

RESUMEN DE LA OFICINA DE EDUCACIÓN

MARCO CONCEPTUAL

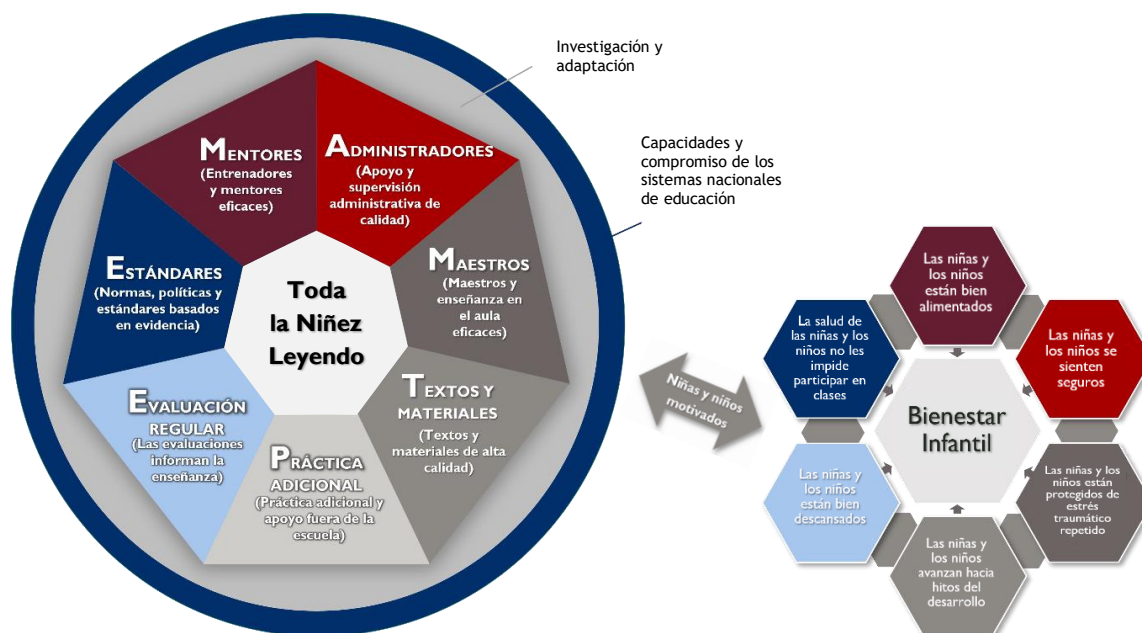
READING MATTERS DE USAID

NOVIEMBRE DE 2019

1. INTRODUCCIÓN AL MARCO READING MATTERS

El marco Reading MATTERS (“La Lectura Importa”) de USAID destaca siete componentes (mentores, administradores, maestros, textos, práctica adicional, evaluación regular y estándares - que en inglés forman la sigla MATTERS). Estos componentes están basados en la evidencia y son fundamentales para fomentar la adquisición de hábitos de lectura en todas las personas. El marco sitúa estos componentes dentro del desarrollo de un sistema de educación nacional. Cada gobierno, dependiendo de sus capacidades y nivel de compromiso con la enseñanza de la lectura, calibra el nivel de investigación y adaptación adicional que necesita el marco y considera una constelación de factores que determinan el bienestar infantil, para así lograr un mejoramiento en las habilidades lectoras de sus estudiantes. Cada componente del marco abarca múltiples subfactores específicos de la lectura, los cuales se deben considerar en función del contexto y coordinar de manera coherente para que los estudiantes aprendan a leer.¹

FIGURA I. Marco Toda la Niñez Leyendo



¹ Los 7 componentes no son específicos a la lectura, pero sirven como una perspectiva integral y sensible al contexto que se puede utilizar para determinar cuáles serán las inversiones más eficientes y eficaces en términos de costo-beneficio para la lectoescritura en cualquier circunstancia o entorno.

Este marco incorpora y expande los elementos del marco de las 5 T (por sus siglas en inglés: tiempo, textos, idioma (*tongue*), enseñanza (*teaching*) y exámenes (*testing*)), que USAID utilizó como principio para organizar las inversiones de la agencia en la lectura en los primeros grados desde 2011 hasta 2018. La Figura 1 muestra cómo la relación dinámica entre los siete componentes específicos de la educación, a la izquierda, y las seis facetas del bienestar infantil, a la derecha, son fundamentales para aumentar la motivación de los estudiantes por aprender a leer. El marco establece, para cada componente y subfactor, una descripción basada en evidencia de las condiciones ideales que deben prevalecer en ese componente o subfactor para fomentar el más amplio progreso hacia la alfabetización entre quienes están comenzando a aprender a leer.

El marco Reading MATTERS de USAID puede ser utilizado por gobiernos nacionales, regionales o locales, o por agencias donantes y sus socios implementadores, para informar la planificación, ejecución y evaluación de programas de enseñanza de la lectura y alfabetización para estudiantes de primaria y jóvenes. Usando el marco como punto de partida, los implementadores de proyectos de desarrollo y los educadores pueden identificar las fortalezas, debilidades y brechas en la enseñanza de la lectura en cualquier sistema educativo. Pueden realizar análisis focalizados y desarrollar intervenciones de alfabetización adecuadas al contexto que promuevan las prioridades educativas de USAID en todo tipo de entornos de aprendizaje. Cuando sea posible, todos los elementos del marco Reading MATTERS (aquellos que son específicos a la lectura, que aparecen a la izquierda de la Figura 1, y aquellos relacionados con el bienestar infantil, a la derecha del diagrama) se deben explorar antes de diseñar programas de lectura, usando una herramienta como el Análisis del Panorama de la Alfabetización (*Literacy Landscape Analysis*). Sin embargo, cuando esto no es factible, los gobiernos, los donantes y los socios pueden usar el marco como una forma de identificar posibles brechas en el análisis o en los programas de lectura, particularmente cuando las intervenciones de lectura no logran el impacto deseado.

El marco Reading MATTERS de USAID puede adaptarse a las necesidades y recursos disponibles de un programa educativo. El análisis y las intervenciones guiados por el marco Reading MATTERS de USAID pueden enfocarse en los componentes y factores específicos de un sistema educativo. O bien, si hay recursos disponibles, pueden abordar todos los componentes, fortaleciendo las conexiones entre los subfactores y acelerando el ritmo al que toda la niñez recibe la enseñanza de la lectura de alta calidad que merecen.

2. TODA LA NIÑEZ LEYENDO: COMPONENTES Y SUBFACTORES

Esta sección brinda, para cada uno de los componentes a la izquierda de la Figura 1, una descripción general de los principales subfactores que deben estar presentes para asegurar que las niñas y los niños aprendan a leer. La interacción entre estos componentes y todos sus subfactores es fundamental para garantizar que las niñas y los niños logren los mejores resultados posibles en la lectura. Los componentes se basan en evidencia y están diseñados para apoyarse y reforzarse entre sí para informar un sistema continuo para la entrega de enseñanza de la lectura de alta calidad al nivel del sistema nacional. En las actividades financiadas por USAID que buscan mejorar los resultados del aprendizaje, los recursos designados para el sector de educación básica necesitarán apoyar la mejora en **al menos uno** de los siete componentes. Sin embargo, cuáles componentes necesitan intervención o apoyo dependerá completamente del análisis contextual del país.

Toda la niñez leyendo

En un entorno seguro, el sistema educativo brinda enseñanza de la lectura consistente y de alta calidad para todos, incluyendo, entre otros: niñas y niños, personas que viven en la pobreza, estudiantes de áreas rurales y urbanas, niñez vulnerable o marginada, personas de todos los géneros y orientaciones sexuales, niñez con discapacidades, pueblos indígenas y minorías étnicas o lingüísticas. Para que el sistema apoye a todos los estudiantes, todos los componentes del marco deben incorporar principios de Diseño Universal para el Aprendizaje, y la investigación debe centrarse en las diferencias en los resultados entre los grupos.

Compromiso y capacidades de los sistemas nacionales de educación

- Los sistemas nacionales de educación (o las personas a cargo de garantizar que la niñez aprenda a leer en un contexto dado) demuestran su **compromiso** con la enseñanza de la lectura de alta calidad en dos niveles: a) a nivel general del sistema (por ejemplo, asignando al menos 18% de su presupuesto o 4% de su PIB a la educación), y; b) al nivel de las políticas relacionadas con la enseñanza de la lectura (por ejemplo, aprobando una ley de educación que apoye el multilingüismo y estipule que los estudiantes más jóvenes deben recibir de 3 a 6 años de enseñanza de la lectura en un idioma que usan y entienden antes de hacer la transición a un idioma menos conocido).
- Los Ministerios de Educación, Planificación y Finanzas aumentan su **capacidad** de enseñar a leer cuando desarrollan: a) una base de recursos humanos calificados para enseñar a leer, b) un ciclo de producción de materiales que garantice materiales de lectura adecuados para cada estudiante, c) procedimientos presupuestarios que establezcan el suministro de maestros, materiales y procesos de exámenes necesarios para apoyar el desarrollo de la lectura, y d) experiencia en investigación y evaluación para examinar e informar sobre la enseñanza y los resultados de la lectura.

Investigación y adaptación

- Las principales partes interesadas e instituciones recopilan y usan continuamente datos sobre los resultados de lectura, la enseñanza de la lectura en el aula, el conocimiento y comportamiento de los maestros, los entornos y materiales escolares, y el acceso a materiales de lectura para la práctica adicional fuera de la escuela, incluyendo la identificación de diferencias en el nivel de desempeño entre los subgrupos poblacionales. Al analizar estos datos, aprenden qué fortalezas y brechas existen en el sistema Reading MATTERS en su propio contexto, para que puedan adaptar los programas para ayudar a toda la niñez a aprender a leer.

Estándares (normas, políticas y estándares basados en evidencia)

- La política nacional de lectura incluye un conjunto coherente de normas e indicadores que rigen el desarrollo, la producción, la impresión, la distribución, la difusión y el uso de los materiales de lectura.
- Los estándares para la aprobación y adquisición de los materiales de lectura por el gobierno incluyen criterios para garantizar que los libros sean asequibles, apropiados, accesibles y estén ampliamente disponibles (es decir, de libre uso y distribución).
- El gobierno adopta un plan de estudios nacional de lectura que asigna al menos 90 minutos al día para la enseñanza de la lectura, ordena el desarrollo de las habilidades

básicas en base a evidencia, ofrece suficiente tiempo para la enseñanza y la práctica, y sigue las buenas prácticas para la introducción de idiomas extranjeros en el aula de lectura.

- La política establece logros/estándares y objetivos de lectura apropiados, así como un marco de evaluación para determinar las necesidades de todos los estudiantes por subgrupo poblacional y para monitorear su progreso.
- La política proporciona incentivos, certificación, asignación, supervisión, apoyo y desarrollo profesional continuo apropiados tanto para el desempeño docente y la asistencia en general como para los aspectos específicos de la enseñanza de la lectura para los líderes escolares y maestros.

Textos (textos y materiales de alta calidad)

- Cada estudiante recibe sus propios materiales de lectura esenciales (es decir, materiales de lectura decodificables, nivelados y complementarios), diseñados específicamente para la enseñanza de la lectura en idiomas que los estudiantes hablan y entienden fuera de la escuela.
- Todos los libros que usan los estudiantes cumplen con los estándares de la Alianza Mundial de Libros (Global Book Alliance) en términos de estar disponibles y ser accesibles, apropiados y asequibles, y están impresos y encuadernados usando papel y procesos de alta calidad para que sean duraderos.
- Cada estudiante tiene acceso a libros de cuentos de ficción y no ficción apropiados para el idioma y el nivel.
- Los estudiantes con discapacidad tienen acceso a usar textos que fueron creados para ser accesibles (es decir, que fueron diseñados en su primera versión para que los usen personas con discapacidad, por ejemplo, al incluir braille o lenguaje de señas cuando se publica un título).
- Cada maestro tiene una guía pedagógica estructurada que está alineada con el plan de estudios y los libros de texto, y que facilita su trabajo de enseñar la lectoescritura.

Maestros (maestros y enseñanza en el aula eficaces)

- La capacitación profesional previa al servicio y durante el servicio se enfoca en los aspectos específicos de la enseñanza de la lectura y la, están alineados con las necesidades y habilidades de los maestros, y brindan oportunidades en el aula para practicar nuevas habilidades de enseñanza de la lectura.
- Los maestros implementan enseñanza de la lectura explícita, directa y basada en evidencia en idiomas que los estudiantes entienden, y dedican la mayor parte de la lección a la práctica de leer independientemente (es decir, en contraste con escuchar al maestro leer).
- Los maestros utilizan los principios del diseño universal lo mejor que pueden en la enseñanza de la lectura, lo que permite que los estudiantes discapacitados adquieran habilidades de lectura y alfabetización.

Mentores y entrenadores (entrenadores y mentores eficaces)

- Los entrenadores en lectoescritura son profesionales de la educación capacitados, con un conocimiento significativo sobre la enseñanza de la lectura y la alfabetización, que apoyan y mejoran de manera efectiva las habilidades de enseñanza de la lectura de los maestros.
- El desarrollo profesional en lectoescritura ocurre a intervalos continuos y regulares, con mayor intensidad al comienzo de un programa (o la carrera del maestro) y con menos intensidad a medida que los maestros van dominando las habilidades de enseñanza de la lectura.

Administradores (supervisión y apoyo administrativo de calidad)

- La capacitación y práctica de los líderes escolares y oficiales de educación a nivel del distrito o la región garantizan la supervisión y el monitoreo tanto de la asistencia de maestros y estudiantes a la escuela, como de la calidad de la enseñanza, en particular con respecto a la enseñanza de la lectura.
- Los administradores escolares toman medidas para garantizar que sus escuelas sean seguras para todos los maestros y estudiantes (por ejemplo: establecer estructuras de informes y protocolos para informar y responder a incidentes de violencia y abuso, o garantizar que se tomen las medidas adecuadas para la reducción del riesgo de desastres).

Evaluaciones regulares (las evaluaciones informan la enseñanza)

- Todas las evaluaciones de lectura están niveladas y alineadas con el plan de estudios y los logros deseados.
- A nivel del aula, los maestros evalúan la capacidad de lectura de todos los estudiantes tanto de manera formativa (para determinar las necesidades de aprendizaje y adaptar la enseñanza) como sumativa (para medir el progreso hacia los logros deseados de fin de período académico o de fin de año).
- A nivel distrital, regional o nacional, las evaluaciones representativas de la capacidad de lectura para los grados 2, 4 y 6 se llevan a cabo aproximadamente cada dos años y se analizan junto con los datos de monitoreo regulares sobre la calidad de la enseñanza, el acceso de los estudiantes y maestros a los materiales, y el conocimiento de los maestros, entre otras fuentes de datos. Los datos agregados anónimos se almacenan y protegen en el Sistema de Información de Gestión Educativa local, se difunden ampliamente y se utilizan para informar las políticas y prácticas de enseñanza de la lectura.

Práctica adicional (práctica adicional y apoyo fuera de la escuela)

- Los familiares y miembros de la comunidad apoyan el desarrollo del lenguaje expresivo y la promoción de la práctica diaria de las habilidades de lectura en la medida de sus posibilidades, incluso escuchando a los estudiantes que leen desde una edad temprana y leyéndoles, si tienen la capacidad de hacerlo. Todos los miembros de la familia pueden desempeñar un papel positivo apoyando el desarrollo de la lectoescritura, y las investigaciones sugieren que la mayoría de las familias tienen al menos un miembro (hermano/a, tío/a, abuelo/a, primo/a, etc.) con habilidades básicas de lectura.

- Existen materiales de lectura apropiados, accesibles y asequibles para que la niñez y sus familias practiquen la lectura fuera de la escuela.
- Los familiares y miembros de la comunidad reciben apoyo en el uso de estos materiales, según sea necesario y de acuerdo a sus propios niveles de alfabetización.

3. BIENESTAR INFANTIL: COMPONENTES Y SUBFACTORES

Esta sección proporciona, para cada uno de los componentes del bienestar infantil en la Figura 1 a la derecha del marco, una descripción general de los subfactores clave que, cuando están presentes, aceleran y mejoran la adquisición de la lectura. Los mejores resultados de lectura se producirán cuando se fomente y garantice el bienestar de la niñez, medido según los seis subfactores de bienestar.

Sin embargo, los sistemas nacionales de educación, los donantes y otras partes interesadas en la educación, como las ONG y los actores privados, no deben esperar hasta que se garantice el bienestar de los estudiantes para comenzar a mejorar los sistemas de entrega de lectura. Más bien, cuando sea posible, deben promover esfuerzos (y financiamiento) intersectoriales para abordar las preocupaciones de bienestar **al mismo tiempo** que se esfuerzan por mejorar y armonizar el funcionamiento de los siete componentes de los sistemas robustos de entrega de lectura. También deben usar estos componentes y subfactores para comprender mejor por qué los sistemas que incluyen la implementación efectiva de los siete elementos a la izquierda podrían no producir resultados de lectura al nivel esperado. Además, este marco puede apoyar los esfuerzos por identificar colaboraciones estratégicas dentro de las actividades de USAID y entre el trabajo de USAID, otros donantes y los sistemas nacionales de educación que ayuden a promover el aprendizaje.

Bienestar infantil

- La niñez está sana, bien alimentada, segura y protegida del estrés traumático repetido en la escuela, la comunidad y el hogar. Niñas y niños están progresando hacia hitos del desarrollo cognitivo y comunicativo, y llegan a la escuela bien alimentados y descansados.

La salud de la niñez no impide la participación en clases

- Todos los estudiantes tienen: a) las vacunas, b) los medicamentos y c) la atención primaria que necesitan para mantenerse bien, recuperarse rápidamente de una enfermedad y asistir a clases de lectura regularmente para optimizar sus resultados de lectura.
- La niñez de nivel socioeconómico más bajo o quienes experimentan enfermedades frecuentes reciben asistencia y apoyo focalizados para garantizar que estén lo suficientemente sanos para asistir a clases de lectura con sus pares.

La niñez está bien alimentada

- Los estudiantes tienen seguridad alimentaria y nutricional, lo que significa que tienen alimentos y nutrientes disponibles en el hogar, la escuela o en cualquier otro lugar; pueden acceder a ellos y consumirlos; y sus fuentes son estables, como lo exige el Marco Estratégico Mundial para la Seguridad Alimentaria y la Nutrición.

- Los estudiantes están bien alimentados durante la primera infancia y a lo largo de sus años de escolaridad, lo que les permite desarrollarse cognitivamente y físicamente y así estar preparados para aprender.

La niñez se siente segura

- Los estudiantes se sienten y están seguros camino a la escuela y de regreso.
- La niñez no sufre violencia ni abuso físico, sexual ni psicológico, incluyendo el acoso escolar, mientras están en la escuela, lo que aumenta sus probabilidades de aprender.

La niñez está protegida contra el estrés traumático repetido

- Las niñas y los niños están libres de estrés traumático físico, emocional y ambiental repetido o están recibiendo apoyo para manejar y sobrellevar el estrés.
- Las niñas y los niños desarrollan un sistema saludable de respuesta al estrés, que les permite progresar en su educación a pesar de la adversidad.

Progreso de la niñez hacia los hitos del desarrollo

- El desarrollo de las habilidades motrices, comunicativas y cognitivas de los niños avanza según lo esperado; el progreso se puede trazar en una escala reconocida internacionalmente para el crecimiento y desarrollo infantil, y proporciona la base lingüística y metacognitiva necesaria para aprender a leer.
- Las niñas y los niños con dificultades de aprendizaje que experimentan problemas basados en el lenguaje para leer, deletrear y escribir reciben instrucción y apoyo dentro y fuera de la escuela basados en evidencia, específicos y focalizados para aprender a leer.

La niñez está bien descansados

- Las niñas y los niños se benefician tanto de la calidad como de la cantidad de sueño que les permite aprender y recordar, funciones que son fundamentales para aprender a leer.
- Los estudiantes tienen al menos nueve horas de sueño de calidad cada noche antes de participar en la clase de lectura.

4. REFERENCIAS

Australian Government Department of Education, Science and Training. 2005. Teaching Reading: National Inquiry into the Teaching of Literacy. Commonwealth of Australia. Revisado el 30 de julio de 2019.

https://www.academia.edu/7799827/National_Inquiry_into_the_Teaching_of_Literacy_Report_and_Recommendations_73175CHP05A_Teaching_Reading_Report_and_Recommendations_Teaching_Reading

American Speech-Language-Hearing Association. 2019. Learning Disabilities. Revisado el 3 de septiembre de 2019. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/LBLD.htm>

Bundy, D. A. P., N. de Silva, S. Horton, D. T. Jamison, and G. C. Patton. 2018. Optimizing Education Outcomes: High-Return Investments in School Health for Increased Participation and Learning. Washington, DC: World Bank. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

Committee on World Food Security (CFS), Global Strategic Framework for Food Security and Nutrition, 2011

http://www.fao.org/fileadmin/templates/cfs/Docs1011/WG_GSF/GSF_annotated_outline_for_matted_Rev1_22_Jun_11.pdf

Education in Crisis and Conflict Network (ECCN). 2018. Rapid Education Risk Analysis Toolkit. Washington, DC: United States Agency for International Development. Revisado en:

<https://www.edu-links.org/resources/rapid-education-and-risk-analysis-rera-toolkit-0>

Ehrich, et. al. 2010. “Attendance, performance, and the acquisition of early literacy skills: A comparison of indigenous and non-indigenous school children.” Australian Journal of Learning Difficulties, Volume 15, Issue 2, pages 131-149. Revisado el 3 de septiembre de 2019.

<http://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19404150903524580>

Frank, Hillary A. 2014. “Toxic Stress: Effects, Prevention, and Treatment.” Children (Basel, Switzerland), 1(3), 390-402. doi:10.3390/children1030390.

Gelli, Aulo. 2015. School Feeding in Low-Income Settings: A Snapshot of the Evidence. “Feed and Read: Improving Access to School Meals and Quality Education Around the World” USDA McGovern-Dole and USAID Panel at the 2015 USAID Global Education Summit November 2, 2015, Silver Spring, MD. Revisado en: [https://2012-](https://2012-2017.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Presentation3.pdf)

[2017.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Presentation3.pdf](https://2012-2017.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Presentation3.pdf)

Center on the Developing Child at Harvard University. “Toxic Stress.” DevelopingChild.Harvard.edu. Revisado el 3 de septiembre de 2019.

<https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/>

Hayes, Anne, Norma Moran, and Ann Turnbull. 2018. Universal Design for Learning to Help All Children Read: Promoting Literacy for Learners with Disabilities (First Edition). A Global Reading Network Resource. Prepared by University Research Co., LLC. (URC) under the Reading within REACH initiative for USAID’s Building 8 | USAID READING MATTERS CONCEPTUAL FRAMEWORK NOVEMBER 2019 USAID.GOV

Evidence and Supporting Innovation to Improve Primary Grade Assistance for the Office of Education (E3/ED).

Harvard Medical School, Division of Sleep Medicine. 2008. Sleep, Learning, and Memory. Healthy Sleep Website. Revisado el 3 de septiembre de 2019.

<http://healthysleep.med.harvard.edu/healthy/matters/benefits-of-sleep/learning-memory>

Kim, Young-Suk Grace, Helen N. Boyle, Stephanie Simmons Zuilkowski, and Pooja Nakamura. 2017. The Landscape Report on Early Grade Reading Skills. A Global Reading Network Resource. Prepared by University Research Co., LLC. (URC) under the Reading within REACH initiative for USAID’s Building Evidence and Supporting Innovation to Improve Primary Grade Assistance for USAID.

Kim, Young-Suk Grace and Marcia Davidson. 2019. Assessment to Inform Instruction: Formative Assessment. Global Reading Network Critical Topics Series. Prepared by University Research Co., LLC. (URC) under the Reading within REACH initiative for USAID’s Building Evidence and Supporting Innovation to Improve Primary Grade Assistance for USAID.

Kim, Young-Suk Grace, and Marcia Davidson. 2019. Promoting Successful Literacy Acquisition Through Structured Pedagogy. Global Reading Network Critical Topics Series. Prepared by University Research Co., LLC. (URC) under the Reading within REACH initiative for USAID’s

Building Evidence and Supporting Innovation to Improve Primary Grade Assistance for USAID.

Pflepsen, Alison. 2019. Coaching in early grade reading programs: Evidence, experiences and recommendations. Global Reading Network Critical Topics Series. Prepared by University Research Co., LLC. (URC) under the Reading within REACH initiative for USAID's Building Evidence and Supporting Innovation to Improve Primary Grade Assistance for USAID.

Piper, Ben, Stephanie Simmons Zuilkowski, Margaret Dubeck, Evelyn Jepkemei, and Simon J. King. 2018. "Identifying the Essential Ingredients to Literacy and Numeracy Improvement: Teacher Professional Development and Coaching, Student Textbooks, and Structured Teachers' Guides." World Development 106 (June): 324-336.
<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.018>.

Plonski, Patrick. 2010. Providing books for schools and libraries in Africa: What is the impact on literacy? Accessed July 30, 2019.
<https://www.booksforafrica.org/assets/documents/SanFranciscoAfricanStudiesAssnpaperNov10.pdf>

Read, Tony. 2015. Where Have All The Textbooks Gone? Toward sustainable provision of teaching and learning materials in Sub-Saharan Africa. Directions in Development. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-0572-1.

Reach Out and Read, Inc. 2013. Milestones of Early Literacy Development. Accessed September 3, 2019. http://www.reachoutandread.org/FileRepository/RORmilestones_English.pdf

Results for Development and International Education Partners (R4D), April 2016. Global Feasibility Study, Final Report.

RTI International. 2013. Literature Review on the Intersection of Safe Learning Environments and Educational Achievement. Washington, DC: U.S. Agency for International Development. 9 | USAID READING MATTERS CONCEPTUAL FRAMEWORK NOVEMBER 2019 USAID.GOV

Sorhaindo, Annik and Leon Feinstein. 2006. What is the Relationship Between Child Nutrition and School Outcomes? Wider Benefits of Learning Research Report No. 18. Revisado en: <https://pdfs.semanticscholar.org/ba7a/2310072fc6af65fae3d321c8b059ab7208a4.pdf>

Taras, Howard, and William Potts-Datema. 2005. "Sleep and student performance at school." Journal of School Health 75, no. 7: 248-254.

USAID. 2018. "Reading Programs that Work: Elements of Success." Revisado el 30 de julio de 2019. <https://www.edu-links.org/learning/reading-programs-work>.

World Bank. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, D.C.: World Bank.