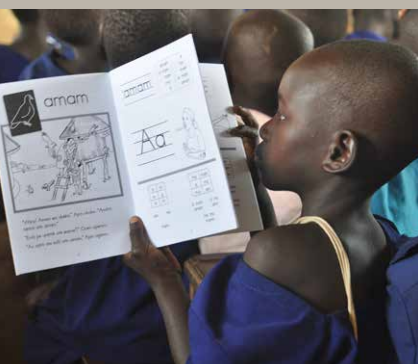




EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LA EVALUACIÓN ORAL DE LA LECTURA

Recomendaciones de donantes, implementadores y profesionales

EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LA EVALUACIÓN ORAL DE LA LECTURA

Recomendaciones de donantes, implementadores y profesionales



UNESCO

La constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura fue aprobada por la Conferencia de Londres en noviembre de 1945 y entró en vigor el 4 de noviembre de 1946. En la actualidad la Organización cuenta con 195 Estados Miembros y 10 Miembros Asociados.

El principal objetivo de la UNESCO es contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo, a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la colaboración entre las naciones, a fin de garantizar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión.

Para cumplir este mandato, la UNESCO desempeña cinco funciones principales: 1) estudios prospectivos, es decir, las formas de educación, ciencia, cultura y comunicación para el mundo del mañana; 2) la promoción, transferencia e intercambio de los conocimientos, basados primordialmente en la investigación, la capacitación y la enseñanza; 3) actividad normativa, mediante la preparación y aprobación de instrumentos internacionales y recomendaciones estatutarias; 4) conocimientos especializados que se transmiten a través de la cooperación técnica a los Estados Miembros para que elaboren sus proyectos y políticas de desarrollo; y 5) intercambio de información especializada.

La Sede de la UNESCO se encuentra en París, Francia.

UNESCO Institute for Statistics

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) es la oficina de estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el depositario de las Naciones Unidas en materia de estadísticas mundiales en los campos de la educación, la ciencia y la tecnología, la cultura y la comunicación.

El UIS fue fundado en 1999, con el fin de mejorar el programa de estadística de la UNESCO y desarrollar y entregar estadísticas exactas, oportunas y políticamente relevantes necesarias en un contexto social, político y económico cada vez más complejo y dinámico.

La Sede del UIS se encuentra en Montreal, Canadá

Publicado en 2016 por:

Instituto de Estadística de la UNESCO
P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville
Montreal, Quebec H3C 3J7
Canadá

Tel: (1 514) 343-6880

Correo electrónico: uis.publications@unesco.org

<http://www.uis.unesco.org>

©UNESCO-UIS 2016

ISBN 978-92-9189-194-8

Ref: UIS/2016/LO/TD/4

DOI : <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-194-8-sp>

Esta publicación se encuentra disponible en Open Access bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO). (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). El solo hecho de utilizar el contenido de esta publicación implica la expresa y plena aceptación del usuario de los términos de uso establecidos en el repositorio Open Access de la UNESCO. (<http://www.unesco.org/open-access/terms-useccby-sa-en>).

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expuestas en esta obra son las propias de sus autores y no reflejan necesariamente las de la UNESCO.

FOTOGRAFÍA: PORTADA Y CONTRAPORTADA © Dana Schmidt/The William and Flora Hewlett Foundation, excepto por la esquina superior izquierda. © Hannah-May Wilson, PAL Network

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) ha liderado un proyecto colaborativo con el fin de formular recomendaciones que orienten a los profesionales en la selección, administración y utilización de evaluaciones orales de lectura. El propósito de este proyecto es destacar principios básicos que deben ser aplicados en las diferentes etapas de la evaluación, es decir, desde la planificación y diseño hasta la implementación y utilización de los datos generados. Dichas recomendaciones se derivan de un compendio de artículos disponibles en línea en el libro electrónico *Understanding What Works in Oral Reading Assessments*, disponible en <http://www.uis.unesco.org>

Cita sugerida

Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2016). *Understanding What Works in Oral Reading Assessments: Recommendations from Donors, Implementers and Practitioners*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

La presente iniciativa contó con el generoso apoyo de la Alianza Mundial para la Educación (Global Partnership for Education) y The William and Flora Hewlett Foundation.

Colaboradores

Organización	Autores
Australian Council for Educational Research (ACER)	Marion Meiers Juliette Mendelovits
ASER Centre, Pratham India	Rukmini Banerji Shaher Banu Vagh Savitri Bobde
ASER Pakistan	Sehar Saeed
Concern Worldwide	Karyn Beattie Aine Magee Homayoon Shirzad
Concern Worldwide and University College Dublin	Jenny Hobbs
Creative Associates	Joy du Plessis Fathi El-Ashry Karen Tietjen
Durham University	Christine Merrell Peter Tymms
Education Development Center	Nancy Clark-Chiarelli Nathalie Louge
Instituto para el Desarrollo de la Democracia (IPADE)	Vanessa Castro Cardenal
Juarez and Associates, USAID Lifelong Learning Project	Cristina Perdomo Ana Lucía Morales Sierra Leslie Rosales de Véliz Fernando Rubio
Laboratoire de recherche sur les transformations économiques et sociales (LARTES), Jàngandoo	Binta Aw Sall Abdou Aziz Mbodj Diéry BA Same Bousso Meissa Bèye Diadji Niang
Ministry of Education, Guatemala	María José del Valle Catalán

Ministry of Basic and Secondary Education, The Gambia	Momodou Jeng
RTI International	Keely Alexander Margaret M. Dubeck Amber Gove Emily Kochetkova
Save the Children	Ivelina Borisova Amy Jo Dowd Elliott W. Friedlander Lauren Pisani
Twaweza East Africa	Izel Jepchirchir Kipruto John Kabutha Mugo Mary Goretti Nakabugo Lydia Nakhone Nakhone
UNICEF	Manuel Cardoso
University College London, Institute of Education	Monazza Aslam
University of British Colombia	Linda Siegel
University of Oregon	Sylvia Linan-Thompson
University of Oxford	Pei-tseng Jenny Hsieh
The William and Flora Hewlett Foundation	Patricia Scheid Dana Schmidt
Women Educational Researchers of Kenya	Joyce Kinyanjui

Tabla de contenidos

Prólogo	7
Agradecimientos	8
Siglas	9
Introducción	11
Educación 2030 y datos sobre resultados de aprendizaje	13
Aspectos generales de la evaluación oral de la lectura	15
Recomendaciones	19
Recomendación 1: Desarrollar de un plan de evaluación para una reforma integral	19
Recomendación 2: Recabar información adicional que ayude a entender el contexto en el cual la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar	27
Recomendación 3: Enfatizar las habilidades relevantes, es decir, estar consciente de las diferencias culturales y ortográficas del idioma.	31
Recomendación 4: Organizar adecuadamente las actividades de implementación – logística y monitoreo.	34
Recomendación 5: Adaptar el análisis y la comunicación de los resultados según el público objetivo	37
Recomendación 6: Utilizar los datos para concientizar y diseñar intervenciones orientadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	41
Conclusión	45
Referencias bibliográficas	47



Prólogo

En línea con el nuevo Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) para la educación, los gobiernos se han comprometido a garantizar que, de aquí a 2030, todos los niños estarán matriculados en escuelas y aprendiendo. La prioridad que en el pasado se daba al acceso a la educación ha dado paso a un claro compromiso que privilegia el poder transformador de la educación poniendo énfasis en el aprendizaje. En consecuencia, no es sorprendente constatar que cinco de los siete objetivos de educación destacan las habilidades y los resultados de aprendizaje de niños y adultos.

La lectura se considera una puerta de entrada a todos los demás tipos de aprendizaje. Esto explica el creciente interés de los gobiernos por evaluar la habilidad lectora de los niños pequeños, principalmente a través de evaluaciones orales de lectura cuya administración ya no se encuentra restringida al entorno escolar. En este sentido, un creciente número de iniciativas promovidas por ciudadanos –en vez de gobiernos– orientadas a cerrar la brecha asociada con la entrega de educación de calidad, hoy tienen lugar en el hogar. Si bien existe un sólido y sistemático apoyo de la comunidad donante a los países que eligen medir habilidades orales de lectura como medio para mejorar los resultados de aprendizaje, se requiere un mayor activismo y la utilización más eficiente de recursos. Asimismo, se debería promover la generación y utilización de los datos derivados de estas evaluaciones como elementos fundamentales para el desarrollo de mejores programas y políticas.

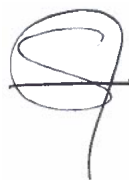
En respuesta a este desafío, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) ha liderado una iniciativa de colaboración con implementadores y profesionales orientada a entender con mayor claridad y comunicar en forma más efectiva qué elementos funcionan mejor al momento de implementar evaluaciones orales de lectura dentro de un país y entre los países y por qué razón. El UIS congregó a la comunidad de profesionales (conformada por funcionarios de gobierno, donantes, ONG e investigadores de diversas universidades) con el fin de identificar buenas prácticas en el diseño, implementación y utilización de

evaluaciones de lectura oral a través de la elaboración de estudios de casos y artículos.

Este informe destaca las principales conclusiones y recomendaciones rescatadas de los artículos presentados en el libro electrónico *Understanding What Works in Oral Reading Assessments*. Las recomendaciones incluyen pautas específicas para mejorar los procedimientos de recolección y uso de datos obtenidos de evaluaciones orales de lectura, basadas en la experiencia de más de 60 países en desarrollo.

El libro electrónico *Understanding What Works in Oral Reading Assessments* presenta una serie de experiencias desde una perspectiva de colaboración y técnicamente rigurosa. Su diseño obedece al propósito de incentivar a los diversos actores a aprender de las experiencias de los demás de manera que fortalezcan la capacidad, el sentido de propiedad y la sensibilidad cultural fomentando, a su vez, modalidades innovadoras de colaboración internacional.

A medida que los ODS se vayan concretando, será necesario que los gobiernos dispongan de más y mejor información que sirva de fundamento para la formulación de políticas, permita tomar acciones correctivas y facilite el monitoreo del avance. La temprana detección de brechas de aprendizaje será esencial para orientar las acciones correctivas y garantizar el cumplimiento del nuevo objetivo de asegurar que todos los niños asistan a la escuela y aprendan. Esta publicación, portavoz de la comunidad de donantes, implementadores y profesionales especializados en evaluaciones orales de lectura, propugna la importancia de adquirir habilidades de lectura como forma de garantizar la educación para todos de aquí al 2030.



Silvia Montoya
Directora, Instituto de Estadística de la UNESCO

Agradecimientos

La elaboración del libro electrónico *Understanding What Works in Oral Reading Assessments* y del informe de recomendaciones, no hubiese sido posible sin el compromiso y apoyo de los autores, las organizaciones y los gobiernos nacionales que participaron en este proyecto. Las recomendaciones presentadas en este documento se derivan de la gran experiencia acumulada por los autores y las organizaciones participantes en el área de administración de evaluaciones orales de lectura. Cada artículo contiene información fundamental sobre buenas prácticas en el diseño, implementación y utilización de datos.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) quisiera agradecer a los investigadores que han brindado su apoyo a lo largo de esta iniciativa, así como a nuestros colegas integrantes de la Alianza Mundial para la Educación (Global Partnership for Education) y The William and Flora Hewlett Foundation quienes nos brindaron invaluable apoyo y aliento.

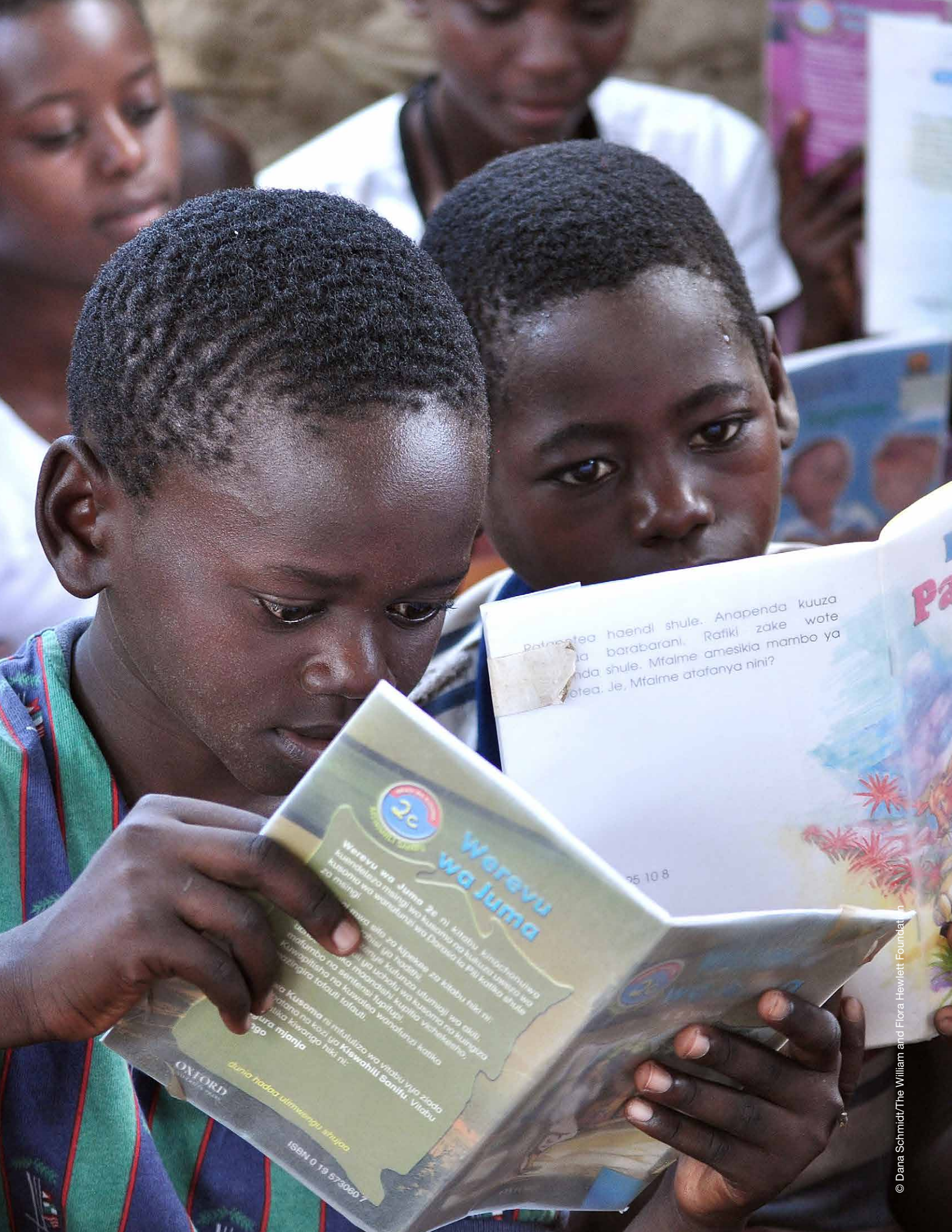
El UIS agradece a Sylvia Linan-Thompson (Universidad de Oregon) y a Linda Siegel (Universidad de Columbia Británica) por su valiosa contribución en materias técnicas.

Vaya también nuestro agradecimiento a los autores (véase la lista de colaboradores) y a las colegas Margaret Dunlop (OISE Universidad de Toronto) y Sheren Hamed (Iniciativa de Educación de Jordania) por su rigurosa revisión del material.

Finalmente, el Instituto quisiera agradecer a María Elena Brenlla, Nathalie Louge, Sara Ruto, Patricia Scheid y Hannah-May Wilson quienes examinaron varios artículos del libro electrónico, y a Penélope Bender, Luis Crouch y Abbie Raikes, revisores del informe de recomendaciones.

Siglas

ASER	<i>Annual Status of Education Report</i>
CETT	<i>Centers for Excellence in Teacher Training</i>
EGLI	<i>Evaluación de Lectura en Grados Iniciales</i>
GARA	<i>Group Administered Reading Assessment</i> (Evaluación de lectura administrada en grupo)
HLE	<i>Home Literacy Environment</i> (Ambiente literario en el hogar)
IDELA	<i>International Development and Early Learning Assessment</i>
iPIPS	<i>International Performance Indicators in Primary School</i>
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
IRT	Teoría de Respuesta al Ítem
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MIA	Medición Independiente de Aprendizajes
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
MICS	<i>Multiple Indicator Cluster Survey</i> (Encuesta de indicadores múltiples por conglomerados)
ONG	Organisations non gouvernementale
PAL	Action citoyenne pour l'apprentissage
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PILNA	<i>Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment</i>
PIPS	<i>Performance Indicators in Primary School</i>
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
RTI	<i>Research Triangle Institute</i>
SACMEQ	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i>
SCOPE-Literacy	<i>Standards-based Classroom Observation Protocol for Educators in Literacy</i>
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
WERK	<i>Women Educational Researchers of Kenya</i>
YEGRA	<i>Yemen Early Grade Reading Approach</i>



Rafikiotea haendi shule. Anapenda kuuza
na barabarani. Rafiki zake wote
henda shule. Mfalme amesikia mambo ya
wotea. Je, Mfalme atafanya nini?

Werevu wa Juma

Werevu wa Juma 2e ni kitabu kinachonunuliwa
kuendelea mwingi wa kusoma na kuuza unisira wa
kusoma wa warafiki wa Darasa la Pili katika shule
za mungu.

Kitabu hiki ni kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:
- kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:
- kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:
- kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:
- kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:
- kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:
- kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:
- kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:
- kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:
- kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:
- kitabu cha kipekee za kitabu hiki ni:

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

dunia hataa ulimwengu shujaa
ISBN 0 19 573060 7

Introducción

Esta publicación presenta una serie de recomendaciones para seleccionar, administrar y utilizar evaluaciones orales de lectura. Dichas recomendaciones destacan los principios básicos que deben ser aplicados en las distintas etapas de ejecución de la evaluación, es decir, desde su planificación y diseño hasta su implementación y posterior utilización de los datos generados.

Las recomendaciones se inspiran en una serie de artículos publicados en el libro electrónico *Understanding What Works in Oral Reading Assessments*.¹ Sus autores, son integrantes de organizaciones especializadas en la administración de evaluaciones, ONGs, ministerios de educación, donantes, organizaciones internacionales, el mundo académico y la sociedad civil. En conjunto, los aportes representan la experiencia de más de 60 países en desarrollo. El libro electrónico que contiene esta recopilación de artículos está disponible en el sitio Web del UIS  <http://www.uis.unesco.org>

EL CAMBIO EN LA REFORMA EDUCATIVA

En las últimas décadas se han concretado grandes avances en término de garantizar que todos los niños puedan tener acceso a una educación de calidad. Sin embargo, aún persisten serios desafíos: 124 millones de niños y jóvenes se encuentran fuera de la escuela (base de datos 2016, UIS) y muchos millones más no están aprendiendo, pese a asistir a la escuela. Diversos estudios de investigación y resultados derivados de evaluaciones de aprendizaje han detectado las causas de este fracaso de la educación. Entre ellas se cuentan la falta de capacitación y el ausentismo docente, la disparidad entre el idioma de instrucción y la lengua materna del niño, la repetición y deserción escolar, el número de niños que nunca han sido matriculados,

la desnutrición y otros motivos (Sillers, 2015). En muchos países en desarrollo un alto número de niños nunca logra ingresar a la escuela, o bien, la abandonan a poco tiempo de comenzar. A su vez, muchos de los niños que concluyen la educación primaria lo hacen sin adquirir las habilidades básicas necesarias para desenvolverse en la sociedad.

En los últimos 15 años, el foco de atención de la reforma educativa ha ido gradualmente cambiando desde priorizar una mayor asistencia a la escuela hacia mejorar la calidad de la educación. Este cambio de prioridades ha sido motivado principalmente por los resultados obtenidos en las evaluaciones de aprendizaje. Si bien es cierto que por muchos años las evaluaciones internacionales y regionales a gran escala han demostrado que los niños de países en desarrollo no aprenden al mismo ritmo que sus contrapartes de países occidentales, recientes esfuerzos encaminados a evaluar las habilidades de lectura a nivel de educación primaria han ayudado a propiciar iniciativas de reforma educativa. Desde el 2009, el número de países que ha recolectado datos para medir habilidades tempranas de lectura a través de evaluaciones basadas en muestras de tamaño no representativo (estudios, evaluaciones de impacto, proyectos) y administradas a nivel de sistemas (exámenes, participación en iniciativas regionales o internacionales o la implementación de evaluaciones nacionales de aprendizaje), se ha incrementado en forma exponencial.

INTRODUCCIÓN A LAS EVALUACIONES ORALES

Si bien existen diversos tipos de evaluación de aprendizaje, este informe se enfoca en mediciones estandarizadas diseñadas, administradas y calificadas en forma consistente y basadas en criterios preestablecidos. Básicamente, su propósito es medir lo que se estima que los

¹ A la fecha, esta publicación no ha sido traducida al inglés.



niños deben saber y ser capaces de hacer. Las evaluaciones se administran en forma individual y representan mediciones directas de habilidades básicas de aprendizaje. Nos referimos a ellas como “evaluaciones orales” porque los niños responden en forma verbal a estímulos habitualmente presentados en forma escrita. La administración de evaluaciones orales es un método más incluyente ya que permite la participación de todos los niños, incluso los analfabetos. Los gobiernos no son, necesariamente, los que organizan la administración de este tipo de evaluaciones y en general hay numerosos actores involucrados en las distintas etapas del proceso. A pesar que las evaluaciones no están explícitamente basadas en el currículo, suelen ser compatibles con este ya que miden los componentes clave de la adquisición de habilidades de lectura y/o utilización de números. El presente informe se centra en las evaluaciones orales de lectura.

El uso de evaluaciones orales para medir el desarrollo lector del niño ha sido fundamental en términos de cambiar la prioridad de la reforma educativa. Hoy se privilegia la responsabilidad por los resultados del sistema, el mejoramiento de la instrucción y la identificación de las necesidades del estudiante. Contrariamente a las evaluaciones internacionales (por ejemplo, PIRLS) y regionales (LLECE, PASEC, PILNA, SACMEQ), el diseño y la administración de evaluaciones orales en idiomas locales pueden ser -relativas al impacto político- menos extensas, más rápidas y económicas

(Wagner, 2011). En entornos donde los niños que ingresan a la escuela hablan diferentes idiomas y los fondos destinados a la administración de estas evaluaciones son limitados, estas características asumen una gran importancia. Asimismo, los resultados generados son fáciles de interpretar, aplican a las habilidades tempranas de lectura y son factibles de difundir en un período de tiempo bastante más reducido que el requerido por las evaluaciones regionales o internacionales. Estas son las tres características que han contribuido importantemente al ímpetu necesario para cambiar el enfoque de la reforma educativa que actualmente no enfatiza el acceso a la educación sino, más bien, la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje.

Sin embargo, es importante reconocer el hecho que las evaluaciones de lectura oral tienen limitaciones. Primero, se caracterizan por su alta demanda de personal. Segundo, exigen una gran cantidad de tiempo ya que implica la capacitación de varios grupos de personas que estarán a cargo de completar las diferentes tareas programadas. Tercero, las mediciones de comprensión lectora son limitadas y podrían no discriminar entre estudiantes debido al escaso número de ítems, la posibilidad de que la prueba permita volver a preguntas anteriores y el hecho que las preguntas sean característicamente explícitas e inferenciales de manera que no impliquen interpretar, integrar ideas o información o evaluar y comentar el contenido.

Educación 2030 y datos sobre resultados de aprendizaje

Junto con la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) los gobiernos se comprometieron a garantizar que, de aquí al 2030, todo niño se habrá matriculado en la escuela y estará aprendiendo. El nuevo enfoque en los resultados de aprendizaje representa un cambio respecto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) iniciativa que privilegió el acceso, la participación y la conclusión de la educación primaria formal (UNESCO-TAG, 2015).

A nivel mundial y nacional, los formuladores de políticas reconocieron la importancia de comprobar si la calidad de la educación sigue avanzando y el rol que juega el monitoreo de los resultados de aprendizaje en este avance. Ya no es suficiente conocer el número de niños matriculados o el número de docentes contratados con la misión concretar los ODS. Actualmente, es necesario saber si los niños poseen las habilidades de lectura y utilización de números que sentarán las bases para seguir aprendiendo. También es necesario saber en forma oportuna lo que los niños pueden y no pueden hacer para asegurar que existan políticas y prácticas que apoyen el desarrollo de programas de intervención temprana y de recuperación o nivelación. Para muchos niños, esperar hasta el fin de la educación primaria podría ser demasiado tarde. Si los gobiernos aspiran a transformar esta promesa en acción, deberán contar con más y mejores datos para identificar áreas que requieren mejoramiento, implementar cambios y monitorear el avance alcanzado. La buena noticia es que, a través de encuestas de hogares, evaluaciones de aprendizaje y estudios de investigación, los educadores, administradores y otros actores se han abocado a responder preguntas tales como: ¿Qué aprenden los niños?, ¿dónde están aprendiendo? y ¿quiénes quedan rezagados?

La habilidad lectora es condición indispensable para avanzar en el sistema educativo. Sin embargo, para lograr este objetivo es indispensable que los datos

sobre alfabetismo en los grados iniciales sean de alta calidad y pertinentes. Si bien la evaluación es esencial para orientar las políticas gubernamentales y reformar la instrucción, por sí sola, no es suficiente. Para garantizar el aprendizaje de todos los niños será necesario que los datos obtenidos sean analizados y que los gobiernos evalúen periódicamente sus agendas de política, las iniciativas de implementación en las escuelas y el avance materializado a través del uso de las evaluaciones y sus resultados.

ENFOQUE EN LA LECTURA

Los ODS relacionados con la educación establecen la necesidad de monitorear los resultados de aprendizaje en tanto que varios indicadores que forman parte del Marco de Acción Educación 2030 se refieren específicamente a la lectura. La lectura se considera una puerta de entrada a todo tipo de aprendizajes. Es muy probable que los niños que no logren desarrollar la debida habilidad lectora en los primeros grados de educación siempre se vean rezagados respecto de sus pares (Juel, 1988). De hecho, en países de ingresos bajos estos niños suelen desertar antes de concluir la educación primaria. Por consiguiente, la necesidad de garantizar que todos los niños aprendan a leer ha dado impulso a iniciativas que buscan evaluar la lectura en los grados iniciales, principalmente a través de evaluaciones orales. Pese a existir consenso en el sentido que la lectura es una habilidad importante, hay menos acuerdo sobre qué habilidades deben ser evaluadas y cómo deben evaluarse.

COMPARTIENDO EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LA EVALUACIÓN ORAL DE LA LECTURA

Dado el interés por la lectura y por asegurar su temprana adquisición como forma de contribuir a la exitosa conclusión de la educación primaria, muchas organizaciones han optado por administrar evaluaciones orales individuales que hacen uso de

estímulos impresos. Los factores que justifican el empleo de evaluaciones orales en lugar de escritas se describirán en las páginas siguientes. Algunos de estos factores ameritan ser mencionados al inicio.

Primero, la participación en la mayoría de las evaluaciones “lápiz y papel” está subordinada a la habilidad lectora del niño, de manera que, si un alto número de niños no fuera capaz de responder a las preguntas, la capacidad discriminativa de la prueba en el tramo inferior de la escala sería muy baja. Adicionalmente, dada la relativa informalidad de muchos entornos escolares durante la administración de este tipo de pruebas, es factible que el niño reciba orientación o incluso ayuda adicional, especialmente cuando el maestro está presente o el contenido de la evaluación se ha filtrado. Las evaluaciones orales administradas en forma individual por personas ajenas a la escuela pueden ayudar a prevenir algunos de estos problemas. Adicionalmente, este tipo de evaluación puede medir habilidades orales muy elementales tales como la conciencia fonológica y competencias básicas de lectura como el reconocimiento de letras.

Lo anterior explica que, en la actualidad, la utilización de evaluaciones orales se encuentre bastante difundida. Pese a existir similitudes entre los instrumentos, se advierten diferencias en el diseño, la modalidad de administración y el objetivo de estas evaluaciones. Dado el amplio espectro de evaluaciones disponibles a los profesionales, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) ha liderado un esfuerzo colaborativo con el apoyo de organizaciones que participan activamente en el financiamiento, diseño e implementación de evaluaciones orales (véase el **Recuadro 1**). Se solicitó a los representantes de estas organizaciones presentar estudios de casos y artículos que sean ilustrativos de buenas prácticas. Posteriormente, la información derivada de estos documentos fue sintetizada y utilizada para desarrollar un conjunto de recomendaciones.

Recuadro 1. Colaboradores de *Understanding What Works in Oral Reading Assessments*

- 30 organizaciones
- 50 colaboradores
- Experiencia combinada de más de 60 países en desarrollo

Se espera que estas recomendaciones aporten directrices concretas que ayuden a mejorar los métodos de recolección de datos y su utilización en el ámbito de la educación.

La metodología de esta iniciativa de colaboración se inspiró en los siguientes principios:

1. *Avance hacia el consenso.* Por el hecho de ser una iniciativa orientada a promover consenso, el conocimiento y experiencia de las organizaciones participantes se consideró como punto de partida. Se compartieron diversas experiencias y se compararon distintos puntos de vista.
2. *Identificación de un equilibrio entre la especificidad cultural y la aplicabilidad mundial.* Se consideró importante conservar el equilibrio entre estos dos principios y abordar el desafío que implica identificar las lecciones que son específicas de una cultura y solo aplican a algunos contextos regionales, lingüísticos y culturales. Se consideró igualmente importante identificar los principios generales que aplican a una diversidad de contextos en etapa de desarrollo.
3. *Frugalidad.* Concepto clave para enfatizar la importancia de racionalizar y simplificar los instrumentos y metodologías de evaluación sin arriesgar una pérdida de precisión y poder explicativo, habida cuenta su gran relevancia para la formulación de políticas.

El proceso de 20 meses de duración que culminó con la elaboración de estas recomendaciones se sintetiza en la **Figura 1**.

Figura 1. Etapas de desarrollo de las recomendaciones sobre evaluación oral de la lectura



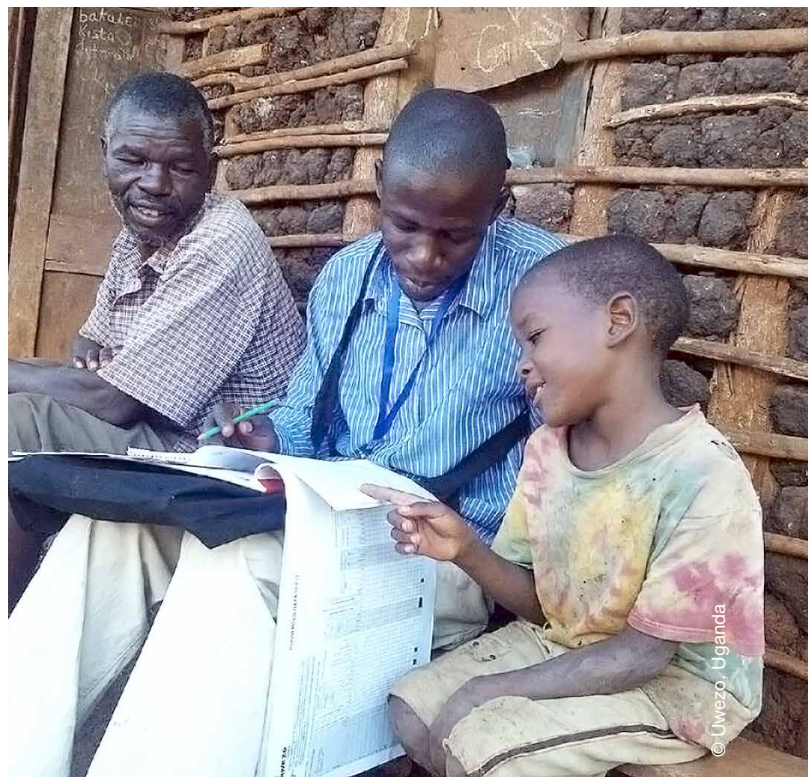
Aspectos generales de la evaluación oral de lectura

En el campo de la educación, se define “evaluación” como el conjunto de métodos y herramientas que permiten determinar, medir y documentar el avance del aprendizaje y la adquisición de habilidades (véase el **Recuadro 2**). Los datos empíricos, además de proporcionar información sobre los logros educativos de un estudiante, también pueden utilizarse para determinar la calidad de la instrucción, identificar las necesidades de aprendizaje del estudiante o evaluar sus habilidades lingüísticas. Generalmente, las evaluaciones orales de lectura se utilizan para determinar el nivel de rendimiento del estudiante. Los datos derivados de dichas evaluaciones suelen servir como marco de referencia para intervenciones específicas o reformas de naturaleza general.

Recuadro 2. Características comunes de las evaluaciones orales de lectura

Si bien las evaluaciones orales de lectura se han diseñado con diversas finalidades, cabe destacar que comparten algunas características. Típicamente, una evaluación es una medición estandarizada, diseñada, administrada y calificada en forma consistente y basada en criterios preestablecidos. Las evaluaciones miden lo que se estima los niños deben saber y ser capaces de hacer y representan pruebas directas e individuales de componentes clave del proceso de adquisición de habilidades lectoras. Con frecuencia, son evaluaciones de aprendizaje (es decir, se han diseñado para proporcionar información a las partes interesadas no a los docentes).

Una vez establecida la necesidad de una reforma y tras su implementación, las evaluaciones orales pueden servir como una medición de los resultados para determinar el efecto de la iniciativa. Cuando las evaluaciones se utilizan con esta finalidad también cumplen la función de herramientas de evaluación. Fenton (1996), definió evaluación como



“la aplicación de un estándar y de un sistema de toma de decisiones a los datos derivados de evaluaciones con el propósito de establecer criterios sobre la cantidad e idoneidad del aprendizaje alcanzado”. Por consiguiente, es esencial disponer de un estándar o una escala oficial de puntajes que proporcione a los padres, educadores, administradores y donantes un índice que permita juzgar objetivamente el mérito del proceso de aprendizaje. Esta sección proporcionará una visión panorámica de los distintos tipos de evaluación.

EVALUACIONES DE RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS

Se definen como evaluaciones que tienen por objetivo informar al público y a otros actores sobre tendencias en el campo de la educación y

CUADRO 1

Evaluaciones lideradas por ciudadanos

Evaluaciones lideradas por ciudadanos	País	Población objetivo (edad de niños evaluados)	Año de lanzamiento de la iniciativa
ASER	India	5 a 16 años	2005
ASER	Pakistán	5 a 16 años	2008
Beekunko	Mali	6 a 14 años	2011
Jàngandoo	Senegal	6 a 14 años	2012
Uwezo	Kenia	6 a 16 años	2009
Uwezo	Uganda	6 a 16 años	2009
Uwezo	República Unida de Tanzania	7 a 16 años	2009

Nota : Entre otras evaluaciones lideradas por ciudadanos se pueden mencionar la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) (México, 2014) y LEARNigeria (Nigeria, 2015). Estas evaluaciones se administraron a niños entre 5 y 16 y 5 y 15 años de edad, respectivamente. LEARNigeria, al igual que ASER-India encuesta a niños entre los 3 y 15 años de edad, aunque solo evalúa a niños de 5 o más años. Ni MIA ni LEARNigeria se ha administrado aún a una muestra representativa de la población infantil de un país.

Fuente: adaptado de (Aslam, et al., 2016) y el Catálogo de Evaluaciones de Aprendizaje del UIS, 2016.

demostrar la efectividad del sistema educativo en términos de atender a los niños y satisfacer las necesidades del estado y la comunidad.

Evaluaciones lideradas por ciudadanos

En general, las evaluaciones lideradas por ciudadanos son aquellas iniciadas por personas naturales u organizaciones de la sociedad civil, no por instituciones gubernamentales (véase el **Cuadro 1**). Se suelen administrar en hogares en lugar de escuelas y miden habilidades básicas de lectura y utilización de números. Las evaluaciones lideradas por ciudadanos pueden proporcionar estimaciones periódicas de los niveles básicos de aprendizaje de los niños y (hasta el momento) suelen compartir el mismo diseño y modalidad de administración. El hecho que la comunidad participa en forma activa en la administración e interpretación de estas evaluaciones, en lugar de dejarlas en manos de un grupo reducido de profesionales, hace que las evaluaciones lideradas por ciudadanos sean percibidas como un nuevo modelo de evaluación.

Las herramientas de medición utilizadas para evaluar la habilidad lectora de los niños son administradas por voluntarios en hogares o comunidades. Característicamente, los niveles de lectura de los niños se clasifican a nivel de letras o pasajes (habitualmente, la evaluación incluye dos pasajes con distintos niveles de dificultad). Este enfoque permite a las personas interesadas comprobar si con el transcurso del tiempo se

producen cambios en el número de estudiantes en cada nivel.

Los resultados de las evaluaciones lideradas por ciudadanos se utilizan en iniciativas de activismo y rendición de cuentas contribuyendo a (Aslam, et al., 2016):

- Generar datos sobre habilidades básicas adquiridas en forma independiente a la instrucción escolar, que sean representativas del país y de propiedad local;
- Ayudar a reencauzar el debate desde la priorización del acceso hacia el mejoramiento del aprendizaje para todos;
- Crear nuevas oportunidades para que los ciudadanos logren una visión más clara de la situación de aprendizaje de sus hijos y puedan decidir por sí mismos si el gobierno está cumpliendo su compromiso de entregar una educación equitativa y de buena calidad;
- Promover nuevos mecanismos de políticas basadas en evidencia, intervenciones de comprobada eficacia y acciones orientadas a mejorar el aprendizaje.
- Desarrollar un sentido de comunidad y objetivos compartidos.

Dos aspectos de las evaluaciones lideradas por ciudadanos merecen destacarse. Primero, si

bien el propósito de estas evaluaciones ha sido generar presión en términos de responsabilidad, esto no se ha traducido en presiones dirigidas a instituciones o a docentes en particular. La presión se ha centrado, más bien, en el sistema educativo y en la comunidad en general. Adicionalmente, estas evaluaciones se han utilizado en el aula para agrupar a los niños de acuerdo a sus habilidades y en el nivel que les corresponde, no en base al grado, edad o expectativas curriculares. En países en desarrollo, el concepto de enseñar al nivel que corresponde está ganado adeptos.

Evaluaciones administradas en las escuelas

Un segundo tipo de evaluación de responsabilidad es la evaluación oral realizada en escuelas. El tipo más frecuentemente utilizado es la Evaluación de Lectura en los Primeros Grados, también administrada en entornos no escolares. La Evaluación de Lectura en los Grados Iniciales (ELGI) y *Literacy Boost* representan otros tipos de evaluación administradas en escuelas. Los resultados de estas evaluaciones suelen utilizarse para propiciar reformas educativas. En el proceso de reforma, los actores utilizan datos derivados de estas mediciones para tomar decisiones respecto del uso de los recursos y la eficiencia del personal y de las instituciones. Las reformas implementadas tras la recolección de datos obtenidos de una muestra nacional suelen incluir cambios en el enfoque de instrucción, el currículo, el desarrollo de libros de texto y la asignación de recursos. Pese a que se podría argumentar que estas evaluaciones están inspiradas en la búsqueda de responsabilidades, es importante destacar que la responsabilidad que se persigue apunta al sistema de apoyo al docente, al sistema que provee los materiales de aprendizaje a los estudiantes y a la política educativa en general. Muy pocas evaluaciones de este tipo, de haberlas, se utilizan para evaluar a profesores en forma individual. De hecho, su diseño basado en muestras, no permite identificar a un profesor o estudiante en particular.

Habida cuenta que el proceso de alfabetización precede el inicio de la escolarización formal, iniciativas como *International Development and Early Learning Assessment* (IDELA) (véase el artículo de Dowd, *et al.*, 2016) y *Performance Indicators in Primary School* (PIPS) (véase el artículo de Merrel y Tymms, 2016), tienen como finalidad identificar las habilidades que los niños han desarrollado antes de comenzar su educación primaria formal. Al igual que las mediciones utilizadas con niños en edad escolar, los resultados de estas evaluaciones proporcionan información sobre el nivel de adquisición de habilidades del niño y pueden emplearse para mejorar los programas para la primera infancia. Asimismo, las mediciones diseñadas para evaluar los conocimientos y las habilidades del niño al momento de ingresar a la escuela, pueden proporcionar a los profesores de 1^{er} grado información sobre el rendimiento relativo del niño, datos que pueden utilizarse para planificar una estrategia de instrucción que beneficie a todos los estudiantes.

Las evaluaciones orales de lectura administradas en escuelas también han sido utilizadas para medir resultados obtenidos de la evaluación de proyectos de intervención en diversos contextos. Los datos se recolectan en dos o tres puntos durante el desarrollo del proyecto. Cuando la evaluación se utiliza como una medición formativa, se evalúa a los estudiantes durante la etapa de implementación y los resultados se usan para realizar cambios programáticos. Si la intención es implementar un nuevo enfoque de instrucción, la utilización de datos para fundamentar la decisión adquiere una importancia crítica. Sin embargo, al finalizar el proyecto, los resultados de la evaluación acumulativa se utilizan para determinar el efecto de la intervención o de la iniciativa de reforma. Por ejemplo, *Literacy Boost*, una ampliamente reconocida intervención de lectura, ha sido implementada en numerosos países y en 35 idiomas. Los resultados de esta evaluación se utilizan para modelar y evaluar la implementación de programas *Literacy Boost*.

où est mon chaton?
où est mon chaton?
Dit maman chat.
Je le cherche partout.
Pas chez moi, dit le chien
pas chez moi, dit la chèvre
Pas chez moi, dit la vache
Ah! le voilà!
chaton, bien o ud
Se cache dans les choux

Mbare

SIDA
Protégeons-nous!

Recomendaciones

La siguiente sección presenta recomendaciones para seleccionar, planificar, implementar y utilizar evaluaciones orales de lectura. Estas recomendaciones, basadas en artículos contenidos en el libro electrónico *Understanding What Works in Oral Reading Assessments*, destacan principios básicos que deben ser aplicados en las distintas etapas de estas evaluaciones. Si bien los artículos exploran una amplia gama de evaluaciones orales de lectura realizadas a diversas escalas, las siguientes recomendaciones se refieren a prácticas que pueden aplicarse a nivel de sistemas.

RECOMENDACIÓN 1:

Desarrollar de un plan de evaluación para una reforma integral

- Los educadores o ministros de educación deberán tomar tres decisiones en forma previa a desarrollar un plan de evaluación:
 - determinar el nivel de la evaluación o quiénes serán evaluados
 - el propósito la o razón que justifique su administración
 - el objetivo de la evaluación o qué conocimientos, habilidades, nivel de idioma, percepciones o actitudes serán objeto de la evaluación.
- Al momento de desarrollar un plan de evaluación, es de fundamental importancia construir un sólido equipo de asociados, asegurar la calidad de los datos, crear una visión sobre el uso que se dará a los resultados y elaborar un presupuesto detallado.

La evaluación ha desempeñado una función determinante en la reforma educativa. En la actualidad, los datos derivados de las evaluaciones orales se utilizan para tomar decisiones programáticas a nivel de sistemas con el fin de apoyar iniciativas de reforma o proyectos individuales con información relevante. Si la meta es que los ministerios de educación utilicen sistemáticamente los resultados de las evaluaciones en la toma de decisiones, el actual uso de iniciativas de evaluación en los grados iniciales se deberá expandir y simultáneamente alinear con los demás sistemas y marcos nacionales de evaluación.

A nivel nacional, una reforma integral requiere contar con un plan de evaluación. Dicho plan debe contemplar: los datos que deben recabarse, quién asumirá esta responsabilidad y qué finalidad tendrá esta información; el proceso de revisión de los datos, las políticas y procedimientos que deberán establecerse para canalizar la retroalimentación; y

el proceso que permitirá modificar el programa o currículo. Las evaluaciones acumulativas miden el aprendizaje del estudiante al final de un período de instrucción determinado. Las evaluaciones aisladas identifican el lugar que ocupa el estudiante en la curva de aprendizaje en el momento y determinan si su rendimiento es el previsto.

Para mejorar la instrucción, los educadores y ministros de educación deberán decidir qué evaluaciones los ayudarán a desarrollar un plan que aporte datos que además de ser útiles puedan recolectarse con un alto porcentaje de confiabilidad. Adicionalmente, deberán determinar el nivel de evaluación, su propósito y el objeto de la evaluación.

NIVEL DE EVALUACIÓN

Actualmente, las evaluaciones orales son administradas en forma individual. Es preferible utilizar evaluaciones individuales en el caso de niños



© María José del Valle Catalán, Guatemala

de corta edad, especialmente cuando se evalúa la lectura, ya que es factible que estos niños aún no sepan leer y la mejor forma de evaluar habilidades esenciales, tales como la conciencia fonológica, es a través de la modalidad individual. Asimismo, es aconsejable alinear las diversas evaluaciones para garantizar que los datos proporcionen información del avance del estudiante en los distintos dominios y a través del tiempo. Las evaluaciones *Literacy Boost* e *IDELA*, de *Save the Children*, ilustran cómo alinear las mediciones. Dichas evaluaciones miden el aprendizaje temprano de los niños y el desarrollo de habilidades de lectura desde los 3 años de edad y hasta 3^{er} Grado entregando un marco de evaluación continuo entre la educación pre-primaria y primaria. Adicionalmente, el amplio espectro de habilidades evaluadas ayuda a prevenir el efecto suelo cuando las mediciones se encuentran alineadas.

Es decir, al someter a prueba una versión más básica de estas habilidades la evaluación se concentra en los tramos inferiores de la distribución. Lo anterior las hace particularmente relevantes a las poblaciones marginadas. Además, promueven la inclusión de un espectro de indicadores continuos que cubren desde habilidades básicas hasta de alto orden y priorizan la lectura como el objetivo final y no negociable de medir la comprensión (Dowd, *et al.*, 2016).

Si bien la administración individual de evaluaciones orales de lectura ha sido la modalidad utilizada por excelencia, cabe destacar que en países en desarrollo también se han administrado evaluaciones grupales. Los implementadores de los *Centers for Excellence in Teacher Training (CETT)* (Chesterfield y Abreu-Combs, 2011) desarrollaron evaluaciones grupales de habilidades tempranas de lectura con el fin de medir el impacto del proyecto. En forma más reciente, investigadores del *Research Triangle Institute (RTI)* han realizado investigaciones psicométricas sobre la idoneidad de evaluaciones orales administradas a grupos en países en desarrollo. A través del *Group Administered Reading Assessment (GARA)* el evaluador administra una prueba oral a un grupo de estudiantes cuyas respuestas se recogen en hojas de respuesta (modalidad “lápiz y papel”). Debido a que la herramienta de evaluación consiste en preguntas de selección múltiple, la habilidad escritora de los niños no se mide junto con la lectura (excepto en el caso de la sub-tarea de dictado). Al igual que las mediciones de lectura desarrolladas por CETT, la evaluación GARA difiere de otras evaluaciones grupales (por ejemplo, LLECE, PIRLS, PASEC, SACMEQ), en que la prueba no depende de la habilidad de leer pasajes. Las evaluaciones grupales, por el hecho de comenzar con habilidades simples como los nombres y sonidos de las letras, cubren el mismo espectro de habilidades que mide

EGRA. El objetivo principal de las evaluaciones grupales es reducir los costos de capacitación ya que el entrenamiento que deben recibir las personas que administran evaluaciones orales es bastante extenso. La evaluación GARA realizada originalmente en Egipto (RTI Internacional, 2014) aún se encuentra en vías de evolución. En la actualidad está siendo administrada bajo la modalidad estudio piloto en diferentes países y contextos.

PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN

Determinar el propósito de la evaluación es importante dadas sus diversas implicaciones como, por ejemplo, quiénes serán objeto de la evaluación, dónde y con qué frecuencia. El plan también debe estipular quién conducirá la evaluación. En consecuencia, es esencial tener en cuentas los siguientes puntos:

1. ¿Cuál es el propósito de la evaluación?

La respuesta a esta pregunta incidirá en todas las demás decisiones. También es importante destacar que el propósito de la evaluación puede cambiar a lo largo del tiempo. Un primer plan de evaluación podría proponer la inclusión de niños en los grados iniciales con la finalidad de generar un marco de referencia que permita determinar si la reforma es necesaria a nivel nacional o en una región determinada.

Un ministerio de educación que esté en vías de implementar un nuevo enfoque de instrucción podría preferir realizar evaluaciones más frecuentes utilizando tanto evaluaciones formativas como acumulativas, aunque dirigidas solo a los niños que son objeto de la intervención. Sin embargo, si el propósito es la responsabilidad por los resultados y la intención es incorporar la evaluación de lectura en los grados iniciales a un plan de evaluación a nivel de sistema, la decisión estará subordinada a aspectos curriculares, por ejemplo, la evaluación se podría administrar en una primera instancia al finalizar el primer año de instrucción y posteriormente al finalizar el primer ciclo. Otro objetivo podría ser determinar el nivel de alfabetismo de la población infantil que se encuentra fuera del sistema educativo, incluyendo a niños que asisten a programas informales, que nunca han asistido a una escuela o que han desertado.

2. ¿Quiénes serán evaluados?

En el caso de evaluaciones administradas en escuelas, la pregunta se refiere tanto a los grados que serán evaluados como al número de estudiantes que serán objeto de la evaluación. Por consiguiente, es esencial identificar una muestra representativa de estudiantes. Durante una intervención, también será necesario evaluar a un grupo de control. Según la evaluación sea parte de un plan nacional o de una intervención, primero será necesario identificar a todos los grupos de niños que deberán ser incluidos (por ejemplo, consideraciones de sexo, condición socio-económica, zonas geográficas, pertenencia a distintos grupos lingüísticos, etc.).

Luego, es esencial determinar las proporciones adecuadas de cada grupo. Una representación adecuada garantizará resultados que podrán generalizarse a todos los estudiantes que forman parte del sistema educativo. Estos principios también son aplicables a las evaluaciones administradas en los hogares. En este caso, el propósito de la evaluación podría ser determinar los niveles de alfabetismo de niños en edad preescolar o de jóvenes fuera de la escuela. También es importante trabajar con muestras representativas de niños. Si bien en el caso de una evaluación en el hogar podría ser más difícil identificar a la población elegible, existen alternativas formales e informales para recolectar información censal y crear marcos de muestreo. Se pueden utilizar censos oficiales o registros de la iglesia o comunidad para identificar a los participantes y de esta forma asegurar la representatividad de la muestra.

3. ¿Con qué frecuencia se evaluará los niños?

La periodicidad de la evaluación también depende de su propósito. Por ejemplo, una nueva iniciativa de reforma, podría requerir evaluaciones más frecuentes como forma de monitorear la implementación. Una vez que la reforma se encuentre bien encaminada, se requerirán evaluaciones menos frecuentes o solo evaluaciones de estudiantes que cursan grados determinados. Otro aspecto importante de la medición es evaluar el cambio y el crecimiento en las habilidades de alfabetización. Para poder identificar cambios se requiere al menos dos puntos de medición en el tiempo. Esta evaluación repetida puede no ser



factible debido a la logística, el costo y/u otros factores, pero es deseable en caso de ser posible.

4. ¿Dónde se evaluará a los niños?

Cuando el interés consiste en determinar qué es lo que saben todos los niños en edad escolar, de un contexto particular, una evaluación en el hogar puede ser más útil, sobre todo en un contexto en que no todos los niños asisten a la escuela. Sin embargo, si el propósito es determinar qué tan bien están aprendiendo los niños que asisten a la escuela y/o si todos los niños asisten a la escuela, una evaluación que tenga lugar en la escuela puede ser una mejor opción. Esta evaluación podría combinarse con una evaluación específica para niños que no asisten a la escuela, utilizando un método de muestreo especializado para capturar datos sobre ellos. Un sistema educativo puede requerir información tanto de evaluaciones en la escuela como en los hogares para determinar la situación de alfabetización en el país. Sin embargo, la evaluación, en ambos niveles puede no ser posible o sostenible.

5. ¿Quién recolectará los datos y cómo?

Los datos de la evaluación pueden ser recolectados por voluntarios de la comunidad que han sido capacitados para ese fin, asesores pagados o personal al interior del ministerio de educación, incluyendo docentes. La determinación de quién será responsable de evaluar a los estudiantes dependerá de la disponibilidad de recursos y de la capacidad organizacional. Para garantizar que los datos se recaben en forma confiable, los evaluadores deberán hablar con fluidez el idioma de la evaluación y recibir una formación adecuada que incluya (dentro de lo posible) sesiones de capacitación en las escuelas locales. Asimismo, los evaluadores deberán ser evaluados en forma previa a la recolección de datos para confirmar que se encuentran bien preparados. Para determinar el estado de preparación de los evaluadores, se recomienda medir el grado de confiabilidad (consistencia) entre los calificadores.

Los datos derivados de las evaluaciones orales se pueden recabar utilizando papel o medios digitales. La selección del método de recolección dependerá de los recursos disponibles. Los medios digitales requieren contar con electricidad para recargar *tablets* o teléfonos y permitir la conectividad en línea para cargar los datos. Entre algunas de las ventajas generales que ofrece la recolección electrónica de datos se cuentan las siguientes: disponibilidad casi inmediata de los datos; más precisión de los datos y menos errores de medición producto de campos faltantes, errores de transcripción de datos, tipos o formatos de datos inválidos y datos ilegibles o no comprensibles; menor cantidad de insumos y papel requeridos; y una logística bastante más simplificada que la requerida para preparar y coordinar evaluaciones en papel (es decir, no se requiere sacar fotocopias, clasificar, agrupar, ensamblar, etc.). La rápida disponibilidad de los datos también facilita la supervisión y permite la casi inmediata corrección de problemas (por ejemplo, rápido apoyo en línea cuando el evaluador identifica una dificultad).

OBJETO DE LA EVALUACIÓN

El objeto de la evaluación se refiere a aquello que es evaluado. Es importante identificar qué dominios y constructos serán evaluados para determinar

Recuadro 3. Adaptación de un instrumento ya existente o diseño de una nueva herramienta de evaluación.

Es factible adaptar una serie de herramientas e instrumentos confiables a diversos contextos, aunque estos hayan sido desarrollados con distintos propósitos. Por ejemplo, la organización *Women Educational Researchers of Kenya* (WERK) ha desarrollado una evaluación oral de lectura para el idioma Maa basada en la EGRA, así como herramientas de evaluación para Uwezo Kiswahili (Kinyanjui, 2016). La adaptación de instrumentos a un contexto nuevo requiere conocer la estructura lingüística del idioma hablado por los estudiantes objetos de la evaluación, el contexto y, con frecuencia, tener alguna idea de las exigencias del currículo como también de la disponibilidad de libros de texto de lectura. Los resultados obtenidos mostrarán una imagen confiable y válida de las habilidades medidas, solo si los instrumentos han sido correctamente adaptados y se han utilizado las técnicas de evaluación adecuadas (Dubeck, *et al.*, 2016). Cabe destacar que la adaptación de herramientas ya existentes hace indispensable implementar una prueba piloto. El *toolkit* de EGRA contiene pautas detalladas sobre cómo desarrollar y adaptar esta evaluación. Si el objetivo es diseñar una nueva evaluación oral de lectura, las personas encargadas de su desarrollo deberán abordar los siguientes temas:

- Economía de la evaluación: ¿Cuánta información se obtiene de la batería de pruebas? ¿Cuántos constructos de lectura se evaluarán?
- Eficacia y validez predictiva: ¿Cuánta información generó la iniciativa? Limite la medición a los datos que sean más predictivos. Las evaluaciones deberían durar entre 15 y 30 minutos.
- Dificultad de la tarea: ¿Qué habilidades y conocimientos se desea medir? ¿Son estos apropiados para el idioma y nivel de lectura de los estudiantes?
- Validez evolutiva: ¿Cómo se comportan los ítems en el tiempo? ¿Se han evitado los efectos suelo y techo?

Para asegurar la validez de las evaluaciones, su proceso de desarrollo debe ser riguroso. En términos generales, las tareas que forman parte de la evaluación deberían:

- Estar basadas en investigaciones y ser capaces de evaluar aspectos críticos de lecto-escritura.
- Estar creadas dentro de un contexto que sea familiar para estudiantes de los primeros grados;
- Permitir que el propio maestro del estudiante la administre (solo si la está aplicando la escuela o el maestro con fines formativos, no en el caso de evaluadores externos). Las tareas deben ser fáciles de administrar y contar con el apoyo de directrices claras y explícitas sobre calificación y registro (Meiers y Mendelovits, 2016).

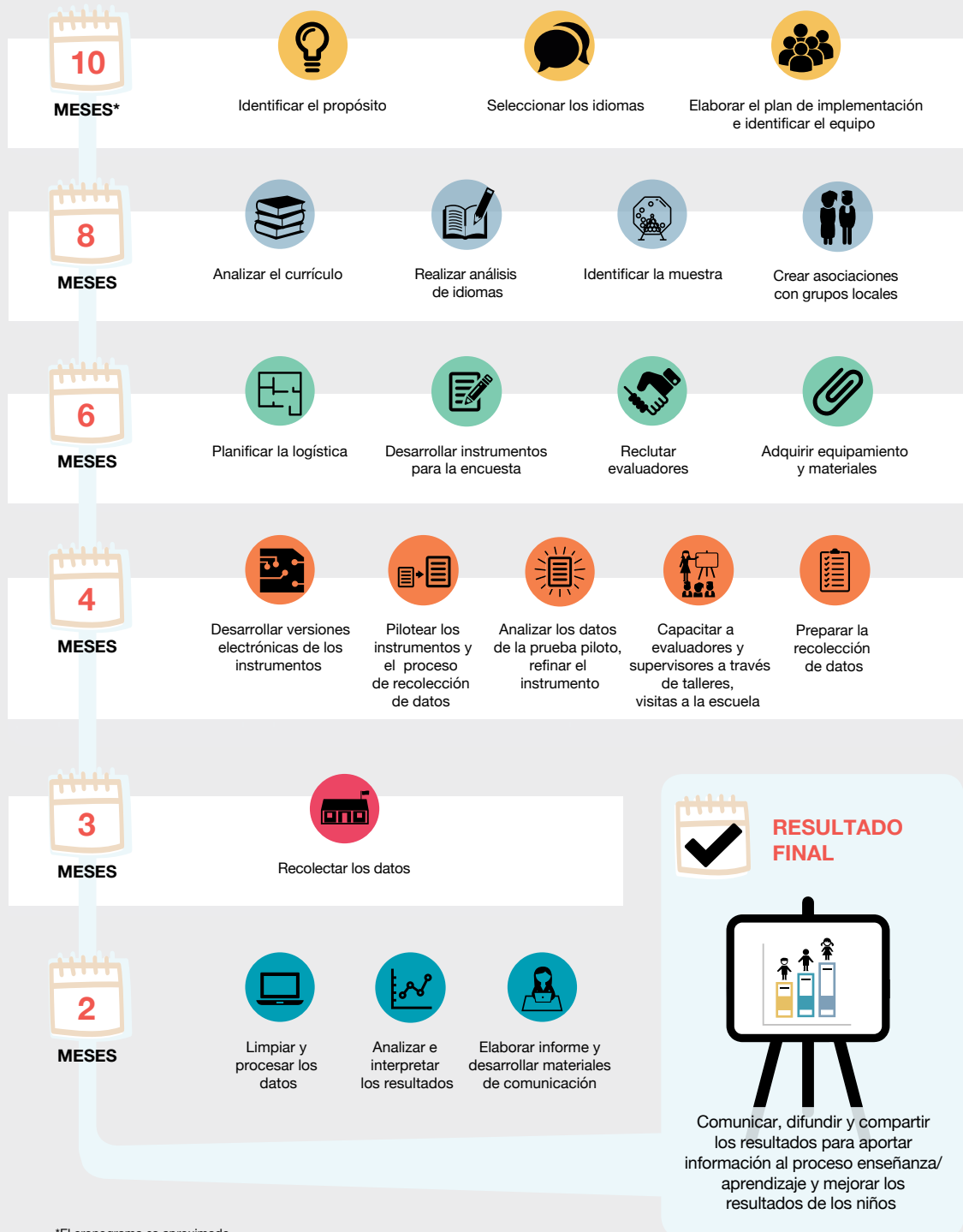
los conocimientos y habilidades del niño. Las evaluaciones orales han centrado su interés en las habilidades tempranas de lectura. En este sentido, parecería existir consenso en la vasta literatura sobre el desarrollo de la lectura respecto a lo que se debe medir a nivel de habilidades básicas y avanzadas.

Pese a que las evaluaciones orales de lectura no presentan mayor variación en términos de la extensión de su administración, sí lo hacen respecto del tipo de datos que proporcionan. Por ejemplo, si bien todas las evaluaciones generan datos sobre el conocimiento que posee el estudiante del alfabeto y nivel de lectura de palabras y textos,

el tipo de información puede variar. Algunos instrumentos cubren todas las letras mientras que otros miden solo las más fáciles y/o difíciles. Algunas evaluaciones son cronometradas mientras que otras no tienen restricciones de tiempo. Como resultado de estas diferencias, las evaluaciones generan distintos niveles o tipos de datos sobre las habilidades lectoras del niño que van desde las categorías básicas (es decir, letra, palabra o texto) hasta las tasas de fluidez respecto de una serie de habilidades.

También existen diferencias en el número de constructos evaluados. Si el propósito de la evaluación es determinar qué conocimientos y

Figura 2. Cronograma de evaluación de lectura en los primeros grados (EGRA)



Fuente: Kochetkova y Dubeck, 2016

habilidades de lectura posee el niño y cuándo las desarrollan, al momento de planificar una intervención es aconsejable evaluar aptitudes básicas predictivas de posteriores habilidades de lectura, así como aptitudes más avanzadas. Si bien no todas las habilidades de lectura son susceptibles de evaluar en forma rápida, los datos derivados incluso de evaluaciones breves pueden proporcionar un índice de lo que los estudiantes saben y aportar información para las iniciativas de reforma.

La **Figura 2** ilustra las distintas etapas de la evaluación EGRA. El cronograma debe utilizarse con propósitos de planificación.

IMPORTANTES ELEMENTOS PRÁCTICOS A TENER PRESENTE EN EL PLAN DE EVALUACIÓN

Como se mencionara anteriormente, el plan de evaluación detalla qué tipos de datos se recabarán, quién tendrá esta responsabilidad y el objetivo perseguido; el proceso de revisión de los datos y las políticas y procedimientos que encauzarán la retroalimentación; y el procedimiento para modificar el programa o currículo. Además de los componentes estructurales necesarios para desarrollar un plan de evaluación, se deben tener en cuenta dos elementos prácticos de importancia: la creación de un sólido equipo de colaboradores y la planificación de un presupuesto.

1. Un sólido equipo de aliados

Las alianzas estratégicas son esenciales ya que permiten compartir conocimientos y fortalecer el sentimiento de propiedad de los resultados. Entre los aliados se pueden contar donantes, personal del ministerio y colaboradores del área técnica. El plan de evaluación debe compartirse entre los diversos aliados y estar en armonía con las prioridades nacionales. Es particularmente importante involucrar al personal del ministerio en todos los niveles de la evaluación. La experiencia ha demostrado que los funcionarios que toman parte en el desarrollo e implementación de la evaluación entienden cómo aplicarla al contexto nacional y estarán en condiciones de fomentar su uso cuando sea necesario. El involucramiento de actores locales también asegura que estarán mejor preparados para participar en otras actividades de evaluación



a futuro. En ocasiones, la participación de altos funcionarios en el trabajo en terreno (aunque solo sea por un día) puede ser ventajosa ya que les permite desarrollar en forma inmediata un sentido práctico de cómo opera la evaluación y observar en terreno los niveles de lectura de los niños.

2. Planificación del presupuesto

La planificación del presupuesto dependerá de cuánto trabajo ya se ha realizado. Por ejemplo, existen diferencias entre el costo inicial de una evaluación y su re-aplicación. En general, los costos de evaluaciones orales de lectura varían de país a país y dependen del tamaño de la muestra, el

nivel y número de desagregaciones consideradas, costos laborales y de transporte y el uso de tecnología en la recolección de datos. En base a las experiencias contenidas en el libro electrónico, el costo por estudiante fluctúa entre menos de un dólar estadounidense y varios cientos de dólares. Cuando se solicitó a los colaboradores del libro electrónico que categorizaran la proporción de fondos asignadas a cada etapa de la evaluación, prácticamente todos asignaron la proporción más elevada a la aplicación de la prueba (implementación) y la más baja a las actividades de difusión. Las categorías de costo asociadas con la evaluación se inspiraron en un desglose presupuestario propuesto por Wagner, *et al.* (2011) que incluía preparación de la prueba, aplicación de la prueba (implementación), procesamiento y análisis, difusión y costos institucionales.

Por su parte, al momento de planificar evaluaciones iniciales, se recomienda a los donantes y organizaciones no gubernamentales (ONG) involucrar a equipos nacionales que puedan aportar una idea más precisa de los costos locales. También se considera prudente considerar en el presupuesto un margen para gastos imprevistos. Esto asegurará una cantidad suficiente de fondos para financiar cada etapa del proceso y evitar demoras o recurrir a atajos debido a falta de recursos.

Asimismo, una buena planificación de la primera evaluación podría traducirse en futuras implementaciones de menor costo. Es fundamental darse el tiempo necesario para planificar y desarrollar cuidadosamente una evaluación válida y confiable evitando de este modo incurrir en costos inesperados más adelante. Una evaluación

rigurosa garantizará resultados que permanecerán válidos en el tiempo, reduciendo la probabilidad de modificaciones que además de generar costos adicionales podrían significar una pérdida de comparabilidad. Si la intención es medir cambios a lo largo de los años, se debe comenzar por diseñar múltiples formularios de evaluación equiparados (para mayor información sírvase consultar la publicación *EGRA Toolkit*). Una planificación cuidadosa también reducirá la probabilidad de tener que modificar los materiales de capacitación a poco andar. Si bien existen formas de reducir costos, ciertas precauciones, tales como asegurarse de que la evaluación sea adecuadamente desarrollada y puesta a prueba a través de una iniciativa piloto, no son transables. Sin embargo, otras áreas, por ejemplo, quién estará a cargo de la evaluación, sí lo son. Una forma de reducir el costo asociado con evaluadores es capacitar al personal del ministerio, a funcionarios asalariados, o utilizar voluntarios para desempeñar esta función. Otra forma de reducir costos es sacar provecho de actividades planificadas con anterioridad para difundir los resultados de la evaluación.

Con el fin de fortalecer la capacidad nacional para implementar evaluaciones, se recomienda desarrollar una estrategia de apoyo a los ministerios que incluya la supervisión y dirección de las iniciativas de evaluación. Si la intención es fortalecer la capacidad nacional en términos del análisis e interpretación de los datos, se debería considerar la planificación de sesiones de capacitación teórica sobre modelos de métodos de medición, uso de software estadístico especializado, y técnicas de análisis de datos.

RECOMENDACIÓN 2 :

Recabar información adicional que ayude a entender el contexto en el cual la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar.

- Los datos sobre logros de lectura no son suficientes, por sí solos, para diseñar intervenciones sólidas. Para garantizar que los resultados de la evaluación serán correctamente interpretados se requiere información adicional.
- La elección de la información adicional que debería recolectarse estará subordinada al propósito y contexto de la evaluación. Las variables adicionales pueden estar relacionadas, aunque no limitadas a: idioma(s), hábitos de lectura en el hogar y calidad de la instrucción.

El hecho de estar familiarizado con el entorno social, económico y político del sistema escolar y con el clima educacional del país objeto de la evaluación, ayuda a entender el grado de incidencia que estos entornos pueden tener en el aprendizaje y representa un aspecto crítico al momento de interpretar datos o diseñar intervenciones. Si bien las evaluaciones orales de lectura temprana proporcionan datos útiles sobre el actual nivel de rendimiento del niño, el aprendizaje tiene lugar en diversos contextos. En consecuencia, además de las decisiones relacionadas con el tipo de evaluación que será administrada (de referencia, evaluación, diagnóstico nacional, etc.), los países también deberían recabar información contextual relevante que asegure una correcta interpretación de los resultados de la evaluación, un paso necesario para fundamentar y elaborar intervenciones o políticas de carácter focalizado. La decisión sobre qué variables adicionales recabar está ligada al propósito de la evaluación y al contexto dentro del cual la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar.

La medición del contexto de las habilidades tempranas de lectura es compleja y existen numerosas variables que se deben tener en cuenta. Estas variables incluyen aunque no están limitadas a: idioma(s) nacional(es); idioma(s) de instrucción; prácticas de instrucción; organización del sistema escolar y acceso a la educación formal; capacitación docente; el currículo; exposición a idiomas hablados y escritos; financiamiento disponible para educación; disponibilidad de materiales didácticos y libros de texto; temas relacionados con género y acceso a la educación; hábitos de lectura en el hogar y entorno (por ejemplo, presencia de material de lectura en el hogar, riqueza del entorno respecto de materiales impresos); y condiciones

socio-económicas y culturales. Al momento de evaluar las habilidades de lectura de la población de un territorio geográfico o país es importante estar consciente de estas variables. En algunos países o en ciertas comunidades de zonas rurales, el acceso al agua, a servicios sanitarios, al cuidado de la salud y a la educación podría ser muy limitado o inexistente. Este tipo de variable debe ser sistemáticamente registrado para proporcionar un escenario claro del contexto.

CONTEXTO LINGÜÍSTICO

Actualmente, en la mayoría de los países los niños crecen y aprenden en entornos bilingües o multilingües. La aptitud de un niño en el idioma de instrucción puede tener un impacto en la evaluación y en el efecto de la intervención. Últimamente, la utilización de evaluaciones orales se ha ampliado para cubrir, además de la lectura y matemática, la medición de las competencias del niño en el lenguaje verbal. Pese a que se ha realizado un esfuerzo colectivo para educar al niño en su primer idioma o lengua materna, la realidad es que muchos niños de países de ingresos bajos actualmente aprenden a leer en su segundo o tercer idioma, si bien esto contradice la política nacional que el idioma de instrucción en los primeros grados debe ser el primer idioma del niño o el idioma que habla en el hogar. Cuando los niños reciben instrucción en su primer idioma, suelen ingresar a la escuela con habilidades de lenguaje verbal muy limitadas (Hart y Risely, 2003).

En estos contextos, es fundamental disponer de información sobre las competencias del niño en su primer idioma y en el idioma de instrucción para planificar el programa de manera de que el niño

reciba instrucción que incentive el aprendizaje. Esto se logra apoyando la adquisición del lenguaje en el idioma de instrucción. El desarrollo de mediciones que puedan proporcionar a los educadores información sobre el perfil de idioma del niño aún se encuentra en su etapa inicial. Los procesos orientados a desarrollar mediciones de competencias lingüísticas se han utilizado en América Latina para español y en Guatemala para idiomas nativos (Rosales de Veliz, *et al.*, 2016). Sin embargo, es necesario replicar estos procesos en otros idiomas y contextos. El ideal sería evaluar a los niños en todos los idiomas que hablan. Este tipo de evaluación multilingüe (de ser pertinente) entregaría una visión mucho más clara de las competencias lingüísticas de los niños.

CALIDAD DE LA INSTRUCCIÓN

Otra área que debe tenerse en cuenta al momento de elaborar un plan de evaluación es la calidad de la instrucción. Si bien al momento implementar una

intervención o reforma se considera esencial recabar datos sobre la confiabilidad de la implementación, durante la etapa de interpretación de los resultados de la evaluación, sería más útil disponer de descripciones más generales de la instrucción.

Existe un fuerte vínculo entre la calidad de la enseñanza y los logros de los estudiantes. Cuando sea posible y apropiado, la calidad de la enseñanza también debería ser evaluada. Hay una serie de dimensiones que permiten evaluar la calidad del maestro, entre otras, la utilización del tiempo de instrucción, los métodos de instrucción, los materiales utilizados y las estrategias para agrupar a los estudiantes (individual, pequeños grupos, toda la clase). El *Standards-based Classroom Observation Protocol for Educators in Literacy* (SCOPE-Literacy) fue elaborado con el propósito de proporcionar información sobre la calidad de la enseñanza. Esta medición tiene dos dimensiones: estructura del aula e instrucción lingüística y alfabetización. Ambas áreas contribuyen a fortalecer la calidad de



Recuadro 4. Entornos complejos

Por muchos años, la comunidad internacional ha apoyado a la educación en contextos complejos, si bien este apoyo ha estado limitado principalmente a la construcción y rehabilitación de la infraestructura y al suministro de profesionales docentes, es decir, intervenciones orientadas a mejorar el acceso a la educación. Sin embargo, superar los obstáculos a la educación que suelen encontrarse en entornos políticamente complejos requiere iniciativas que van bastante más allá que simplemente mejorar el acceso. De hecho, en estos entornos los desafíos al aprendizaje están representados por obstáculos superpuestos como pobreza, conflictos, desigualdades de género, baja exposición a materiales impresos, padres analfabetos y alimentación insegura. Por consiguiente, se requieren nuevos enfoques orientados a mejorar los resultados de aprendizaje en tanto que las evaluaciones de aprendizaje pueden proporcionar una visión más clara que permita construir iniciativas de reforma sobre una base más sólida.

Las experiencias de Somalia y Afganistán ilustran la importancia de implementar evaluaciones orales de lectura como un primer (y difícil) paso en el largo proceso hacia mejorar el aprendizaje. A pesar que la administración de la evaluación puede haber estado plagada de dificultades relacionadas con problemas de transporte, clima y seguridad, los países reconocen que el esfuerzo ha valido la pena.

En situaciones complejas, será inevitable hacer ciertas concesiones. Lamentablemente, hasta que no exista la voluntad de administrar evaluaciones en estos contextos los niños más pobres y vulnerables quedarán inevitablemente rezagados. Por consiguiente, incluso las bases de datos más modestas pueden ser útiles. En estos casos, transar en materia de tamaño de la muestra o supervisión de la administración de la prueba es aceptable, siempre y cuando lo transado sea reconocido y considerado al momento de reportar los datos. Cuando las concesiones están basadas en principios, las aseveraciones formuladas en base a estos datos deben ser particularmente prudentes.

Fuente: adaptado de (Shizad y Magee, 2016) y (Beattie y Hobbs, 2016)

la educación (Yoon, *et al.*, 2007). Los resultados de *SCOPE-Literacy* se pueden orientar al desarrollo profesional mejorando de esta manera la instrucción (Clark-Chiarelli y Louge, 2016).

ENTORNO DEL HOGAR DEL NIÑO

En contextos en etapa de desarrollo, entender el ambiente literario en el hogar puede ayudar a explicar los logros en esta materia. La medición de este ambiente requiere recabar y analizar datos sobre: el valor asignado a la lectura y la motivación por concretar logros; la disponibilidad de materiales de lectura; la frecuencia con que los niños leen y están expuestos a la lectura; y las oportunidades de interacción verbal (Hess y Holloway, 1984). La ONG *Save the Children* afirma que la motivación y las oportunidades de leer que tiene el niño fuera y dentro de su casa y de su escuela, también deben ser consideradas (Dowd y Friedlander, 2016). La inclusión de estos elementos permitirá tener una visión más clara y una base de evidencia más amplia y más representativa de los entornos de aprendizaje en distintos idiomas, culturas y entornos físicos y de las diversas condiciones de vida que existen el mundo (véase el **Recuadro 4**).

La medición del ambiente literario en el hogar se realiza mediante una encuesta administrada a los integrantes de la familia que incorpora preguntas sobre actividades y preguntas de seguimiento sobre qué factores motivan la lectura y adquisición y uso de conceptos básicos fuera del hogar.

La encuesta *Home Literacy Environment* (HLE) liderada por *Save the Children*, complementa los datos recabados en las escuelas con información sobre las variables asociadas al éxito académico, tales como las oportunidades de interacción verbal o la disponibilidad de materiales de lectura en el hogar (véase la **Figura 3**). Los datos derivados de esta encuesta pueden explicar el efecto diferencial de las intervenciones que permite a los implementadores (ONG o ministerios de educación) tomar decisiones sobre cómo mejorar o adaptar sus programas a distintos grupos de niños. Por ejemplo, si los resultados de la evaluación revelan que los niños que tienen menos oportunidades de leer fuera de la escuela obtienen calificaciones más bajas en lectura, los educadores podrían desarrollar estrategias de colaboración con otros actores con el fin de aumentar las oportunidades de leer de estos niños tanto dentro como fuera de la escuela.

RECOMENDACIÓN 3 :

Enfatizar las habilidades relevantes, es decir, estar consciente de las diferencias culturales y ortográficas del idioma

- Todos los niños deben conocer los nombres de las letras (en idiomas alfabéticos) y tener la capacidad de leer palabras y pseudopalabras.
- En todos los idiomas, la fluidez en la lectura contribuye a la comprensión lectora. No obstante, cuando se evalúa a un niño, es importante recordar que la importancia relativa de la velocidad y precisión dependen de la ortografía y de la cultura. La velocidad, en sí misma, no debería constituir una meta.
- La comprensión es el objetivo final de la lectura y debe ser medida, incluso si solo se utiliza un número limitado de tareas.
- La mayoría de las evaluaciones de lectura no han sido diseñadas con el objetivo de ser comparables entre países o culturas. Sin embargo, de acuerdo a estudios de investigación, algunas habilidades y áreas de desarrollo son susceptibles a comparación.

La lectura se desarrolla en forma similar en todos los países y entornos. “El cerebro es el mismo en todos los idiomas. No así la ortografía” (Goswami, 2006). Si bien los niños requieren habilidades similares para llegar a ser lectores competentes, las habilidades que deben ser enfatizadas pueden variar de acuerdo a la ortografía del idioma. La decisión de medir habilidades específicas dependerá del idioma, la caligrafía, la ortografía y la metodología de instrucción.

COMPONENTES DE LAS EVALUACIONES

En general, las evaluaciones orales incluyen ciertos constructos básicos, tales como el reconocimiento de letras, la conciencia fonológica, la lectura de palabras y de pseudopalabras, habida cuenta que estas representan las bases de las habilidades de pre-lectura y de orden superior (es decir, vocabulario, fluidez oral de lectura, comprensión, etc.). Se han desarrollado e implementado evaluaciones orales de lectura adecuadas para los primeros grados y que varían respecto de los constructos que evalúan en más de 100 idiomas.

1. Conciencia fonológica

Al momento de identificar qué constructos se deberían incluir, considere el rol que juegan en el idioma objetivo. Algunas habilidades son importantes precursores del desarrollo de la lectura. Estas habilidades son el conocimiento del alfabeto y la conciencia fonológica. La conciencia fonológica se

define como la capacidad de escuchar sonidos en las palabras y manipular dichos sonidos. Un ejemplo de una tarea de conciencia fonológica consiste en pedir a un niño que diga la palabra “barco” sin el sonido /b/ y luego pedirle que haga el sonido de la letra faltante en lugar de decir su nombre. Las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica continuarán desarrollándose a medida que el niño continúe su aprendizaje.

2. Lectura de palabras

Otro importante precursor del desarrollo de la competencia lectora es el conocimiento de las letras y de sus sonidos. En todos los idiomas, los niños deben reconocer los símbolos o grafemas utilizados en su idioma y vincular los sonidos a los grafemas. Esta es la base de la decodificación de palabras. Si bien los niños pueden aprender a decodificar conociendo solo unos pocos grafemas y sus sonidos, el número total de símbolos que el niño deberá aprender determinará el tiempo que demore en convertirse en un lector competente. Al momento de desarrollar evaluaciones, seleccione grafemas que sean apropiados al grado que cursa el niño.

Una de las habilidades fundamentales que debe ser medida es la lectura de una palabra aislada de las demás de manera que no exista un contexto que ofrezca pistas sobre su significado. Los niños necesitan estar expuestos a palabras y textos en forma reiterada hasta desarrollar automaticidad en la lectura. El objetivo es que la



lectura finalmente se convierta en una actividad inconsciente. A medida que los niños crecen y las palabras que se espera puedan leer se vuelven más largas y morfológicamente complejas, una mejor estrategia de lectura consiste en agrupar unidades de mayor tamaño. Por lo tanto, las edades de los niños evaluados determinarán qué tipos de palabras deberían incluirse en una evaluación. El reconocimiento automático de palabras es condición necesaria para leer un pasaje con fluidez. Las evaluaciones orales de lectura deberían estar basadas, aunque sea parcialmente, en la fonética (es decir, el sonido de las letras). Las habilidades asociadas con fonética se pueden evaluar a través de la lectura de palabras falsas (o pseudopalabras, en lenguaje técnico) que representan combinaciones de letras o caracteres pronunciables. Esta tarea pone a prueba la capacidad de decodificar, es decir, convertir caracteres impresos a sonidos del idioma. Dicha capacidad de procesamiento fonológico es importante para la decodificación palabras y nombres nunca antes vistos.

3. Fluidez

Se define como fluidez la habilidad de leer correctamente con la velocidad y acentuación adecuadas. En todos los idiomas, la fluidez en la lectura contribuye a la comprensión lectora. No obstante, al momento de evaluar es importante recordar que la importancia relativa de la velocidad y precisión dependen de la ortografía del idioma. En

ortografías transparentes, la velocidad representa un indicador más importante de habilidad lectora, pero en ortografías opacas, la precisión es un mejor indicador. Esto se debe al hecho que en ortografías opacas la relación sonido/grafema es menos predecible y la lectura incorrecta de palabras puede tener un impacto negativo en la comprensión. La decisión de medir o no medir la velocidad con que la persona lee sigue planteando un desafío. A pesar que la capacidad de leer en forma lo suficientemente rápida para procesar y almacenar información es importante, en terreno podría ser difícil medir la velocidad de lectura con exactitud. La fluidez de la lectura es importante y con frecuencia se evalúa, pero identificar una métrica apropiada que sea comparable en los distintos idiomas es más difícil.

4. Comprensión

La comprensión es la más compleja de las habilidades de lectura y representa el objetivo esencial de esta actividad. Comprender lo que se lee requiere poseer diversas habilidades: conocimiento de palabras; vocabulario; habilidades de lenguaje oral; capacidad de leer con un mínimo de fluidez; conocimientos conceptuales amplios, aptitudes de pensamiento y raciocinio; y estrategias específicas de comprensión lectora. Existen varias razones que explican la dificultad de evaluar la comprensión utilizando mediciones breves. En algunos casos, es posible que los niños no hayan

adquirido las habilidades de lectura básicas que permitan medir el nivel de comprensión. En otros, el número de preguntas podría ser insuficiente para realizar esta evaluación. Si bien la fluidez en la lectura está relacionada con la comprensión lectora, dicha correlación puede estar influenciada por factores como el hecho de tener que leer en un segundo idioma que el estudiante aún no domina.

Las evaluaciones que contienen una variedad de tareas pueden proporcionar pistas más claras -aunque no perfectas- sobre el por qué algunos niños exhiben problemas de comprensión. Por ejemplo, si es evidente que el niño no reconoce palabras comunes en su idioma (confirmado por la evaluación de la tarea de reconocimiento de palabras), indudablemente tendrá dificultades para leer un pasaje con comprensión. Asimismo, si el niño no es capaz de decodificar pseudopalabras, podría tener problemas para procesar una palabra no familiar en un pasaje, aún si conoce la palabra al escucharla, factor que contribuye a retardar la comprensión. Los problemas más complejos, tales como la falta de una estrategia explícita de comprensión, o el hecho de no estar habituado a dialogar sobre el significado de un texto (o incluso de un pasaje que se le ha leído), son bastante más difíciles de evaluar incluso si la evaluación oral contempla un alto número de tareas. En general, se requieren más esfuerzos orientados a medir la comprensión lectora en los primeros grados.

Finalmente, es importante mencionar que agregar preguntas de comprensión a una evaluación podría ser poco práctico en algunas situaciones. El UNICEF y *Save the Children* están considerando la posibilidad de agregar algunas preguntas de comprensión a la Encuesta de indicadores múltiples por conglomerados (MICS), con la finalidad de obtener otra medición de la habilidad lectora en los primeros grados de niños de 7 a 14 años en países en desarrollo de todo el mundo (Cardoso y Dowd, 2016).

COMPARABILIDAD EN EVALUACIONES ORALES DE LECTURA

A pesar que la mayoría de las evaluaciones orales de lectura miden los mismos constructos, esto no implica que sean necesariamente comparables

entre los distintos países e idiomas. De hecho, las diferencias en estructura y complejidad de los idiomas hacen poco práctica la comparación de resultados, en particular, las comparaciones directas de fluidez. En consecuencia, no se recomienda comparar los resultados de sub-tareas entre países e idiomas, aunque sí es posible hacerlo en términos del porcentaje de niños que obtienen un puntaje cero en tareas determinadas (Gove y Wetterberg, 2011). Si bien la *total* incapacidad de realizar una tarea no estaría ligada a la estructura o complejidad del idioma, factores contextuales tales como la exposición a textos impresos podría llevar a diferencias en la incidencia de puntajes cero.

No obstante, los resultados pueden utilizarse para realizar comparaciones *indirectas*. Por ejemplo, se podría comparar el porcentaje de niños que logran valores de referencia establecidos a nivel local con el porcentaje de niños que logran un valor de referencia específico, predeterminado o internacional. El uso de valores locales de referencia podría brindar a los países y socios en el desarrollo una modalidad común para medir y analizar el avance hacia los ODS en materia de logros de aprendizaje. Hsieh y Jeng (2016) explican cómo el gobierno de Gambia monitorea el avance de la lectura en los primeros grados a través de valores nacionales de referencia establecidos para la lectura en el idioma de instrucción y en otros idiomas nacionales. Los valores de referencia deben estar basados en evidencia aportada por evaluaciones que demuestren que los niveles de ciertas habilidades (o el comportamiento de ciertas métricas) son válidos.

A pesar de que la mayoría de las evaluaciones de lectura no han sido diseñadas con la intención de ser comparables entre países y culturas, diversos estudios de investigación revelan que ciertas habilidades y áreas del desarrollo pueden ser comparadas. Estas ideas se están implementando como parte del proyecto *International Performance Indicators in Primary School* (iPIPS), una evaluación oral de lectura de carácter internacional que cubre tanto el desarrollo no cognitivo, como las habilidades cognitivas (Merrell y Tymms, 2016).

RECOMENDACIÓN 4 :

Organizar adecuadamente las actividades de implementación – logística y monitoreo

- Independientemente del entorno de administración, el hogar o la escuela, para optimizar las respuestas y asegurar la calidad de los datos se deben tomar las siguientes acciones: emplear un equipo competente para la recolección de datos, proporcionar una capacitación apropiada y determinar el grado de consistencia entre codificadores con el objeto de establecer niveles mínimos aceptables; proporcionar a los evaluadores instrucciones claras y documentar debidamente cualquier acción tomada; notificar oportunamente a todas las escuelas u hogares que serán objeto de la evaluación; y obtener autorización para evaluar al niño con la debida anticipación.
- Un monitoreo oportuno y consistente permite al equipo hacer ajustes durante el trabajo en terreno ya que la identificación de problemas después de la recolección de datos no daría tiempo para resolverlos.

La adecuada organización de las actividades de implementación en terreno no debe subestimarse. Dicha organización considera los siguientes aspectos: logística; monitoreo de la implementación y de su progreso; y las acciones que deberán tomarse una vez administrada la evaluación.

CONDUCCIÓN DE LA EVALUACIÓN: LOGÍSTICA

Aunque la logística puede variar entre países, existen prácticas comunes que pueden optimizar las respuestas, asegurar una satisfactoria recolección de datos y garantizar su calidad. Entre ellas se incluyen las siguientes:

1. Contratar un equipo de expertos para la recolección de datos

Las personas encargadas de las operaciones en terreno tienen un rol crítico y, en el análisis final, la validez de los datos dependerá de la calidad de su trabajo. En general, estas personas incluyen a los evaluadores, supervisores, calificadores, personal a cargo del ingreso de datos, conductores y otro personal de apoyo logístico. Ellas deben recibir capacitación, desempeñar roles claramente definidos y no se debe esperar que realicen lo imposible. El número de personas encargadas de las distintas tareas variará en cada caso.

2. Notificar a las escuelas u hogares sobre la evaluación

Las personas responsables de implementar la evaluación deben contactarse con las escuelas muestreadas para confirmar su ubicación, determinar si tienen estudiantes matriculados en el grado que será evaluado y verificar que el idioma de instrucción coincida con el idioma en que se administrará la evaluación (Kochetkova y Dubeck, 2016). En el caso de evaluaciones administradas en el hogar, la práctica habitual consiste en anunciar las entrevistas programadas durante las visitas a la escuela de manera que los niños estén preparados y a la espera del equipo de evaluadores. Asimismo, es recomendable solicitar a los líderes comunales que anuncien en los hogares las visitas de los evaluadores con la debida anticipación (Mugo *et al.*, 2016).

3. Tomar en cuenta las condiciones climáticas y del terreno

Las condiciones climáticas durante la época del año en que se realiza la recolección de datos podría afectar el trabajo en terreno. Por ejemplo, en algunos países, el fin del año escolar podría coincidir con la temporada de lluvias, o el deterioro de las carreteras, y tener un impacto negativo en la asistencia a las escuelas o dificultar la operación en ciertas zonas (Kochetkova y Dubeck, 2016).

CUADRO 2

Posibles soluciones a desafíos comúnmente enfrentados en evaluaciones administradas en el hogar

Desafío	Posibles soluciones
Padres descontentos reprenden a sus hijos por no saber leer.	- Asegure a los padres que es solo cuestión de tiempo que el niño mejore, siempre que reciba el apoyo necesario. - Trabaje en pareja, de modo que una persona mantenga una conversación con el padre mientras la otra evalúa al niño.
Los niños temen leer en presencia de sus padres u otras personas; vecinos y transeúntes interrumpen la evaluación.	- Solicite cortésmente a los presentes conceder a los evaluadores tiempo a solas con el niño asegurándoles que los resultados serán explicados en detalle después de la evaluación. - Solicite a los familiares del niño permiso para aislarlo del resto de la gente para efectos de aplicar la prueba. - Capacite a los voluntarios para manejar interrupciones.
Muchos niños no han podido ser evaluados por no encontrarse en casa a la hora programada para la visita.	- Vuelva a llamar más tarde o al día siguiente. - Anuncie las visitas programadas a los hogares en la escuela de manera que los niños estén informados y a la espera del equipo de evaluadores. - Solicite a los líderes comunales que informen a los hogares sobre la visita de los evaluadores.
Hogares que no autorizan la evaluación de sus niños.	- Tómese tiempo para describir la evaluación y el trabajo involucrado y solicite permiso para proseguir. - Informe al público, a través de los líderes comunales, sobre su próxima visita y de ser posible acompañe a los evaluadores durante la sesión. - Elija trabajar con voluntarios de la comunidad.
Los maestros no están conscientes de los problemas de aprendizaje capturados por la evaluación.	- Comparta los resultados durante las jornadas de educación y visite algunas escuelas. - Visite las escuelas públicas de las comunidades muestreadas para explicar el propósito de la encuesta y analizar los resultados de años anteriores con los maestros.

Fuente: adaptado de (Mugo, et al., 2016)

4. Dar instrucciones claras sobre las acciones que se deben tomar cuando una escuela o un niño que forma parte de la muestra no puede participar en la evaluación y documentar y justificar todo reemplazo con la máxima rigurosidad.

Las escuelas de reemplazo deben ser seleccionadas sobre la base de su similitud a la escuela originalmente muestreada, por ejemplo, ubicación, tipo de establecimiento (público o privado), matrícula, etc. Las escuelas muestreadas que se ubican en zonas de difícil acceso no deberán ser reemplazadas solo por un tema de conveniencia, aunque en el caso que la escuela muestreada esté totalmente fuera del alcance de los equipos de evaluación debido a condiciones climáticas o del terreno, su reemplazo sería inevitable (Kochetkova y Dubeck, 2016).

5. Obtener autorización para evaluar al estudiante/niño

En el caso de evaluaciones administradas en escuelas, obtenga la autorización y confianza del personal de la escuela, inclusive de los directores

y docentes. Es importante acordar el momento apropiado para administrar la evaluación respetando los deseos de la escuela. En muchas evaluaciones se exige el consentimiento explícito de cada niño. En las evaluaciones administradas en el hogar, los evaluadores deben darse el tiempo para presentar la evaluación a los padres del niño y obtener su autorización antes de proceder (Mugo, et al., 2016).

Finalmente, los evaluadores responsables de administrar evaluaciones en el hogar enfrentan una serie de desafíos durante el procedimiento de recolección de datos. El **Cuadro 2** ofrece soluciones prácticas para desafíos comúnmente enfrentados durante la administración de evaluaciones lideradas por ciudadanos. Este cuadro está basado en experiencias derivadas de las evaluaciones Beekunko, Jàngandoo, Uwezo y el *Annual Status of Education Report-India* (ASER-India) y ASER-Pakistán.

CONTROL DE CALIDAD Y MONITOREO

Monitorear implica realizar una serie de verificaciones de calidad para garantizar que el proceso de recolección de datos avanza de



© Margarita Monteleagre, Nicaragua

acuerdo a lo programado y que los evaluadores se encuentran administrando la evaluación de acuerdo con las directrices entregadas. El hecho de monitorear el rendimiento de los evaluadores durante el procedimiento de recolección de datos permite intervenir en forma oportuna y dar curso a nuevas iniciativas de capacitación de ser necesario. Si no se realizara un monitoreo, esta situación no se podría detectar hasta el final del procedimiento con las consiguientes consecuencias. La recolección de datos a través de medios electrónicos también podría ayudar a detectar problemas en forma oportuna.

En India, el monitoreo ASER se realiza en dos niveles: en el primero, los supervisores o capacitadores jefe monitorean a los evaluadores y, en el segundo, el equipo estatal monitorea a los capacitadores jefe (Banerji, 2016). Durante el trabajo en terreno también es aconsejable,

aunque no siempre factible, medir la confiabilidad (consistencia) entre los calificadores. La confiabilidad entre calificadores requiere que cada día una pareja de evaluadores evalúe a uno de los niños seleccionados. El primero interactúa con el niño mientras el segundo observa y califica las respuestas (Kochetkova y Dubeck, 2016). Si este método demostrara ser demasiado costoso, la confiabilidad entre calificadores puede ser medida en sesiones de capacitación. En estas sesiones el capacitador comete errores en forma consciente para comprobar la reacción de los evaluadores y repite este ejercicio hasta que la tasa de acuerdo entre ellos alcanza un alto porcentaje. Los calificadores se consideran confiables cuando los puntajes obtenidos son iguales o muy parecidos (consistentes).

RECOMENDACIÓN 5 :

Adaptar el análisis y la comunicación de los resultados según el público objetivo

- Reporte los resultados de la evaluación de manera que puedan ser fácilmente entendidos por distintos públicos, incluso por quienes no son expertos en el tema. Las estadísticas descriptivas constituyen una buena técnica para generar mensajes políticos fuertes y a la vez fáciles de comprender y comunicar. Sin embargo, es importante interpretar y reportar los resultados con cierta prudencia y siempre respetando los principios estadísticos básicos.
- Determine la difusión de actividades a nivel nacional sobre la base de dos factores: el propósito de la evaluación y la audiencia. Considere una gama de productos para comunicar los resultados de la evaluación y para su difusión utilice el lenguaje apropiado para esa audiencia en particular.
- Promueva los aportes a la base de conocimientos compartiendo experiencias a través de plataformas internacionales. Si bien esto es algo que se alienta, es mucho más importante poner los datos generados a disposición del país para sus propios propósitos e intervenciones.
- Las campañas de los medios de comunicación no tienen como finalidad culpar o avergonzar. Estas deben ser utilizadas para publicitar recomendaciones y estrategias sobre cómo pueden el sistema educativo, los niños, padres y docentes mejorar el aprendizaje y difundir mensajes clave de políticas.

El análisis e interpretación de los resultados es una parte vital del proceso de evaluación. Adicionalmente, es necesario presentar y comunicar los datos derivados de evaluaciones orales de lectura a los actores que corresponde, de manera que ellos puedan fundamentar sus decisiones y diseñar intervenciones enfocadas al mejoramiento de la lectura.

En síntesis, se deben conducir análisis y reportar los resultados a diferentes tipos de usuarios, que van desde formuladores de políticas hasta maestros que buscan fortalecer sus enfoques pedagógicos y padres que desean trabajar con sus hijos para mejorar su aprendizaje. En términos de difusión, siempre es importante usar lenguaje que sea apropiado para una audiencia determinada.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los métodos de medición utilizados para analizar e interpretar los datos dependen del diseño de la prueba y la estructura de los datos generados. En la mayoría de las evaluaciones orales de lectura, los resultados de desempeño de los niños se analizan utilizando estadísticas descriptivas. El hecho

que a todos los niños se les administre el mismo conjunto de preguntas hace que este sea un análisis válido. Característicamente, el uso de estadísticas descriptivas en este tipo de análisis conlleva reportar el porcentaje correcto de respuestas a un grupo de preguntas. Lo que se logra con este método es resumir los resultados en un formato fácil de interpretar para un amplio espectro de audiencias y puede ser una excelente técnica para generar mensajes de políticas trascendentes, fáciles de comunicar e interpretar por otros actores en el campo de la educación y por personas no expertas. Entre las prácticas habituales de análisis y elaboración de informes de los resultados se incluyen las siguientes:

- Desagregar los resultados por características específicas de interés, tales como, grado, sexo, y ubicación geográfica. Sin embargo, el número y los niveles de desagregación estarán subordinados a los datos recabados.
- Comparar los resultados con referencias nacionales o internacionales.
- Reportar los resultados de manera que sean fácilmente comunicados y envíen un fuerte

mensaje político. Algunas modalidades comunes de reportar datos y las más fáciles de interpretar son las siguientes:

- puntaje promedio por grado y sub-tarea;
 - porcentaje de estudiantes de un grado determinado que pueden leer un pasaje de comprensión (dentro del tiempo asignado, si la tarea es cronometrada) y responder correctamente todas o la mayoría de las preguntas de comprensión;
 - porcentaje de estudiantes que recibieron puntaje cero, por grado y región.
- Entender cómo interactúan las diversas variables. Esto tiene importantes consecuencias de política. Por ejemplo, si factores como el bajo ausentismo docente y la gestión escolar orientada a incentivar el avance de los estudiantes son las características de una buena escuela, se deben tomar las medidas necesarias para extender estas cualidades a escuelas donde el rendimiento de la mayoría de los alumnos es inferior al establecido como referencia nacional.
- Esto podría implicar una serie de acciones tales como proporcionar recursos y financiamiento, aunque también podría incluir dar apoyo a escuelas que se responsabilizan por los resultados y son eficientemente gestionadas.
- Dentro de lo posible, es recomendable analizar las asociaciones entre los resultados obtenidos en distintas evaluaciones administradas a la misma población de interés. Por ejemplo, Banu Vagh (2016) examina las asociaciones entre las pruebas ASER y EGRA realizadas en India, con el propósito de determinar la validez de la primera. Pese a que las dos evaluaciones son administradas en forma independiente y presentan algunas diferencias, su contenido es comparable ya que fueron diseñadas para evaluar las mismas aptitudes o habilidades.

Es fundamental respetar los principios básicos que rigen el procedimiento de reportar datos e inferir resultados. Por ejemplo, al momento de comparar dos grupos, es importante incluir pruebas de significancia junto con las estadísticas descriptivas (es decir, media y desviación estándar), información

necesaria para determinar si es posible inferir diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos.

Si bien el análisis de los datos a través de estadísticas descriptivas puede arrojar resultados valiosos, existen dificultades cuando se comparan estudiantes que cursan distintos grados (por ejemplo, los efectos “suelo” y “techo”), o a lo largo del tiempo, o al intentar describir las aptitudes de los estudiantes en determinados niveles de habilidad. Por consiguiente, en algunos casos, podría ser más apropiado desarrollar una escala de alfabetismo que describa las habilidades en un continuo que permita comparar a niños de distintas edades o grados o a través del tiempo. Sin embargo, para construir este tipo de escala, se requiere aplicar una técnica más compleja como la teoría de respuesta al ítem (IRT). En el trabajo de Meiers y Mendelovits (2016) se describe en detalle la utilización de la IRT para construir una escala de alfabetismo.

MATERIALES DE COMUNICACIÓN Y ESTRATEGIAS DE DIFUSIÓN

Una vez que los datos han sido analizados e interpretados, se dispone de una gama de productos y formatos que se pueden utilizar para comunicar la información a las distintas partes interesadas. Estas incluyen, aunque no están limitadas a campañas de los medios de comunicación, indicaciones de política, presentaciones visuales de los datos, breves infografías, informes nacionales, campañas de difusión, talleres, artículos periodísticos y conferencias.

En general, la difusión de actividades a nivel de país estará determinada por dos factores principales: el propósito de la evaluación y la audiencia. Por ejemplo, si el propósito de la evaluación es utilizarla como una herramienta de diagnóstico a nivel de sistema o país como paso previo al diseño de una reforma de política, intervención o programa, la audiencia de interés podría ser un ministerio de educación, la comunidad de donantes, la sociedad civil, los líderes comunitarios, el mundo académico, los profesionales o los sindicatos de



docentes. Se pueden realizar diversas actividades con distintos grupos, tales como talleres de discusión política, talleres de análisis curricular, campañas de movilización social o de los medios de comunicación, talleres de diseño de proyectos, indicaciones de política, comunicados de prensa, artículos periodísticos y conferencias. Incluso si el propósito de la evaluación fuera generar discusión a nivel nacional y motivar a los ministerios a entrar en acción, el hecho de comunicar los resultados a las escuelas y a los docentes podría ayudar a fortalecer esta intención (RTI Internacional, 2009). En India, el Centro ASER, está encargado de preparar diapositivas, presentaciones y notas para cada estado. Adicionalmente, imprime certificados de calificaciones en formatos de dos o cuatro páginas para su distribución a gran escala en los diferentes niveles (Banerji, 2016). Los medios utilizan estos documentos para comunicar hechos importantes de cada estado a un público más amplio.

PLATAFORMAS INTERNACIONALES

Es recomendable poner los reportes de las evaluaciones a disposición del público en general para ayudar a ampliar las bases de conocimiento relacionadas con experiencias de desarrollo y aplicación de las evaluaciones orales de lectura y su utilización. Las siguientes plataformas internacionales proporcionan extensa información a profesionales, agencias internacionales de desarrollo, gobiernos, asociaciones de docentes, el mundo académico, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones donantes, agencias de la ONU y a otros actores:

- El sitio web EdData II de la *United States Agency for International Development* (USAID), se creó con el objetivo de compartir experiencias y llegar a un amplio espectro de audiencias a nivel internacional.

- El *Catalogue and Database of Learning Assessments*, del UIS, recopila información sobre evaluaciones de aprendizaje en un formato diseñado para destacar las principales características de las evaluaciones a gran escala y de los exámenes públicos realizados en países en desarrollo.
- El portal de estadísticas de educación del Banco Mundial (EdStats), representa una fuente de datos y análisis de temas clave en campo de la educación. Este portal almacena datos de diversas fuentes a los que se tienen acceso a través de consultas predefinidas.
- La red *People's Action for Learning* (PAL) reúne a países de todo el mundo que trabajan para evaluar las competencias básicas de lectura y utilización de números de todos los niños en sus propios hogares, mediante evaluaciones lideradas por ciudadanos. La red PAL proporciona recursos relevantes a estas actividades bajo la forma de informes de investigación y herramientas de evaluación aportadas por estas iniciativas ciudadanas.
- La *Global Reading Network* reúne a profesionales de todo el mundo dedicados a mejorar la lectura en los niños. En el sitio web de esta red se pueden encontrar recursos y experiencias basadas en evidencia, orientadas mejorar habilidades lectoras.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

¿Qué tan importante son los medios de comunicación para difundir los resultados de una evaluación? Silvia Montoya, actual Directora del UIS, quien originalmente liderara varias iniciativas de evaluación de aprendizaje en su país natal, Argentina, destaca: “los reportajes de los medios me avergüenzan”. En su blog explica que los medios, en lugar de hacer hincapié en las “malas calificaciones”, deberían publicar recomendaciones y estrategias sobre cómo pueden los niños, sus padres y maestros ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje (Montoya, 2015). Este tipo de campaña de los medios se aplicó en Yemen y se centró en motivar a los padres y comunidades a apoyar la lectura de los niños. Los servicios de telefonía móvil del país colaboraron con la campaña enviando 9 millones de mensajes a sus suscriptores (*Creative Associates*, 2016).

RECOMENDACIÓN 6 :

Utilizar los datos para concientizar y diseñar intervenciones orientadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje

- Los análisis, por sí solos, pueden no ser suficiente. Las prácticas comunes que tienen por objeto asegurar que las recomendaciones y los datos generados formen parte de futuras iniciativas son las siguientes: elaborar comunicaciones periódicas para promover la participación de la comunidad; invitar agentes de cambio a colaborar en la recolección de datos; promover el concepto de propiedad de los datos a nivel local; y administrar evaluaciones consistentes a intervalos regulares.
- En el proceso de mejorar la habilidad lectora, las partes interesadas deben disponer del tiempo, espacio y mecanismo para involucrarse en los resultados de la evaluación. El cambio no será inmediato. Mejorar los logros de lectura requiere tiempo, recursos y asociados comprometidos.
- El mejoramiento de la habilidad lectora se puede concretar a través de la implementación de diferentes programas. Prácticas como campañas nacionales, o el simple hecho de motivar a padres, maestros y pares a mejorar la enseñanza y el aprendizaje han tenido éxito. Dichas prácticas se pueden aplicar en distintos contextos y entornos.
- El diseño de un programa debe estar cimentado en los datos.

Los datos derivados de las evaluaciones de aprendizaje pueden ser preparados para servir los intereses de diversas audiencias, por ejemplo, gobiernos, formuladores de políticas, maestros y padres. Sin embargo, los análisis, por sí solos, pueden no ser suficiente.

PRODUCCIÓN DE DATOS DE PROPIEDAD LOCAL

Se recomienda adoptar ciertas prácticas comunes que aseguren que los datos producidos serán propiedad de la comunidad y que las recomendaciones se considerarán para futuras acciones:

1. Comunicaciones regulares con una comunidad involucrada

En las distintas etapas de la evaluación, las comunicaciones con las distintas partes interesadas deben mantenerse ininterrumpidas. Es necesario que los padres, maestros, personal escolar, y funcionarios ministeriales (gobierno) tomen parte activa en la estrategia de evaluación. Los resultados de la evaluación deben ser compartidos con padres, maestros y funcionarios ministeriales. Asimismo, los padres y maestros deben recibir información sobre maneras de mejorar las habilidades de lectura.

2. Propiedad local

La propiedad local de los resultados y la participación en la evaluación son factores indispensables para concientizar, mejorar la responsabilidad por los resultados e impulsar acciones orientadas a mejorar la educación básica. Banerji (2016) destaca el sentimiento de propiedad local como un elemento importante en la arquitectura de ASER India. Desde su creación, la participación de organizaciones e instituciones locales fue un componente vital del proceso ASER. Los asociados locales participan activamente tanto en la recolección de datos como en la difusión de resultados.

3. Evaluación consistente y regular

Los ciclos anuales o periódicos de evaluación ayudan a crear un ritmo natural de repetición en donde los resultados son compartidos de manera regular. Esto ayuda a los formuladores de políticas, a las organizaciones de la sociedad civil y a los activistas a familiarizarse con las evaluaciones y pone de relieve los resultados de un año a otro (Aslam, *et al.*, 2016).



© Margarita Montealegre, Nicaragua

MEJORAMIENTO DE LAS HABILIDADES DE LECTURA

La mayoría de las organizaciones que participan en evaluaciones orales destacan que el objetivo que persiguen es incentivar la creación de programas o intervenciones que ayuden a mejorar las habilidades de lectura y asegurar que, gracias a las mediciones, sus probabilidades de éxito son más altas. Independientemente de si son aplicadas en la escuela o el hogar, los datos obtenidos de las evaluaciones orales de lectura (es decir, logros de aprendizaje y la información de contexto correspondiente) pueden y deben ser utilizadas para diseñar estrategias orientadas a mejorar las habilidades de lectura. Los siguientes son ejemplos de buenas prácticas en el uso de datos que pueden ser adaptadas a diversos entornos. Sin embargo, el costo y la factibilidad son factores que pueden variar según el contexto.

1. Campañas de lectura

La colaboración entre los distintos actores que utilizan los datos de las evaluaciones para mejorar la lectura es igualmente importante que la relación entre los asociados durante la planificación e implementación de la evaluación. La campaña *Vamos a Leer, leer es divertido* (Nicaragua, 2010) representa un esfuerzo colaborativo entre el gobierno, la sociedad civil, las ONG y organizaciones privadas, para mejorar la lecto-escritura de niños de 1^{er} grado. Este esfuerzo colectivo ha dado origen a una cultura de evaluación de la lectura orientada a promover su mejoramiento, ha producido un aumento significativo en el número de bibliotecas escolares (con posterioridad a la revelación que había escasez de material de lectura en las escuelas), ha ayudado a los maestros a comprometer a los padres a leer y contar historias a sus hijos, ha tenido por resultado el desarrollo de varios programas de capacitación docente y, quizás lo más significativo, ha demostrado un mejoramiento de las habilidades de lectura exhibidas por los alumnos de los primeros grados (Castro Cardenal, 2016).

2. Los docentes

A pesar que los maestros podrían utilizar íntegramente la evaluación EGRA (o una adaptación de esta) u otras evaluaciones que incorporan tareas múltiples, esto no es recomendable. En general, se utiliza un conjunto de tareas seleccionadas como un tipo de evaluación formativa para monitorear el avance en el aula, determinar las tendencias en rendimiento y adaptar la instrucción a las necesidades de los niños (Dubeck, *et al.*, 2016). Las evaluaciones orales de lectura diseñadas para ser administradas por maestros han tenido efectos positivos, han aportado información útil e importante sobre el avance y rendimiento de los estudiantes y han ayudado a los maestros a adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar la instrucción. Rosales de Véliz, *et al.* (2016) describe el desarrollo y uso de perfiles lingüísticos en Guatemala para ayudar a los maestros a enseñar lectura en español y en otros idiomas maternos. Meyer y Mendelovitz (2016) muestran cómo las evaluaciones longitudinales que generan resultados individuales pueden aportar una base sólida para

ayudar al maestro a planificar nuevas estrategias de enseñanza acordes con las necesidades de sus estudiantes.

Las iniciativas lideradas por ciudadanos, pese a ser administradas en los hogares, también han involucrado a los maestros en el proceso de evaluación. Este tipo de evaluaciones emplea a maestros en calidad de evaluadores, permitiéndoles observar las debilidades del niño en los diferentes procesos de aprendizaje y adoptar medidas correctivas en el aula. En Senegal, en respuesta a niveles muy bajos de aprendizaje en escuelas árabes, Jángandoo ha trabajado con supervisores escolares y autoridades de escuelas descentralizadas de una región para desarrollar, poner a prueba e introducir pautas de educación de recuperación o nivelación diseñadas para proporcionar a los maestros nuevos enfoques y materiales de instrucción (Ba, *et al.*, 2016).

3. Los padres

El rol de los padres puede ser extremadamente valioso en un programa de alfabetización. Dentro de

lo posible, los padres deberían recibir capacitación para ayudar a sus hijos a desarrollar habilidades de lectoescritura. Por ejemplo, el programa *Yemen Early Grade Reading Approach* (YEGRA), capacitó a más de 23.000 padres para dar apoyo a la lectura de sus hijos en el hogar y prepararlos para asistir a la escuela regular y puntualmente. Entre los resultados positivos del programa se evidenció una mejoría de las habilidades de lectura de los niños (véase el **Recuadro 5**). Los padres informaron que sus hijos leían o escuchaban leer en el hogar con bastante más frecuencia y se mostraban más reacios a faltar a clases. De hecho, el programa motivó a los padres analfabetos a aprender a leer con sus hijos (du Plessis, *et al.*, 2016). Asimismo, en África Oriental, evaluaciones lideradas por ciudadanos han ayudado a cambiar la manera de pensar de los padres respecto de asumir que el aprendizaje es responsabilidad única y exclusiva de escuelas y docentes. También han ayudado a concientizar a la ciudadanía en el sentido que los padres desempeñan un rol fundamental en el desarrollo académico de sus hijos. Las evaluaciones lideradas por ciudadanos han hecho todo lo posible para que los padres sigan el consejo de los evaluadores sobre

Recuadro 5. Respuesta a los resultados y hallazgos de las evaluaciones	
Los programas diseñados para mejorar las habilidades de lectura suelen inspirarse en diversas intervenciones y están dirigidas a distintos “agentes de cambio” que pueden incluir a padres o a maestros. El programa YEGRA fue diseñado en base a información proveniente de dos evaluaciones orales de lectura, EGRA y <i>Literacy Boost</i> .	
Hallazgos de la evaluación EGRA y Literacy Boost	Respuestas del programa YEGRA
Los niños que asisten a la escuela en forma habitual leen mejor.	Entre los mensajes utilizados en las campañas nacionales de los medios y las iniciativas de capacitación de padres se incluye la siguiente afirmación: “Ayudar todas las mañanas a sus hijos a prepararse para la escuela y llegar a tiempo ayuda al aprendizaje”.
Los niños que practican más la lectura, leen mejor.	Los niños practican lectura en clase en forma individual todos los días.
Los niños que tienen libros en sus hogares o cuentan con un integrante de la familia que les lee tienen mejor rendimiento.	Capacitar a los padres sobre convertir el hogar en un entorno rico en material impreso, leer a los niños en el hogar y asegurarse de que tengan oportunidades de leer fuera de la casa (por ejemplo, en mezquitas, bibliotecas, tiendas y otros lugares que desplieguen textos públicos).
Existe una correlación entre la retroalimentación periódica que recibe un estudiante de bajo rendimiento y mejores puntajes en lectura en los primeros grados.	En la pauta del profesor se han incluido cinco evaluaciones. Se administra una evaluación después de aproximadamente 20 lecciones.
La conciencia fonológica del estudiante en idioma árabe es débil y probablemente resulte en un reconocimiento deficiente de los sonidos.	Las pautas del profesor se centran en la conciencia fonética y contienen prácticas interactivas diarias con los estudiantes.
Fuente: adaptado de (du Plessis, <i>et al.</i> , 2016)	

la importancia de leer. Por ejemplo, los evaluadores de Uwezo entregaron a las familias participantes un calendario con sugerencias escritas sobre lo que los padres pueden hacer para mejorar el aprendizaje de sus hijos (por ejemplo, “motive a su hijo a leer en casa”) (Nakabugo, 2016).

4. Los pares

Los pares, especialmente los que exhiben habilidades más avanzadas, pueden convertirse en valiosos aliados para ayudar a los niños a desarrollar habilidades de lectoescritura. El uso de trabajos estructurados realizados por pares ha sido tema de numerosas investigaciones en países desarrollados (por ejemplo, Dowhower, 1989; Fuchs, *et al.*, 1997) y se ha incluido en programas de lectura de países en desarrollo. El trabajo de pares se puede utilizar para practicar en clase una serie de habilidades de lectoescritura. Fuera de la escuela, en algunas culturas a los niños les agrada “jugar a la escuela” actividad que puede ayudarlos a aprender. Si bien los autores no hacen una recomendación directa al respecto, el rol de los pares representa una alternativa que invita ser explorada y una buena práctica a tener en cuenta para futuras intervenciones o programas orientados a mejorar las habilidades de lectura.

5. Materiales de lectura

Los datos obtenidos de evaluaciones orales de lectura también han proporcionado información sobre el desarrollo de materiales para ayudar a mejorar la habilidad lectora. Por ejemplo, la evaluación realizada en Guatemala ha contribuido al desarrollo de diversos materiales educativos, tales como “El Tesoro de la Lectura” serie que aborda entre otros temas la lectura emergente, etapas de desarrollo de la lectura, habilidades asociadas y comprensión lectora. Estos materiales fueron distribuidos a escuelas de todo el país y se prevé tendrán un impacto positivo en el desarrollo de la habilidad lectora (del Valle Catalán, 2016).

Conclusión

Para alcanzar los ODS de educación, los gobiernos requerirán disponer de más y mejores datos para desarrollar la base de evidencia necesaria para identificar y abordar en forma eficiente las áreas débiles y simultáneamente monitorear el avance. La oportuna detección de brechas de aprendizaje y las posteriores acciones de apoyo para superarlas serán esenciales para concretar el ambicioso objetivo de proporcionar a cada niño una educación de calidad y las competencias básicas para llevar una vida productiva y satisfactoria. Las principales ventajas de las evaluaciones orales es que representan:

Acceso oportuno a los datos necesarios para fundamentar la toma de decisiones. Con frecuencia se recaban antecedentes adicionales para apoyar los resultados de la evaluación y proporcionar evidencia que sustente las políticas educativas. La demás información recolectada dependerá de intereses específicos de política.

Mecanismos de detección temprana de debilidades de lectura. La detección temprana de problemas de aprendizaje—en particular los referidos a la lectura ya que esto afecta a todos los procesos de aprendizaje—permite tomar acciones correctivas mucho antes de finalizar la educación primaria, cuando a menudo es demasiado tarde.

Soluciones viables para medir la habilidad lectora de niños que comienzan a leer. Las evaluaciones pueden ayudar a capturar la habilidad lectora de niños que aún no han adquirido las destrezas necesarias para realizar pruebas escritas tradicionales debido a un desarrollo insuficiente de habilidades mecánicas, de decodificación, de comprensión y/o de escritura.

Medios para evaluar el aprendizaje que están al alcance de países que no participan en iniciativas internacionales. Las herramientas diseñadas para administrar evaluaciones

orales de lectura son en su mayoría del tipo código abierto que permite al profesional realizar evaluaciones en cualquier momento sin verse obligado a esperar el próximo ciclo de evaluaciones internacionales (Gove, 2015). Lo anterior también es cierto de los países que no participan en iniciativas internacionales. Sin embargo, las evaluaciones orales de lectura (contrariamente a las evaluaciones internacionales) no están diseñadas para ser comparables entre países ni mucho menos entre idiomas. Esto permite que los gobiernos y sus asociados conduzcan evaluaciones orales de lectura libremente y sin temor de ser clasificados o comparados con otros países. No obstante, la disponibilidad de herramientas de código abierto para realizar evaluaciones orales conlleva el riesgo que una organización administre la evaluación en forma poco rigurosa y llegue a conclusiones erróneas. Las recomendaciones contenidas en este documento han sido elaboradas precisamente para abordar esta preocupación. Además del presente documento, muchas fuentes abiertas de información sobre evaluaciones orales de lectura contienen directrices que pueden ayudar generar datos de alta calidad.

La comunidad de donantes ofrece un sólido y sistemático apoyo a los países que eligen medir habilidades orales de lectura como etapa precursora a mejores programas y políticas y promueven un mayor activismo y la utilización más eficiente de los recursos para mejorar los resultados de aprendizaje. Se debe alentar un mayor desarrollo de la generación y utilización de datos obtenidos de evaluaciones orales de lectura a través del aumento del diálogo entre implementadores y profesionales. Esto conducirá a una más clara comprensión de qué funciona y por qué lo hace tanto dentro como al interior de los países.



NUMERACY 26th FEBRUARY 2018
ADDITION WITH CARRYOVER

$$\begin{array}{r} \textcircled{1} 24 \quad \textcircled{2} 48 \\ + 14 \quad + 37 \\ \hline 38 \quad 85 \end{array}$$

Referencias bibliográficas

Los artículos publicados en el libro electrónico (ebook) *Understanding What Works in Oral Reading Assessments* representan las referencias primarias de este informe. La siguiente es una lista de los artículos contenidos en esta publicación acompañada por una breve descripción de sus contenidos:

1. **Aslam, M., Saeed, S., Scheid, P. y Schmidt, D. (2016). “Expanding citizen voice in education systems accountability: Evidence from the citizen-led learning assessments movement”.**
Este artículo aborda las distintas formas en que las evaluaciones lideradas por ciudadanos han ayudado a fortalecer la responsabilidad pública basándose en las experiencias de nueve países de Asia del Sur, África Subsahariana y América Latina. El artículo también describe los beneficios que este tipo de evaluaciones han aportado a los sistemas educativos particularmente respecto de resultados de aprendizaje, a través de la producción de datos representativos del país, generados localmente y de propiedad de sus implementadores.
2. **Ba, D., Bèye, M., Bousso, S., Mbodj, A. A., Sall, B. A. y Niang, D. (2016). “Evaluating reading skills in the household: Insights from the Jàngandoo Barometer”.**
Este estudio de casos examina el “*Jàngandoo Barometer*”, una evaluación liderada por ciudadanos y administrada en los hogares de Senegal. El artículo aborda los principios orientadores de la evaluación, las habilidades medidas, qué incidencia han tenido los resultados obtenidos en las intervenciones y los enfoques utilizados. Asimismo, se presentan los beneficios y desafíos asociados con esta evaluación, así como la estrategia desarrollada para estrechar las brechas de aprendizaje identificadas.
3. **Banerji, R. (2016). “Annual Status of Education Report (ASER) assessment in India: Fast, rigorous and frugal”.**
Este estudio de casos describe la planificación, los procesos y la lógica tras la estructura de ASER, una evaluación liderada por ciudadanos y administrada en los hogares de India. El artículo presenta el alcance y la escala de ASER, el impacto de los resultados y los desafíos pendientes. También se describe el cronograma utilizado en la administración de ASER.
4. **Banu Vagh, S. (2016). “Is simple, quick and cost-effective also valid? Evaluating the ASER Hindi reading assessment in India”.**
Este artículo juzga la validez del *Annual Status of Education Report* (ASER). El artículo presenta comparaciones específicas y detalladas entre la evaluación ASER de lectura en idioma hindi, la *Early Grade Reading Assessment* (EGRA) adaptado para el hindi y la evaluación “lápiz y papel” Read India (RI) que mide las habilidades básicas y avanzadas de lectura en hindi.
5. **Beattie, K. y Hobbs, J. (2016). “Conducting an Early Grade Reading Assessment in a complex conflict environment: Is it worth it?”**
Este artículo documenta las experiencias de Concern Worldwide en Somalia sur-central. La primera iniciativa de *Early Grade Reading Assessment* (EGRA) administrada en este país, escenario de constantes conflictos, se realizó el 2013 y proporcionó los datos de referencia para medir el cambio producido por este tipo de intervenciones. Junto con presentar los resultados de la evaluación, este artículo discute el valor de invertir en evaluaciones de lectura en un país susceptible a conflictos.
6. **Cardoso, M. y Dowd, A.J. (2016). “Using Literacy Boost to inform a global, household-based measure of children’s reading skills”.**
Este artículo explica la metodología aplicada para medir las habilidades tempranas de lectura en niños a través de la utilización de la Encuesta

de indicadores múltiples por conglomerados (MICS) del UNICEF, incluyendo los constructos que han sido individualizados. En el artículo se discute en detalle el número de preguntas de comprensión que deberían ser utilizadas para medir cada habilidad de comprensión. Los métodos analíticos presentados se centran en análisis secundarios utilizando datos derivados de las evaluaciones *Literacy Boost* conducidas en siete países en desarrollo.

7. Clark-Chiarelli, N. y Louge, N. (2016).

“Teacher quality as a mediator of student achievement”.

Este artículo explora las formas de investigar la calidad de la enseñanza impartida en la instrucción de lectoescritura en primer grado. El artículo presenta el *Standards-based Classroom Observation Protocol for Educators in Literacy (SCOPE-Literacy)*, una herramienta que supera formalidades como credenciales del docente o conocimientos del contenido y que ha sido propuesta para ayudar a evaluar la instrucción de lectoescritura en primer grado.

8. Castro Cardenal, V. (2016). “Use of literacy assessment results to improve reading comprehension in Nicaragua’s national reading campaign.”

Este artículo examina el impacto de la campaña nacional de lectura realizada en Nicaragua el 2010. En él se analiza el contexto, propósitos y logros de esta campaña. En el artículo se discute en detalle cómo el uso de una versión de la *Early Grade Reading Assessment (EGRA)* ha ayudado a crear una cultura de evaluaciones de lectura en el país.

9. del Valle Catalán, M. J. (2016). “Assessing reading in the early grades in Guatemala”.

Este estudio de casos describe las reformas implementadas tras los resultados de la evaluación de aprendizaje en Guatemala. El artículo describe cómo se adaptó una evaluación oral de lectura para medir habilidades básicas de lectura y cómo se utilizaron los resultados de la prueba para diseñar un programa de intervención sobre el aprendizaje. Finalmente, se detallan las lecciones aprendidas y los siguientes pasos a seguir.

10. Dowd, A. J. y Friedlander, E. W. (2016).

“Home literacy environment data facilitate all children reading”.

Este artículo presenta un método probado en terreno diseñado para recolectar datos del entorno al mismo tiempo que se registran puntajes de una evaluación oral de lectura. El artículo destaca la importancia de elaborar un mapa del entorno de aprendizaje del niño dentro y fuera de la escuela que facilite la creación de mejores intervenciones de aprendizaje. En él también se describe un método para capturar el entorno de aprendizaje en el contexto del mundo en desarrollo y cómo analizar los datos generados para fundamentar las iniciativas orientadas a mejorar el aprendizaje.

11. Dowd, A. J., Pisani, L. y Borisova I. (2016).

“Evaluating early learning from age 3 years to Grade 3”.

Este artículo examina cómo evaluar la situación de aprendizaje temprano del niño y el avance en su intento por extraer significado de un texto. En él, se describen en detalle dos evaluaciones, *Literacy Boost* y *International Development and Early Learning Assessment*. Estas evaluaciones, en conjunto, capturan el continuo del desarrollo de las habilidades lingüísticas y de alfabetismo desde básicas hasta más avanzadas.

12. du Plessis, J., Tietjen, K. y El-Ashry, F. (2016).

“The Yemen Early Grade Reading Approach: Striving for National Reform.”

Este estudio de casos explora el rol de las evaluaciones de lectura en la promoción de reformas educativas en un país afectado por conflictos. Los autores también describen los cuatro modelos de evaluación oral de lectura utilizados para diseñar, evaluar y retroalimentar el *Yemen Early Grade Reading Approach* (YEGRA).

13. Dubeck, M. M., Gove, A. y Alexander, K.

(2016). “School-based assessments: What and how to assess reading”.

Este artículo examina las habilidades de lectura que deberían ser incluidas en la Evaluación *Early Grade Reading Assessment (EGRA)* y explica cómo logra esta evaluación generar resultados válidos y confiables.

14. Hsieh, P. J. y Jeng, M. (2016). “Learning by- doing: The Early Literacy in National Language Programme in The Gambia”.
Este estudio de casos examina el programa *Early Literacy in National Language* (ELINL) y su impacto en el sistema educativo de Gambia. Asimismo, aborda los diferentes desafíos enfrentados durante el desarrollo de ELINL, entre otros, la necesidad de incluir en el programa los diversos idiomas locales hablados en un país multilingüe y las dificultades para generar resultados comparables.

15. Kinyanjui, J. (2016). “Utility of the Early Grade Reading Assessment in Maa to monitor basic reading skills: A case study of Opportunity Schools in Kenya”.
Con el propósito de monitorear el avance de los alumnos en la adquisición de habilidades de lectura, el grupo *Women Educational Researchers of Kenya* (WERK) desarrolló la *Early Grade Reading Assessment* (EGRA) en idioma Maa. Este artículo explica el proceso de adaptación a partir de la versión EGRA en inglés desarrollado por el RTI y el marco Uwezo utilizado para leer en Kiswahili. También se detallan los éxitos y desafíos que planteó la implementación de esta evaluación.

16. Kochetkova, E. y Dubeck, M. M. (2016). “Assessment in schools”.
Este artículo ofrece una visión general del proceso de administración de la *Early Grade Reading Assessment* (EGRA) en las escuelas. En él se examinan consideraciones prácticas asociadas con la planificación y conducción de este tipo de evaluación. Entre los pasos que se describen se incluye el reclutamiento y capacitación de evaluadores, la realización de una prueba piloto de los instrumentos de la encuesta, el proceso de recolección de datos y los protocolos que se deben observar durante las visitas a escuelas.

17. Meiers, M. and Mendelovits, J. (2016). “A longitudinal study of literacy development in the early years of school”.
Este artículo analiza el *Longitudinal Literacy and Numeracy Study* (LLANS) realizado por el *Australian Council for Educational Research* (ACER) entre los años 1999 y 2005. En él se

reseñan las particularidades de los estudios longitudinales y se ofrecen recomendaciones sobre la planificación e implementación de este tipo de estudios.

18. Merrell C. y Tymms P. (2016). “Assessing young children: Problems and solutions”.
Este artículo describe las experiencias acumuladas durante más de 20 años destinados a desarrollar el proyecto *Performance Indicators in Primary Schools* (PIPS), que posteriormente diera paso a una versión internacional del mismo proyecto sobre niños que inician su educación formal y el avance logrado durante el primer año escolar en diferentes partes del mundo. El artículo aborda los desafíos y las posibles soluciones que plantea evaluar el aprendizaje de niños de corta edad y, al mismo tiempo, fomentar las comparaciones internacionales cuando es factible.

19. Mugo, J. K., Kipruto, I. J., Nakhone, N. y Bobde, S. (2016). “Assessing children in the household: experiences from five citizen-led assessments”.
Este artículo examina las oportunidades y desafíos asociados con la evaluación de niños en el hogar a partir de la experiencia acumulada en cinco evaluaciones: ASER-India, ASER-Pakistán, Uwezo (Kenia, la República Unida de Tanzania y Uganda), Beekunko (Mali) y Jàngandoo (Senegal). El artículo describe un estudio que fue realizado con el propósito de obtener información de profesionales con demostrada experiencia en la implementación de cada una de estas evaluaciones.

20. Nakabugo, M. G. (2016). “What and how to assess reading using household-based, citizen-led assessments: Insights from the Uwezo annual learning assessment”.
Este artículo reseña las características clave de las evaluaciones en el hogar lideradas por ciudadanos. Asimismo, examina la efectividad de este enfoque utilizando las experiencias de la evaluación de aprendizaje de Uwezo, una iniciativa liderada por África Oriental. El artículo analiza el cómo y el por qué las evaluaciones en el hogar pueden medir las competencias básicas en lectura.

21. Rosales de Véliz, L., Morales Sierra, A. L., Perdomo, C. y Rubio, F. (2016). “USAID Lifelong Learning Project: The Linguistic Profile assessment”.

Este artículo reseña el proceso de creación de la Evaluación del Perfil Lingüístico en Guatemala, una herramienta diseñada para ayudar a los maestros de preprimaria y 1^{er} grado a determinar la competencia oral en español y en dos idiomas mayas, de niños que ingresan a los primeros grados de primaria. El artículo describe cómo pueden los resultados de la evaluación apoyar las decisiones de los maestros relativas al idioma de instrucción y a otros componentes de educación bilingüe en el primer y segundo idioma.

22. Shirzad, H. y Magee, A. (2016). “Administering an EGRA in a post- and an ongoing conflict Afghanistan: challenges and opportunities”.

Este estudio de casos examina la efectividad de la *Early Grade Reading Assessment* (EGRA) en Afganistán. Los objetivos estratégicos de la organización *Concern Worldwide* junto con las metas del *Rural Education Support Programme* (RESP) puesto en marcha en 2012, se dan dentro de un contexto nacional específico. Finalmente, se analizan los desafíos y ventajas de administrar EGRA en un país sumido en un conflicto de trayectoria histórica.

REFERENCIAS ADICIONALES

Fenton, R. (1996). “Performance assessment system development.” *Alaska Educational Research Journal*. Vol. 2, No. 1, pp. 13-22.

Chesterfield, R. and Abreu-Combs (2011). *Centers for Excellence in Teacher Training (CETT): Two-Year Impact Study Report (2008-2009)*. Washington DC: USAID Bureau for Latin America and the Caribbean. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PDACS248.pdf

Creative Associates (2016). <http://www.creativeassociatesinternational.com/past-projects/yemen-early-grade-reading-approach/> (Consultado en enero de 2016).

Dubeck, M. M. and Gove, A. (2014). *The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations*. Research Triangle Park, NC: RTI International. http://ac.els-cdn.com/S0738059314001126/1-s2.0-S0738059314001126-main.pdf?_tid=32ed8cfa-c9e3-11e5-a55a-00000aacb35d&acdnat=1454441515_8f5628dd667cfe473ba82558578c223d

Dowhower, S. L. (1989). “Repeated reading: Research into practice.” *The Reading Teacher*, Vol 42, pp. 502-507.

Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. and Simmons, D.C. (1997). “Peer-Assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to diversity.” *American Educational Research Journal*, Vol. 34, pp. 174-206.

Hart, B. and Risely, T.R. (2003). “The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3.” *American Educator*, Spring 2003 pp. 4-9.

Global Reading Network. <https://www.globalreadingnetwork.net/>

Juel, C. (1988). “Learning to read and write: A longitudinal study of children in first and second grade.” *Journal of Educational Psychology*. Vol. 80, pp. 437-447.

- Goswami, U. (2006). "Neuroscience and education: From research to practice." *Nature Reviews Neuroscience*, Vol. 7, No. 5, pp. 406-413.
- Gove, A. and Wetterberg, A. (eds.) (2011). *The Early Grade Reading Assessment: Applications and interventions to improve basic literacy*. Research Triangle Park, NC: RTI International.
- Hess, R. D. and Holloway, S. D. (1984). "Family and School as Educational Institutions." *Review of Child Development Research*, 7, 179-222.
- Montoya, S. (2015). *Why media reports about learning assessment data make me cringe*. Global Education Monitoring Report: World Education Blog. <https://efareport.wordpress.com/2015/06/17/why-media-reports-about-learning-assessment-data-make-me-cringe/>
- People's Action for Learning (PAL) Network. <http://palnetwork.org/>
- Sillers, D. (2015). USAID presentation at the 2015 Global Education Summit. <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Sillers.pdf>. (Accessed January 2016).
- Wagner, D.A. (2011). "Smaller, Quicker, Cheaper: Improving Learning Assessments to Developing Countries." Paris: UNESCO-IIEP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213663e.pdf>
- Wagner, D.A., Babson, A. and Murphy, K. M. (2011). "How Much is Learning Measurement Worth? Assessment Costs in Low-Income Countries." *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 14: pp. 3-23.
- Research Triangle Institute International (2009). *Early Grade Reading Assessment toolkit*. USAID Education Data for Decision Making (EdData II). Washington, D.C.: USAID. <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=149>
- Research Triangle Institute International (2014). *EdData II: Egypt Grade 3 Early Grade Reading—Pilot Group Assessment*. USAID Education Data for Decision Making (EdData II). Washington, D.C.: USAID. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00K7GC.pdf
- UNESCO Institute for Statistics Catalogue of Learning Assessments. http://www.uis.unesco.org/nada/en/index.php/catalogue/learning_assessments. (Consultado en enero de 2016).
- UNESCO Institute for Statistics Database. <http://www.uis.unesco.org/>. (Consultado en enero de 2016).
- UNESCO TAG (2015). *Technical Advisory Group Proposal: Thematic Indicators to Monitor the Education 2030 Agenda*. Paris: UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/43-indicators-to-monitor-education2030.pdf>
- World Bank EdStats. <http://datatopics.worldbank.org/education/> (Consultado en enero de 2016).
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. -Y., Scarloss, B., and Shapely, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Educational Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf



La calidad de la instrucción y el aprendizaje para todos es la principal finalidad del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de educación. Los formuladores de políticas a nivel nacional e internacional reconocen que para determinar si la calidad de la educación está efectivamente mejorando, primero deben participar en evaluaciones de aprendizaje y de esta forma monitorear los resultados de aprendizaje. Las evaluaciones orales de aprendizaje cumplen una función importante en términos de medir las habilidades básicas de lectura consideradas la llave maestra que abrirá las puertas a todos los demás tipos de aprendizaje.

En la actualidad, el uso de evaluaciones orales se encuentra ampliamente difundido y si bien los instrumentos utilizados comparten ciertas características, se advierten diferencias en términos del propósito, diseño y administración. En respuesta a este desafío, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) ha liderado una iniciativa de colaboración con organizaciones que han tomado parte activa en el financiamiento, diseño e implementación evaluaciones orales. Se solicitó a los representantes de estas organizaciones presentar estudios de casos y documentos de posición que sean ilustrativos de buenas prácticas en este tipo de evaluaciones.

Este informe presenta las recomendaciones de estos profesionales para seleccionar, implementar y utilizar las evaluaciones de aprendizaje y los principios básicos que se deben aplicar en las diferentes etapas de la evaluación, es decir, desde la planificación y el diseño hasta la implementación y utilización de los datos generados. A medida que los ODS se vayan concretando, los gobiernos deberán contar con más y mejores datos sobre educación para producir evidencia, identificar áreas que requieren mejoramiento, tomar acciones correctivas y monitorear el avance alcanzado.

La temprana detección de brechas de aprendizaje será esencial para orientar las acciones correctivas y garantizar el cumplimiento del nuevo objetivo de asegurar que todos los niños tengan acceso a la educación post-primaria. Esta publicación, portavoz de la comunidad de donantes, implementadores y profesionales especializados en evaluaciones orales de lectura, propugna la importancia de adquirir habilidades de lectura como forma de garantizar la educación para todos de aquí al 2030.

Si desea consultar los artículos que aparecen en el libro electrónico sobre este tema, sírvase visitar el sitio: **www.uis.unesco.org**