

PUNTOS DE VISTA / CONTROVERSIAS¹

MONITOREO DE LA ADQUISICIÓN DE DESTREZAS BÁSICAS A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN RÁPIDA DE APRENDIZAJES: UN ESTUDIO DE CASO DESDE EL PERÚ

*Helen Abadzi, Luis Crouch, Marcela Echegaray,
Consuelo Pasco y Jessica Sampe*

Resumen

Se pidió a un grupo de niños de primer y segundo grado de primaria, provenientes de la mitad inferior de la distribución de ingresos, que leyeran en voz alta un breve pasaje y luego respondieran unas sencillas preguntas de comprensión. La prueba se realizó al final del año escolar. Solo el 25% de los estudiantes de primer grado y el 41% de los de segundo fueron capaces de leer una o más palabras del texto; el 75% del primer grupo no logró leer una sola palabra. Los niños que supieron responder correctamente a las tres preguntas de comprensión leían un promedio de 77 palabras por minuto, mientras que aquellos que solo pudieron responder 1 o 2 preguntas leían mucho más lentamente: 15 y 41 palabras por minuto, respectivamente. La relación entre velocidad de lectura y comprensión es consistente con la investigación sobre la memoria respecto a la automaticidad de la lectura. Los resultados también son consistentes con otros estudios empíricos que sugieren una amplia presencia de analfabetismo entre los niños más pobres de varios países. En todo el mundo es posible tomar medidas para que todos los niños (especialmente en aquellos países con idiomas de escritura fonética) puedan leer fluidamente al terminar su 2do. grado. Estos datos se obtuvieron utilizando una prueba rápida de lectura, administrada en poco tiempo y con poco gasto, que generó información razonable y práctica en torno al desempeño de los estudiantes. Si se refinan las muestras y los instrumentos, la metodología podrá producir una línea de base y datos suficientes para un monitoreo sostenible localmente y comparable internacionalmente.

Helen Abadzi, Luis Crouch, Marcela Echegaray, Consuelo Pasco, Jessyca Sampe (Perú).
Luis Crouch es Vicepresidente del Grupo de Desarrollo Internacional, RTI (Research Triangle Institute); Helen Abadzi es Senior Evaluation Officer, en el Banco Mundial; Marcela Echegaray y Jessica Sampe son psicólogas dedicadas a la investigación cuyo centro de labores está en Tarea, Perú; Consuelo Pasco es una educadora dedicada a la investigación, y trabaja también en Tarea.
E-mail: habadzi@worldbank.org

Antecedentes

A medida que se va implementando la iniciativa Educación para Todos (EFA – Education for All) una gran cantidad de fondos y de reputaciones institucionales van comprometiéndose. Los países de ingresos bajos y medios-bajo gastan en la actualidad alrededor de 70,000 millones de US\$ al año (estimados por los autores en base a datos del 2003), pero el costo para lograr el 100% de las metas en todo el mundo requiere adicionalmente entre 7 y 17 mil millones de US\$ al año (UN Millennium Project, 2005). Además de los gobiernos y donantes², los padres de familia aportan mucho dinero al gasto corriente – llegando al 30% del total del gasto total en educación en algunos países. No hay

¹ (Nota del traductor) Publicado en “*Prospects*, vol. XXXV, no. 2, June 2005, pp. 137-156”

Idioma original: inglés. Traducido y reproducido con autorización de la revista y los autores.
Traducción cuidada por Juan Fernando Vega Ganoza y Flavio Figallo Ribadeneyra. Pontificia Universidad Católica de Perú.

² (Nota del traductor) La categoría donantes incluye los fondos multilaterales.

nada intrínsecamente beneficioso en matricular a los niños en la escuela; este dinero se invierte con la expectativa de que todos los niños del mundo aprendan destrezas básicas y mejoren sus vidas a través del acceso a la información.

Estimulados por la comunidad de donantes, los países a veces elevan notablemente las matrículas, valiéndose de la promoción social para limitar la repetición de grado. La experiencia muestra que el logro de aprendizajes y el completar un número dado de años de escolaridad se correlacionan bastante bien entre sí, pero este vínculo puede quebrarse si es que existe una gran presión para permitir que los estudiantes se gradúen de cualquier manera (Crouch & Fasih, 2004). Muchos niños carecen de apoyo familiar para sus tareas escolares y son educados por profesores pobremente preparados, en un idioma diferente a su lengua materna y con muy pocos libros de texto. Bajo tales circunstancias, un número sustancial de niños puede terminar la primaria y seguir siendo analfabetos funcionales (p.e., World Bank 2005). El resultado se traduce en un desperdicio de recursos, decepción, disminución de la matrícula, así como en tensiones sociales producto de las expectativas incumplidas.

Queda claro que los resultados del aprendizaje deben ser monitoreados muy de cerca, y que debe tomarse las medidas adecuadas si son insatisfactorios. La comunidad de donantes cuenta con información y fondos ampliamente difundidos para ayudar a que los países desarrollen pruebas muestrales de logro de aprendizajes, comparables internacionalmente. Pero estas pruebas son costosas, exigen una inversión considerable de tiempo, y también son metodológicamente problemáticas. Típicamente, el lector se encuentra con que un cierto porcentaje de alumnos logró desempeñarse en, o por encima de, un cierto nivel de desempeño satisfactorio (generalmente definido entre 60 y 75% de respuestas acertadas). Por ejemplo, las pruebas mostraron que en 1999, solo el 15% de estudiantes de 6to. grado de Uganda sabía leer y escribir, adecuadamente o mejor, en inglés (World Bank, 2004a, b, c). Las autoridades a menudo se encuentran entonces con resultados insólitamente bajos pero no logran hacerse una idea clara sobre lo que los estudiantes son capaces, o no son capaces, de hacer. Para ver las tendencias a través del tiempo, las pruebas deben administrarse de forma repetida, pero el muestreo puede resultar complicado en países con altos índices de ausentismo y abandono estudiantil. A menudo los estudiantes que rinden estas pruebas se hallan en una mejor situación socio-económica que la del promedio nacional (p.e. en Yemen, Guinea y Nigeria), sin embargo las características de las muestras pueden variar de un año a otro. Si la proporción de estudiantes pobres que rinde estas pruebas aumenta con el tiempo, la puntuación puede deteriorarse, pero quedará poco claro qué significan estos cambios. Así pues, muchos países de bajos ingresos no logran encontrarle un uso práctico a los resultados de estas pruebas.

Numerosas observaciones de campo sugieren que muchos estudiantes de bajos ingresos aprenden sorprendentemente poco en la escuela. Por ejemplo, en la Guinea francófona, solo uno de cada diez estudiantes se sabía el alfabeto completo al final del 2do. grado, y en promedio, los estudiantes solo eran capaces de leer cuatro de las veinte palabras presentadas en un texto (Spratt & Tamba, 2005). Resultados similares se obtuvieron en las escuelas francófonas de Malí (Bender, 2005). El pobre desempeño en estos países puede atribuirse a las complejidades de pronunciación propias del francés y a la falta de dominio del idioma francés de parte de las clases pobres. Pero también se obtuvieron resultados semejantes en Bolivia, donde tanto el idioma español como las lenguas nativas tienen escritura fonética. A pesar de las muchas donaciones y el acceso universal a la educación que existe en ese país, solo un tercio de cada grupo generacional llega ocasionalmente a leer y comprender un mensaje sencillo. Con una tasa de 30% de repetición, muchos adolescentes bolivianos abandonan el colegio en condición analfabeta a fin de ayudar en el sustento familiar (Schiefelbein, 2005). De modo semejante, en el nordeste de Brasil se observó que muchos estudiantes de 4to. grado leían de forma vacilante, aunque estudiaban en aulas llenas de libros que difícilmente podrían leer (World Bank, 2002).

La capacidad de leer puede parecer simplemente una de muchas destrezas que se aprende en la escuela, pero los estudiantes la necesitan para adquirir información de los libros, incluyendo los textos de matemáticas. Aquellos que no son capaces de aprender de los libros durante los primeros dos o tres grados podrían verse incapacitados para igualar los logros de los que aprenden a leer más tempranamente. La alfabetización temprana es crucial en clases multigrado, dado que los estudiantes deben realizar el trabajo de aprendizaje por su cuenta. Aprender a leer en una etapa temprana es también crucial en aquellas áreas donde los estudiantes corren el peligro de abandonar el colegio después de uno o dos grados.ⁱ

En muchos países no se tiene en claro cuántos estudiantes son analfabetos funcionales ni por qué. El limitado tiempo de instrucción es a menudo el factor principal, pero dado que la población pobre puede enfrentar también problemas de salud que ponen en riesgo las habilidades cognitivas, es posible que se cree la necesidad de una instrucción más prolongada (p. e., consultar Berkman et al., 2002). ¿Existe algún método simple de evaluación de habilidades que sea de fácil uso, incluso en los países en desarrollo más pobres, y bajo coste? A continuación exponemos una prueba piloto realizada en el Perú. Para entender los temas involucrados en la medición, se ofrece una breve introducción sobre la relación entre velocidad de lectura y comprensión de textos.

Rudimentos sobre velocidad de lectura y comprensión de textos

La lectura contiene un fuerte componente biológico que solo ha sido suficientemente comprendido en los últimos años. La comprensión de textos depende de la decodificación correcta, el conocimiento del vocabulario, pero también de la habilidad para retener un mensaje completo en la memoria de corto plazo (o memoria operativa) y procesarlo (Passolunghi, Cornoldi & de Libero, 1999).

Como muchos educadores saben, el *buffer* de memoria operativa verbal solo puede llegar a retener aproximadamente siete ítems por alrededor de doce segundos (ver una reseña en Reisberg, 2001). Si estos ítems son palabras, entonces en términos muy gruesos, alrededor de siete palabras serán retenidas y procesadas en la memoria durante doce segundos como máximo. Esto implica que, para ser funcionalmente alfabetas, las personas deben ser capaces de leer una frase de cerca de siete palabras en doce segundos. Esta frecuencia significa, de modo tosco, una palabra por cada segundo o segundo y medio; es decir entre 45 y 60 palabras por minuto.ⁱⁱ A fin de superar este tope de doce segundos de memoria, el cerebro tiende a crear agrupaciones mayores de letras y palabras, para luego procesarlas, muy rápido, de forma automática. Los estudios de imágenes cerebrales muestran que a medida que la persona adquiere fluidez en la lectura se activa en el cerebro (en la región occípito-temporal izquierda) un circuito de reconocimiento expreso e instantáneo de palabras (Shaywitz, 2003, p. 76-87). Por lo general, los comportamientos automáticos persisten de modo que las personas que se convierten en lectores fluidos y automáticos, normalmente no caen en el analfabetismo.

Así pues, la lectura implica una paradoja. Los lectores más lentos deben hacer un esfuerzo mayor para leer, y deben invertir una mayor atención a la par que tomarse más tiempo. Si no terminan de leer una frase en doce segundos, su memoria funcional resultará sobreescrita, y al final de la frase ya habrán olvidado el inicio. Es fácil perder la paciencia y rendirse. *Los niños que leen de modo titubeante son probablemente analfabetos funcionales. Pueden descifrar algunas frases, pero no pueden leer o entender la cantidad de texto necesaria para aprender los contenidos curriculares.*

Para activar el circuito de reconocimiento instantáneo hace falta practicar el emparejamiento consistente de sonidos y letras. La cantidad de práctica depende de la grafía y modo de transcripción

fonética (deletreo) del idioma. La mayoría de los idiomas europeos tienen un deletreo regular, y suele haber una correspondencia cercana entre sonidos y letras. Cuando se les enseña de modo fonético y en escuelas razonablemente buenas, los niños leen palabras comunes automáticamente y con bastante precisión al final del 1er. grado. Por ejemplo, los niños italianos adquieren un perfecto dominio de las destrezas de codificación alrededor de la mitad o final del 1er. grado (Harris & Hatano, 1999, p. 17). Transformaciones más complejas requieren de mayor práctica y una velocidad de lectura mayor para llegar a comprender. Un niño portugués que lee *os mesmos, a gente, bom dia* ha de entender el significado -al menos parcialmente- y decidir en milésimas de segundo cuándo pronunciar una *o* como *u*, una *d* como *g*, o una *t* como *ch*. El inglés y el francés contienen ciertas complejidades que requieren de una exposición sustancialmente mayor a fin de lograr una lectura fluida. La comprensión facilita el desarrollo de la lectura fluida porque las personas identifican más rápidamente las letras dentro de las palabras que conocen que las mismas letras cuando están sueltas (se trata del ‘efecto de superioridad de la palabra’: ver una discusión sobre este tema en Abadzi, 2003a).

PARÁMETROS (*BENCHMARKS*) Y NORMAS

Dada la importancia que tiene la velocidad de lectura, se ha desarrollado una serie de parámetros prácticos para la competencia lectora. En los Estados Unidos, las normas de lectura propuestas son de 30-70 palabras por minuto en el 1er. grado (lectura en voz alta), 60-100 palabras para el 2do. grado (lectura silenciosa), 90-120 palabras para el 3er. grado, 110-140 para el 4to. grado, 140-170 para el 5to. grado, y 160-190 para el 6to. grado (Barr et al., 2002, p. 76). En Chile también funcionan parámetros similares; el programa del Ministerio de Educación “Red Maestros-de-Maestros” ha fijado las metas para los grados 1ro. y 2do. en 30 y 70 palabras por minuto.ⁱⁱⁱ La ONG chilena “Educando Juntos” ha propuesto metas de 34 y 64 palabras para los grados 1ro. y 2do., respectivamente.^{iv} El experto cubano José Pérez Vilar (Pérez Vilar, 1996) sugiere que la velocidad de 30 palabras por minuto resulta apropiada para un niño ‘normal’ de 1er. grado. Un estudio hecho en España reportó promedios (no metas) para los grados 1ro. y 2do. de cerca de 50-55 y cerca de 75 palabras por minuto, respectivamente (Equipo de Orientación Educativa de Marbella, 2003). En Estados Unidos, con hispano-hablantes de bajos ingresos, se maneja como indicador de desventaja una velocidad de lectura en español de 30-60 palabras por minuto en el 1er. y 2do. grados (ver De la Colina et al., 2001). Estos estudiantes, considerados en situación de riesgo, usualmente leen alrededor de 35 palabras por minuto en el 1er. grado, y alrededor de 60 en el 2do. grado. Así, los niveles considerados como “en-riesgo” para la lectura en español en los Estados Unidos resultan similares a las *metas* o parámetros propuestos para América Latina. Entonces, uno podría esperar un desempeño mucho mejor de parte de los niños hispanos “en-riesgo” en los Estados Unidos que de los niños peruanos provenientes de la mitad inferior de la distribución de ingresos en el Perú. Por este motivo, estos parámetros solo pueden ser tomados como indicadores generales. Sin embargo, iniciativas rigurosas sobre la lectura podrían aumentar significativamente la velocidad y comprensión en cuestión de semanas (de la Colina et al., 2001).

Por otro lado, observaciones empíricas en colegios eficaces de países de ingreso medio sugieren que debería bastar el kindergarten y el 1er. Grado - o a lo más dos grados sin kindergarten - para permitir que casi todos los niños puedan leer fluidamente. Por comparación, existe la creencia, generalizada aunque no explícita, en la comunidad de donantes de que la alfabetización funcional requiere de 4 a 6 años de escolaridad (Mingat & Rakotomalala, 2005). Así pues, las estadísticas de alfabetización de la UNESCO se calculan en base a la cantidad de personas que ha terminado el 4to. grado en un país determinado. Por ello, el reto de generar una alfabetización funcional más tempranamente está en comunicar expectativas claras -y soluciones- a los gobiernos y donantes.

Una prueba piloto de evaluación de lectura en el Perú

MÉTODO

Este piloto tuvo lugar en el contexto de un proceso de análisis y diálogo orientado a contribuir al análisis de la calidad educativa en el Perú, como parte de una evaluación sectorial realizada por el Banco Mundial. El Perú cuenta con buenos índices de cobertura y culminación de la escolaridad. Las tasas brutas de matrícula son altas en todos los niveles del sistema educativo, y la culminación de la primaria ha sido superior al 95% por lo menos desde hace una década. El Perú participó en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y tuvo una puntuación peor que el resto de los países latinoamericanos participantes (Argentina, Brasil, Chile y México). Es más, los resultados obtenidos por los estudiantes peruanos de 4to. grado en las pruebas de matemáticas y lenguaje suelen ser motivo de preocupación.

Cuadro 1. Lectura de un texto en español: Dogo.
Había un perrito gordo y peludo llamado Dogo. La familia con quien vivía lo quería mucho. Dogo era un perro obediente, cuidaba la casa, pero no comía toda su comida. Un día salió de paseo con su amo Lucas y se perdió. Lucas se puso triste, pero felizmente Dogo apareció al rato. Lucas lo cargó y lo llevó a su casa.
<i>Preguntas de comprensión de lectura</i>
1. ¿Cómo se llamaba el perro? 2. ¿Con quién vivía el perro? 3. ¿El perro comía su comida?

En este experimento, se evaluó a niños de 1er. y 2do. grados dos semanas antes de la conclusión del año escolar. Se escogió un pasaje del libro de texto oficial de Comunicación Integral del 1er. grado, ampliamente difundido, y se modificó un poco el texto a fin de simplificarlo y adaptarlo a los entornos culturales de las escuelas pobres (ver Cuadro 1). La extensión del texto se mantuvo en 60 palabras, de modo que para un lector bastante bueno la prueba tomara alrededor de un minuto.^v El hecho de que los niños pudieran haber leído el texto con anterioridad no fue considerado como un factor ‘contaminante’, dado que había pocas probabilidades de que los niños lo hubieran memorizado. Por el contrario, el reconocimiento implicaría que el currículo había sido seguido fielmente y que los libros de texto estaban siendo utilizados. El mismo texto se utilizó para los grados 1ro. y 2do. Se escogió textos similares para los niños Quechua y Awajun en cuyos colegios la instrucción se impartía, en principio, en sus idiomas nativos. Se pidió a los niños que leyeran en voz alta, y se les plantearon tres preguntas de comprensión bastante sencillas.

En vez de seleccionarlos al azar, se escogió a 22 colegios del 40% inferior del índice de la distribución de ingresos que representaran a los diversos grupos geográficos y culturales del país (costa, sierra, selva, en áreas urbanas y rurales; ver la tabla 1). Se tuvo mucho cuidado frente a los sesgos obvios, tales como la cercanía o la influencia de un proyecto especial. Sin embargo, a fin de controlar los costes, se optó por no seleccionar a aquellas escuelas cuyo acceso exigiera más de un día de viaje, por lo que algunos colegios realmente débiles pueden haber resultado excluidos. Para fines de comparación se incluyó a unos pocos colegios estatales y privados con reputación de buenos, que ofrecieran servicios a las comunidades pobres.

En cada colegio fueron escogidos al azar cinco niños de 1er. y 2do. grado. Fueron evaluados 245 niños en total. Se grabó a cada niño leyendo en una pequeña grabadora portátil. De este mismo modo pudo registrarse, velozmente y con total precisión, la información más vital sobre el niño (edad, género, si tuvo o no educación pre-escolar), así como la velocidad de lectura, la entonación y las preguntas de comprensión; la información se descargó luego en una computadora para su

evaluación rápida y conteo de las respuestas sobre comprensión. El procedimiento hizo posible aplicar la prueba a cada niño en un tiempo aproximado de 2 minutos, y luego disponer del material recogido para hacer un estudio detallado del mismo. Para un evaluador experto y organizado aplicar la prueba a 10 niños en una escuela tomó solamente unos 30 minutos.

Departamento	Provincia	Distrito	Clasificación de pobreza (1 más pobre, 5 menos pobre)	Cantidad y tipo de escuela
<i>Selva rural</i>				
San Martín	Rioja	Awajún	2	3 escuelas estatales estándar
Loreto	Loreto	Nauta	1	3 escuelas estatales estándar
<i>Sierra rural</i>				
Ancash	Yungay	Yanama	1	3 escuelas estatales estándar
Cusco	Anta	Ancahuasi	2	3 escuelas estatales bilingües
<i>Costa urbana</i>				
Lima	Lima	Pachacamac	3	3 escuelas estatales estándar
Piura	Piura	La Arena	2	3 escuelas estatales estándar
<i>Colegios estatales de buena reputación (costa urbana y sierra rural)</i>				
Lima	Lima	Puente Piedra	3	1 escuela estatal con buena reputación
Cusco	Anta	Limatambo	2	1 escuela estatal con buena reputación
<i>Colegios privados de buena reputación (costa urbana y selva rural)</i>				
Lima	Lima	Puente Piedra	3	1 escuela privada con buena reputación y alimentación a niños pobres
San Martín	Rioja	Awajún	2	1 escuela privada con buena reputación y alimentación a niños pobres

RESULTADOS

Solo el 25% de los niños de 1er. grado y el 54% de los de 2do. grado fueron capaces de leer una o más palabras del texto (ver la tabla 2). Al final del 1er. grado, el 75% de los niños seleccionados para la muestra dentro de los colegios escogidos simple y llanamente no pudieron leer una sola palabra.

	Cantidad de niños evaluados	Porcentaje que pudo leer al menos una palabra	Cantidad promedio de palabras por minuto*
1er. grado	109	25 %	9
2do. grado	136	54 %	29
Total	245	41 %	20

Fuente: Proporciones calculadas por los autores a partir del muestreo de datos
* La velocidad de aquellos que no lograron leer fue registrada como 0.

Una velocidad de lectura de tan solo 9 palabras por minuto en el 1er. grado parece estar muy por debajo de los más modestos estándares latinoamericanos de 30 palabras por minuto. Sin embargo, estos resultados son consistentes con otros otros resultados en el Perú. En la Evaluación Nacional del 2001, solo el 34% de los niños logró ‘suficiente’ en comprensión de lectura (ver Espinosa & Torreblanca, 2003). Dado que la muestra de nuestro estudio sobre lectura proviene de la mitad inferior de la distribución de ingresos, tal vez era de esperar una tasa inferior al 34%. Las pruebas no son iguales, pero se podría considerar que un nivel de lectura de entre 30 y 60 palabras por minuto es ‘suficiente’ para los grados 1ro. y 2do. Bajo estos supuestos, solo el 18% de los niños evaluados tuvo un desempeño ‘suficiente’. Esta conclusión se condice con los estudios empíricos que notifican la existencia de niños de escuelas rurales que en los grados 3ro. y 4to. aun no saben leer (López, 2002). Sin embargo, el 55% de los niños de nuestra muestra nos informó que habían recibido algún tipo de educación pre-escolar y deberían haber estado familiarizados con las letras desde una edad más temprana. (Las estadísticas oficiales sugieren que alrededor del 60% de los niños recibe educación pre-escolar).

El aumento de las destrezas de lectura entre los grados 1ro. y 2do. es significativo (ver la tabla 2), pero el progreso ulterior nos es desconocido. El alfabetismo funcional ocurre en un grado posterior, pero no es claro cuándo. (Los autores no esperaban encontrarse con resultados tan bajos, o hubieran realizado mediciones también con niños de grados posteriores). El desempeño del Perú en el PISA, aunque bajo, no sugiere que existan muchos chicos analfabetos a la edad de 15 años, como puede suceder en países francófonos del África. Pero si los alumnos asisten a los primeros años de escuela en condición de analfabetos, su capacidad para aprender en base a la lectura personal de los libros de texto se limitará a los últimos grados. Y si carecen de la suficiente velocidad, les resultará imposible leer y entender un problema de matemáticas a fin de resolverlo, por lo que su dominio de las matemáticas también verá limitado. Las ineficiencias sistemáticas respecto a la alfabetización crean un círculo vicioso, que desperdicia recursos y el tiempo de los niños.

El nivel de comprensión, medido según la cantidad de respuestas correctas a las tres preguntas de comprensión, tuvo una correlación de 0.82 con la velocidad de lectura (Tabla 3).^{vi} Los niños que leyeron más lentamente tuvieron pocas respuestas correctas, mientras que aquellos que leyeron más de 50 palabras por minuto respondieron correctamente el 86% de los ítems (Tabla 4). Los niños que respondieron correctamente a las tres preguntas podían leer un promedio de 77 palabras por minuto, mientras que los niños que solo pudieron responder correctamente una o dos preguntas, leían 15 y 41 palabras por minuto, respectivamente. Aunque en esta investigación solo se calcularon correlaciones, estos resultados son consistentes con la investigación sobre la memoria que predice que es necesaria cierta velocidad de lectura para comprender un texto (asumiendo que los estudiantes conozcan el vocabulario). Resulta por tanto que la velocidad lectora predice la comprensión, al menos en los primeros grados.

Tabla 3. Correlación entre factores de lectura a nivel escuela	
Porcentaje de estudiantes capaces de leer y velocidad de lectura	0.86
Velocidad de lectura y comprensión	0.82
Porcentaje de estudiantes capaces de leer y comprender	0.69
<i>Fuente:</i> Calculado por los autores a partir de los datos	

Tabla 4. Relación entre la velocidad de lectura y la comprensión		
Velocidad	Cantidad de niños en los grados 1ro. y 2do.	Comprensión (porcentaje promedio de respuestas correctas)
Lento (4-24 palabras p/ minuto)	40	26 %
Medio (25-49 palabras p/ minuto)	39	53 %
Rápido (50 o más palabras p/ minuto)	43	86 %

Fuente: Calculado por los autores a partir de los datos. Se incluyó en este cálculo solamente a los niños que pudieron leer.

El vínculo entre fluidez y comprensión implica que el entrenamiento en la fluidez de lectura ha de incrementar la comprensión, mientras que el énfasis en la comprensión temprana puede reducir la magnitud de la práctica requerida para obtener tal fluidez. Parece ser que los niños adquieren fluidez rápidamente cuando aprenden a leer (Shaywitz, 2003). En los idiomas con escritura fonética simple, los niños pueden “romper el código” en un lapso de entre cuatro y seis meses, y alcanzar una velocidad de 45 a 60 palabras por minuto al acabar el 1er. grado (Seymour et al., 2003). Entonces, las escuelas que invierten unos cuantos meses en ejercicios de lectura pueden también lograr que los niños adquieran la capacidad de comprensión.

Aunque los resultados promedio son bajos, existen grandes variaciones entre escuelas socio-económicamente similares. Una vez más, esto sugiere una ausencia de estándares – un sistema en el que solo los que son suficientemente suertudos como para tener a un profesor dedicado aprenden a leer en el momento adecuado. Las máximas puntuaciones de velocidad y de comprensión fueron obtenidas por tres escuelas privadas urbanas (Anexo Tabla 1). Las escuelas ubicadas en las áreas urbanas tuvieron mayor probabilidad de registrar puntuaciones más altas. Las escuelas rurales obtuvieron puntuaciones bajas, pero no siempre ni de manera uniforme; en tres escuelas de los Andes, ningún niño del 1er. grado pudo leer una palabra. Pero en el 2do. grado, el rango se extendió entre el 40 y el 100%, y la velocidad de lectura osciló entre un promedio pobre de 13 palabras por minuto y otro razonable de 60. Entre las escuelas estatales urbanas, hubo una en la cual ningún niño del 1er. grado sabía leer, pero hubo otra en un área cercana donde, por el contrario, todos los niños del 1er. grado pudieron hacerlo. La evaluación de dos escuelas estatales rurales en el área amazónica reveló que en una de ellas, el 20% de los niños del 1er. grado y el 80% de los de 2do. grado sabían leer; en la otra escuela, ningún niño de ambos grados logró leer ni una sola palabra. Las puntuaciones también son altas en las aulas y colegios que simplemente decidieron hacer el esfuerzo, ya sea con apoyo de una ONG, o con otra ayuda. Las escuelas tipo 11, 12, y especialmente 7, del anexo son buenos ejemplos. La literatura internacional cuenta con ejemplos similares de escuelas que logran desempeños mayores a los que predice su entorno (Lockheed & Harris, 2004, sobre Jamaica) y de algunos profesores que otorgan a sus alumnos hasta 180 horas más de práctica que otros (Christian et al., 2000).

No existen en el Perú estándares de desempeño claros sobre lectura. Se consultó a 54 profesores de los colegios observados a fin de obtener mayor información sobre los estándares que emplean para evaluar tanto el desempeño de sus alumnos como el suyo propio. El 71% aseguró poseer y conocer la estructura curricular; casi todos los profesores (94%) afirmaron plantear metas específicas, y muchos de ellos dieron respuestas razonables sobre cómo plantean y cuáles son dichos objetivos. Pero solo el 41% de ellos aseguró que planteaban sus objetivos en base a los consejos del ministerio u otras autoridades educativas. La mayoría afirmó que se valía de su propia experiencia o de los consejos prácticos de colegas en quienes confiaban. Un total de 80% de los profesores y un 95% de los directores consideraron que la estructura curricular era demasiado difícil de aplicar o

inadecuada; el 73% de los profesores consideraron que el currículo había sido elaborado en gran medida por especialistas sin consultar a profesores. Así las cosas, puede ser que la guía curricular no esté apropiadamente ajustada a las necesidades de los escolares de bajos ingresos. Ante esta población, los profesores deben buscárselas por su cuenta: solo el 13% de ellos aseguró haber recibido algún tipo de apoyo en atención a sus demandas, mientras que el 72% respondió que no hay un mecanismo específico para informar acerca de los problemas y solicitar ayuda (aparentemente, el mecanismo existente no funciona lo suficientemente bien como para ser mencionado). La calidad y orientación de la formación pre-servicio fueron calificadas como inadecuadas para los requerimientos prácticos del aula por un 81% de los directores. Así pues, estos datos sugieren fuertemente que la capacitación y los sistemas de apoyo y control pedagógico no están dirigidos a ayudar a los profesores a cumplir con las metas de aprendizaje para estos estudiantes.

La variación entre aulas de clase en cuanto al desempeño, así como las respuestas de los profesores, sugieren que la situación no es insalvable, y que un solo profesor o colegio enfocado en desarrollar destrezas puede lograr resultados positivos. Sin embargo, hace falta disponer de parámetros claros así como de apoyo administrativo y supervisión del cumplimiento de los mismos, pues por ahora los buenos resultados se vienen produciendo de manera aleatoria. En el Perú, se podría tener como parámetro los niveles de velocidad de lectura y comprensión obtenidos por aquellos colegios mejor organizados que brindan servicio a niños pobres y no cuentan con recursos *económicos* extraordinarios. Por ejemplo, se podría plantear un promedio de 35 palabras por minuto como punto de referencia para 1er. grado en escuelas urbanas (dado que las velocidades en las tres mejores escuelas de nuestra muestra –ver anexo- fueron 54, 39 y 26, en las escuelas tipo 7 y 5). Para el 2do. grado, la velocidad de lectura podría ser de 70-80 palabras por minuto (las velocidades en las tres mejores escuelas –ver anexo- fueron 96, 77 y 67, en los tipos de escuela 7, la tercera del tipo 5, y el tipo 6). Estos parámetros quedan muy de cerca de los que operan en Chile, tal como mencionamos anteriormente. Están sin embargo por debajo de los niveles obtenidos por los niños de clase media en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), y al mismo nivel que los niños hispanohablantes residentes considerados en riesgo en los Estados Unidos.

Dado que las escuelas bilingües en las áreas rurales obtuvieron puntuaciones muy bajas, quizás deberían aplicarse parámetros menos ambiciosos en un primer momento. Queda claro que la meta habrá de ser la de alcanzar los mismos estándares en todas las escuelas, una vez que los modelos requeridos para la instrucción en las escuelas más pobres y bilingües estén completamente desarrollados y entendidos, y que se haya llegado a un consenso. El sistema interno del Ministerio de Educación y el apoyo pedagógico a nivel distrital o provincial (así como la formación pre-servicio en las universidades e institutos de formación pedagógica) podrían promover y exigir estos parámetros. Dado que tomar pruebas es bastante sencillo y rápido, los niños pueden ser fácilmente monitoreados a fin de averiguar si los han cumplido.

Puede ser que la variación tenga que ver con la cantidad de tiempo de instrucción invertido en clases, práctica, o actividades que estimulen la lectura. A diferencia de los profesores de algunos países con bajo rendimiento, los profesores peruanos parecen ser relativamente diligentes en su asistencia a la escuela; según un estudio, el Perú solo tuvo un ausentismo de 11%, mientras que Kenia y Uganda tuvieron entre 27 y 28% (Alcázar et al., 2004). Sin embargo, el tiempo de clase es muy poco aprovechado. Dos observaciones hechas en cada aula en distintas horas del día indicaron que se empleaba la mitad del tiempo en aula en actividades de poco valor instructivo (Tabla 5). Si uno añade esta evidencia a la proporcionada por otros estudios (Cueto & Secada, 2001; Cueto, Ramírez & León, 2003), el pobre uso del tiempo parece un factor importante para explicar los pobres resultados.

Tabla 5. Actividades en clase y compromiso de los alumnos en el aprendizaje.	
Limitado o sin compromiso	48 %
Compromiso de nivel medio	40 %
Compromiso de nivel intenso	12 %
<i>Fuente:</i> Calculado por los autores a partir de los datos.	
Las definiciones de las actividades aparecen en el Anexo Tabla 2.	

El uso del tiempo está claramente relacionado a la disponibilidad de materiales; el 80% de los profesores reportó que contaban con suficientes libros para todos sus alumnos (y *todos* los profesores aseguraron que tenían *algunos* libros); también indicaron que recibieron los libros de texto, en promedio, nueve semanas después del inicio del año escolar. En un año escolar de 36 semanas, esta demora implica la pérdida de un cuarto del tiempo total. Solo un 5% de los niños recordó haber leído un texto similar al que formaba parte de la prueba, así que evidentemente las clases no habían sido capaces de llegar hasta el final del libro de primer grado. Por tanto, su desempeño no resulta sorprendente.

Conclusiones

Aunque esta investigación no apuntaba realmente a establecer de forma rigurosa las causas de una lectura deficiente, los análisis señalan la importancia de la rendición de cuentas y el apoyo en el establecimiento de normas y estándares eficaces. Los resultados también sugieren que la falta de apoyo *específico* (esto es, apoyo que responda a un problema específico reportado a través de un sistema establecido) puede contribuir en cierta medida a la falta de rendimiento. Un buen sistema de apoyo aseguraría que los libros de texto lleguen a las escuelas puntualmente y que los profesores empleen el tiempo en el aula productivamente.

En verdad es posible establecer estándares. En Chile, por ejemplo, la ONG Educando Juntos documenta enfoques basados en un conjunto de metas sencillas pero ambiciosas: (a) expectativas altas; (b) nada de excusas – esto es, se parte del supuesto que los pobres resultados no son culpa de los niños; (c) confianza en que importa tener logros cognitivos medibles; (d) metas claras y mensurables, tales como que el 95% de los niños leerán 56 palabras por minuto al finalizar el 1er. grado; (e) y una sólida estructura de gestión orientada hacia la consecución de las metas.^{vii} Un objetivo claro e implementable es el de asegurar que todos los niños (que no sean disléxicos) lean fluidamente al terminar el 2do. grado.

En una época en que Educación para Todos está empujando a los países para que atiendan las necesidades de aprendizaje de los sectores pobres, es valioso contar con una metodología rápida y barata que pueda reunir información interesante e importante como base para la toma de decisiones prácticas. La información puede ser obtenida en una porción del tiempo que toma el administrar y calificar las pruebas de logros estandarizadas. También resulta barato; esta evaluación rápida requirió de cuatro o cinco trabajadores de campo en el lapso de una o dos semanas, tres investigadores durante tres o cuatro semanas, y un coste de alrededor de 20,000 dólares, incluyendo la recopilación y algún análisis de datos del cuestionario. La evaluación rápida realizada en una visita que toma la mitad de un día resulta algo intermedio entre la ‘visita casual’ que los donantes y las autoridades suelen realizar,^{viii} y el análisis profundo realizado por los enfoques evaluativos de ‘escuela-completa’, que siempre toman varios días. El método no es tan riguroso como la combinación de estudios internacionales de calidad de logros de aprendizaje y las evaluaciones de escuela-completa, pero permite a los gobiernos y donantes hacerse una idea rápida del estado del sector, a muy bajo coste, especialmente en los primeros grados. Esto podría realizarse como una

preparación para un análisis sectorial, préstamos, u operaciones de escala sectorial. Si se refinan el muestreo y la instrumentación, la metodología podría generar una línea de base y datos de monitoreo, además de convertirse en una herramienta útil para las inspecciones locales y comparaciones internacionales. A pesar de las peculiaridades de las grafías y los idiomas, el proceso de adquisición de la capacidad lectora es universal, y los resultados pueden someterse a comparaciones entre países.

ANEXO: Cuadro 1. Variación en habilidad lectora según tipo de escuela

Tipo de escuela	Escuela	Grado	Número alumnos	Lectura (%)	Velocidad lectora (ppm)	Comprensión (%)*
1. Rural, público, Sierra sin ayuda de ONG o proyecto (3 escuelas)	a	1	5	0	0	0
	a	2	5	60	32	33.3
	b	1	5	0	0	0
	b	2	5	100	60	20
	c	1	4	0	0	0
	c	2	5	40	13	50
2. Rural, público, educación bilingüe sin ayuda de ONG o proyecto (2 escuelas)	d	1	2	0	0	0
	d	2	10	100	25	0
	e	1	2	0	0	0
	e	2	10	60	8	0
3. Rural, público, educación bilingüe con programas de salud, textos y biblioteca escolar	f	1	3	33	6	0
	f	2	9	89	17	0
4. Rural, público, Sierra, considerada "buena" sin ayuda de ONG o proyecto	g	1	10	30	4	0
	g	2	10	50	15	0

Tipo de escuela	Escuela	Grado	Número alumnos	Lectura (%)	Velocidad lectora (ppm)	Comprensión (%)*
5. Urbana, público, costa, sin ayuda de ONG	h	1	5	80	26	50
o proyecto (3 escuelas)	h	2	5	100	66	80
	i	1	5	0	0	0
	i	2	5	100	53	60
	j	1	5	100	39	40
	j	2	5	100	77	100
6. público, urbano pobre, considerada "buena" recibe apoyo de ONG	k	1	5	80	23	0
	k	2	5	100	67	60
7. Privada, urbano pobre, sin ayuda de ONG	l	1	5	100	54	60
	l	2	5	100	96	80
8. Rural, público, selva, recibe apoyo de proyecto para educación bilingüe	m	1	4	0	0	0
	m	2	5	0	0	0
9. Rural, público, selva, sin apoyo sin ayuda de ONG	n	1	5	20	4	0
o proyecto (2 escuelas)	n	2	5	80	26	0
	ñ	1	2	0	0	0
	ñ	2	3	0	0	0

Tipo de escuela	Escuela	Grado	Número alumnos	Lectura (%)	Velocidad lectora (ppm)	Comprensión (%)*
10. Público, urbano pobre, recibe algún apoyo de ONG para salud y educación	o o	1 2	5 5	0 80	0 24	0 0
11. Público, urbano pobre, recibe buen apoyo de ONG y programas	p p	1 2	5 5	80 100	14 52	0 80
12. Público, urbano pobre, participa en un proyecto especial del Ministerio (que no es de aprendizajes)	q q	1 2	5 5	60 100	22 61	33 40
13. Pública, educación bilingüe, selva recibe apoyo de ONG	r r	1 2	10 10	20 30	2 3	0 0
13. Pública, educación bilingüe, selva no recibe apoyo de ONG o proyecto (2 escuelas)	s s	1 2	10 10	0 0	0 0	0 0
15. Privado, selva no recibe apoyo de ONG o proyecto	t t	1 2	2 4	0 0	0 0	0 0
	u u	1 2	5 5	20 80	1 43	0 50

Fuente: calculado por los autores en base a los datos

*Porcentaje de niños, entre quienes lograron leer, que logró responder correctamente las tres preguntas de comprensión.

ANEXO: Cuadro 2. Clasificación y frecuencia de actividades en aula (dos observaciones por aula)

Actividad principal	Subactividad	Número de casos observados	Nivel de compromiso con el aprendizaje
El profesor explica un tema	Los chicos atienden atentamente	12	Medio
El profesor trabaja con un grupo de alumnos	El profesor trabaja con algunos chicos, los demás no tienen actividad específica	8	Medio
Actividad de tránsito	El profesor intenta ordenar la clase	7	Bajo
El profesor dicta a todos los alumnos	Algunos chicos atienden o toman notas, otros leen por su cuenta o están distraídos	6	Bajo
Clase sin actividad específica	Caos, no es posible determinar la actividad predominante	6	Bajo
El profesor sin actividad específica	Los profesores hablan informalmente, sin objetivo	5	Bajo
El profesor dicta a todos los alumnos	Casi todos los chicos atienden o toman notas	4	Medio
El profesor trabaja con un grupo de alumnos	El profesor supervisa el trabajo de los grupos	4	Alto
Los alumnos trabajan en la pizarra	Los otros chicos atienden o toman notas	4	Medio
Clase sin actividad específica	No hay profesor en la clase	3	Bajo
Clase sin actividad específica	El profesor conversa con algunos alumnos	3	Bajo

Actividad principal	Subactividad	Número de casos observados	Nivel de compromiso con el aprendizaje
El profesor dicta a todos los alumnos	La mayoría de los chicos no hace nada y no presta atención	2	Bajo
El profesor explica un tema	La mayoría de los chicos no hace nada y no presta atención	2	Bajo
El profesor trabaja con un grupo de alumnos	El profesor trabaja con algunos chicos, los demás no tienen actividad específica	2	Bajo
Los alumnos trabajan en la pizarra	Algunos chicos atienden o toman notas, otros leen por su cuenta o están distraídos	2	Medio
Actividad de tránsito	El profesor distribuye libros y materiales	2	Medio
Clase sin actividad específica	Cada chico por su cuenta sin que el profesor intervenga	2	Bajo
El profesor explica un tema	La mayoría de los chicos no hace nada y no presta atención	1	Bajo
Clase sin actividad específica	El profesor escribe en la pizarra sin objetivo aparente	1	Bajo
Clase con alguna actividad específica de alumnos	Unos chicos leen para otros	1	Bajo
Clase sin actividad específica	El profesor no está, los chicos fuera del aula	1	Bajo
Clase sin actividad específica	Práctica de baile fuera del aula	1	Bajo
Los alumnos trabajan en la pizarra	La mayoría de los chicos no hace nada y no presta atención	0	Bajo

Actividad principal	Subactividad	Número de casos observados	Nivel de compromiso con el aprendizaje
Los alumnos trabajan en la pizarra	Otra	0	Medio
Los chicos trabajan juntos	Leyendo juntos en voz alta	0	Alto
Los chicos trabajan juntos	Los chicos leen por turnos	0	Medio
Los chicos trabajan juntos	Los chicos trabajan en una actividad común con supervisión activa del profesor	0	Alto
Clase sin actividad específica	Los chicos contestan un examen	0	Medio
Clase sin actividad específica	Los chicos trabajan sin supervisión del profesor	0	Bajo

References and bibliography

- Abadzi, H. 2003a. *Teaching adults to read better and faster: results from an experiment in Burkina Faso*. Washington, DC: World Bank. (World Bank policy research working paper.)
- Abadzi, H. 2003b. *Improving adult literacy outcomes: lessons from cognitive research for developing countries*. Washington, DC: World Bank. (Operations Evaluation Department.)
- Abadzi, H. 2004. Education for all or just for the smartest poor? *Prospects* (Dordrecht, Netherlands), vol. 34, pp. 271–289.
- Alcazar, L. et al. 2004. *Why are teachers absent? Probing service delivery in Peruvian primary schools*. Washington, DC: World Bank. (World development report working paper.)
- Barr, R. et al. 2002. *Reading diagnosis for teachers: an instructional approach*, 4 ed. Boston, MA: Allyn & Bacon. .
- Barrier, E. et al. 1998. *Évaluation du système éducatif guinéen* [Evaluation of the education system in Guinea]. Sèvres, France: Centre international d'études pédagogiques; Conakry, Guinea: Cellule nationale de coordination de l'évaluation du système éducatif.
- Bender, P. 2005. Change: Mali's *Pédagogie convergente*. Paper presented at the annual conference of the Comparative and International Education Society (CIES), Palo Alto, CA, 25 March.
- Berkman, D.S. et al. 2002. Effects of stunting, diarrhoeal disease, and parasitic infection during infancy on cognition in late childhood: a follow-up study. *The Lancet* (London), 16 February. See also: Johns Hopkins University Bloomberg School of Public Health (<http://www.jhsph.edu>).
- Christian, K. et al. 2000. Specificity in the nature and timing of cognitive growth in kindergarten and first grade. *Journal of cognition and development* (Mahwah, NJ), vol. 1, no. 4, October–December, p. 429–448.
- Crouch, L.; Fasih, T. 2004. *Patterns in educational development: implications for further efficiency analysis*. Washington, DC: World Bank. (Word-processed document.)
- Cueto, S.; Ramí'ez, C.; Leo'n, J. 2003. *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho* [School efficiency in complete multi-teacher schools in Lima and Ayacucho]. Lima: GRADE. (Word-processed document.)
- Cueto, S.; Secada, W. 2001. *Mathematics learning and achievement in Quechua, Aymara and Spanish by boys and girls in bilingual and Spanish schools in Puno, Peru*. Lima: GRADE.
- de la Colina, M.G. et al. 2001. Intensive intervention in reading fluency for at-risk beginning Spanish readers. *Bilingual research journal*, vol. 25, no. 4, pp. 417–452.
- EFA Global Monitoring Report. 2002. *Education for All: Is the world on track?* Paris: UNESCO.
- Equipo de Orientación Educativa de Marbella. 2003. *Evaluación de la velocidad lectora oral y análisis de la correlación de esta variable con la nota global de junio* [Evaluation of oral reading speed and analysis of the correlation of this variable with the global rate for June]. Seville, Spain: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Espinosa, G.; Torreblanca, A. 2003. *Resultados de las pruebas de comunicación y matemática de la evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2001* [Outcome of the communication and mathematics tests in the national evaluation of student performance]. Lima: Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Sourced at http://www.minedu.gob.pe/umc/2003/pdfs_nac/result_pruebas_commat.pdf on 20 February 2005.
- Harris, M.; Hatano, G. 1999. Introduction: a cross-linguistic perspective on learning to read and write. In: Harris, M.; Hatano, G., eds. *Learning to read and write: a cross-linguistic perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lockheed, M.; Harris, A.M. 2005. Beneath education production functions: the case of primary education in Jamaica. *Peabody journal of education* (Nashville, TN), vol. 80, no. 1, pp. 6–28.
- Lopez, L.E. 2002. *A ver, a ver... ¿Quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumasti? ¿Jupasti?* [Let's see, let's see... Who wants to go to the blackboard? You?]. Lima: Ministerio de Educación. (Programa MECEP. Documento de Trabajo no. 15.)
- Mingat, A.; Rakotomalala, R. 2005. *La dynamique des scolarisations au Niger: évaluation pour un développement durable* [The progress of schooling in Niger: evaluation for sustainable development]. Washington, DC: World Bank.
- Passolunghi, C.M.; Cornoldi, C.; de Libero, S. 1999. Working memory and intrusions of irrelevant information in a group of specific problem solvers. *Memory and cognition* (Austin, TX), vol. 27, no. 5, pp. 779–790.
- Pérez Villar, J. 1996. *¿Cómo lee mi paciente?: Contribución a la metodología del examen directo en psiquiatría de niños* [How to read my patient?: contribution to the methodology of direct examination in child psychiatry]. *Revista Cubana de pediatría* (Havana), vol. 68, no. 3.
- Rayner, K. et al. 2001. How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological science in the public interest* (Oxford, UK), vol. 2, no. 2. (Special issue.).

- Reisberg, D. 2001. *Cognition: exploring the science of the mind*, 2nd ed. New York, NY: W.W.Norton.
- Schiefelbein, E. 2005. *External support has not improved Bolivian classroom processes*. Paper presented at the annual conference of the CIES, Palo Alto, CA, 23 March.
- Seymour, P.; Aro, M.; Erskine, J. 2003. Foundation literacy acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, vol. 94, no. 2, pp. 143–174.
- Shaywitz, S. 2003. *Overcoming dyslexia*. New York, NY: Alfred Knopf.
- Spratt, J.; Tamba, M. 2005. *Extending the partnership: involving practitioners in the data analysis and interpretation process*. Paper presented at the annual conference of the CIES, Palo Alto, CA, 23 March.
- UN Millennium Project. 2005. *Toward Universal Primary Education: investments, incentives and institutions. Report of the task force on education and gender equality*. New York, NY: United Nations.
- World Bank. 2002. *Project performance assessment report. Brazil. Innovations in Basic Education Project (Loan 3375–BR); Second Northeast Basic Education Project (Loan 3604–BR); Third Northeast Basic Education Project (Loan 3663–BR); School Improvement Project—FUNDESCOLA I (Loan 4311–BR)*. Washington, DC: World Bank: Operations Evaluation Department.
- World Bank. 2003. *Project performance assessment report. Guinea. 20 years of IDA assistance*. Washington, DC: World Bank: Operations Evaluation Department.
- World Bank. 2004a. *Project performance assessment report. Honduras 20 years of IDA assistance. Rural Primary Education Management Project (Loan. 2804) Basic Education (Credit 2694)*. Washington, DC: World Bank: Operations Evaluation Department.
- World Bank. 2004b. *Project performance assessment report. Uganda. Primary Education and Teacher Development project (Credit 2493) and Education Sector Adjustment Credit (Credit 3049)*. Washington, DC: World Bank: Operations Evaluation Department.
- World Bank. 2004c. *Books, buildings, and learning outcomes. An impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana*. Washington, DC: World Bank: Operations Evaluation Department.
- World Bank. 2005. *Project performance assessment report. Niger. First Education Project (Credit 1151-NIR), Primary education development project (Credit 1740-NIR), Basic education sector project (hybrid) (Credit 2618-NIR)*. Washington, DC: World Bank: Operations Evaluation Department.

Notas

ⁱ El riesgo de analfabetismo es mayor si se enseña a los estudiantes en francés o inglés y no saben siquiera escribir mensajes simples en sus propios idiomas. Irónicamente, muchos niños en África se alfabetizan en su propio idioma escribiendo con la grafía árabe que aprenden en las escuelas coránicas.

ⁱⁱ Junto con la velocidad hace falta precisión en la lectura. Los pequeños errores reducen significativamente la comprensión debido a que el cerebro debe re-computar el mensaje, desordenando así la memoria operativa. Una tasa de 5 % de imprecisión al leer se asocia con índices de comprensión que solo llegan al 75%.

ⁱⁱⁱ Tomado del enlace http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=1128&id_seccion=310&id_portal=75, el 13 de febrero del 2005.

^{iv} Tomado del enlace <http://www.educandojuntos.cl/> el 13 de febrero del 2005. Hay que explorar ‘Recursos Pedagógicos’, ‘Evaluaciones estandarizadas’, y ‘Evaluación de la velocidad Lectora’ (o directamente en http://www.educandojuntos.cl/dms/cat_934.html, accesado el 5 de mayo de 2006; JFVG).

^v Los idiomas con muchas palabras largas o compuestas pueden generar una menor velocidad de lectura, dado que la memoria operativa parece tener una capacidad fija. Por ello, en un lapso de 12 segundos se puede leer más palabras chinas y menos palabras galesas. No obstante, los libros de texto de los primeros grados suelen contener palabras más breves, y las palabras largas no se tienen en cuenta a la hora de explicar la incapacidad infantil para leer palabras sueltas.

^{vi} Los niveles de comprensión y lectura fueron analizados a nivel escolar porque los niños que no saben leer en absoluto disponen de velocidad cero y comprensión cero. La única correlación que tiene sentido es la establecida entre la velocidad y la comprensión. Esta correlación, medida para aquellos niños que lograron leer, fue del 55%.

^{vii} Ver www.inacap.cl/data/x_seminario/presentaciones/02_Gestion_educacion_ximena_torres.ppt , consultado el 19 de febrero del 2005.

^{viii} Ernesto Schiefelbein, ex-Ministro de educación de Chile, ha defendido la aplicación de evaluaciones rápidas similares porque son más rigurosas que una simple “visita casual”, y ha producido protocolos orientados a permitir que los visitantes puedan evaluar la calidad de una escuela muy rápidamente. El método pilotado aquí va un poco más allá de las pautas producidas por Schiefelbein.