del poder, Buenos Aires: Signo, pp. 17-51.
- Zavala, Virginia (2019). "Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy". Íkala Vol. 24 No. 2 Medellín. May-Aug, 2019: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322019000200343yscript=sci_arttext

