

El estado del aprendizaje fundamental en el Sur Global: Informe 2025

Datos para la acción sobre el ODS 4.1.1(a) utilizando las herramientas ICAN-ICAR



Aviso legal y citación

El estado del aprendizaje fundamental en el Sur Global: Informe 2025

Datos para la acción sobre el ODS 4.1.1(a) utilizando las herramientas ICAN-ICAR

Fecha de publicación: 25 de noviembre de 2025

Las fotografías utilizadas en este informe fueron tomadas por el personal de las organizaciones miembros de la Red de Acción Ciudadana para el Aprendizaje (PAL) y la Secretaría de la Red PAL durante sus visitas a las comunidades participantes, también están respaldadas por un consentimiento informado firmado por los padres, madres o tutores de los niños.

Cualquier mapa mostrado en este informe es solo con fines ilustrativos. La representación de las fronteras políticas, los colores, las denominaciones y cualquier otra información que se muestre, no refleja necesariamente la posición de la Red PAL ni de sus organizaciones miembros sobre cuestiones internacionales de reconocimiento, soberanía, jurisdicción o nomenclatura. La Red PAL ha realizado todos los esfuerzos razonables para garantizar la exactitud y validez de la información contenida en este informe. Cualquier error u omisión es accidental.

El informe también está disponible en la página web de la Red PAL en: <https://www.palnetwork.org/ican-icar>.

Cita sugerida: PAL Network. (2025). El estado del aprendizaje fundamental en el Sur Global: Informe 2025 — Datos para la acción sobre el ODS 4.1.1(a) utilizando las herramientas ICAN-ICAR. Nairobi, Kenia: Red de Acción Ciudadana para el Aprendizaje (PAL).

Para más información, contáctenos en los siguientes medios:

PAL Network

Daykio Plaza, Primera Planta, Suite 1.5, Ngong Lane

Nairobi, Kenia

info@palnetwork.org

Diseñado por: Ferdnand Muganda & ASER Bangladesh/IID



Mensaje del CEO de PAL Network

Durante casi dos décadas, la Red PAL ha trabajado junto a comunidades, educadoras y educadores, y gobiernos de todo el Sur Global para hacer visible el aprendizaje de los niños y niñas. Nuestra convicción compartida de ver un mundo donde todos los niños y niñas tengan una base para el aprendizaje a lo largo de la vida, nos ha guiado desde las primeras Evaluaciones dirigidas por Ciudadanos (CLAs), iniciadas en 2005 en India, hasta la histórica iniciativa ICAN-ICAR actual.

Este informe representa una de las iniciativas colectivas más ambiciosas en la historia de nuestra Red. Incluso dentro de nuestra familia PAL, este trabajo ha sido un proceso de aprendizaje: imperfecto en partes, pero reforzado en cada paso por el poder de nuestra unión y nuestro compromiso compartido de hacer lo mejor por las infancias. Debe leerse con ese espíritu. Este informe intenta combinar el rigor técnico necesario para la comparabilidad global con un compromiso inquebrantable con el territorio local, la relevancia cultural y la participación ciudadana. Más que un conjunto de datos, estos hallazgos encarnan la confianza de las familias que nos abrieron sus puertas, la dedicación de miles de voluntarios ciudadanos que caminaron de casa en casa y el liderazgo de nuestras organizaciones miembros que se aseguraron de que ningún niño o niña quedara sin ser visto.

En un momento en que el mundo necesita desesperadamente datos actualizados sobre el aprendizaje fundamental, este informe ofrece a los países una forma fiable, equitativa y escalable de comprender las habilidades básicas de lectura y aritmética para todos los niños y niñas, incluidos aquellos que a menudo son invisibles en las evaluaciones escolares. Los socios reconocidos en este informe han demostrado lo que se puede lograr cuando las comunidades, la sociedad civil y las instituciones nacionales actúan conjuntamente con un propósito.

De cara a 2030, confío en que la evidencia presentada aquí informará a las políticas, fortalecerá la rendición de cuentas y apoyará el trabajo de gobiernos y comunidades que se esfuerzan por garantizar que todos los niños y niñas aprendan. También esperamos profundizar en la inclusión de nuestras evaluaciones integrando un componente de aprendizaje socioemocional para identificar el aprendizaje fundamental de forma más holística, y llegando a los niños y niñas en condiciones de marginación, incluidos aquellos con discapacidades auditivas y visuales, y niños y niñas migrantes.

Extiendo mi más profundo agradecimiento a cada individuo y organización cuyo compromiso hizo posible este logro.

Armando Ali

Director Ejecutivo de la Red de Acción Ciudadana para el Aprendizaje (PAL)

Kenya

Durante los últimos diez años, la Red de Acción Ciudadana para el Aprendizaje (PAL) ha liderado la generación de datos sobre el aprendizaje fundamental o básico en los países del sur global. Estos datos han sido un factor fundamental para crear conciencia y generar el impulso necesario para dar prioridad al aprendizaje fundamental para todos a nivel mundial. Diez años después, cada vez son más los gobiernos que dan prioridad a las reformas educativas para que más niños y niñas puedan leer y entender el significado de lo que leen, y resolver problemas matemáticos. Disponer de datos de buena calidad sobre el aprendizaje fundamental, sigue siendo esencial para comprender si la educación realmente está beneficiando a los niños y niñas, incluyendo el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Las Evaluaciones dirigidas por Ciudadanos (CLAs) de la Red PAL son únicas en la forma en que involucran a las personas de la población de un país en la producción y uso de evidencias, llegando a comunidades remotas a nivel global. Este tipo de sensibilización sobre los niveles de aprendizaje de los niños y niñas, que comienza en la comunidad, es esencial para crear una demanda a largo plazo por parte de las y los ciudadanos, con el fin de que los líderes rindan cuentas sobre el cumplimiento de la promesa de una educación de calidad para todos. También anima a los padres y madres, tutores o cuidadores a hablar con sus hijos sobre lo que están aprendiendo, lo que permite conocer los beneficios derivados de una fuerte implicación parental en el aprendizaje de los niños y niñas.

El enfoque inclusivo para evaluar el aprendizaje básico para todos, adoptado mediante las evaluaciones dirigidas por ciudadanos, es importante. Las evaluaciones se realizan en los hogares y llegan a todos los niños y niñas, incluidos los que no asisten a la escuela. Además, se llevan a cabo en diferentes idiomas y contextos, generando al mismo tiempo la oportunidad de obtener datos fiables y comparables sobre el aprendizaje. Estas evaluaciones contextualizadas y personalizadas son realizadas por socios locales y respaldadas por asociaciones Sur-Sur, también son una forma importante de garantizar que los datos se generen, conozcan y utilicen a nivel local.

La credibilidad de ASER y Uwezo da testimonio del rigor y la fuerza de este tipo de datos generados por los ciudadanos. Estas evaluaciones han proporcionado fuentes de evidencia invaluable en los últimos años, tanto a nivel nacional como mundial. Más recientemente, los esfuerzos para promover la comparabilidad de los datos en distintos contextos fueron reconocidos con el premio WISE en 2023. Este galardón premió los esfuerzos de la Red PAL en su evaluación comparativa de aritmética y puso de manifiesto el poder del trabajo colectivo como red global, para contar la historia del aprendizaje fundamental para todos.

En 2025, la red PAL trabajó incansablemente para innovar, perfeccionar y, en última instancia, ofrecer simultáneamente la Evaluación Común Internacional de Aritmética y Lectura (ICAN-ICAR), en 12 países del Sur Global. Esto es un gran logro en un contexto en el que los responsables de la toma de decisiones a menudo se basan en datos de aprendizaje desactualizados y poco fiables que no son comparables con el transcurso del tiempo.



La Red PAL no solo ha garantizado que las herramientas satisfagan las necesidades de las comunidades locales, sino también que se ajusten a los indicadores globales para realizar un seguimiento del aprendizaje a nivel mundial con miras al Objetivo de Desarrollo Sostenible relativo a la educación de calidad. Estas herramientas pueden permitir a los países mostrar sus progresos o, más importante aún, los logros de los niños y niñas y sus profesores a medida que consiguen resultados de aprendizaje mejores y más comparables.

Este informe llega en un momento en el que existe una urgente y creciente demanda de más y mejores datos sobre el aprendizaje, que puedan utilizarse para impulsar las medidas necesarias para mejorar el aprendizaje de todos los niños y niñas a nivel global.

En FCDO, estamos orgullosos de apoyar y celebrar los logros de la Red PAL mientras conmemoran su décimo aniversario y el lanzamiento oportuno del informe de ICAN-ICAR.

Hacemos un llamado a los gobiernos nacionales, a la comunidad internacional y a los ciudadanos para que se comprometan con los nuevos hallazgos y las herramientas rigurosas, de modo que podamos, colectivamente, comprender mejor, seguir y acelerar el aprendizaje a nivel mundial, en la cuenta regresiva hacia el 2030.

Judith Herbertson

Jefa del Departamento de Educación de Niñas Oficina de Desarrollo y Commonwealth Exterior (FCDO)
Reino Unido



Agradecimientos

Este informe es el resultado de una colaboración global que refleja el compromiso inquebrantable de las organizaciones miembro y la colaboración entre expertos técnicos y aliados institucionales de la Red PAL. Esta iniciativa pretende fusionar el rigor necesario para la comparabilidad global con el principio fundamental de la propiedad local y la agencia ciudadana, basando los estándares globales en las realidades del Sur global.

Líderes de la Red PAL y Equipos de Gestión de Proyectos (PMTs) de Implementación

Este trabajo no habría sido posible sin la dedicación de las organizaciones miembros de la Red PAL y los incansables esfuerzos de los Líderes de País y los Equipos de Gestión de Proyectos (PMTs), quienes aseguraron una implementación integral de la evaluación ICAN-ICAR. Ofrecemos nuestro más profundo agradecimiento a los equipos implementadores de los países participantes, entre ellos:

- **Asia del Sur:** Syeed Ahmad, Kazi Ferdous Pavel, Maisha Tasnim y Faria Rahman (ASER Bangladesh/ IID); Suman Bhattacharjea, Sudipto Kar y Anil Kumar Kamath (ASER India); Rajib Timalsina, Gunjan Jha y Manisha Gahatraj (ASER Nepal); y Baela Jamil, Sahar Saeed, Talha Iftikhar y Zulfiqar Ali (ASER Pakistán).
- **África Oriental y Austral:** Emmanuel Manyasa, Zachary Kwena, Carol Onsumu y Ochi Boaz (Usawa Agenda, Kenia); Tarcisio Abibo, Amélia Maria Ussene y Lino Andre (TPC Moçambique, Mozambique); Baraka Mgohamwende, Daud Siwalaze, Otto Millinga y Benjamini Masebo (Uwezo, Tanzania); Mary Goretti Nakabugo, Faridah Nassereka, Joseph Kasasa, Judith Nyakaisiki, Vincent Kalibbala, Dativah Ahabwe, Bonita Namatovu y Grace Agaba (Uwezo, Uganda); y Moitshepi Matsheng, Noam Angrist, Amanda Beatty, Changu Maundeni y Kago Ditlhong (Youth Impact, Botsuana).
- **África Occidental:** Massaman Sinaba, Bréhima Traoré y Adama Danioko (OMAES, Malí); y Rokhaya Cissé, Ndèye Sokhna Cissé, Binta Diedhiou y Alioune Badara Fall (LARTES, Senegal).
- **América:** Anabel Velásquez-Durán, Tania Ibet Zavaleta Herrera, Karel Verónica Cober Jiménez, Edgar Santiago González Martínez y José Martín Cadena Barajas (Medición Independiente de Aprendizajes MIA, México); y Carla Yeneris Caballero, Herman Van de Velde, David Sarantes, Maribel Ochoa, Arline Calderón y Naida Medina (ÁBACOnRed, Nicaragua).

Agradecemos sinceramente el apoyo esencial y la colaboración que proporcionan las entidades gubernamentales de los países participantes. Particularmente, expresamos nuestro agradecimiento a los Ministerios de Educación, a las Oficinas Nacionales de Estadística (NSO) y a los Comités Asesores Técnicos de País. Su implicación directa, especialmente en liderar o validar la selección de Área de Enumeración (EA) utilizando marcos censales nacionales en varios países, fue crucial. Esta colaboración significa un sólido apoyo gubernamental, clave para fortalecer la credibilidad y la relevancia nacional del diseño de la evaluación. También agradecemos a los numerosos expertos de pruebas que dedicaron su tiempo y experiencia a perfeccionar las herramientas de evaluación.



Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la extensa red de encuestadores, coordinadores, facilitadores expertos y voluntarios comunitarios cuyo compromiso y empatía dieron vida a ICAN-ICAR en miles de hogares. Agradecemos a los líderes locales, adultos mayores de la localidad, representantes de la comunidad y padres de familia que generaron confianza y participaron en cada paso del proceso.

Expresamos nuestro profundo agradecimiento a las 137 organizaciones socias de todos los países participantes cuyo liderazgo, conocimiento local y esfuerzos de movilización hicieron posible esta implementación a gran escala. Su colaboración reforzó el alcance de la evaluación, la relevancia contextual y la credibilidad en cada comunidad en la que participamos. En el Anexo A se proporciona una lista completa de organizaciones socias por país.

Por último, estamos muy agradecidos con cada niño y niña que participó en ICAN-ICAR. Su curiosidad, valentía y alegría dieron vida a este esfuerzo. Sus voces siguen siendo el corazón de ICAN-ICAR y la razón por la que este trabajo es importante.

Miembros del Grupo Asesor Técnico (TAG) y del Panel de Expertos Técnicos

Estamos profundamente agradecidos con los miembros del Grupo Asesor Técnico (TAG), Mary Goretti Nakabugo, Wilima Wadhwa, Ketan, Samana Vergara-Lope Tristan, Syeed Ahamed, Kazi Ferdous Pavel, Soufianou Moussa, Emmanuel Manjasa y Patrick Montjourides, cuya visión y orientación reforzaron cada etapa de este trabajo, desde el diseño de herramientas hasta la planificación del análisis de datos.

Felicitamos a los miembros del Panel de Expertos Técnicos, Nicolás Buchbinder, Ketan, Catalina Henriquez y Hetal Thukral, quienes ofrecieron orientación crítica en las áreas del análisis de datos, el aseguramiento de la calidad y los estándares de reporte. El Panel ayudó a confirmar que los ítems funcionaban como se esperaba, también revisó los datos de las pruebas de campo, comprobó posibles sesgos en el rendimiento de los ítems entre grupos y se aseguró de que los resultados fueran lo suficientemente sólidos como para respaldar comparaciones fiables entre países.

Socios institucionales

Agradecemos el apoyo incondicional y sostenido de nuestros socios financiadores, como pilares del éxito de la iniciativa. La financiación principal proviene del Foreign, Commonwealth and Development Office (FCDO) a través de su programa “Datos para el Aprendizaje Fundamental” (D4FL). Echidna Giving, The Hempel Foundation y Gates Foundation, quienes como principales colaboradores, proporcionaron recursos esenciales para impulsar la iniciativa.

Más allá del financiamiento, valoramos mucho nuestra colaboración continua con el Australian Council for Education Research (Oficina del Reino Unido), la Global Partnership for Education (GPE), Porticus, Education Cannot Wait (EcW) y UNICEF en la misión compartida de fortalecer el aprendizaje fundamental a nivel mundial.



Agradecimientos

Secretaría

Esta iniciativa fue posible gracias a la planificación, coordinación y liderazgo técnico de la Secretaría de la Red PAL en Nairobi. Expresamos nuestro agradecimiento a los colegas de los ámbitos de acción y defensa, investigación, finanzas, gobernanza, MEL y operaciones por el apoyo constante que permitió una implementación fluida en varios países. El equipo de evaluación desempeñó un papel central, gracias a Muhammad Usman quién lideró el diseño y la ejecución general de la evaluación entre países; a Manisha Upreti quién se encargó de los sistemas de calidad de datos y de la documentación para asegurar la alineación global, y a Pramila Bisunke y Jorge Cruz quienes mantuvieron las actividades de campo alineadas a los plazos y protocolos, se encargaron de la resolución de problemas en tiempo real y coordinaron la implementación diaria con los equipos de cada país.



El aprendizaje fundamental, la capacidad de leer y comprender los textos y trabajar con confianza en los números, sigue siendo un desafío crítico en todo el Sur Global. A pesar de los grandes aumentos en la matrícula escolar, un gran número de niños y niñas avanzan en los primeros cursos de primaria sin adquirir las habilidades esenciales necesarias para su aprendizaje. Este informe presenta la primera implementación multinacional y basada en hogares de las Evaluaciones Comunes Internacionales de Numeración (ICAN) y Lectura (ICAR) en 11 países de África, Asia y América, proporcionando un panorama coherente y comparable del aprendizaje fundamental, alineado con las expectativas globales para el ODS 4.1.1(a). Un piloto de prueba dentro de un contexto escolar aplicado en Botsuana exploró si las herramientas ICAN-ICAR, que normalmente se administran individualmente en los hogares, pueden adaptarse para su uso en las escuelas.

La evaluación alcanzó una escala sin precedentes en la historia de la Red PAL. En los once países nacionalmente representativos, se cubrieron con éxito 2,917 Áreas de Enumeración, lo que llevó a encuestas en 56,913 hogares y a la evaluación directa de 89,185 niños y niñas. La implementación abarcó Bangladesh, Kenia, Malí, México, Mozambique, Nepal, Nicaragua, Pakistán, Senegal, Tanzania y Uganda, con tamaños de muestra que oscilaron entre 3,820 y 7,220 hogares y entre 4,694 y 13,167 niños y niñas evaluados por país. En total, se encuestaron a más de 96,000 niños y niñas, cubriendo tanto a niños y niñas escolarizados como a los que no se encuentran matriculados, y quienes oscilan entre los 5 y 16 años. Se realizaron evaluaciones en 18 idiomas para reflejar la diversidad lingüística de las comunidades muestreadas.

La evaluación utilizó un diseño de muestreo probabilístico estratificado en dos etapas que garantizó la representatividad nacional en cada país participante. Se seleccionaron las Áreas de Enumeración con probabilidad proporcional al tamaño, seguidas de una selección sistemática o espacial de hogares, asegurando una cobertura uniforme en entornos rurales y urbanos. Las herramientas se adaptaron a los idiomas locales mediante un proceso estructurado de doble traducción y revisión lingüística, y los equipos de campo fueron formados mediante un modelo escalonado de desarrollo de capacidades que conectaba al personal técnico de PAL con equipos nacionales, formadores maestros y encuestadores ciudadanos. La monitorización en tiempo real, los procedimientos estructurados de aseguramiento de la calidad de los datos, las comprobaciones de fiabilidad entre evaluadores y la verificación en el campo mantuvieron la consistencia y la calidad de los datos en todas las etapas. A finales de 2024, equipos de los países participantes se aseguraron de que ICAN e ICAR cumplieran con los criterios globales para la notificación del ODS 4.1.1(a), y en 2025, los Niveles Mínimos de Competencia se alinearon con el Marco Global de Competencia mediante un taller internacional de Método de Comparación por Pares.

Los Niveles Mínimos de Competencia representan puntos de referencia globalmente acordados que definen lo que los niños y niñas al final de la primaria baja deberían ser capaces de hacer. En lectura, esto incluye demostrar comprensión básica de textos cortos y localizar o interpretar información explícita. En matemáticas, esto incluye trabajo seguro con números enteros hasta 100, operaciones básicas y



resolución sencilla de problemas. Los resultados ICAN-ICAR se presentan tanto para 4° Grado como para niños y niñas de diez años para tener en cuenta la variación en las estructuras nacionales de cursos y asegurar la inclusión de estudiantes fuera de la escuela.

Los resultados muestran una variación considerable entre países. El rendimiento en el Nivel Mínimo de Competencia (MPL) en matemáticas entre niños y niñas de diez años oscila entre más del ochenta por ciento en México y menos del quince por ciento en Malí. En lectura, Nicaragua registra la mayor proporción de niños y niñas de diez años que alcanzan el MPL, mientras que varios países reportan tasas inferiores al veinte por ciento. En la mayoría de los once países donde los miembros de la familia cuentan con estudios básicos, menos de la mitad de los niños y niñas de diez años alcanzan los MPL en ambas asignaturas. Los resultados en matemáticas son consistentemente superiores a los de lectura, un patrón que a menudo se asocia con desajustes en el idioma de instrucción y la exposición limitada al idioma del examen en casa. Las diferencias de género son pequeñas en todo el conjunto de datos. Los niños y niñas que viven en zonas urbanas generalmente superan a sus compañeros de zonas rurales, y las trayectorias de aprendizaje basadas en la edad muestran un progreso lento o estancado en muchos países. Las trayectorias basadas en los cursos son más pronunciadas, ya que los niños y niñas fuera de la escuela y mayores de edad solo se reflejan en los resultados por edad.

Los datos contextuales proporcionan una visión importante del entorno de aprendizaje en el que crecen los niños y niñas. El acceso a libros infantiles es bajo en la mayoría de los contextos, los dispositivos digitales son poco comunes salvo en unos pocos países y los niveles educativos de los padres varían enormemente. La disponibilidad de libros de texto sigue siendo inconsistente y la desadaptación lingüística es común, especialmente cuando la evaluación y la instrucción se realizan en idiomas que difieren de las lenguas maternas de los niños y niñas. Estas disparidades ayudan a explicar las brechas observadas en el rendimiento de MPL.

Los hallazgos tienen importantes implicaciones para las políticas nacionales y el fortalecimiento del sistema. Las inversiones en la enseñanza de los primeros grados, especialmente en apoyo a la lectura y la transición del lenguaje, siguen siendo cruciales. Ampliar el acceso a libros y entornos con publicaciones físicas, apoyar a los niños y niñas con dificultades funcionales y fortalecer los programas comunitarios y de recuperación son pasos necesarios para garantizar el aprendizaje para todos. Los modelos de evaluación comparables basados en los hogares también ofrecen a los gobiernos un mecanismo fiable para hacer seguimiento del progreso hacia el ODS 4.1.1(a).

Este ciclo de 2025 establece una base histórica para el aprendizaje fundamental en once sistemas educativos. El piloto aplicado en contexto escolar en Botsuana proporciona evidencia complementaria sobre la viabilidad, la logística y los mecanismos de seguimiento en entornos con asistencia constante a la secundaria. El próximo ciclo ICAN-ICAR en 2027-28 creará la primera oportunidad para medir el progreso a lo largo del tiempo y aportará evidencia que fortalezca el diálogo político, la rendición de cuentas y la acción sobre el aprendizaje fundamental.

Índice

Mensaje del CEO de PAL Network	iii
Prefacio	iv
Agradecimientos	vi
Resumen ejecutivo	ix
Índice	xi
Lista de siglas	xiv
Lista de figuras y tablas	xvi
I Introducción y Justificación	2
1 El estado del aprendizaje y la respuesta de la Red PAL	2
2 Objetivos y alcance de la iniciativa	4
3 Visión general del enfoque de evaluación	6
II Resultados y hallazgos	9
1 Guía del lector para los resultados de ICAN-ICAR	9
2 Resultados de aprendizaje para niños y niñas de 10 años	14
- Niños y niñas de 10 años: Niveles mínimos de competencia en diferentes países	14
- Niños y niñas de 10 años: Niveles mínimos de competencia por género	16
- Niños y niñas de 10 años: Niveles mínimos de competencia por ubicación	16
- Trayectorias de aprendizaje por edad	17
- Trayectorias de aprendizaje por edad y género	19
- Trayectorias de aprendizaje por edad y ubicación	20
3 Resultados de aprendizaje para niños y niñas en 4º curso	21
- Niños y niñas de 4º curso: Niveles mínimos de competencia en diferentes países	21
- Niños y niñas de 4º de Primaria: Niveles mínimos de competencia por género	22
- Niños y niñas de 4º de Primaria: Niveles mínimos de competencia por ubicación	23
- Trayectorias de aprendizaje para niños y niñas en 4º curso	24
- Trayectorias de aprendizaje por curso y género	25
- Trayectorias de aprendizaje por curso y ubicación	26
4 Contextos del aprendizaje	27
5 Relación entre información contextual y resultados de aprendizaje	33
III Implicaciones y el camino a seguir	39
1 Lo que revelan los datos	39
2 La contribución de ICAN-ICAR como herramienta	40
3 Lo que hemos conseguido como Red	40
4 Consideraciones de coste-efectividad	41
5 Participación en políticas y uso de datos	41
6 Datos Abiertos y Acceso a la Investigación	41
7 Las siguientes rondas de ICAN-ICAR (2027-2028)	42
IV Diseño de la evaluación y alineación global	45
1 Estructura de herramientas de evaluación (ICAN e ICAR)	45
2 Alineación con las Normas Globales (ODS 4.1.1a y GPF)	48
3 Comparación y comparabilidad	48
4 Cuestionario contextual y cribado de discapacidad	49



Índice

V	Metodología e implementación	53
1	Estrategia de muestreo	53
2	Cascada de Fortalecimiento de Capacidades y Formación	56
3	Implementación en el campo y aseguramiento de la calidad de los datos (DQA)	59
4	Estudio piloto escolar en Botsuana	62
	Glosario de términos	68
	Referencias	70
	Anexo A: Organizaciones Socias por País	71
	Apéndice A: Prevalencia de dificultades funcionales entre niños y niñas	72





LA RED PAL
Acción Ciudadana por el Aprendizaje



Lista de siglas

Esta sección documenta una lista exhaustiva de todos los acrónimos y terminología especializada utilizados a lo largo del informe.

Los términos clave a incluir son:

ACER	– Consejo Australiano para la Investigación Educativa
ADBG	– Associação para Democracia e Boa Governança (Asociación para la Democracia y el Buen Gobierno)
AMME	– Associação Moçambicana Mulher na Educação (Asociación de Mujeres Mozambiqueñas en la Educación)– Associação para Sanidade Ambiental
ASA	– Associação para Sanidade Ambiental (Asociación para Sanidad Ambiental)
ASER	– Informe Anual sobre el Estado de la Educación
CAREF	– Cellule d'Appui à la Recherche et à la Formation (Unidad de Apoyo para la Investigación y la Formación)
CBO	– Organización Comunitaria
CCM	– Conselho Cristão de Moçambique (Consejo Cristiano de Mozambique)
CLA	– Evaluación Liderada por Ciudadanos
DC	– Coordinador de distrito
DIF	– Funcionamiento diferencial de los ítems
EA	– Área de Enumeración
EHED	– Organización de Educación, Salud y Desarrollo Ambiental y Bienestar
ELANA	– Evaluación Temprana de Lenguaje, Alfabetización y Numeración
FCDO	– Oficina de Asuntos Exteriores, de la Mancomunidad y de Desarrollo
FLN	– Alfabetización y Numeración Fundamentales
FT	– Pruebas de Campo
GADEC	– Groupe d'Action pour le Développement Communautaire (Grupo de Acción para el Desarrollo Comunitario)
GAML	– Alianza Global para Monitorizar el Aprendizaje
GEM	– Monitorización Global de la Educación
GPF	– Marco Global de Competencia
ICAN	– Evaluación Común Internacional de la Numeración
ICAR	– Evaluación Común Internacional de la Lectura



Lista de siglas

IRR	– Fiabilidad entre evaluadores
ITA	– Idara-e-Taleem-o-Aagahi (Centro para la Educación y la Conciencia)
LARTES-IFAN	– Laboratoire de Recherche sur les Transformations Économiques et Sociales – Institut Fondamental d’Afrique Noire (Laboratorio de Investigación sobre Transformaciones Económicas y Sociales – Instituto Fundamental de África Negra)
LPS	– Escalas de Progresión del Aprendizaje
M&R	– Seguimiento y revisión
MCED	– Comunidad Mohmand para la Educación y el Desarrollo
MEPT	– Movimento Educação para Todos (Movimiento de educación para todos)
MPL	– Nivel mínimo de competencia
OMAES	– Organisation Malienne pour l’Amélioration de l’Enseignement Scolaire (Organización Maliense para la Mejora de la Educación Escolar)
Red PAL	– Red de Acción Ciudadana para el Aprendizaje
PCM	– Método de Comparación por Pares
PESAP	– Programa de Adaptación Inteligente para la Educación Pastoral
PMT	– Equipo de Gestión de Proyectos
PPPs	– Probabilidad proporcional al tamaño de la población
ODS	– Objetivos de Desarrollo Sostenible
SEL	– Aprendizaje Socioemocional
SPECCHILDREN	– Organización Especial de Niños
TAG	– Grupo Asesor Técnico
UIS	– Instituto de Estadística de la UNESCO



Lista de Tabelas e Figuras

Tabla 2.1. Calendario escolar y fechas de encuestas, por país	9
Tabla 2.2. Descripción de ejemplo	10
Tabla 2.3. Lenguas utilizadas para las evaluaciones ICAN-ICAR en los países participantes	11
Tabla 2.4. Características seleccionadas del hogar.	27
Tabla 2.5. Porcentaje de hogares con variables seleccionadas de contexto educativo.	28
Tabla 5.1. Número de formaciones realizadas, por país	58
Tabla 5.2. Perfil de voluntarios ciudadanos para la recogida de datos	59
Figura 1.1. Plazos de implementación	5
Figura 2.1. Porcentaje de niños de 10 años que alcanzan niveles mínimos de competencia en matemáticas, lectura y ambos por país.	15
Figura 2.2. Porcentaje de niños de 10 años que alcanzan niveles mínimos de competencia en matemáticas, lectura y ambos por país y género.	16
Figura 2.3. Porcentaje de niños de 10 años que alcanzan niveles mínimos de competencia en matemáticas, lectura y ambos por país y ubicación.	17
Figura 2.4. Edad Trayectorias de aprendizaje del logro del MPL en Matemáticas, Lectura y ambos por país.	18
Figura 2.5. Edad Trayectorias de aprendizaje del rendimiento de ambos MPL (Matemáticas y Lectura) por país y género.	19
Figura 2.6. Edad Trayectorias de aprendizaje del logro de ambos MPL (Matemáticas y Lectura) por país y ubicación.	20
Figura 2.7. Porcentaje de niños en 4º curso que alcanzan los Niveles Mínimos de Competencia en Matemáticas, Lectura y Ambos por país.	21
Figura 2.8. Porcentaje de niños en 4º curso que alcanzan los Niveles Mínimos de Competencia en Matemáticas, Lectura y Ambos por país y género.	22
Figura 2.9. Porcentaje de niños de 4º curso que alcanzan niveles mínimos de competencia en matemáticas, lectura y ambos por país y ubicación.	23
Figura 2.10. Trayectorias de aprendizaje de los cursos de logro del MPL en Matemáticas, Lectura y ambos por país.	24
Figura 2.11. Trayectorias de aprendizaje de curso para el logro del MPL en ambos ámbitos por país y género.	25
Figura 2.12. Trayectorias de aprendizaje de curso del logro del MPL en Matemáticas, Lectura y Ambos por país y ubicación.	26
Figura 2.13. Matrícula escolar. De 10 a 14 años.	29
Figura 2.14. Porcentaje de niños no inscritos por género y país. De 10 a 14 años.	30
Figura 2.15. Porcentaje de niños no inscritos por país y ubicación. De 10 a 14 años	31
Figura 2.16. Distribución por edades en 4º curso.	32
Figura 2.17. Logro MPL en Matemáticas y Lectura según el estado de matrícula.	33
Figura 2.18. Logro MPL en Matemáticas y Lectura según el nivel educativo de los padres.	34
Figura 2.19. Logro MPL en Matemáticas y Lectura mediante correspondencia lingüística en la prueba de idioma en casa.	35
Figura 2.20. Logro MPL en Matemáticas y Lectura gracias al acceso a la tecnología en el hogar.	36
Figura 5.1. Partes interesadas en la cascada de desarrollo de capacidades	56
Figura 5.2. Eventos de entrenamiento clave	57
Figura 5.3. Agenda de formación para el fortalecimiento de capacidades ICAN-ICAR	58





Capítulo I

I. Introducción y Justificación

1. El estado del aprendizaje y la respuesta de la Red PAL

La comunidad global se enfrenta actualmente a una crisis de aprendizaje profunda y generalizada. A nivel mundial, se estima que 617 millones de niños y niñas y adolescentes, es decir, seis de cada diez, no alcanzan la competencia mínima en lectura y matemáticas (UIS, 2017). De forma llamativa, dos tercios de estos niños y niñas están matriculados en la escuela, pero no están aprendiendo, son incapaces de leer un texto sencillo o resolver problemas matemáticos básicos. En los países de ingresos bajos y medios (LICs y MICs), casi el 70% de los niños y niñas de 10 años carecen de habilidades básicas de comprensión lectora (Banco Mundial, 2022).

Esta crisis sistémica, fue agravada por la pandemia de COVID-19, y se complica aún más por una brecha crítica de datos en el aprendizaje. Mientras que más de 200 países informan sobre la matrícula escolar, solo 37 informan de resultados de aprendizaje en el nivel de primaria inferior (UIS, 2024). Muchos más países recopilan datos de aprendizaje mediante evaluaciones nacionales o regionales, pero estos resultados no siempre se comunican a UIS ni se alinean con indicadores globales (UIS, 2024). Este desequilibrio revela que, aunque los sistemas educativos saben cuántos niños y niñas están en la escuela, a menudo no disponen de datos fiables y actualizados sobre cuántos niños y niñas están realmente aprendiendo. Abordar esta carencia de evidencia es esencial para seguir el progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y abordar eficazmente la crisis de los aprendizajes básicos bajos.

La solución de la Red PAL: Evaluaciones Lideradas por Ciudadanos (CLAs)

La Red de Acción Ciudadana para el Aprendizaje (PAL) es una asociación Sur-Sur de organizaciones que operan en 15 países de África, Asia y América, dedicada a mejorar la alfabetización y la numeración básicas (FLN). Reconociendo que los objetivos educativos globales requieren enfoques que lleguen a todos los niños y niñas, incluidos aquellos que aún no saben leer, asisten a la escuela de forma irregular o están completamente fuera de la escuela, la Red PAL impulsó la Evaluación Dirigida por Ciudadanos (CLA), aprovechando la innovación de ASER en India y su distribución orgánica por el sur global.

Los CLAs en La Red PAL ofrecen un enfoque práctico y escalable, impulsado por la comunidad y diseñado para hacer visible el aprendizaje de los niños y niñas en el Sur Global. Las características clave del modelo buscan garantizar la inclusión y la relevancia:

- **Inclusión y alcance:** Las evaluaciones se realizan en hogares y no en escuelas, asegurando la inclusión de todos los niños y niñas de 5 a 16 años, independientemente de su nivel escolar.
- **Metodología:** Las evaluaciones son simples, orales y se administran individualmente con cada niño y niña. Esto los hace adecuados para niños y niñas que están desarrollando sus habilidades lectoras.
- **Escala e impacto:** Desde 2005, los CLAs han llegado a más de 9 millones de niños y

niñas y han involucrado a casi un millón de voluntarios en tres continentes. Este modelo aprovecha la participación de voluntarios ciudadanos previamente capacitados (movilizados por organizaciones de la sociedad civil) para promover la agencia ciudadana, llevando el estado del aprendizaje infantil al primer plano de la política y la práctica.

ICAN-ICAR: Evolución hacia la comparabilidad y la escalabilidad global

Las CLAs tradicionales como ASER y Uwezo fueron muy efectivas para medir los niveles de aprendizaje dentro de sus respectivos países, diseñados intencionalmente en torno a los planes de estudio nacionales y contextos locales. Dado que cada país utilizaba métodos y estándares adaptados a su propio sistema, estas CLAs tradicionales no estaban destinadas a la comparación entre países. En respuesta, La Red PAL desarrolló las Evaluaciones Comunes Internacionales de Aritmética y Lectura (ICAN-ICAR) como la última evolución de las CLAs previas, entre un conjunto de iniciativas comunes de evaluación para permitir la comparación entre países y alinearse con métricas internacionales. Estas herramientas ofrecen instrumentos comparables, de bajo coste y escalables para medir habilidades básicas de aprendizaje en matemáticas y lectura para niños y niñas de 5 a 16 años.

ICAN-ICAR están rigurosamente diseñados para cumplir con los requisitos internacionales de datos educativos.

i.

Alineación Global: ICAN-ICAR está alineado con el Marco Global de Competencia (GPF) y cumple con los requisitos técnicos para la presentación de informes sobre el indicador 4.1.1(a) del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), que mide la proporción de niños y niñas de 2° o 3° grado que alcanzan al menos un nivel mínimo de competencia (MPL) en lectura y matemáticas. Tras una profunda y exhaustiva revisión en colaboración con el Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER), ambas herramientas muestran alineación con los cuatro primeros requisitos bajo los Criterios 1 relacionados con la alineación de la evaluación. El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) ha confirmado oficialmente que las herramientas ICAN-ICAR cumplen con los criterios globales de reporte para el ODS 4.1.1(a) ([UIS, 9 de diciembre de 2024](#)).

ii.

Adaptación al idioma local: Una de las ventajas de ICAN-ICAR es la profundidad de su proceso de traducción y adaptación, que va más allá de la traducción directa. En todos los países participantes, las herramientas fueron adaptadas a 18 idiomas por redactores y revisores locales de ítems para garantizar su relevancia local, y administradas por encuestadores de las mismas comunidades, haciendo que el proceso de evaluación fuera accesible, justo y apegado a las realidades locales.

iii.

Escalabilidad: Los instrumentos de ICAN-ICAR, junto con sus instrucciones de administración y puntuación, están diseñados para una implementación a gran escala en contextos diversos. El ciclo actual de implementación abarca 11 países, encuestando aproximadamente en 56,000 hogares y alcanzando a más de 96,000 niños y niñas.

Los datos producidos con ICAN-ICAR posicionan a la Red PAL para informar políticas, fortalecer la rendición de cuentas por la educación de calidad y seguir el progreso global hacia el aprendizaje fundamental para todos.

¹ Los primeros cuatro requisitos bajo el Criterio 1 de los estándares globales de reporte para el ODS 4.1.1(a) se refieren al diseño técnico de la evaluación: 1.1a (Longitud de la prueba), 1.2a (Profundidad en el Dominio Núcleo), 1.3a (Amplitud en el Dominio Núcleo) y 1.4a (Amplitud en Dominios No Núcleo).

2. Objetivos y alcances de la iniciativa

ICAN-ICAR están diseñados para fortalecer la medición global del aprendizaje fundamental y para traducir los datos en un impacto sostenido en políticas educativas. El modelo de evaluación se basa directamente en el legado exitoso de las Evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos (CLAs) impulsadas por los miembros de la Red PAL.

El propósito de ICAN-ICAR es múltiple: generar datos de alta calidad y comparables del Sur Global, fortalecer la capacidad nacional, garantizar la propiedad local y ayudar a convertir la medición del aprendizaje en un motor de reforma sistémica.

Un objetivo principal es centrarse en generar y escalar evidencia localmente relevante mediante herramientas simples e inclusivas adaptadas al contexto de cada país e implementadas por voluntarios locales debidamente capacitados.

Otro objetivo es garantizar la alineación con los estándares globales, específicamente el Marco Global de Competencia (GPF) y los Niveles Mínimos de Competencia (MPL) en lectura y matemáticas para niños y niñas de 2° y 3° grado, para que más países de ingresos bajos y medios estén preparados para producir datos comparables e informar sobre el ODS 4.1.1(a).

Más allá de la recopilación de datos, la iniciativa busca comunicar los hallazgos mediante informes accesibles y visualizaciones que aumenten la percepción del FLN en el Sur Global, también espera apoyar acciones correctivas y estimular a las agencias ciudadanas para que responsabilicen a los sistemas.

La evaluación está diseñada intencionadamente para equilibrar el rigor técnico con la adecuación contextual para el Sur Global.

- **Administración individual:** Las evaluaciones ICAN e ICAR son instrumentos en papel, lo que significa que los voluntarios evalúan a cada niño en su casa utilizando un cuadernillo impreso para las tareas, mientras capturan todas las respuestas digitalmente en la app SurveyCTO. Este formato oral uno a uno incluye tanto a niños dentro como fuera de la escuela y permite observar directamente las habilidades iniciales.
- **Diseño adaptativo con reglas de parada:** ICAN-ICAR incorpora “reglas de parada” que hacen que la evaluación sea adaptativa. Esto asegura que los niños y niñas que tienen dificultades con los temas más fáciles no reciban los más difíciles, reduciendo la fatiga y manteniendo la evaluación dentro de su rango de capacidades. ICAN avanza al conjunto 3 solo si se resuelve correctamente el conjunto 2; ICAR se salta los elementos de palabras si no se dominan las letras y se salta la comprensión si no se dominan las palabras.

**O ICAN-ICAR avalia
crianças de**

**5 a 16
anos**

**e coleta dados contextuais para
complementar os resultados
acadêmicos e explicar os resul-
tados da aprendizagem.**



- **Cuadernillos paralelos:** Dos folletos paralelos (Cuadernillo 1 y Cuadernillo 2) fueron diseñados para tener niveles de dificultad idénticos, lo cual es útil al evaluar a varios niños y niñas dentro del mismo hogar.
- **Información contextual:** ICAN-ICAR evalúa a niños y niñas de 5 a 16 años y recopila datos contextuales detallados sobre la familia, la comunidad y las dificultades funcionales de los niños y niñas (utilizando las preguntas del Grupo de Washington) para complementar los resultados académicos y ayudar a explicar los resultados de aprendizaje.

Línea de tiempo

La iniciativa ICAN-ICAR está estructurada como una implementación gradual para proporcionar datos longitudinales sostenibles. El ciclo de evaluación de 2025 es el primero de dos ciclos de evaluación planificados para 2030. Esto pretende proporcionar múltiples rondas de datos para seguir el progreso hacia el ODS 4.1.1(a). Durante 18 meses, este esfuerzo reunió a 12 países participantes, socios técnicos y miles de actores comunitarios, avanzando paso a paso desde el diseño global hasta la adaptación local, la validación en el campo y la implementación a gran escala. Los datos del ciclo de 2025 se recopilaron entre el segundo y tercer trimestre del año, lo aplicaron todos los países participantes y finalizaron la recogida de datos antes del 30 de septiembre de 2025.

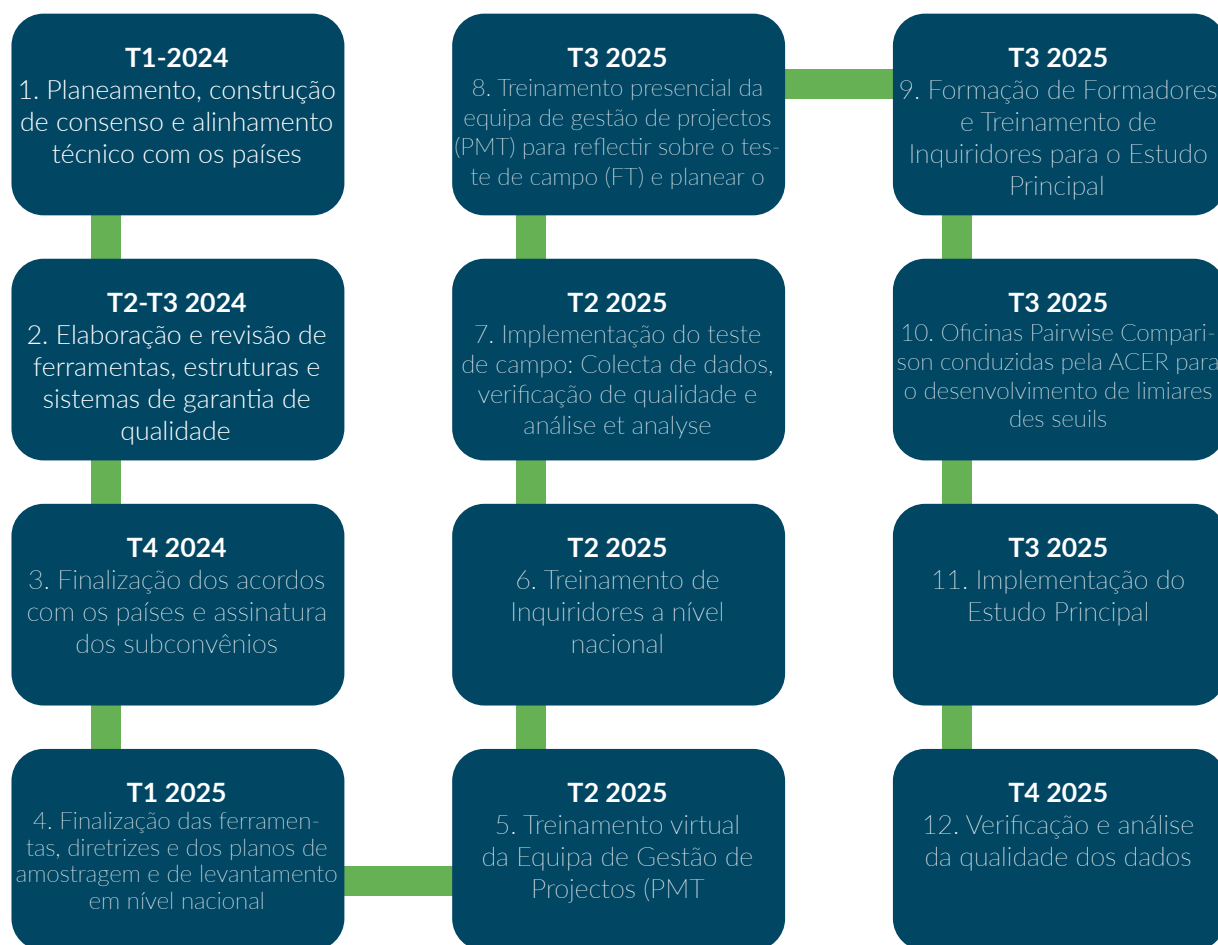
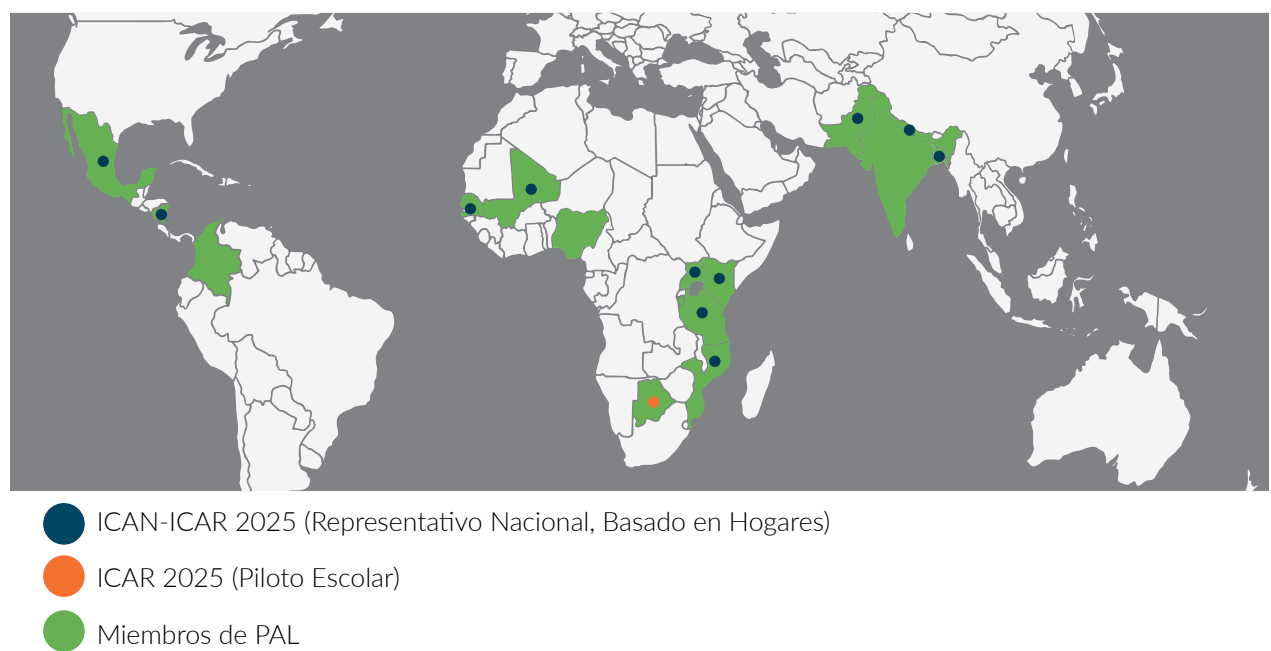


Figura 1.1. Plazos de implementación

3. Visión general del enfoque de evaluación

Este informe se basa en la implementación en 2025 de la evaluación ICAN-ICAR en once países, utilizando una metodología estandarizada basada en la aplicación de las evaluaciones dentro de los hogares, diseñada para alcanzar a todos los niños y niñas de 5 a 16 años, incluidos aquellos fuera del sistema escolar. La evaluación siguió un diseño muestral estratificado en dos etapas, con las Áreas de Enumeración representadas usando probabilidades proporcionales al tamaño y los hogares seleccionados sistemáticamente dentro de cada EA. Las herramientas se adaptaron a 18 idiomas mediante un proceso estructurado de traducción y revisión, y los equipos de evaluación fueron capacitados mediante un modelo escalonado de desarrollo de capacidades liderado por equipos nacionales de gestión de proyectos y apoyado por la Red PAL. Los datos se recopilaban mediante evaluaciones individuales en papel utilizando dispositivos digitales para la captura de las respuestas y para la monitorización en tiempo real. Los detalles metodológicos completos, incluyendo marcos de muestreo, traducciones, protocolos de campo, procesos de aseguramiento de la calidad, puntuación y alineación con el Nivel Mínimo de Competencia, se presentan en [los Capítulos IV y V](#) de este informe.



Países	Comunidades alcanzadas	Hogares encuestados	Niños evaluados
12	2 917	5 913	89 185



LA RED PAL
Acción Ciudadana por el Aprendizaje



Capítulo II

II. Resultados y hallazgos

1. Guía para el lector de los resultados de ICAN-ICAR

Calendario de estudios y académico

Esta edición de la evaluación ICAN-ICAR incluye datos de 12 países participantes. En 11 de ellos, la evaluación se implementó en hogares dentro de las comunidades muestreadas. En la región sureste de Botsuana, la evaluación se llevo a cabo en escuelas para explorar cómo podría impartir ICAN-ICAR en un entorno escolar. La información adicional sobre este piloto se proporciona en el Capítulo V , [Capítulo VI. Metodología e implementación.](#)

La mayoría de los países implementaron las evaluaciones durante los meses de agosto y septiembre de 2025. Las fechas del curso escolar y los periodos de vacaciones varían entre países y pueden influir en el impulso de aprendizaje al momento de la evaluación y en la comparabilidad entre países. Comprender los calendarios académicos es útil para interpretar los resultados, ya que ayuda a clarificar en qué punto se encontraban los niños y niñas en su proceso de aprendizaje durante el grado que cursaban. En la siguiente tabla se observa un resumen de los calendarios escolares de todos los países participantes.

Tabla 2.1. Calendario escolar y fechas de encuestas, por país

Países	Inicio del curso académico	Fecha de inicio del levantamiento
Bangladesh	Primera semana de enero	Segunda semana de agosto
Kenia	Primera semana de enero	Segunda semana de agosto
Malí	Primera semana de octubre	Segunda semana de agosto
México	Última semana de agosto	Segunda semana de agosto
Mozambique	Última semana de enero	Primera semana de agosto
Nepal	Segunda semana de abril	Segunda semana de agosto
Nicaragua	Última semana de enero	Primera semana de septiembre
Pakistán	Primera semana de octubre	Segunda semana de agosto
Senegal	Última semana de septiembre	Segunda semana de agosto
Tanzania	Primera semana de enero	Última semana de agosto
Uganda	Primera semana de febrero	Última semana de agosto

Diseño muestral, tasas de respuesta, ponderación y descripción de la muestra.

La evaluación ICAN-ICAR utiliza un diseño muestral basado en probabilidades y representativo a nivel nacional que abarca a todos los niños y niñas de 5 a 16 años, incluyendo tanto los que asisten a la escuela como aquellos que no. Los países aplicaron un enfoque estratificado y de varias etapas. En la primera etapa, se seleccionaron las Áreas de Enumeración usando la

Probabilidad Proporcional al Tamaño de la Población. En la segunda etapa, se seleccionaron 20 hogares dentro de cada Área de Enumeración.

En el diseño muestral de ICAN ICAR, la probabilidad de que un hogar sea seleccionado depende de dos componentes: el primero es la probabilidad de que su Área de Enumeración sea seleccionada en la primera etapa; el segundo, la probabilidad de que el hogar sea seleccionado dentro de esa área en la segunda etapa. Dado que el número de Áreas de Enumeración asignadas a cada estrato varía según el tamaño de la población, la probabilidad global de selección también varía según los estratos. Los pesos muestrales se calculan como el inverso de esta probabilidad global de selección. Tras calcular los pesos base, estos se ajustan por la falta de respuesta del hogar y de los niños y niñas para asegurar que las estimaciones ponderadas finales representen con precisión el número total de hogares en el marco de muestreo. La excepción al cálculo de ponderación incluye las estimaciones de Tanzania, que no están ponderadas.

Para más información sobre el diseño de muestreo, véase la Sección V: Metodología e Implementación.

Una descripción detallada de la muestra obtenida, incluyendo el número de Áreas de Enumeración, los hogares y los niños y niñas elegibles evaluados en cada país, se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2.2. Descripción de ejemplo

Países	Áreas de enumeración (n)	Hogares encuestados (n)	Niños encuestados (n)	Niños evaluados (n)
Bangladesh	275	5,499	6,664	6,479
Kenia	222	4,459	7,076	6,669
Malí	200	3,882	10,091	9,588
México	334	5,480	8,351	8,150
Mozambique	255	5,082	8,255	8,022
Nepal	191	3,820	4,801	4,694
Nicaragua	361	6,731	7,310	6,230
Pakistán	283	6,318	10,510	9,202
Senegal	202	4,059	9,117	8,098
Tanzania	372	7,220	14,796	13,167
Uganda	222	4,363	9,531	8,886

Instrumentos de evaluación y lenguajes de prueba

Las evaluaciones se realizaron de forma oral e individual en los hogares de los niños y niñas. Las herramientas de ICAN-ICAR consisten en dos instrumentos de prueba diseñados para medir la numeración y la alfabetización básicas entre niños y niñas de 5 a 16 años. El ICAN incluye 36 ítems de matemáticas que abarcan áreas como conocimiento numérico, operaciones básicas, medición, geometría, manejo sencillo de datos y reconocimiento de patrones. El ICAR incluye 30 ítems que incluyen la comprensión del lenguaje oral, la decodificación de letras y palabras familiares, y la comprensión lectora de textos cortos. Ambas evaluaciones fueron traducidas



y adaptadas a los idiomas que los niños y niñas utilizan en casa y en la escuela, siguiendo un proceso estructurado de traducción que incluyó traducción inversa, revisión para la adecuación lingüística y cultural y redesarrollo de ítems donde la traducción directa no era posible. Para más información sobre los instrumentos de evaluación, véase la Sección II. Diseño de Evaluación y Alineación Global.

Los idiomas de prueba utilizados en los países participantes se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2.3. Lenguas utilizadas para las evaluaciones ICAN-ICAR en los países participantes

Países	Lenguaje de evaluación
Bangladesh	Bangla
Kenia	Inglés
Malí	Francés, Bamanankan
México	Español
Mozambique	Portugués
Nepal	Nepalí
Nicaragua	Español
Pakistán	Urdu, Sindhi
Senegal	Francés, wolof, soninke, sereere, pulaar, mandinka, joola, diola
Tanzania	Swahili
Uganda	Inglés

Niveles mínimos de competencia (MPL)

ODS 4.1.1(a)

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4.1 se centra en garantizar que todos los niños y niñas cursen una educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad, que conduzca a resultados de aprendizaje efectivos. Dentro de este objetivo, el Indicador 4.1.1(a) informa sobre la proporción de niños y niñas en 2º o 3º grado que alcanzan al menos un nivel mínimo de competencia en (i) lectura y (ii) matemáticas, por género. Para permitir una medición comparable entre países, el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) desarrolló los Niveles Mínimos de Competencia (MPL) globales, que describen las habilidades fundamentales que los niños y niñas deben demostrar al final de la primaria baja. Los MPL proporcionan un referente común que permite a los países interpretar si los niños y niñas han dominado las competencias mínimas necesarias para el aprendizaje futuro y seguir el progreso hacia el ODS 4.1.1(a).

Los MPL se establecieron mediante un proceso técnico internacional de varios años liderado por UIS entre 2018 y 2022. Los MPL resultantes representan un punto de referencia global para el aprendizaje básico y forman la base para determinar si los niños y niñas en la evaluación ICAN-ICAR están “al nivel o por encima” del estándar mínimo de competencia (Consejo Australiano para la Investigación Educativa, 2022).



Elección de grado y edad para la muestra

Interpretar el ODS 4.1.1(a) es complicado porque los sistemas educativos difieren mucho en la organización de los cursos de primaria: en algunos países el segundo curso es el segundo año de escolarización, mientras que en otros puede ser el tercero o cuarto. Estas variaciones dificultan que la referencia global a “Grados 2/3” sea fácil de aplicar de forma consistente entre países. Para garantizar la comparabilidad, ICAN–ICAR adopta el Grado 4 como punto de referencia para el aprendizaje básico bajo el ODS 4.1.1(a), ya que es una etapa en la que razonablemente se puede esperar que los niños y niñas hayan adquirido el MPL en lectura y matemáticas asociado al final de la educación primaria baja. Además, ICAN–ICAR informa de los resultados para niños y niñas de 10 años, proporcionando un punto de referencia neutral en cuanto a calificaciones que respalda la comparabilidad entre niños y niñas que están por debajo, en o por encima de su nivel esperado, así como entre los que no están actualmente matriculados en la escuela.

Definición de MPL

Para estar alineado con el ODS 4.1.1(a) MPL en lectura, una evaluación debe capturar las habilidades de Grado 2 descritas en el Marco Global de Competencia (GPF). La UIS exige que las evaluaciones de lectura incluyan al menos 20 puntos asignados al GPF, de los cuales un mínimo de 10 puntos deben evaluar la comprensión lectora de 2º grado. Esto incluye los dos subconstructos principales que definen la MPL:

- Reconocer el significado de las palabras comunes; y
- Obtener información explícita de un texto de nivel 2º.

Los puntos restantes pueden basarse en habilidades previas como la decodificación, la comprensión auditiva o el desarrollo del vocabulario, asegurando que la comprensión lectora de segundo grado siga siendo la estructura central. En la práctica, una evaluación de lectura alineada con la MPL debe determinar si los niños y niñas pueden decodificar y comprender con precisión textos simples y extraer un significado básico de él.

Para matemáticas, la alineación con el ODS 4.1.1(a) requiere al menos 20 puntos de puntuación vinculados al contenido de Grado 2 en la GPF, con un mínimo de 10 puntos dedicados al dominio de Números y Operaciones. Dentro de este ámbito, las evaluaciones deben incluir ítems que representen al menos tres de los cuatro subconstructos de Grado 2:

- Identificar y contar en números enteros, y determinar su magnitud relativa,
- Representar números enteros de manera equivalente,
- Resolver operaciones básicas con números enteros, y
- Resolver problemas simples del mundo real que involucran números enteros.

Las evaluaciones también deben incluir un mínimo de 10 ítems de dominios no numéricos – como medición, geometría, estadística o probabilidad – para garantizar una cobertura curricular más amplia, aunque estos ítems no contribuyan al umbral MPL. En conjunto, estos requisitos garantizan que una evaluación matemática alineada con el MPL mida las habilidades básicas de numeración con énfasis en el sentido numérico, el cálculo básico y la resolución sencilla de problemas.



Interpretación de los puntos de corte MPL: Qué significa ser competente en ICAN-ICAR

Para informar los resultados de ICAN-ICAR conforme a las expectativas globales del ODS 4.1.1(a), las evaluaciones se vincularon a los indicadores internacionales de MPL mediante el uso del Método de Comparación por Pares (PCM por sus siglas en inglés). La PCM es un enfoque de establecimiento de estándares en el que los expertos comparan los ítems en pares para juzgar su dificultad relativa y determinar en qué posición se sitúa cada elemento en relación con el MPL global (UNESCO & ACER, 2025). En agosto de 2025, La Red PAL y ACER-UK reunieron a aproximadamente 40 personas internacionales expertos en alfabetización y numeración para aplicar este método a los ítems de ICAN-ICAR. A través de este proceso, se establecieron puntos de corte alineados con el MPL tanto para lectura como para matemáticas, lo que permitió a ICAN-ICAR informar sobre la proporción de niños y niñas que cumplen o superan el estándar definido globalmente para el aprendizaje fundamental.

Para la lectura (ICAR), el punto de corte corresponde al punto en la escala donde los niños y niñas demuestran habilidades de lectura de segundo grado de forma fiable, concretamente, reconocen palabras comunes de nivel de curso y recuperan una única pieza de información explícita de un texto corto y sencillo, normalmente mediante la comparación de una palabra o idea en la pregunta a su equivalente en el pasaje. En este punto o superior, los niños y niñas puede responder preguntas sencillas de “quién”, “qué”, “cuándo” o “dónde” cuando sea relevante, la información está claramente expresada y no está oculta por contenido similar. Por encima de la MPL, por lo tanto, indica que el niño o niña puede leer textos de nivel 2º (de unas 40 palabras de longitud) con comprensión para extraer el significado básico—reflejando el umbral definido globalmente para la alfabetización fundamental.

Para matemáticas (ICAN), el punto de corte refleja el punto en la escala donde los niños y las niñas demuestran dominio con los números y operaciones de Grado 2 y las habilidades operativas esperadas en el MPL. Aquellos que alcanzan el MPL pueden contar, comparar y ordenar números enteros hasta 100, y pueden resolver problemas básicos de suma y resta usando objetos, imágenes o símbolos numéricos. Ellos también pueden comprender ideas multiplicativas simples, como duplicar pequeñas cantidades o dividir un pequeño grupo de objetos en dos conjuntos iguales. En este punto o por encima, los niños y las niñas tienen la noción fundamental de los números, habilidades de cálculo y habilidades sencillas para resolver problemas que marcan el umbral global para la competencia mínima en matemáticas.

En combinación, la competencia en ICAN-ICAR indica que un niño o niña alcanza el umbral mínimo de competencia en cada constructo por separado, demostrando las competencias esenciales en lectura y matemáticas asociadas al aprendizaje fundamental bajo el ODS 4.1.1(a).

¿Cómo se presentan los resultados del MPL en este informe?

ICAN-ICAR presenta los resultados de MPL utilizando un conjunto de resúmenes claros y visuales que muestran la proporción de niños y niñas que superan el estándar mínimo de competencia en lectura, matemáticas y ambas áreas de aprendizaje combinadas. Los resultados se muestran para los 10 años y el 4º grado, los dos puntos globales de reporte, y se desglosan por país, género y ubicación



rural-urbana. Los gráficos adicionales de “trayectoria de aprendizaje” ilustran cómo la proporción de niños y niñas que alcanzan el MPL aumenta según las edades y cursos dentro de cada país. En conjunto, estos apoyos visuales permiten a los lectores comprender rápidamente los niveles generales de rendimiento, así como las principales desigualdades en el aprendizaje fundamental.

Uso de los resultados de MPL para políticas y programas

Estos resultados ayudan a ciudadanos, gobiernos y socios a identificar qué grupos de niños y niñas están más rezagados y en qué etapa comienzan a ampliarse las brechas de aprendizaje. Los países pueden utilizar los datos de MPL para seguir el progreso hacia el ODS 4.1.1(a), dirigir intervenciones a edades o cursos específicos, priorizar el apoyo a poblaciones desfavorecidas y supervisar si las reformas —como cambios curriculares, formación docente o programas de recuperación— conducen a mejoras en el aprendizaje básico. Al destacar dónde es más urgente la recuperación o aceleración del aprendizaje, los resultados de las MPL proporcionan una base de evidencia práctica para la planificación nacional, la elaboración de presupuestos y la acción programática.

En las páginas siguientes, ofreceremos la evidencia de alcanzar la competencia mínima que encontramos en nuestro estudio. Creemos que es importante interpretarlos a nivel global. Es tentador atribuir los bajos resultados de aprendizaje a los problemas en las escuelas. Sin embargo, los resultados de aprendizaje no son solo producto del trabajo que realizan las escuelas, sino también de todas las oportunidades educativas que los niños y niñas experimentan en los lugares donde viven, en sus escuelas, en sus barrios y en sus hogares. Las propias escuelas suelen enfrentarse a grandes desafíos (falta de recursos económicos, desarrollo de capacidades, etc.) para mantener sus mandatos. Si acaso, estos resultados deberían ser un llamado para que toda la sociedad exija esfuerzos constantes para aumentar y mejorar las oportunidades educativas de sus hijos.

2. Resultados de aprendizaje para niños y niñas de 10 años

Niños y niñas de 10 años: Niveles mínimos de competencia en diferentes países

La Figura 2.1 presenta el porcentaje de niños y niñas de 10 años que alcanzan los Niveles Mínimos de Competencia (MPL) en matemáticas, lectura y ambos ámbitos al mismo tiempo. Como se explicó en las páginas anteriores, centrarnos en este grupo de edad nos permite incluir a los niños y niñas matriculados en la escuela y a los que no lo están. Si los niños y niñas están inscritos, centrarse en un grupo de edad incluye a los que siguen la trayectoria escolar esperada como a los que no, ya sea porque abandonaron y se volvieron a matricular o porque repitieron curso.

Dado que el ODS 4.1.1(a) se definió para los cursos 2/3, esperaríamos que todos los niños y niñas de 10 años alcanzaran la competencia mínima, pero eso no es lo que podemos ver en la Figura 1. Existe una gran variabilidad en el rendimiento de MPL entre países. En matemáticas, México es el país con el mayor porcentaje de niños y niñas que alcanzan el nivel mínimo de competencia, con un 82,7%. En el otro extremo, Malí y Mozambique tienen los porcentajes más bajos, con un 10,9% y un 18,1%, respectivamente. El rendimiento relativo de los MPL en estos países es

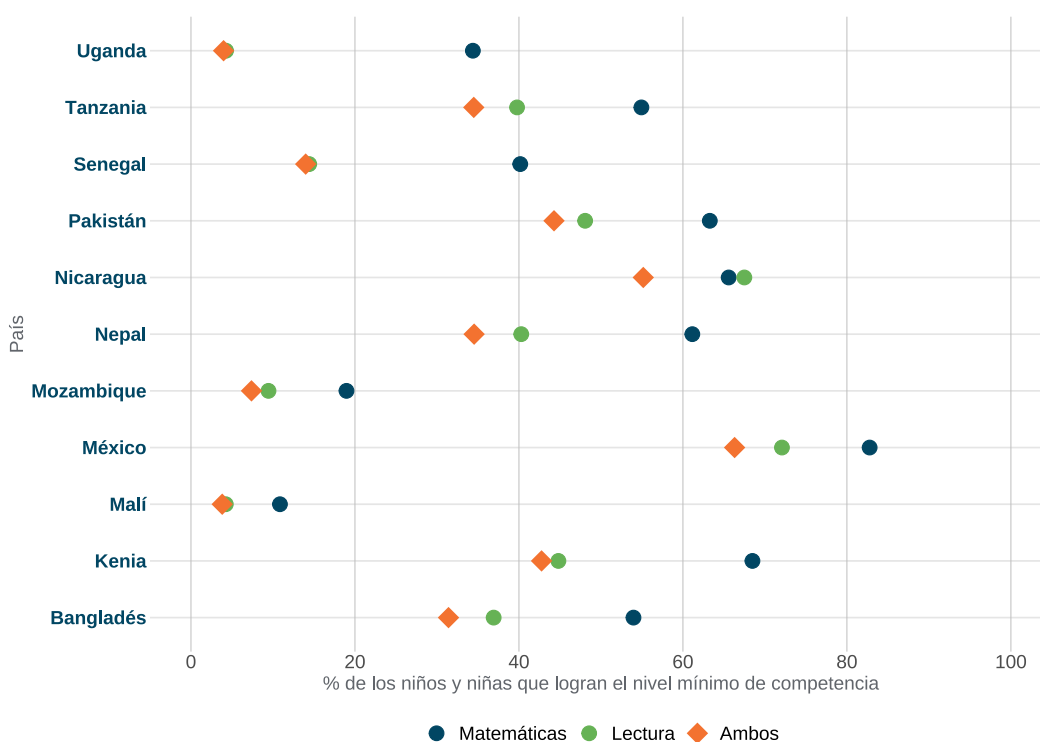


similar en lectura, aunque los porcentajes son generalmente menores. En lectura, Nicaragua está más cerca de México, con un 67,5% de los niños y niñas alcanzando la competencia mínima.

Aunque el grupo de edad que se analiza en este gráfico debería en teoría haber alcanzado los MPL, en todos estos países hay un gran número de niños y niñas que no alcanzan la competencia mínima en matemáticas ni en lectura en el idioma de las pruebas. Incluso en México, el país que obtiene el mayor rendimiento en ambos MPL, un tercio de los niños y niñas de 10 años no alcanzan ni el nivel de matemáticas ni de lectura. En 9 de los 11 países de este estudio, menos de la mitad de sus niños y niñas de 10 años alcanzan MPLs tanto en lectura como en matemáticas.

Cabe destacar cuánto varía el rendimiento en el MPL en algunos países cuando se comparan matemáticas y lectura. Excepto en Nicaragua, el porcentaje de niños y niñas de 10 años que alcanzan el MPL de matemáticas es mayor que el del MPL de lectura. Estas diferencias son tan pequeñas como 6,6 puntos porcentuales (p.p.) en Malí y tan grandes como 30,1 pp en Uganda. Esto podría deberse a varias razones, en muchos de estos países, el idioma de prueba (que está diseñado para ser el mismo que el idioma de instrucción) no es el idioma que los niños y niñas hablan en casa, y esto puede estar afectando a su rendimiento en comprensión lectora. Sin embargo, esto puede no estar afectando tanto al rendimiento de los niños y niñas en matemáticas, ya que el componente lingüístico de esta evaluación es mucho menos intensivo. Otra razón puede ser que los puntos de referencia del MPL para matemáticas y lectura no sean igual de exigentes en términos de expectativas locales por curso.

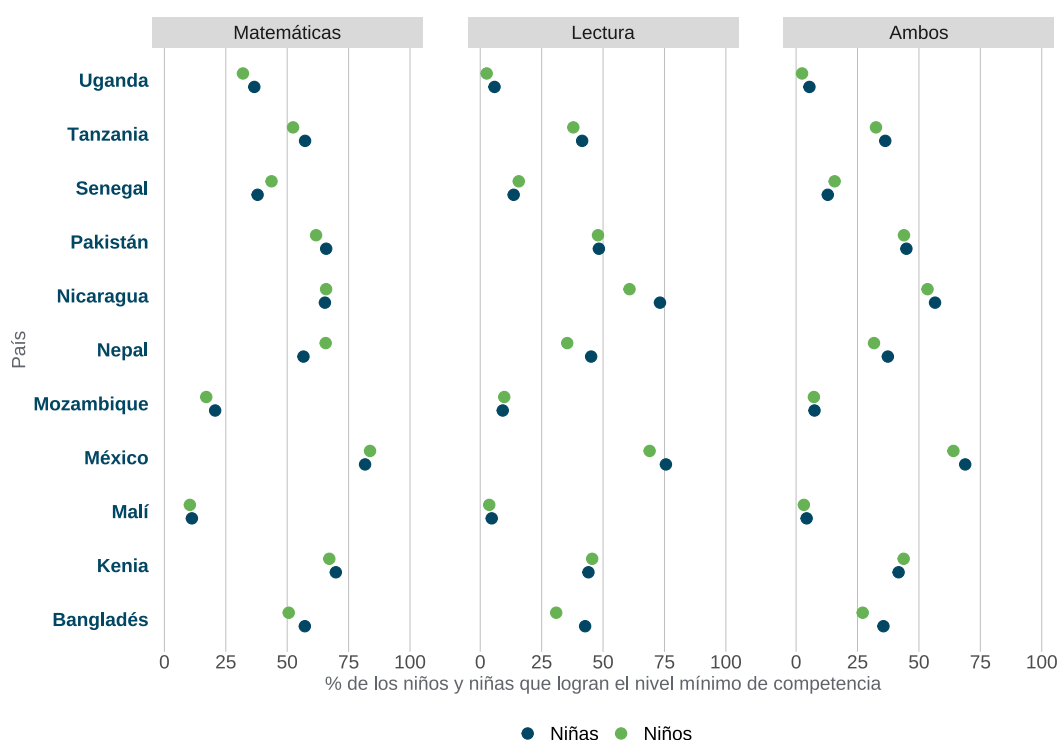
Figura 2.1. Porcentaje por país de niños y niñas de 10 años que alcanzan niveles mínimos de competencia en matemáticas, lectura y ambos.



Niños y niñas de 10 años: Niveles mínimos de competencia por género

La Figura 2.2 muestra el porcentaje de niños y niñas de 10 años que obtienen el MPL por género en cada país. En general, no observamos grandes diferencias entre chicas y chicos en estos países. La mayor diferencia entre niñas y niños es de 12,4 puntos en el rendimiento del MPL en lectura en Nicaragua, y esta es la única diferencia estadísticamente significativa. En ocho países, vemos que las niñas superan ligeramente a los chicos en lectura, mientras que en matemáticas vemos que esto ocurre en seis países.

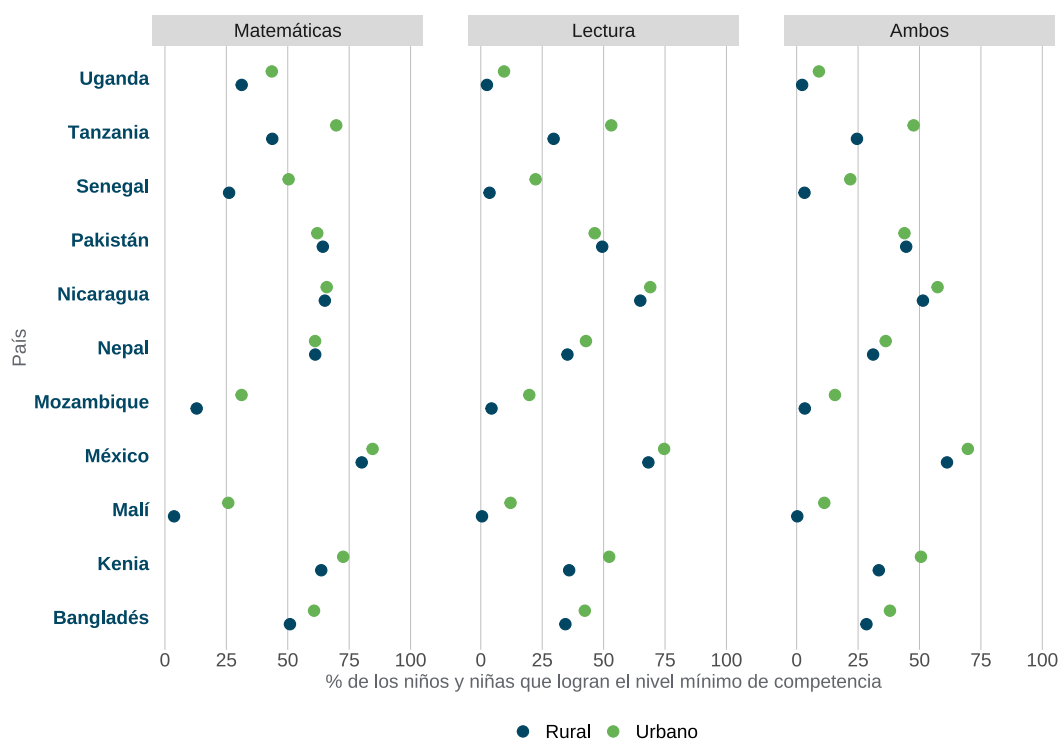
Figura 2.2. Porcentaje por país y género de niños y niñas de 10 años que alcanzan niveles mínimos de competencia en matemáticas, lectura y ambos.



Niños de 10 años: niveles mínimos de competencia por ubicación

Los resultados de aprendizaje difieren mucho más en cuanto a la ubicación del hogar cuando comparamos hogares urbanos y rurales (Figura 2.3). Solo en Pakistán observamos que los niños y niñas en hogares rurales tienen un mejor rendimiento que los que habitan en hogares urbanos, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa. En el resto, los niños y niñas de hogares urbanos alcanzan el MPL tanto en matemáticas como en lectura en un porcentaje más alto, con diferencias estadísticamente significativas en Uganda, Senegal, Malí, Kenia (en lectura y matemáticas, ambos).

Figura 2.3. Porcentaje por país y ubicación de niños y niñas de 10 años que alcanzan niveles mínimos de competencia en matemáticas, lectura y ambos.

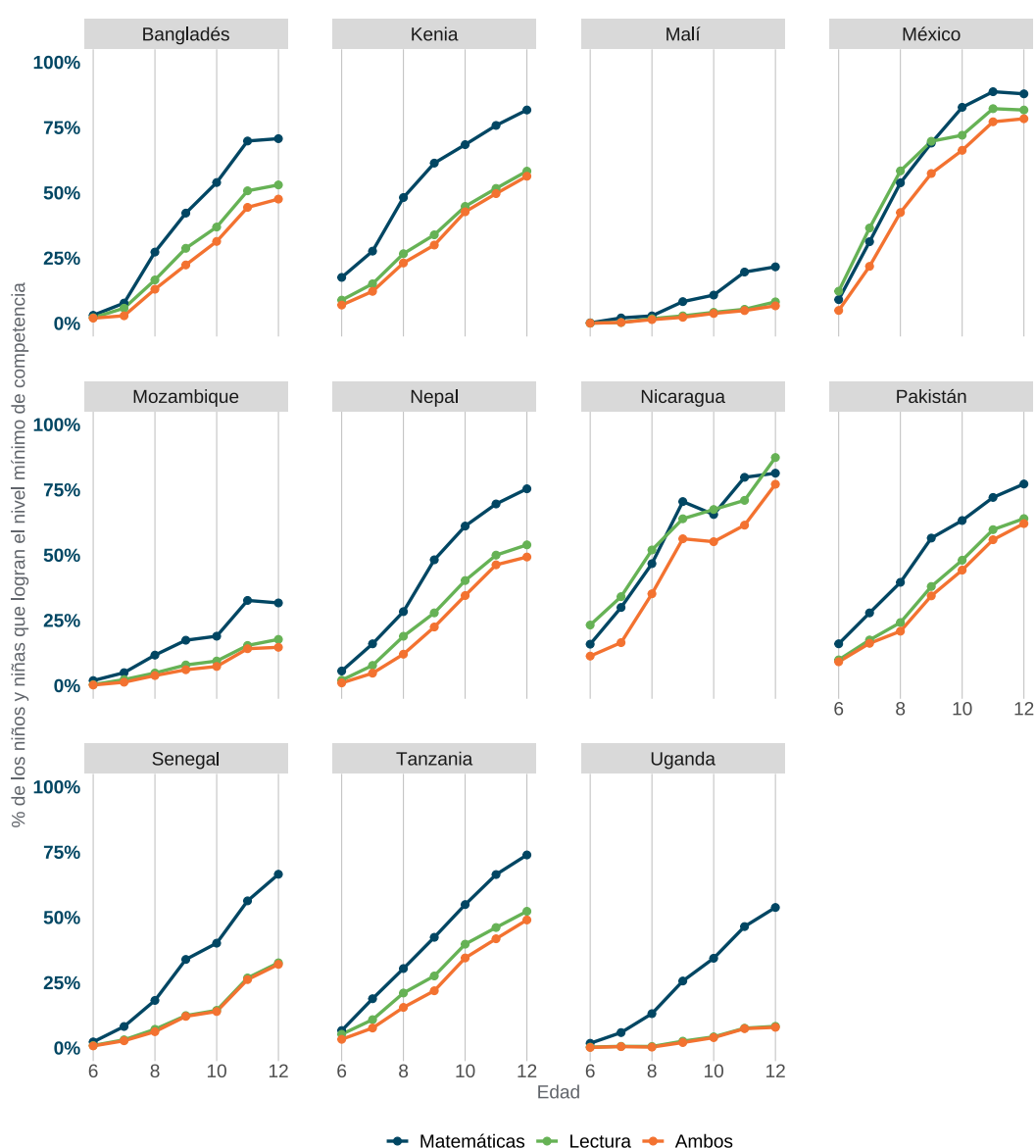


Trayectorias de aprendizaje por edad

La Figura 2.4 presenta las “Trayectorias de Aprendizaje” para los niños en estos países, propuestas por la Research on Improvement Systems of Education (RISE) (Kaffenberger & Pritchett, 2020, 2021). Esta visualización muestra el porcentaje de niños y niñas que alcanzan el MPL a diferentes edades. Esto no es una trayectoria longitudinal, ya que en este estudio no seguimos a los estudiantes durante varios años. La trayectoria de aprendizaje es en este sentido “hipotética”, ya que ofrece un perfil de una trayectoria utilizando datos transversales. En lugar de centrarnos en porcentajes específicos, en estos gráficos nos centramos en la tendencia, buscando observar a qué edad todos los niños alcanzan la competencia mínima.

Podemos observar que hay trayectorias variadas representadas en este estudio, pero en la gran mayoría de los países, incluso a los 12 años, el porcentaje de niños y niñas que alcanzan una competencia mínima en matemáticas y lectura está lejos del 100%. En algunos países, como México y Nicaragua, las trayectorias son más pronunciadas, señalando un logro progresivo en términos de las MPL. En otros países, las trayectorias son planas y el porcentaje de niños y niñas que alcanzan el MPL no aumenta mucho cada año. Esto es especialmente evidente en los casos de Malí, Mozambique y Uganda para la MPL de lectura. También es destacable que en muchos países la línea que representa el logro de ambos MPL tiende a solaparse con el rendimiento más bajo del MPL en matemáticas o lectura.

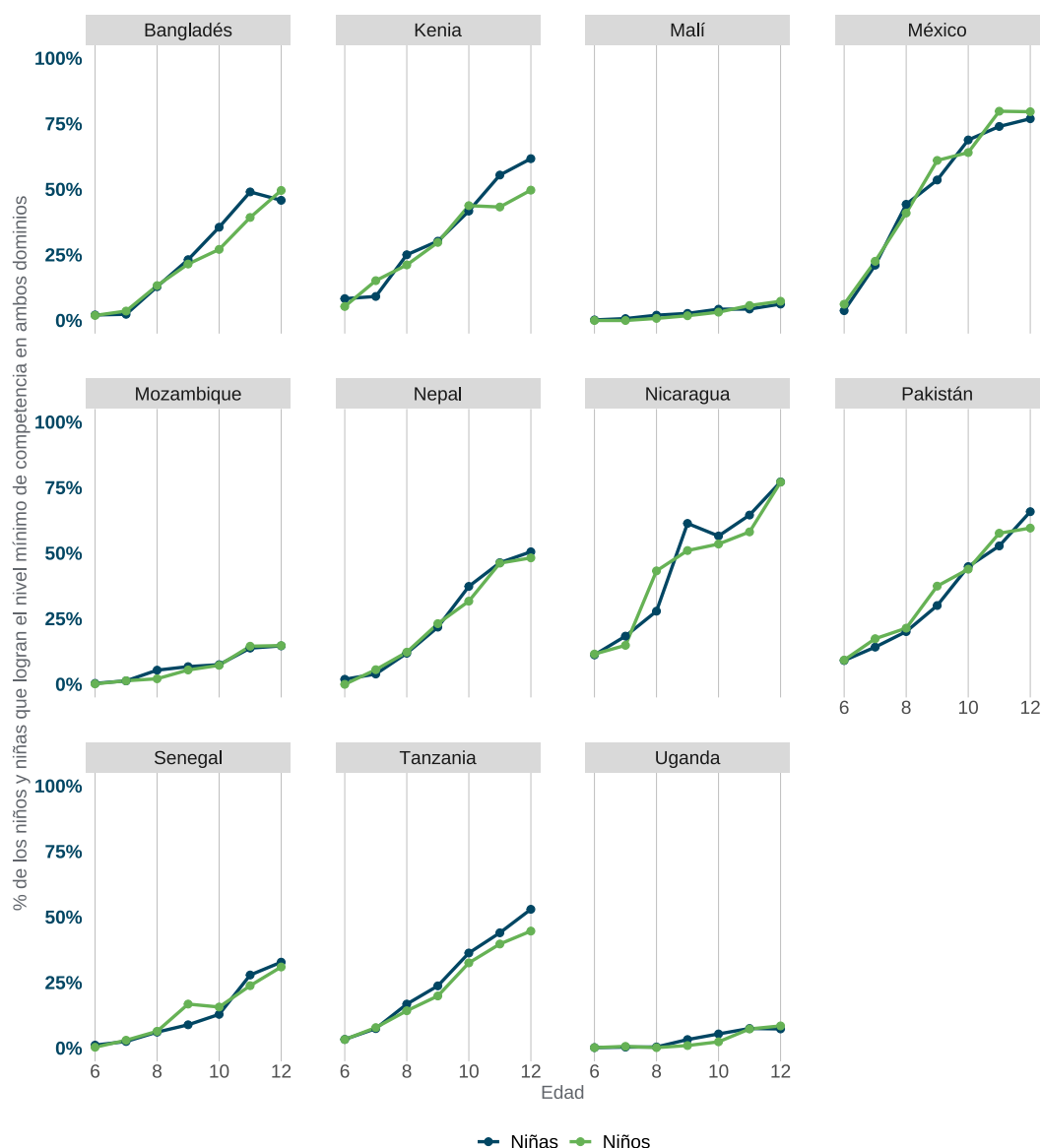
Figura 2.4. Edad y Trayectorias de aprendizaje del logro del MPL en Matemáticas, Lectura y ambos por país.



Trayectorias de aprendizaje por edad y género

También podemos ver las trayectorias de aprendizaje de diferentes grupos. La Figura 2.5 muestra la trayectoria de aprendizaje para el logro de ambos MPL. Como vimos arriba en las diferencias a los 10 años, las tendencias entre niños y niñas son similares en todos los países. Hay ubicaciones específicas en los gráficos en las que una de las tendencias tiende a diferir de las demás, pero esas diferencias probablemente reflejan imprecisiones debido a tamaños de muestra más pequeños en algunos países para combinaciones específicas de edad y género.

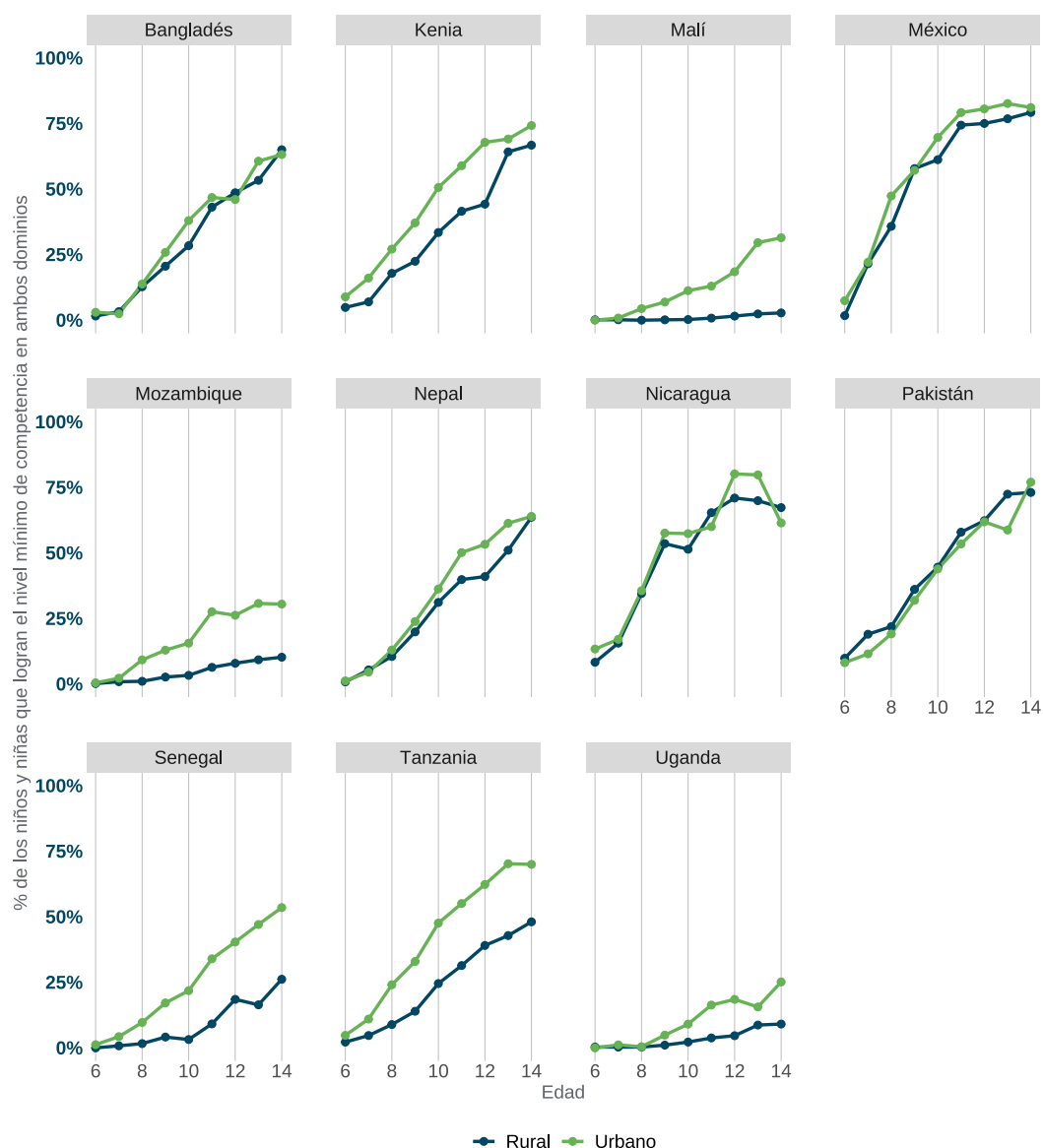
Figura 2.5. Edad y Trayectorias de aprendizaje del rendimiento de ambos MPL (Matemáticas y Lectura) por país y género.



Trayectorias de aprendizaje por edad y ubicación

Cuando observamos las trayectorias de los niños y niñas que viven en hogares urbanos y rurales, las diferencias que señalamos anteriormente también son visibles en términos de tendencias distintas. En la mayoría de los países donde encontramos diferencias estadísticamente significativas a los 10 años (excepto Kenia), no solo muestran diferencias en el rendimiento entre los niños y niñas en hogares urbanos y rurales, sino que esas diferencias también parecen ampliarse a medida que crecen los niños y niñas.

Figura 2.6. Trayectorias de aprendizaje del logro de ambos MPL por edad (Matemáticas y Lectura) por país y ubicación.



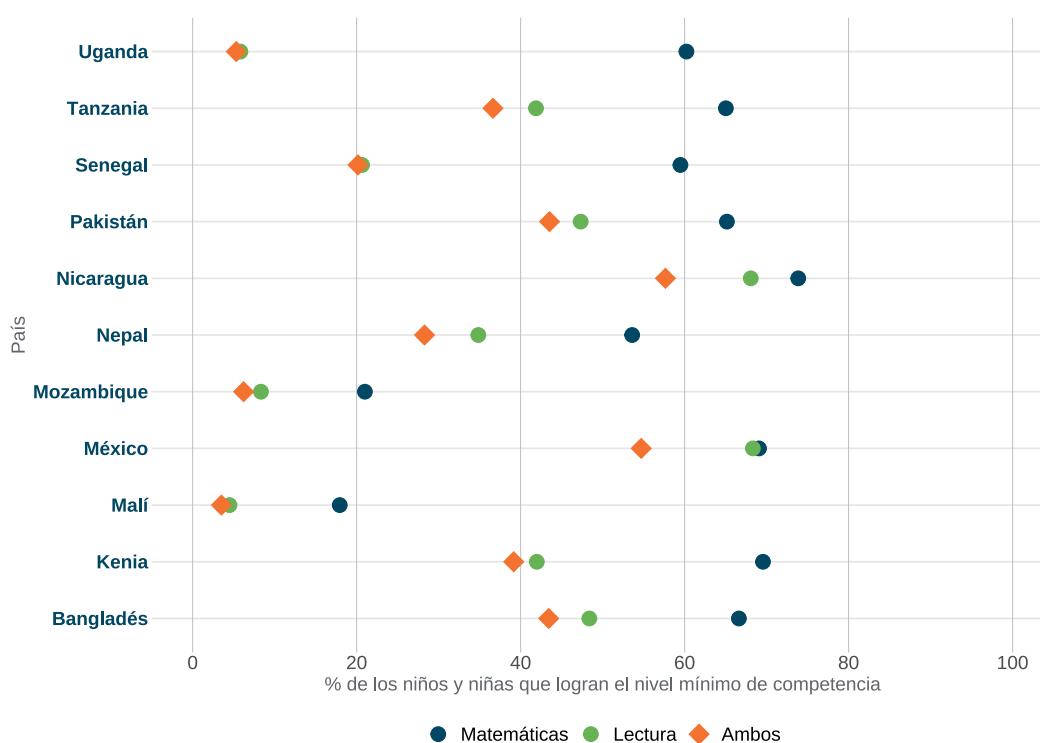
3. Resultados de aprendizaje para niños y niñas en 4º grado

Niños y niñas de 4º grado: Niveles mínimos de competencia en diferentes países

Una alternativa al análisis del aprendizaje basado en la edad de los niños y niñas es centrarse en el curso en el que están matriculados. La Figura 2.7 muestra el porcentaje de niños y niñas matriculados en 4º de primaria que alcanzan una competencia mínima en matemáticas, lectura y ambos. Centrarnos en un nivel de curso nos permite pensar en términos de objetivos de aprendizaje que los niños y niñas deberían alcanzar a medida que avanzan en la escuela. El ODS 4.1.1(a) se definió para los cursos 2 y 3, por lo que esperamos que todos los niños y niñas de 4º grado hayan alcanzado ambos MPL. Como muestra la figura, esto sigue sin ser así.

Hay algunas características destacables al comparar este gráfico con la Figura 2.1. Lo primero que hay que notar es que el porcentaje de niños y niñas que alcanzan el nivel mínimo de competencia es más alto en la mayoría de los países, incluso si los niños y niñas de 4º grado pueden tener menos de 10 años (véase la Figura 2.16 para más detalles). Esta diferencia probablemente se deba a que, cuando nos centramos en un grupo de edad, estamos captando a los niños y niñas matriculados en la escuela y a los que no lo están, y dentro de los niños y niñas que sí lo están, si son niños y niñas que han sido retenidos en los primeros grados. Curiosamente, cuando nos centramos en niños y niñas de 4º grado, el rendimiento en matemáticas MPL es notablemente similar en la mayoría de los países, mientras que el rendimiento en lectura MPL tiende a variar mucho más.

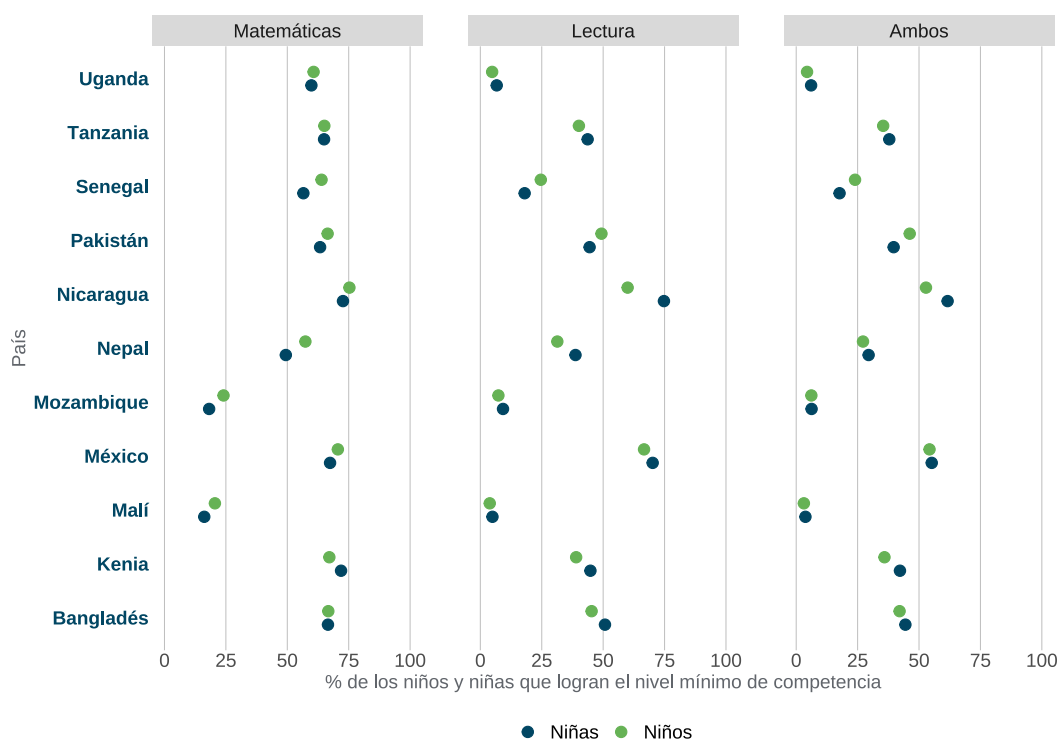
Figura 2.7. Porcentaje de niños y niñas en 4º grado que alcanzan los Niveles Mínimos de Competencia en Matemáticas, Lectura y Ambos por país.



Niños y niñas de 4º de Primaria: Niveles mínimos de competencia por género

También podemos observar si existen diferencias en el aprendizaje entre niños y niñas al centrarnos en los participantes matriculados en 4º grado. En general, vemos algo similar a lo que se muestra en la Figura 2.2: no hay diferencias sistemáticas grandes entre niños y niñas en el rendimiento MPL. Sin embargo, algo interesante a destacar en la comparación con la Figura 2.2 es que aquí los niños superan a las niñas en matemáticas en 10 de 11 países, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas.

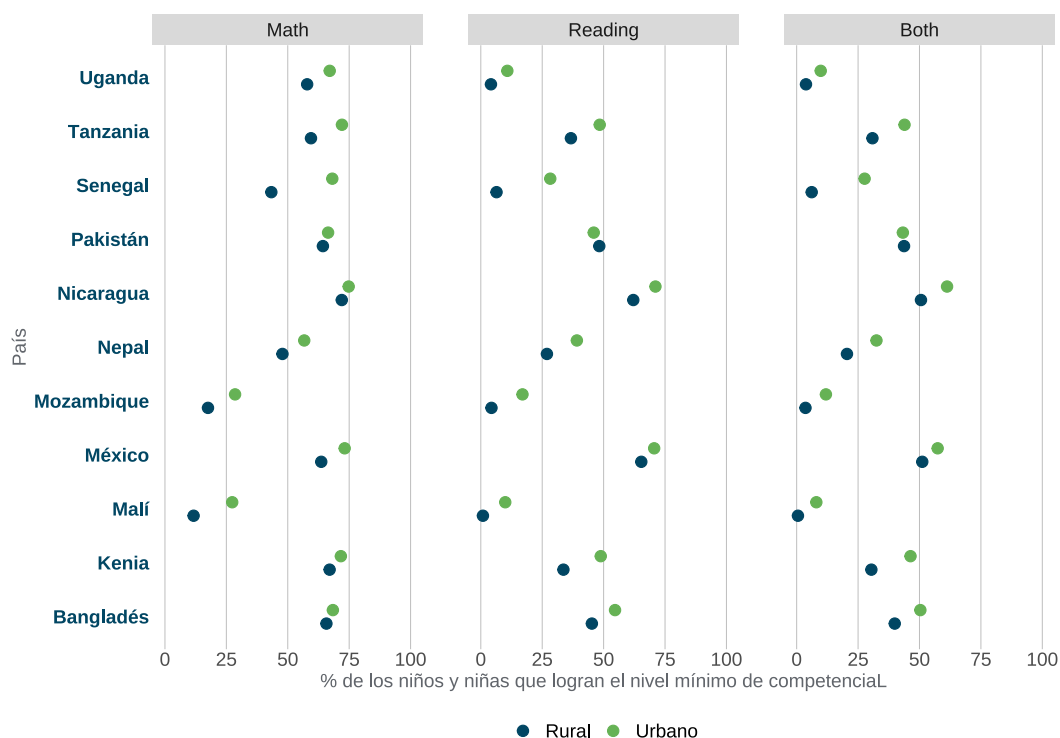
Figura 2.8. Porcentaje de niños y niñas en 4º grado que alcanzan los Niveles Mínimos de Competencia en Matemáticas, Lectura y Ambos por país y género.



Niños y niñas de 4º de Primaria: Niveles mínimos de competencia por ubicación

En cuanto a las diferencias entre niños y niñas que viven en zonas rurales y urbanas, podemos ver en la Figura 9 tendencias similares a las que encontramos en la Figura 2.9, con la interesante advertencia de que las diferencias en el rendimiento entre niños y niñas que viven en hogares rurales y urbanos son menores, especialmente en los países donde observamos mayores diferencias al centrarnos en niños y niñas de 10 años.

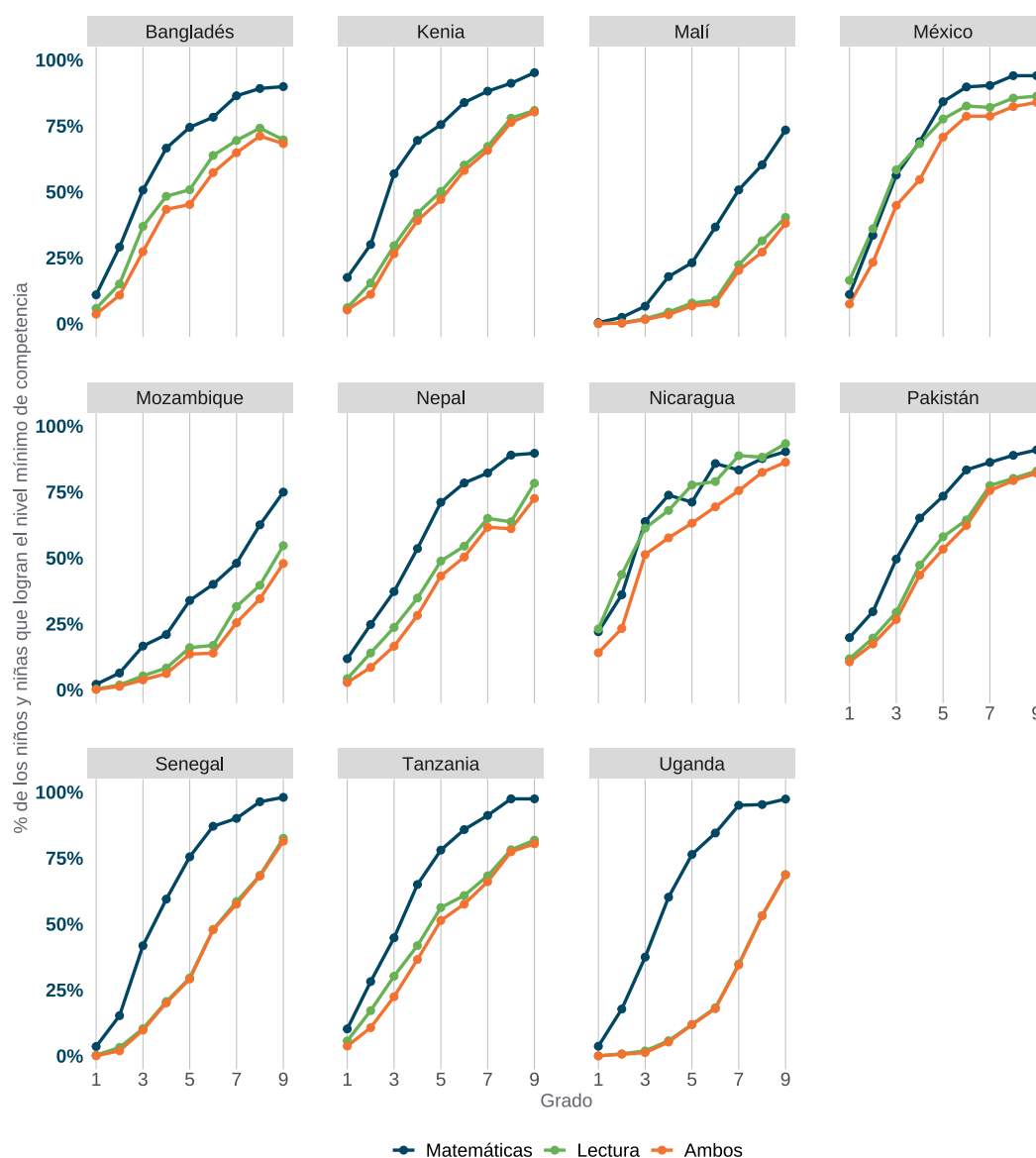
Figura 2.9. Porcentaje de niños y niñas de 4º grado que alcanzan niveles mínimos de competencia en matemáticas, lectura y ambos por país y ubicación.



Trayectorias de aprendizaje para niños y niñas en 4º grado

También podemos trazar las trayectorias de aprendizaje de los países basándonos en el grado en el que están matriculados los niños y niñas, como se muestra en la Figura 2.10. Hay un gran contraste en este gráfico con lo que vimos en la Figura 2.4. Cuando observamos el porcentaje de niños y niñas que alcanzan la competencia mínima por curso, las trayectorias de aprendizaje en la mayoría de los países son mucho más pronunciadas, aunque todavía hay grandes proporciones de infantes que no alcanzan la competencia mínima ni siquiera en cursos avanzados. Esto revela cómo centrarse en los niños y niñas matriculados en un curso determinado puede subestimar cuánto las infancias del Sur Global no alcanzan las habilidades mínimas esperadas al final de la escuela primaria baja. Estos gráficos también muestran que hay una gran proporción de niños y niñas que acceden a la educación secundaria sin dominar el contenido de la escuela primaria baja en lectura y matemáticas.

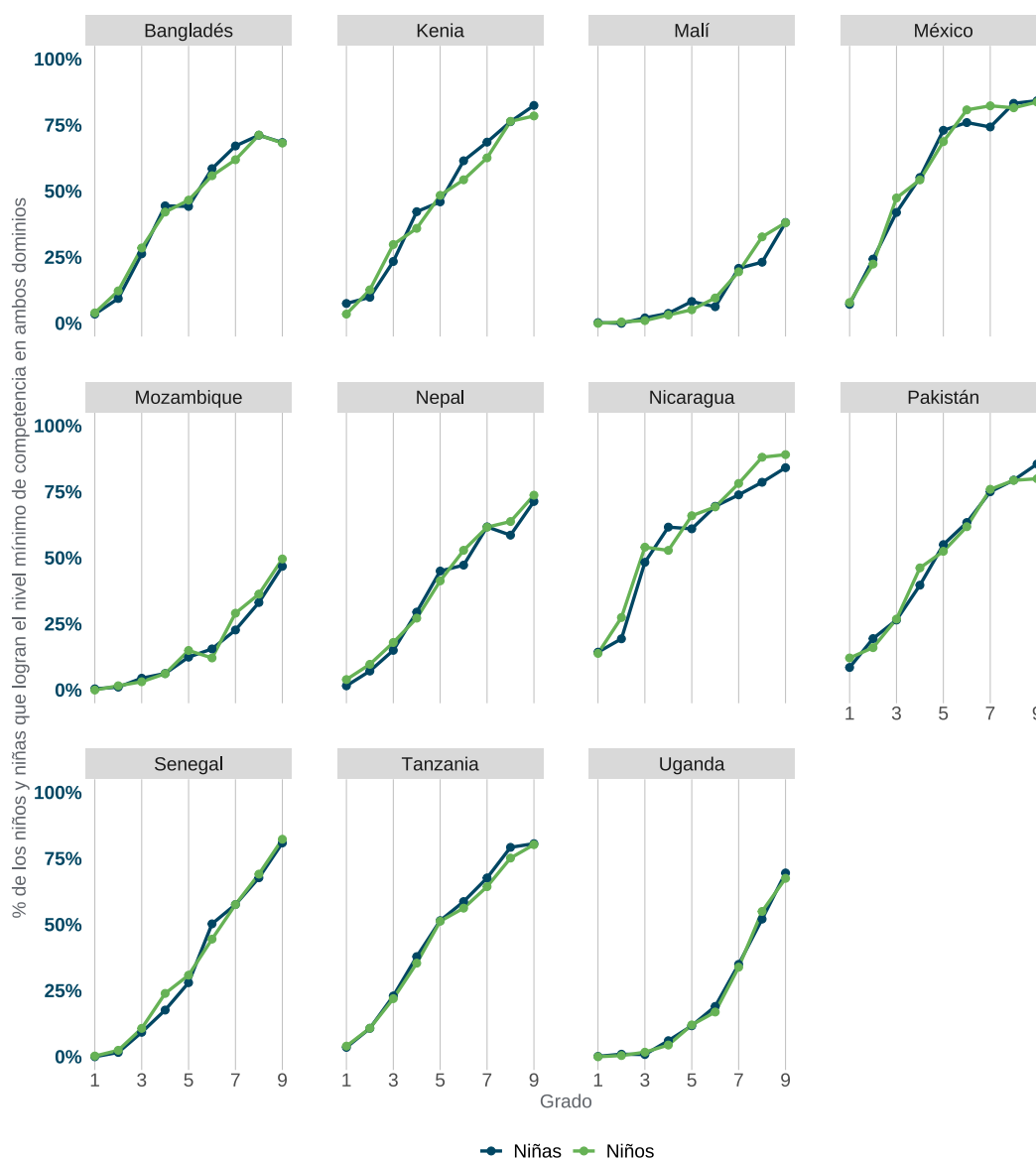
Figura 2.10. Trayectorias de aprendizaje de los cursos de logro del MPL en Matemáticas, Lectura y ambos por país.



Trayectorias de aprendizaje por curso y género

Como vimos en figuras anteriores, no se encontraron diferencias en el rendimiento entre niños y niñas en las trayectorias de aprendizaje cuando las dibujamos usando el grado en el que están matriculados.

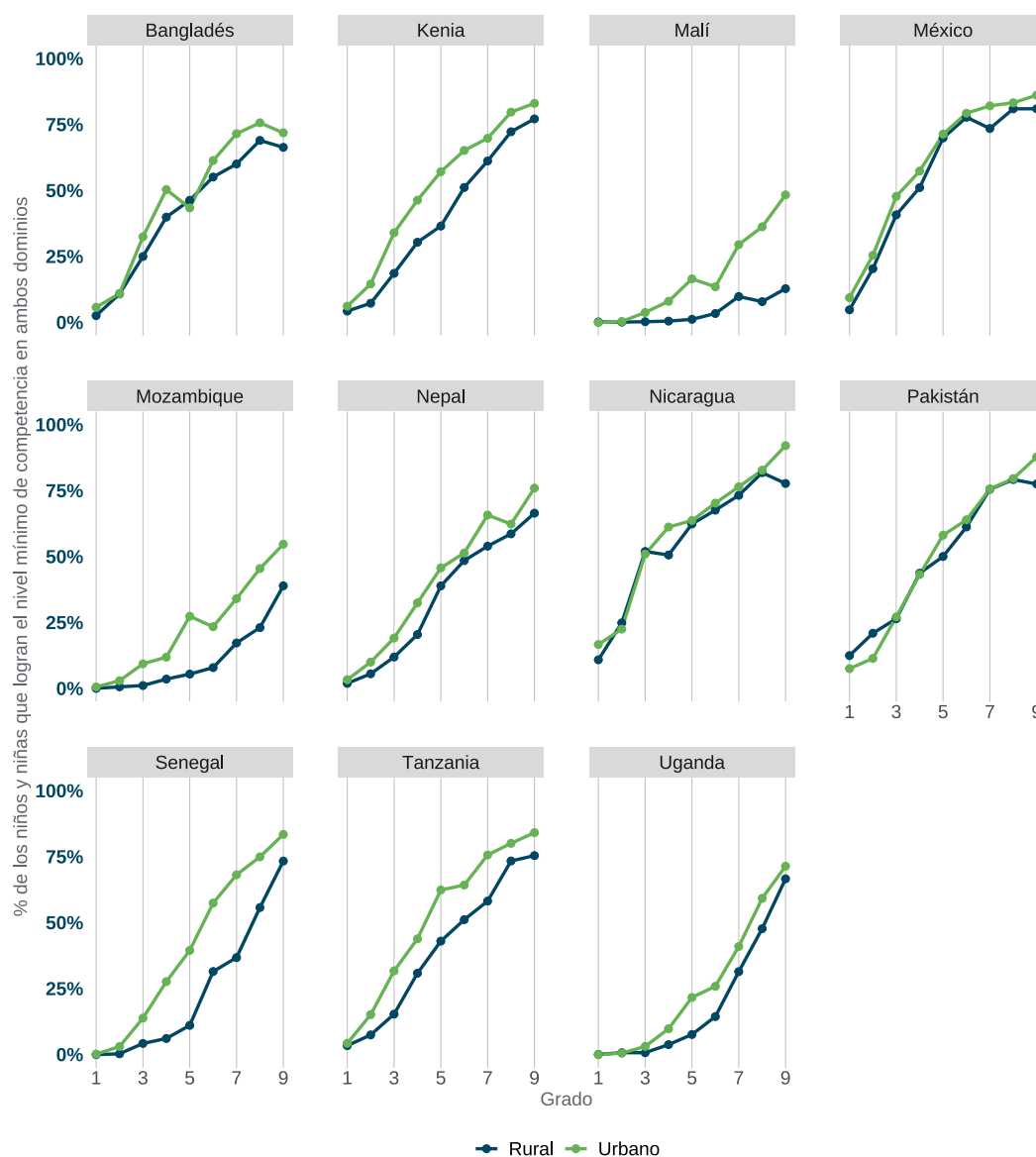
Figura 2.11. Trayectorias de aprendizaje de curso para el logro del MPL en ambos ámbitos por país y género.



Trayectorias de aprendizaje por curso y ubicación

De forma similar a lo que vimos en la Figura 9, las trayectorias de aprendizaje de los grados son mucho más cercanas que cuando se dibujan usando edades. Curiosamente, con la excepción de Malí, no vemos una divergencia tan fuerte en las tendencias de aprendizaje.

Figura 2.12. Trayectorias de aprendizaje de curso del logro del MPL en Matemáticas, Lectura y Ambos por país y ubicación.



4. Contextos del aprendizaje

En esta sección intentamos comprender mejor los contextos en los que viven y aprenden los niños y las niñas. Durante toda la sección, nos centramos en participantes de entre 10 y 14 años. Centrarse en un grupo de edad es relevante porque queremos incluir en estos análisis a los niños y niñas que no están matriculados en la escuela, ya sea porque nunca se matricularon o porque abandonaron. Los análisis futuros se ampliarán a otros grupos de edad.

La Tabla 2.4 ofrece un vistazo a algunas características de los hogares en los que viven los participantes. La tabla muestra que la mayoría de los niños y las niñas viven en hogares donde hay infraestructura básica de higiene (representada aquí por la disponibilidad de baños o letrinas en los hogares). Sin embargo, también podemos observar que, en Mozambique, alrededor de 2 de cada 10 niños y niñas no tienen acceso a esto.

Existe una gran variabilidad en cuanto a la finalización de la educación primaria en estos países: en Nicaragua, el 83,7% de los niños y niñas viven en hogares donde al menos un progenitor ha completado la educación primaria, y ese porcentaje es tan bajo como el 27,5% en Uganda. La mayoría de los niños y niñas en estos países no tienen acceso a libros apropiados para su edad. Solo en México, más de dos de cada tres niños y niñas tienen acceso a este tipo de libros.

En cuanto a bienes, los niños y niñas en estos países tienen un acceso relativamente bajo a dispositivos digitales. Solo en Senegal y México alrededor de la mitad de los niños y las niñas vive en hogares con computadoras, laptops o tabletas. En Tanzania, Mozambique, Bangladesh y Uganda, menos de uno de cada diez niños y niñas tiene acceso a este tipo de dispositivos. En cambio, los teléfonos móviles y las televisiones están mucho más disponibles. Alrededor de nueve de cada diez niños y niñas viven en hogares con acceso a teléfonos inteligentes en todos los países de este estudio, con la excepción de Mozambique (63,5%).

Tabla 2.4. Características seleccionadas del hogar.

Países	Inodoro/ letrina	Un progenitor con al menos educación primaria	Libros infantiles	Computadora/ laptop/tableta	Televisión	Teléfono móvil
Bangladesh	91.6	72.6	22.6	7.3	49.1	97.9
Kenia	92.6	67.5	51.1	10.6	54.1	90.1
Malí	96	28.8	29.5	33.7	72.3	93.8
México	98.3	76.5	72.1	49.5	94.4	97.9
Mozambique	81.5	53.4	15.6	7.6	36	63.5
Nepal	95.5	57.2	21.8	20.7	47.8	97.3
Nicaragua	97.4	83.7	58.9	35.1	87	93.1
Pakistán	93.9	60.2	28.5	22.1	62.9	88.2
Senegal	91.1	30.9	54.6	51.2	79.8	91.5
Tanzania	95.7	62.6	31.9	9.4	40.6	87.4
Uganda	88.9	27.5	19	3.4	23	87.2

La Tabla 2.5 muestra un conjunto diferente de variables contextuales, estas directamente relacionadas con el contexto educativo en el que los niños y las niñas aprenden. En todos los países, este diseño de estudio tuvo como objetivo evaluar a los niños y niñas en su idioma de instrucción. La Tabla 2.5 muestra que, para muchos participantes, ese lenguaje no es el mismo que el idioma que hablan en casa. En países como Bangladesh, México, Nicaragua y, en menor medida, Tanzania, esto ocurre con casi todos los niños y niñas. En el resto hay gran variabilidad. En Pakistán, Mozambique y Malí, entre el 50 y el 60 % de los niños y las niñas viven en hogares donde el idioma de la evaluación era el más hablado. En Kenia, Senegal y Uganda, este porcentaje está entre el 20 y el 30.

Para los niños y las niñas matriculados en la escuela, existe una gran variabilidad en el porcentaje de libros de texto utilizados para su grado actual. En países como Bangladesh, Nepal y Pakistán, al menos nueve de cada diez niños y niñas tienen los libros de texto correspondientes. En México (81,2%), Nicaragua (65,6), Mozambique (71%) y Kenia (63,6%), una gran mayoría tiene acceso a libros de texto. Uganda es el país con el porcentaje más bajo de niños que tienen acceso a libros de texto, con un 18,2%.

En cuanto al apoyo, los niños y las niñas reciben ayuda con sus estudios por parte de los miembros del hogar, con cierta variedad: en Nicaragua y México, el 71,6 y el 76,8 % de los niños son apoyados por miembros del hogar, mientras que este porcentaje es del 30,3 y 33,8 en Tanzania y Mozambique, los países donde vemos que este porcentaje es más pequeño. Además, muchos niños y niñas reciben clases o tutorías remuneradas. Esta práctica es mucho más común en Bangladesh (57,6%) que en el resto de los países, con Pakistán también con un alto porcentaje (40%). En el resto de los países, este porcentaje oscila entre el 6,7 y el 26,1.

Tabla 2.5. Porcentaje de hogares con variables seleccionadas de contexto educativo.

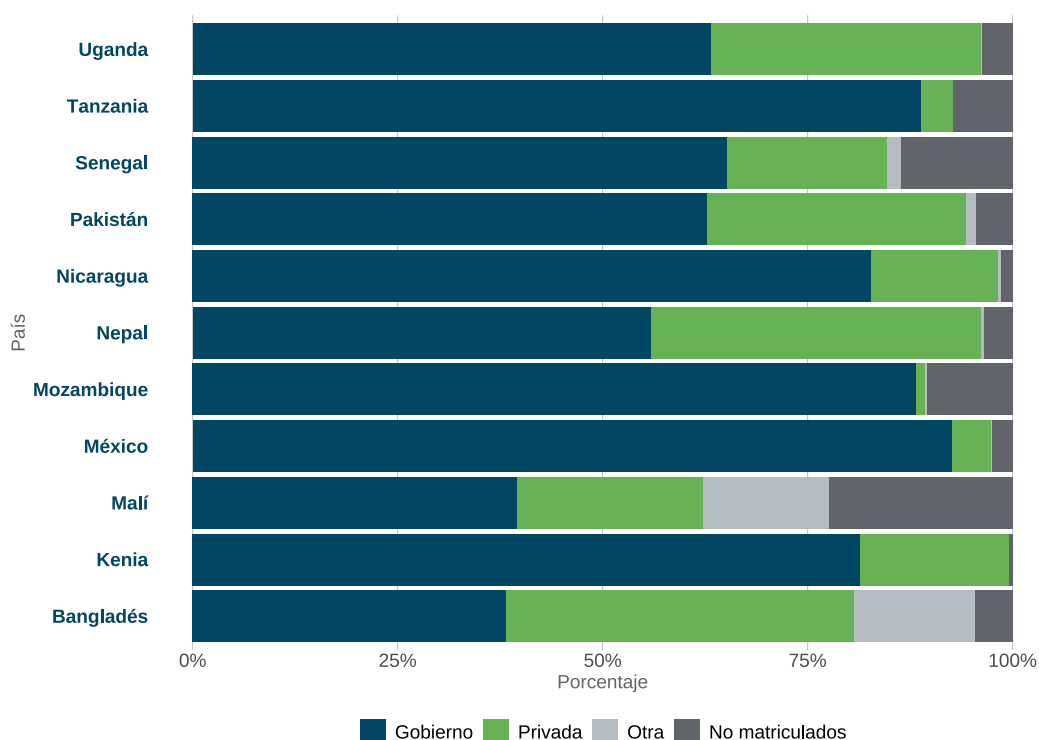
Países	Habla el idioma de evaluación en casa	Tiene libros de texto para el curso actual	Recibe clases pagadas	Recibe ayuda para los deberes escolares en casa
Bangladesh	99	98.6	57.6	63.4
Kenia	23.2	63.6	26.1	58.8
Malí	60.7	48.5	9.7	33.8
México	99.8	81.2	14	71.6
Mozambique	52.8	71	6.7	46.3
Nepal	88	98.1	25.1	52.3
Nicaragua	98.3	65.6	16.6	76.8
Pakistán	53.7	90.2	40.8	42.8
Senegal	22.2	57.7	21.4	53.6
Tanzania	85.4	35.8	14.8	30.3
Uganda	29	18.2	17.1	37.5



La gran mayoría de los niños en estos países están matriculados en la escuela, según la información reportada por los encuestados en los hogares, como se muestra en la Figura 2.13, Malí tiene el porcentaje más bajo de matrícula, con un 77,6%. En Senegal y Mozambique, este porcentaje es del 86,4 y 89,6. En el resto de los países, menos de uno de cada diez niños y niñas no está matriculado en la escuela.

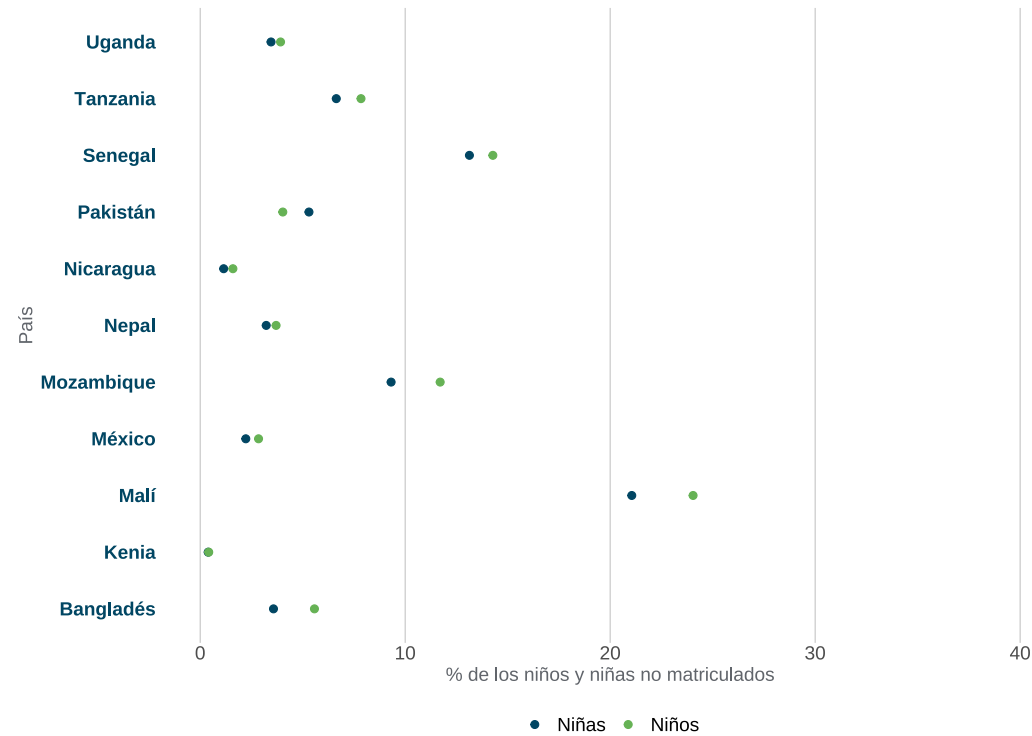
El porcentaje de niños y niñas matriculados en escuelas públicas varía entre países. En Bangladesh y Nepal, el 42,5 y el 40,2 % de los infantes asisten a escuelas privadas, respectivamente. En Pakistán y Uganda, este porcentaje es del 31,5 y 32,8, respectivamente. En México, Tanzania y Mozambique, alrededor de nueve de cada diez estudiantes de entre 10 y 14 años están matriculados en escuelas públicas.

Figura 2.13. Matrícula escolar. De 10 a 14 años.



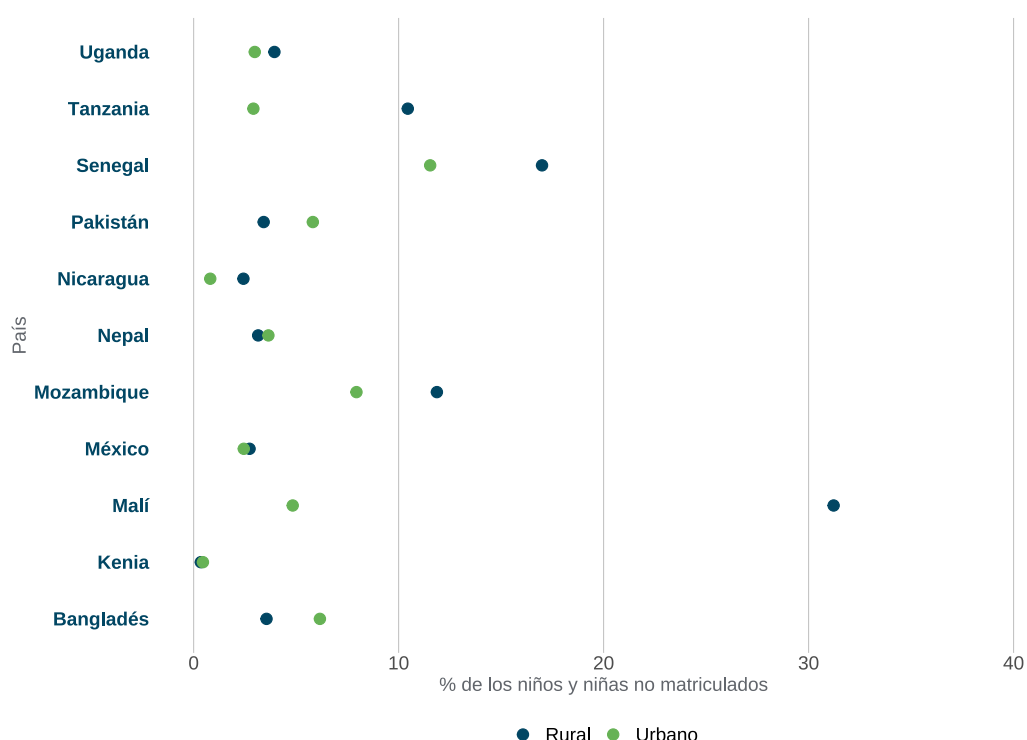
La Figura 2.14 muestra las diferencias entre niños y niñas en cuanto a la matrícula. No observamos diferencias importantes en la matrícula por género: la mayor diferencia entre niñas y niños se encuentra en Malí, donde el porcentaje de niños entre 10 y 14 años es 3,0 puntos porcentuales superior al de las niñas. Excepto en Pakistán, los niños tienden a tener un porcentaje de falta de matrícula ligeramente mayor que las niñas.

Figura 2.14. Porcentaje de niños y niñas de 10 a 14 años no inscritos por género y país.



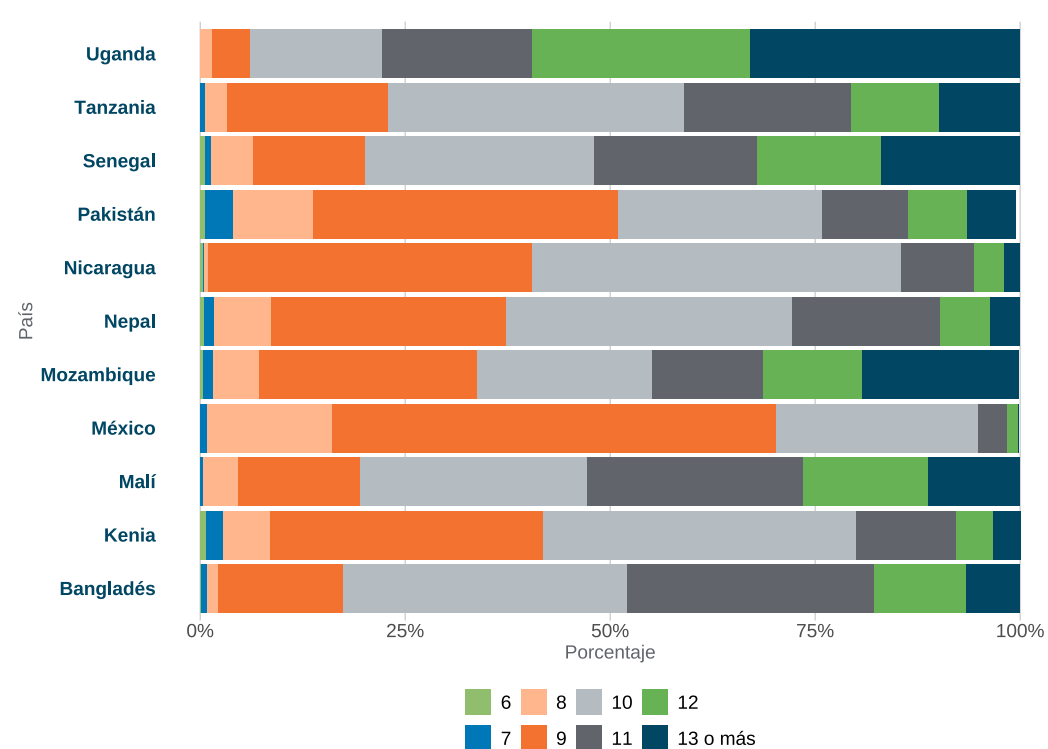
En cambio, observamos diferencias mayores entre los niños y niñas que viven en hogares rurales y urbanos en cuanto a la matrícula. En Bangladesh, Kenia, México, Nepal, Nicaragua, Pakistán y Uganda, la diferencia es pequeña, pero en los demás países las diferencias oscilan entre 26,3 puntos en Malí y 3,9 puntos en Mozambique. En la mayoría de los países donde vemos diferencias, los niños y niñas que viven en zonas rurales están inscritos en un porcentaje menor que los que habitan en zonas urbanas. Una excepción a esta tendencia es Pakistán, donde el porcentaje de niños y niñas inscritos en zonas rurales es ligeramente mayor que en las urbanas.

Figura 2.15. Porcentaje de niños y niñas de 10 a 14 años no inscritos por país y ubicación.



También podemos analizar, para los niños y niñas matriculados, cuál es la distribución por edades de cada grado. Esto puede ayudarnos a entender cuánto progresan los niños y niñas de cada país en la escuela según lo esperado. La Figura 2.16 ayuda a visualizar cómo varía en cada país la composición por edad de nuestro grado objetivo. En México, observamos que la mayoría de los niños y las niñas de 4° grado tienen 9 y 10 años, lo que corresponde a la trayectoria esperada. Pakistán, Nicaragua y Kenia también tienen la mayoría de los niños y las niñas en 4° grado, con 9 y 10 años. En el resto de los países, la composición por edad en 4° grado es mucho más variada, lo que sugiere tasas de retención más altas o una matrícula tardía en la escuela. En el caso más extremo de nuestro estudio, en Uganda, más de la mitad de los niños y niñas matriculados en 4° grado tienen 12 años o más.

Figura 2.16. Distribución por edades de los niños y niñas en 4° grado.

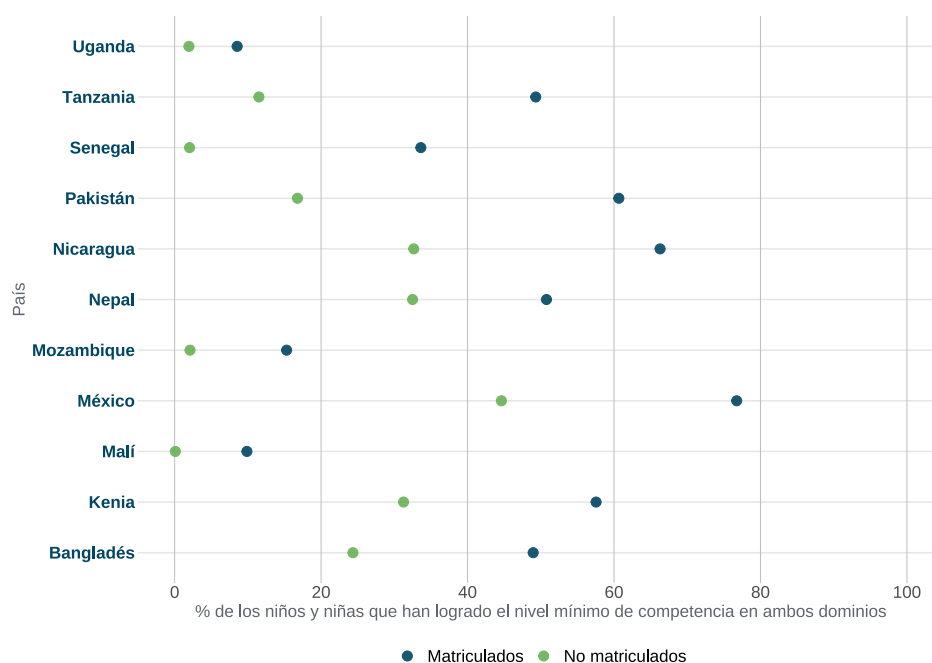


5. Relación entre información contextual y resultados de aprendizaje.

En esta sección nos centraremos en cómo parte de la información contextual que analizamos en el apartado anterior puede ayudar a explicar los resultados de aprendizaje en los países de este estudio. Una advertencia importante en este análisis es que son descriptivos. Aunque señalen relaciones sugestivas entre variables contextuales relevantes y el logro mínimo de competencia, no podemos interpretar estas relaciones como causales.

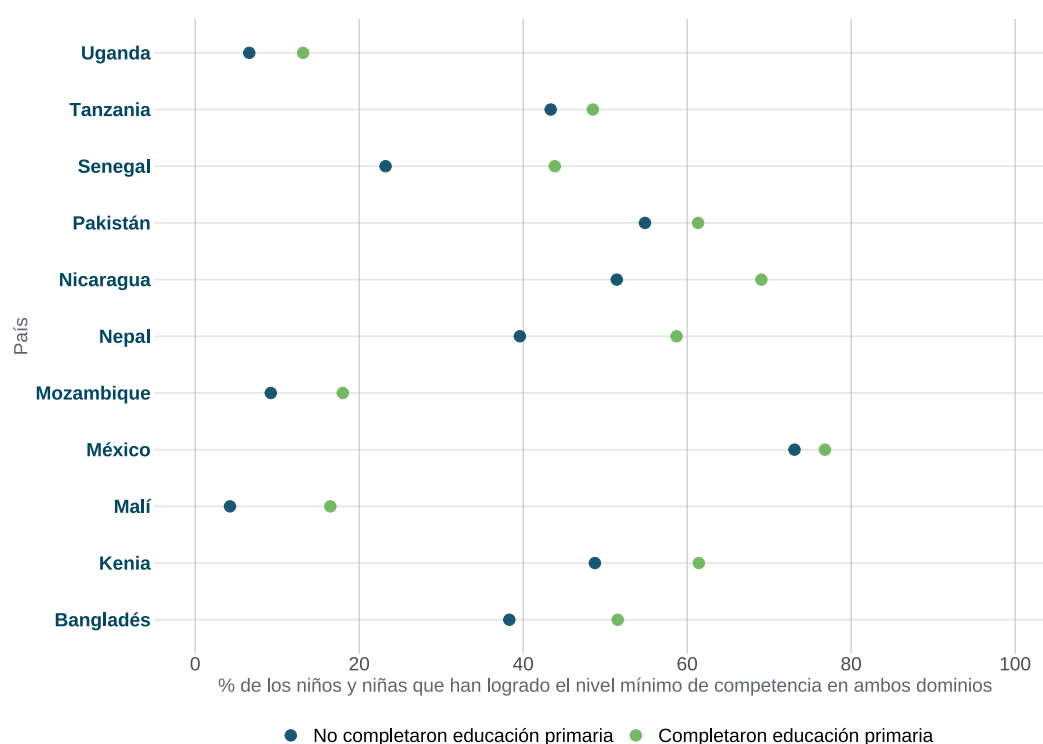
Podemos ejemplificar esta idea con la Figura 2.17. Donde se observa la diferencia en el rendimiento MPL entre los niños y niñas matriculados en la escuela y los que no lo están. En todos los países, vemos que los infantes inscritos alcanzan una competencia mínima en matemáticas y lectura a un ritmo mucho mayor en comparación con aquellos que no están matriculados. Esto sugiere que la matrícula escolar puede marcar una gran diferencia para el aprendizaje. Sin embargo, estos grupos de niños y niñas difieren no solo en cuanto a su situación escolar; también pueden diferir en su estatus socioeconómico o, como vimos en la Figura 15, en dónde viven y las oportunidades asociadas a ello. Por eso no podemos decir que la diferencia entre ambos grupos en el aprendizaje sea causada por las escuelas.

Figura 2.17. Logro MPL en Matemáticas y Lectura según el estado de matrícula.



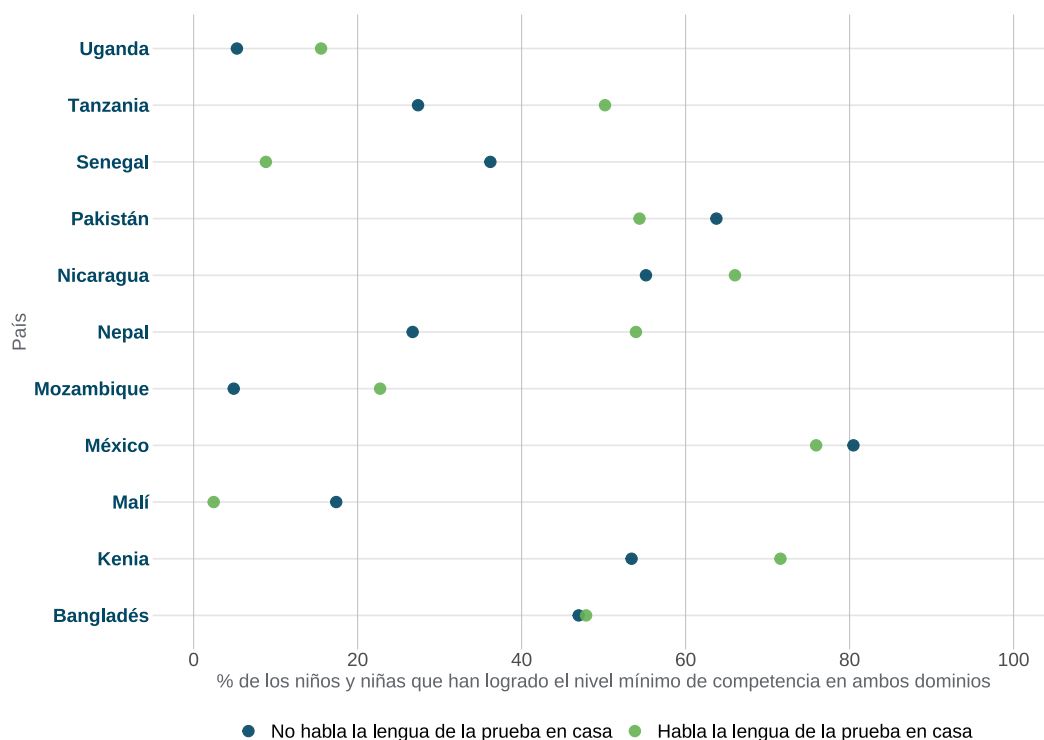
También podemos analizar cuánto varía el rendimiento en el MPL según el nivel educativo de los padres. En la Figura 2.18, está claro que en todos los países los niños y las niñas que viven en hogares en los que al menos uno de los padres ha completado la educación primaria alcanzan una competencia mínima a una tasa mucho mayor en comparación con hogares donde ningún progenitor ha completado la educación primaria. Esta es una tendencia que se observa en todos los países, aunque las diferencias entre ambos grupos varían considerablemente. En México, la diferencia es de solo unos pocos puntos porcentuales, y en Nepal es de alrededor de 20 puntos porcentuales. Excepto en México y Pakistán, estas diferencias son estadísticamente significativas.

Figura 2.18. Logro MPL en Matemáticas y Lectura según el nivel educativo de los padres.



La lengua materna es otra característica que probablemente influya en el rendimiento en el MPL, especialmente en lectura. En la Figura 2.19, observamos que, en la mayoría de los países, los niños y niñas cuyo idioma hablado en casa es el mismo que el idioma de evaluación alcanzan una competencia mínima en matemáticas y lectura en un porcentaje superior a aquellos para los que el idioma de evaluación y el idioma hablado en casa difieren. Sin embargo, vemos que en Senegal, Malí y Pakistán esta tendencia se invierte. Este es un punto que merece una exploración más profunda y también puede estar influenciado por las razones por las que los niños y las niñas hablan un idioma diferente en casa al idioma de instrucción. Con la excepción de Nicaragua y Bangladesh, las diferencias son estadísticamente significativas.

Figura 2.19. Logro MPL en Matemáticas y Lectura mediante correspondencia lingüística en la prueba de idioma en casa.

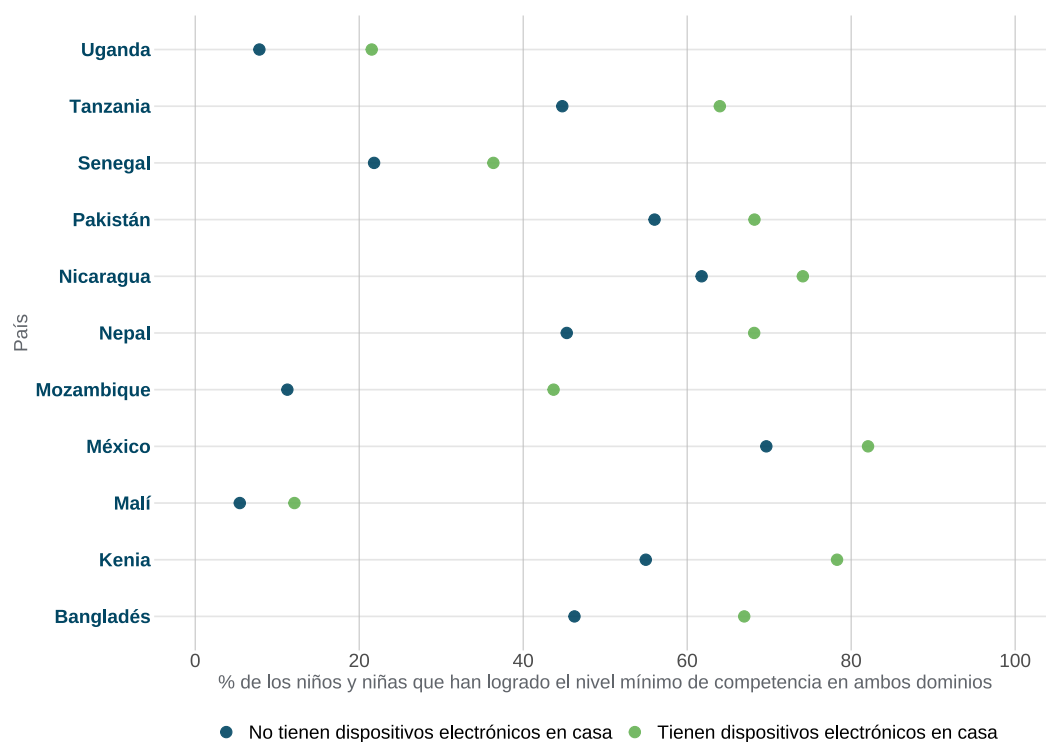


México no está incluido en esta tabla porque solo siete niños y niñas de nuestra muestra vivían en hogares que reportaron no hablar el idioma de la evaluación (español).

Finalmente, la Figura 2.20 muestra la relación entre el logro de MPL y el acceso a dispositivos digitales en los hogares. De nuevo vemos grandes diferencias en el rendimiento MPL entre los niños y las niñas que tienen al menos una computadora, una laptop o una tableta en casa y los que no lo tienen. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas. La diferencia es mayor en Mozambique, alrededor de 30 puntos por ciento, y la más pequeña en Malí, con 7 puntos por ciento.

Como se ha dicho antes en esta sección, no podemos atribuir esta diferencia a estos dispositivos tecnológicos. En cambio, probablemente sea más productivo pensar que los hogares con acceso a estas tecnologías tienden a tener ingresos más altos que los hogares sin acceso. En este sentido, es más probable que este gráfico esté captando las diferencias en el estatus socioeconómico más que el efecto de tener estas tecnologías en casa. La exploración de las desigualdades socioeconómicas en el aprendizaje será una característica importante en futuros análisis para ICAN/ICAR.

Figura 2.20. Logro MPL en Matemáticas y Lectura gracias al acceso a la tecnología en el hogar.





LA RED PAL
Acción Ciudadana por el Aprendizaje



Capítulo III

III. Implicaciones y el camino a seguir

El ciclo ICAN-ICAR 2025 ofrece una de las imágenes más claras y completas hasta la fecha del aprendizaje fundamental en los países participantes del Sur Global. Al evaluar a los niños y las niñas en sus hogares, incluidos aquellos que están fuera de la escuela o ausentes con frecuencia, esta evaluación restaura visibilidad a los alumnos que históricamente han estado ausentes en los datos educativos. Los resultados presentados en este informe describen lo que los niños y las niñas saben y pueden hacer; no ofrecen juicios normativos sobre el rendimiento del sistema. En cambio, subrayan una verdad más amplia que ha marcado los debates educativos durante más de una década: la adquisición de habilidades matemáticas y lectura fundamentales sigue siendo desigual, lo que dificulta persistentemente sus posibilidades de aprendizajes futuros. La evidencia de estos once países refuerza la necesidad de una inversión sostenida en entender cómo aprenden los niños y las niñas, quiénes quedan atrás y qué condiciones moldean sus oportunidades para adquirir las habilidades más esenciales.

1. Lo que revelan los datos

En los países participantes, los resultados ponen de manifiesto un patrón bien establecido en la investigación global: demasiados niños y niñas completan los primeros cursos de primaria sin alcanzar una competencia fundamental en lectura o matemáticas. Las diferencias entre países son amplias y el progreso en el aprendizaje por edad es desigual. En varios contextos, los niños y las niñas de zonas rurales, los niños y niñas que hablan un idioma diferente en casa al idioma de evaluación y los alumnos mayores que no tuvieron escolarización temprana muestran niveles consistentemente más bajos de competencia. Estos hallazgos profundizan nuestra comprensión del estado del aprendizaje en contextos familiares y comunitarios, ilustrando cómo los indicadores escolares por sí solos pueden ocultar las experiencias de los niños y las niñas cuyas trayectorias de aprendizaje no siguen estructuras formales de curso.

La evaluación también pone de relieve la diversidad de patrones de aprendizaje a través de los sistemas educativos. Algunos países muestran una mejora constante por edad o grado; otros ilustran trayectorias lentas o casi planas. Estas distinciones son importantes porque cambian la conversación de “si” los niños y las niñas están aprendiendo a “cómo” evoluciona el aprendizaje y el “por qué” el progreso varía según el contexto. El conjunto de datos ICAN-ICAR ofrece una oportunidad única para que gobiernos nacionales, investigadores y profesionales interpreten estas diferencias utilizando su conocimiento del currículo, las políticas lingüísticas, las condiciones escolares, el despliegue de profesores y las realidades comunitarias.

2. La contribución de ICAN-ICAR como herramienta

Este ciclo representa la maduración de las herramientas de segunda generación de la Red PAL, ICAN e ICAR, que amplían y actualizan el modelo CLA de macro data, pionero en toda la red. Estas herramientas mantienen los principios fundamentales que han definido las evaluaciones dirigidas por ciudadanos durante casi dos décadas: administración en el hogar, interacción individual con cada niño y niña y compromiso con la visibilidad, la inclusión y la simplicidad. Al mismo tiempo, incorporan avances importantes en el diseño de mediciones, la adaptación del lenguaje, la comparabilidad y la alineación de los estándares de competencia con marcos globales.

El ciclo de 2025 demuestra para qué se diseñó la segunda generación de herramientas CLA:

- Ampliar la capacidad de generar datos comparables internacionalmente con bajos costos y arraigados en la comunidad
- Mejorar el rigor técnico requerido para informar conforme al ODS 4.1.1(a)
- Asegurar la inclusión de niños y niñas fuera de la escuela y en áreas de difícil acceso
- Mejorar la capacidad de adaptación multilingüe en contextos diversos
- Incluir factores contextuales del hogar que moldean el aprendizaje

Este ciclo marca un hito para la familia de la Red PAL. Ilustra cómo un estándar técnico compartido, implementado entre países con sistemas educativos muy diferentes, puede seguir siendo localmente fundamentado y receptivo. También confirma que los modelos de evaluación impulsados por la comunidad continúan proporcionando una visión significativa en un mundo donde las desigualdades de aprendizaje están cada vez más impulsadas por factores externos al aula.

3. Lo que hemos conseguido como Red

La implementación de 2025 requirió coordinación entre miles de encuestadores, supervisores y organizaciones comunitarias; adaptación a 18 idiomas y un seguimiento riguroso de la muestra, los procedimientos de evaluación y la calidad de los datos. Que esto se lograra en once países demuestra la fortaleza del modelo de red, el liderazgo de los equipos nacionales y el compromiso de las 137 organizaciones socias que contribuyeron a movilizar comunidades y a realizar trabajo de campo.

Este ciclo también puso de manifiesto la adaptabilidad de las herramientas. El piloto de prueba de concepto a pequeña escala basado en escuelas en Botsuana ilustró cómo ICAN-ICAR podía funcionar eficazmente en entornos escolares, manteniendo al tiempo una administración individual y oportunidades de seguimiento en el hogar. El piloto ofrece a los gobiernos un modelo práctico para integrar estas herramientas en ciclos rutinarios de monitorización o diagnóstico en entornos donde la evaluación basada en el hogar puede ser menos factible.



4. Consideraciones de costo-efectividad

Una de las fortalezas persistentes del modelo CLA ha sido su rentabilidad. Esto sigue siendo cierto en el ciclo ICAN-ICAR, donde la implementación a gran escala en hogares se logró con una inversión modesta en comparación con evaluaciones de aprendizaje comparables. El modelo aprovecha:

- Equipos locales de encuestadores en lugar de personal especializado de alto costo
- Herramientas simplificadas basadas en papel que mantienen el rigor mientras reducen los costos de impresión
- Enfoques de movilización comunitaria que reducen los gastos generales
- Plataformas digitales de código abierto para la captura de datos
- Un enfoque de formación en cascada escalonada que distribuye la capacidad en lugar de centralizarla

Los ciclos futuros se beneficiarán de una reducción de los costos iniciales porque ya existen marcos de muestreo, materiales de formación y herramientas traducidas. Un análisis adicional durante 2026 cuantificará el costo por hogar, el costo por niño o niña evaluado y el costo marginal proyectado para ciclos posteriores.

5. Participación en políticas y uso de datos

ICAN-ICAR está diseñado para apoyar a gobiernos y actores nacionales con evidencia que pueda informar las reformas fundamentales del aprendizaje. Aunque este informe no interpreta los resultados ni prescribe políticas, los datos ofrecen múltiples puntos de entrada para el diálogo nacional. Los ministerios pueden utilizar los hallazgos para comprender los patrones de competencia basados en la edad y los cursos, el papel del lenguaje doméstico y las condiciones socioeconómicas, las experiencias de los niños y las niñas fuera de la escuela y la relación entre las trayectorias de aprendizaje y el acceso a la escuela.

A lo largo de 2026, la Red PAL trabajará con equipos nacionales para elaborar informes específicos por país que contextualicen los resultados dentro de las prioridades políticas nacionales, las estructuras curriculares y los desafíos del sistema. Estos informes nacionales serán fundamentales para involucrar a los gobiernos nacionales en conversaciones sobre la mejora de la enseñanza, el fortalecimiento del aprendizaje en los primeros cursos y el diseño de intervenciones específicas.

Además de los informes nacionales, la Red PAL tiene la intención de producir una serie de informes temáticos en 2026 centrados en las desigualdades rurales-urbanas, las trayectorias de aprendizaje por edad y las dificultades funcionales. Estos análisis temáticos podrían ofrecer una visión más profunda a nivel nacional y fortalecer la base de evidencia necesaria para el diseño de políticas, la investigación y el desarrollo de programas.



6. Datos Abiertos y Acceso a la Investigación

Los CLAs previos siempre han garantizado el acceso abierto a sus conjuntos de datos nacionales. Para continuar con ese legado y maximizar la utilidad, transparencia y valor a largo plazo de los datos ICAN-ICAR, la Red PAL está implementando una estrategia de datos abiertos en colaboración con DataFirst de la Universidad de Ciudad del Cabo, una institución reconocida mundialmente por su método de datos y el fortalecimiento de la capacidad investigadora. A través de esta colaboración, microdatos anonimizados, libros de códigos, metadatos y documentación asociada serán seleccionados y publicados en el portal de datos abiertos DataFirst, completos con DOIs y guías detalladas de acceso. Esta iniciativa garantiza que investigadores, profesionales y responsables políticos de todo el mundo puedan interactuar con el conjunto de datos de forma responsable y rigurosa, ampliando la base de evidencia para el aprendizaje fundamental y apoyando el análisis y el diálogo político a nivel internacional.

7. Las siguientes rondas de ICAN-ICAR (2027–2028)

El próximo ciclo de ICAN-ICAR estará anclado en dos prioridades: 1) hacer la evaluación más inclusiva y 2) ampliar la medición del aprendizaje básico a ámbitos más allá de la alfabetización y la numeración.

Los avances clave previstos para el próximo ciclo incluyen:

- Desarrollo de adaptaciones para niños y niñas con dificultades visuales, auditivas y de comunicación
- Fortalecimiento de la Labor de Alcance para incluir a los niños y niñas en crecimiento
- Introducción de un componente de aprendizaje socioemocional para capturar el aprendizaje fundamental de forma holística
- Fortalecimiento de la capacidad nacional para el uso, análisis e interpretación de los datos ICAN-ICAR
- Exploración de modelos híbridos de administración hogar-escuela cuando sea apropiado.

El ciclo 2027–28 pretende profundizar en el principio que ha guiado la Red PAL desde el principio: medir todo, **medir temprano y medir bien**. Representa el siguiente paso para consolidar un modelo de evaluación de bajo costo, centrado en la comunidad y comparable internacionalmente, que da visibilidad al aprendizaje de cada niño y niña.

El ciclo de 2025 es un hito para la Red PAL, demostrando tanto la fortaleza de sus herramientas de segunda generación como los valores compartidos que siguen definiendo el movimiento CLA. La evidencia presentada aquí constituye la base para un renovado compromiso con el aprendizaje básico en los años previos a 2030. El próximo capítulo de este esfuerzo colectivo dependerá de cómo los gobiernos, comunidades y socios utilicen estos datos para moldear las oportunidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas, y de nuestra capacidad como red para innovar, expandirse y asegurar que cada niño y niña, independientemente de dónde viva, tenga la oportunidad de aprender.





LA RED PAL
Acción Ciudadana por el Aprendizaje



Capítulo IV

IV. Diseño de la evaluación y alineación global

El diseño de las Evaluaciones Comunes Internacionales de Numeración (ICAN) y Lectura (ICAR) equilibra deliberadamente la alineación con los criterios globales de reporte para el ODS 4.1.1(a) y su aplicabilidad práctica en entornos diversos y con pocos recursos. Tanto ICAN como ICAR han sido sometidos a revisiones detalladas para alinearse con los requisitos del Marco Global de Competencia (GPF) y los criterios de alineación global definidos por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 2025).

1. Estructura de herramientas de evaluación (ICAN e ICAR)

Las herramientas de evaluación se desarrollaron a partir de los bancos de ítems de iniciativas anteriores de la Red PAL (ICAN 1.0 y PAL-ELANA) y se perfeccionaron mediante extensos ensayos de campo, análisis de ítems y consultas técnicas con socios como el Australian Council for Educational Research (ACER).

Las evaluaciones ICAN-ICAR se realizaron en 18 idiomas, con cada equipo de país traduciendo y adaptando las herramientas a idiomas que los niños y las niñas utilizan en casa y en la escuela. Este proceso pretende que cada niño y niña sea evaluado en un idioma que conoce mejor, reduciendo las barreras lingüísticas y permitiendo que los resultados reflejen mejor los niveles reales de aprendizaje.

ICAN (Evaluación Común Internacional de Numeración)

La Evaluación de Numeración de ICAN está compuesta por un total de 36 ítems diseñados para medir las habilidades básicas de matemáticas. La evaluación abarca cinco dominios matemáticos distintos, asegurando una medición integral de los constructos fundamentales de la GPF.



Números y operaciones
(23 Ítems)



Visualización de datos
(2 Ítems)



Formas
(3 Ítems)



Medición
(6 Ítems)



Patrones
(2 Ítems)

Características estructurales clave de ICAN:

- **Enfoque en el dominio:** La estructura pone mayor énfasis en Números y Operaciones, representando el mayor peso, con el 64% del total de ítems. Este ámbito se centra en habilidades fundamentales como contar, comparar y resolver operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) tanto en problemas numéricos como formulados.

- **Amplitud de la Cobertura:** Los dominios restantes que no son numéricos (Medición, Geometría, Estadística/Gestión de Datos y Álgebra/Patrones) contribuyen colectivamente con el 36% restante de los ítems. Esta estructura asegura la cobertura de 10 de 13 subconstrucciones de Grado 2 y 10 de 11 subconstrucciones de Grado 3, demostrando una amplia cobertura necesaria para el criterio ODS 4.1.1(a).
- **Diseño Adaptativo:** La evaluación se divide en tres grupos. Los conjuntos 1 y 2 se administran a todos los niños y las niñas, independientemente de su edad o situación escolar. Los ítems del Conjunto 3 solo se administran en función del rendimiento del niño o la niña en los ítems correspondientes del Conjunto 2. Este diseño con “reglas de parada” previene la fatiga al garantizar que los niños y las niñas solo se examinen dentro del rango adecuado de su capacidad y ayuda a que el proceso de encuesta sea más eficiente.

ICAR (Evaluación Común Internacional de la Lectura)

La Evaluación de Lectura de ICAR consta de 30 ítems y está diseñada para evaluar la alfabetización fundamental en tres dominios esenciales. Esta herramienta se centra en medir la progresión desde la comprensión del lenguaje oral hasta la lectura autónoma.



Capacidad de comprensión oral
(4 Ítems)



Habilidad de decodificación
(10 Ítems)



Capacidad de comprensión lectora
(16 Ítems)

Características estructurales clave de ICAR:

- **Enfoque en el dominio:** El diseño pone un énfasis considerable en **la comprensión lectora (RC) (54%) y la decodificación (33%)**. Los ítems de Comprensión Lectora evalúan principalmente la recuperación de información y significado de palabras a partir de textos escritos, mientras que Decodificación mide la precisión de la lectura oral, centrándose en reconocer letras/símbolos y palabras familiares.
- **Inclusión y flujo:** La evaluación sigue una secuencia fija, comenzando con Comprensión Auditiva, seguida de Decodificación y después Comprensión Lectora. Los ítems de Comprensión Auditiva son fundamentales, ya que utilizan el lenguaje hablado para evaluar la comprensión, de modo que los niños y las niñas que aún no saben leer puedan demostrar habilidades básicas de comprensión.
- **Reglas de progresión y parada:** La evaluación incorpora reglas de parada. Por ejemplo, la administración de los pasajes posteriores de Comprensión Lectora (L5 y L6) depende del rendimiento del niño o de la niña en tareas anteriores de Decodificación (L3).



- **Alineación global:** La estructura de ICAR alcanzó el **estatus de alineación** al incluir 30 ítems asignados al GPF, con 16 ítems dedicados a la comprensión lectora (asegurando un mínimo de 10 en 2º grado) y cubriendo ambos subconstructos de comprensión lectora de 2º grado, cumpliendo así los criterios globales para la presentación de informes de ODS (Criterios UIS, 2025).

Traducción y adaptación

Para cerrar la brecha entre la alineación global y la relevancia local, ICAN-ICAR empleó un proceso riguroso y estructurado de traducción y adaptación. Este proceso fue gestionado por selecciones nacionales entre finales de 2024 y principios de 2025.

- **Personal y Experiencia:** El trabajo implicó la incorporación de redactores y revisores locales de ítems con experiencia demostrada en aprendizaje infantil, evaluación o diseño curricular, y dominio tanto del inglés como del idioma objetivo.
- **Estándar de equivalencia:** El objetivo principal era asegurar la equivalencia lingüística y cultural manteniendo críticamente la dificultad conceptual de los elementos en todos los contextos.
- **Metodología para el Control de Calidad:** Cada país utilizó procesos estandarizados de aseguramiento de la calidad para mantener la comparabilidad entre idiomas, principalmente mediante traducción inversa. Este método implica traducir el texto fuente al idioma destino (traducción directa). Posteriormente, dos traductores independientes traducen el texto destino de vuelta al idioma fuente (traducción inversa). Al comparar estas traducciones independientes con la fuente original, los revisores pueden asegurar la equivalencia y alta calidad de la versión final en el idioma destino.
- **Remodelación:** Se centró en escribir elementos completamente nuevos y equivalentes para tareas donde no era posible la traducción o adaptación directa, como el reconocimiento de letras y los elementos de lectura de palabras. Esto garantizó que se mantuvieran niveles de dificultad comparables para los textos de comprensión lectora en los 18 idiomas evaluados.



2. Alineación con las Normas Globales (ODS 4.1.1a y GPF)

El desarrollo y la escalabilidad del ICAN-ICAR se impulsaron técnicamente para alinear el modelo de Evaluación Ciudadana (CLA) con los estándares globales de medición, asegurando la relevancia de los datos para la elaboración de informes internacionales. Este trabajo fundamental, realizado en colaboración con el Australian Council for Educational Research (ACER), se centró en mapear el contenido de la evaluación al Marco Global de Competencia (GPF) y a los criterios de reporte establecidos por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). El objetivo principal era permitir que los países informaran sobre el indicador ODS 4.1.1(a), que rastrea la proporción de niños y niñas de 2° y 3° grado que alcanzan la competencia mínima en lectura y matemáticas.

Las revisiones abordaron los hallazgos iniciales de ACER, que solicitaban mejoras en la cobertura y simplificación de los ítems. Específicamente, para ICAN (Numeración), las revisiones reforzaron los ítems de números y operaciones y ampliaron la cobertura a través de los dominios de medición, geometría y datos. Para ICAR (Lectura), las mejoras aseguraron suficientes ítems de comprensión lectora de nivel 2 y un mejor equilibrio en la decodificación, comprensión auditiva y tareas de orden superior.

Tras la revisión técnica y las revisiones posteriores, tanto ICAN como ICAR alcanzaron el estatus de Alineación Fuerte en los cuatro requisitos bajo el Criterio 1 de los estándares internacionales de reporte para el ODS 4.1.1(a). Este estatus confirmó que las herramientas cumplen los requisitos necesarios en duración de la prueba, profundidad en el dominio central y amplitud tanto en dominios núcleo como no núcleo en Grado 2. El proceso de alineación concluyó en el primer trimestre de 2025 con la confirmación de ACER-UK. Este reconocimiento técnico afirma la solidez de las herramientas ICAN-ICAR y su potencial para servir como una medida creíble y reconocida internacionalmente del aprendizaje fundacional. En el informe técnico se proporciona un desglose completo de la alineación a nivel de ítem y la cobertura de dominio.

3. Comparación y comparabilidad

Para garantizar que los resultados de aprendizaje reportados por ICAN-ICAR sean creíbles, sólidos y comparables a nivel internacional, la iniciativa incorpora análisis psicométricos y procesos formales de benchmarking. Esto impulsa el modelo de Evaluación Ciudadana (CLA) hacia estándares reconocidos internacionalmente, manteniendo su relevancia local.

La iniciativa empleó análisis psicométricos, incluyendo tanto la Teoría Clásica de Pruebas (CTT) como la Teoría de la Respuesta a los Ítems (IRT), para mantener la fiabilidad y equidad de las evaluaciones en diversas poblaciones. Estos análisis confirmaron que tanto ICAN como ICAR miden principalmente un único constructo dominante (unidimensionalidad), demostraron una alta consistencia interna (por ejemplo, el alfa de Cronbach tanto para ICAN como para ICAR superan el benchmark UIS de 0,80) y proporcionaron su máxima precisión de medición alrededor de los niveles de capacidad objetivo. De manera crucial, el



análisis de Funcionamiento Diferencial de Ítems (DIF) confirmó que ambos instrumentos son en gran medida invariantes entre grupos demográficos clave, sin mostrar evidencia de sesgo basado en género o ubicación. Solo el lenguaje de prueba mostró evidencia de DIF en algunos ítems, que se abordó para garantizar un funcionamiento equitativo en todos los idiomas evaluados.

Un paso fundamental para la transición de datos específicos de cada país a resultados globalmente comparables es vincular la escala ICAN-ICAR con puntos de referencia internacionales utilizando el Método de Comparación por Pares (PCM). En colaboración con ACER-UK, la Red PAL organizó dos talleres PCM en agosto de 2025. Aproximadamente 40 expertos internacionales utilizaron la plataforma Signum de ACER para comparar y calibrar ítems ICAN-ICAR con las Escalas de Progresión del Aprendizaje (LPS), generando referencias alineadas con el Nivel Mínimo de Competencia (MPL). Este proceso cumple con el Criterio 6 del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) sobre vinculación basada en referencias, asegurando que las proporciones reportadas de niños y niñas que cumplen con los estándares fundamentales coincidan con los referentes globales del ODS 4.1.1(a).

Los detalles de estos análisis psicométricos se proporcionan en el Informe Técnico.

4. Cuestionario contextual y cribado de discapacidad

La iniciativa ICAN-ICAR está diseñada para ofrecer una visión holística de los resultados de aprendizaje de los niños y las niñas, reconociendo que las puntuaciones de evaluación están profundamente influenciadas por el entorno y las circunstancias individuales de los infantes, incluidas las dificultades funcionales. Esto se consigue mediante un conjunto completo de Cuestionarios Contextuales que añaden profundidad esencial a los datos de la evaluación, ayudando a desentrañar el “por qué” detrás de las brechas de aprendizaje.

Los cuestionarios recopilan datos en cuatro niveles distintos:

Lugar: Realizado por los encuestadores basándose en la observación y la investigación local a la llegada, el VIF recoge infraestructuras y servicios comunitarios, como la disponibilidad de carreteras, electricidad, instalaciones sanitarias y escuelas (incluyendo clases de preescolar).

Hogar: Recoge información sobre las condiciones de vida y el bienestar material de la familia, incluyendo datos demográficos, activos del hogar (como una computadora o tableta), servicios (fuente de agua, electricidad, baño), idiomas hablados en casa y acceso a libros/recursos de aprendizaje.

Padre/madre: Recopila datos sobre los padres o tutores, centrándose en su nivel educativo, situación laboral o generación de ingresos y quién ayuda principalmente al niño o niña con los deberes.

Niño/Niña: Esto registra la demografía y el historial educativo del niño o niña (edad, sexo, estado de matrícula, nivel educativo y acceso a materiales de aprendizaje).



Para cumplir con nuestro compromiso con la inclusión, el Formato de Información Infantil integra las preguntas del “Grupo de Washington sobre el Funcionamiento”. Este módulo especializado está diseñado para detectar dificultades funcionales entre los niños y niñas en seis áreas clave: ver, oír, caminar, autocuidado, comunicación y memoria. Los datos recogidos permiten una información desagregada sobre los resultados de aprendizaje de niños y niñas con dificultades funcionales, asegurando que sean considerados en los esfuerzos de medición del aprendizaje. Aunque se evalúan los niños y las niñas con discapacidades físicas que no afectan a las tareas académicas, la iniciativa reconoce la necesidad de futuras adaptaciones especializadas a las principales herramientas de evaluación para incluir plenamente a niños y niñas con discapacidades visuales, auditivas, de habla o cognitivas graves. Más información sobre esto se compartirá en una publicación especializada en el futuro.

Documentación técnica (recursos completos en línea)

Este capítulo presenta una visión concisa del diseño de evaluación ICAN-ICAR. La documentación técnica completa —incluido el Manual Técnico completo de ICAN-ICAR— está disponible en:

<https://www.palnetwork.org/ican-icar/>



A close-up photograph of a child's hands writing on a math worksheet. The child is using a blue and silver pen to write the number '27' in a box. The worksheet has a grid layout with various math problems and labels like 'CHILD' and 'DATE'. The background is a colorful, patterned fabric.

Capítulo V

V. Metodología e implementación

La metodología ICAN-ICAR se basa en el modelo probado de Evaluación Liderada por Ciudadanos (CLA) y se sustenta en un muestreo aleatorio para generar estimaciones que sean representativas a nivel nacional. La estrategia de implementación enfatiza la estandarización en países diversos, manteniendo la propiedad local y la sensibilidad cultural.

1. Estrategia de muestreo

La estrategia de muestreo está diseñada para cumplir con los estándares técnicos requeridos para la elaboración global de informes, especialmente para el indicador ODS 4.1.1(a), privilegiando la precisión estadística y una cobertura integral de la población objetivo.

Población objetivo

La población objetivo de la evaluación incluye niños y niñas de 5 a 16 años. De manera crucial, la metodología garantiza la inclusión de todos los niños y las niñas en este rango de edad, independientemente de su estado de matrícula, lo que significa que la muestra incluye tanto niños y niñas inscritos o no en la escuela.

Diseño

ICAN-ICAR utiliza un enfoque de muestreo probabilístico estratificado de varias etapas. Esto aprovecha la infraestructura estadística nacional para garantizar que la muestra sea representativa de todo el país.

- **Etapas:** Selección de Áreas de Enumeración (EA): Las Unidades Primarias de Muestreo (PSU), definidas como Áreas de Enumeración (EA) o localidades/bloques urbanos, se seleccionan mediante un enfoque de Probabilidad Proporcional al Tamaño de la Población (PPP). Esto garantiza que las áreas con poblaciones más grandes estén proporcionalmente representadas en la muestra. La estratificación suele ocurrir a lo largo de regiones geográficas (por ejemplo, provincias o condados) y clasificaciones urbanas/rurales para captar la variabilidad demográfica y contextual.
- **Etapas:** Muestreo en hogares: Se utilizaron dos enfoques de muestreo estandarizados para seleccionar los 20 hogares objetivo dentro de cada Área de Enumeración (EA):
 1. **Método de Listado de Hogares (Selección Sistemática):** Este enfoque consistía en que el equipo evaluador generara primero una lista completa y actualizada (marco) de todos los hogares dentro del EA. De esta lista completa, se seleccionaron sistemáticamente 20 hogares para la encuesta. Este método fue el enfoque principal en la mayoría de los países.
 2. **Método de la regla del quinto hogar (Cobertura Espacial):** Este enfoque fue diseñado

para garantizar una cobertura espacial uniforme, especialmente en EAs sin listas de hogares fácilmente disponibles. Los encuestadores primero prepararon un mapa aproximado y dividieron la EA en cuatro secciones iguales (localidades). Dentro de cada localidad se seleccionaron cinco hogares. Comenzando desde un punto central, se seleccionó el primer hogar, y luego se continuó con la evaluación eligiendo cada quinto hogar encontrado, moviéndose consistentemente en una sola dirección (por ejemplo, hacia la izquierda) hasta que se identificaron los cinco hogares de esa sección. Esto aseguró que la muestra de 20 hogares se distribuía de manera equitativa en todo el EA.

En todos los casos, la selección seguía el mismo protocolo central: se creaba un marco actualizado (ya fuera una lista completa o un marco espacial mediante el método de la localidad) antes de elegir los 20 hogares principales. El proceso de selección se realizaba a menudo de forma transparente, con la presencia de líderes comunitarios. Aunque la mayoría de los países utilizó el Método de Listado, países como Malí, Senegal y Nicaragua emplearon la Regla del Quinto Hogar, con la excepción de México, donde, debido a la mayor tasa de no respuesta, se seleccionaron hogares de cada tres casas. En todos los países, solo se encuestaron los hogares donde había al menos un niño o niña en el grupo de edad objetivo de 5 a 16 años.

Esta metodología estructurada tiene como objetivo producir datos representativos a nivel nacional que respalden las estimaciones de los resultados de aprendizaje y aborden los retos de realizar trabajo de campo en países en desarrollo.

Escala planificada

El diseño de muestra estándar para la evaluación ICAN-ICAR pretende proporcionar vistazos a nivel nacional del aprendizaje fundamental en los países participantes.

El marco de planificación y muestreo finalizado en el tercer trimestre de 2024 se centró en la siguiente escala por país:

- **Áreas de Enumeración (EAs):** El cálculo determinó que 222 Áreas de Enumeración (EAs) por país serían suficientes para estimar indicadores de resultados de aprendizaje suficientemente precisos.
- **Hogares:** Con 20 hogares muestreados por EA, la cobertura planificada global apunta a aproximadamente 4,440 hogares por país.

Este marco global de muestreo sirvió como el enfoque estándar desde el cual cada país, trabajando estrechamente con sus Oficinas Nacionales de Estadística, adaptó y finalizó su propia estrategia y documentación de muestreo. Las excepciones son México y Nicaragua, donde trabajaron con expertos en diseño de encuestas y muestreo para crear una estrategia de muestreo.



Normas de calidad

La implementación del muestreo y la recogida de datos se rige por estándares de calidad alineados con los criterios de elegibilidad para la notificación conforme al ODS 4.1.1(a). Estos incluían estándares clave de calidad como protocolos de muestreo que destacaban una tasa mínima de respuesta del 70% y un techo de sustitución del 15%, utilizando EAs de reserva solo cuando fuera necesario (Criterios UIS, 2025, p21-22). Estos también incluyen a todos los países que aplican ponderaciones muestrales, tienen en cuenta los efectos de conglomerados y reportan tamaños efectivos de muestra por género.

Documentación de muestreo

Una descripción detallada de los procedimientos de muestreo, la metodología de ponderación y la implementación del diseño está disponible en el Informe de Muestreo ICAN-ICAR, accesible en:

<https://www.palnetwork.org/ican-icar/>



2. Cascada de Fortalecimiento de Capacidades y Formación

Los resultados de ICAN-ICAR se basan en un modelo estructurado de fortalecimiento de capacidades diseñado para garantizar la aplicación consistente de los protocolos de evaluación en todos los países participantes. La Red PAL implementó un sistema de formación escalonado mediante el cual la orientación técnica, los procedimientos operativos y los estándares de calidad se transferían desde la Secretaría a los equipos nacionales de gestión de proyectos, maestros formadores y encuestadores de campo, permitiendo una implementación coherente entre niveles.

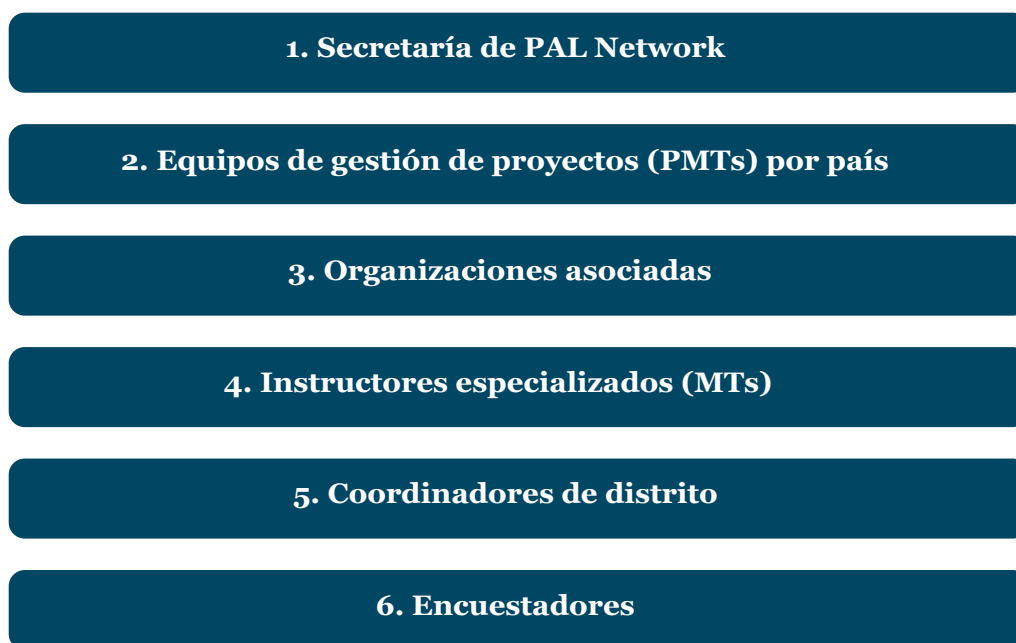


Figura 5.1. Partes involucradas en la cascada de desarrollo de capacidades

Entrenamiento por fases: Flujo de conocimiento

El proceso de fortalecimiento de capacidades ICAN-ICAR siguió un modelo en cascada escalonada altamente estructurado. Este flujo sistemático aseguró que el conocimiento técnico, los estándares éticos y los protocolos de recopilación de datos pasaran del liderazgo de la red a los voluntarios que realizaban las entrevistas en los hogares.

- 1. Formación a nivel de red:** La Secretaría de la Red PAL lideró compromisos estratégicos y rondas formales de formación con los Equipos de Gestión de Proyectos (PMT) de todos los países participantes, alineándolos en protocolos técnicos, estándares de calidad de datos y plazos de implementación.
- 2. Formación a nivel nacional (Nivel 1 – ToT):** Los PMTs transmitieron este conocimiento a los Formadores Maestros a través de las sesiones de Formación de Formadores (ToT).
- 3. Formación a nivel de campo (Nivel 2 – Enumeradores):** Formadores expertos, apoyados por PMTs, capacitaban a los encuestadores/encuestadoras ciudadanos responsables de la evaluación real del hogar.



Cada nivel fue diseñado con mecanismos específicos de control de calidad, incluyendo cuestionarios, prácticas de campo con evaluaciones de rendimiento y retroalimentación, y comprobaciones de Fiabilidad Inter-Rater (IRR), para evitar la pérdida de información crítica y garantizar la preparación en cada etapa.

Eventos de entrenamiento clave

El ciclo 2024-25 incluyó una cascada de formación estructurada, comenzando con capacitaciones virtuales y presenciales de PMT que refinaron herramientas, protocolos y flujos de trabajo de SurveyCTO basándose en la retroalimentación de las pruebas de campo. Estas sesiones prepararon a los equipos nacionales para liderar capacitaciones (ToT) de formación y encadenadores de alta calidad, asegurando la aplicación coherente de las normas de salto, cuestionarios contextuales y prácticas de evaluación centradas en el niño o niña. El apoyo entre iguales de equipos PAL experimentados reforzó el aseguramiento de la calidad en los países participantes.

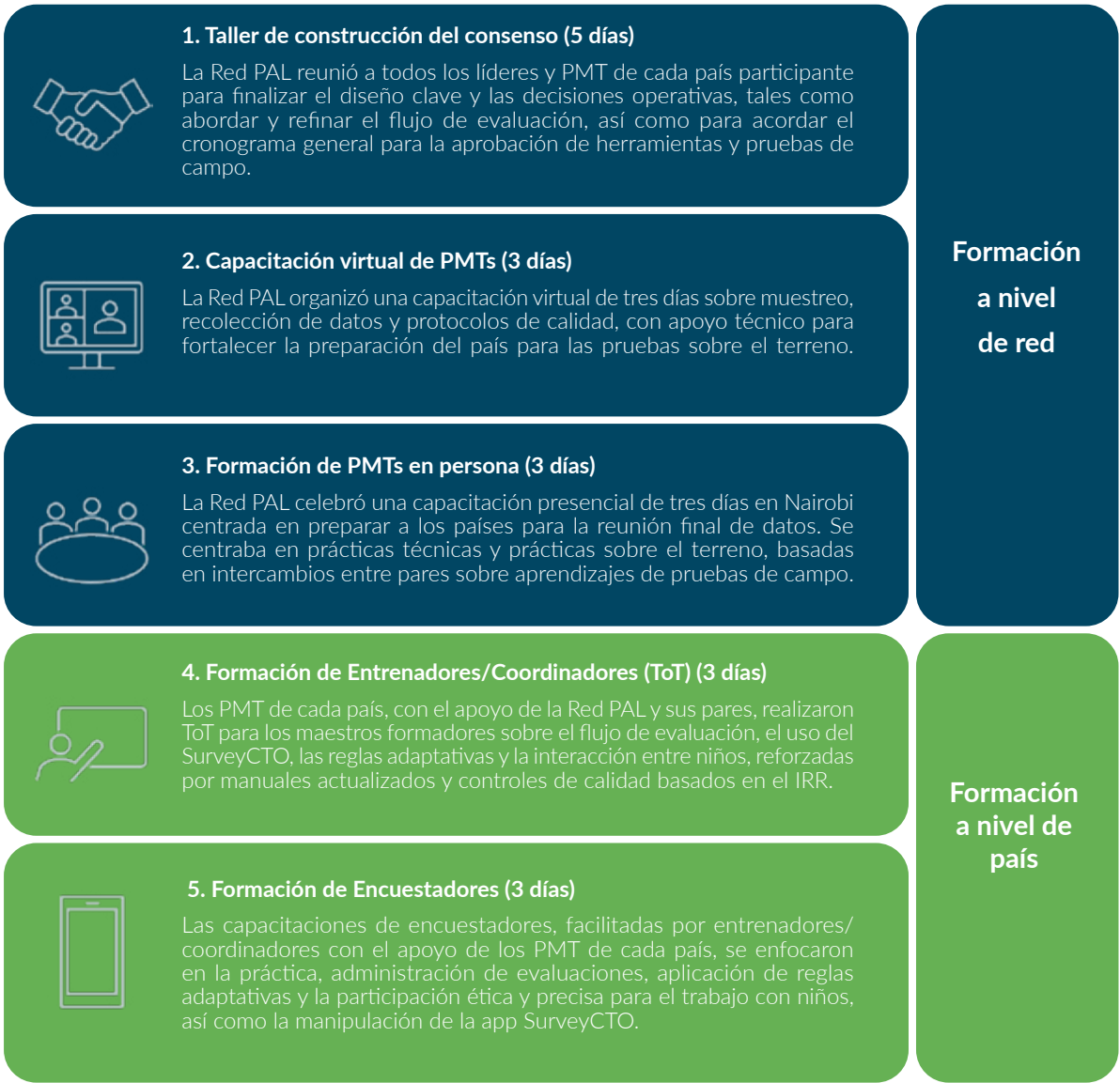


Figura 5.2. Eventos de capacitaciones clave

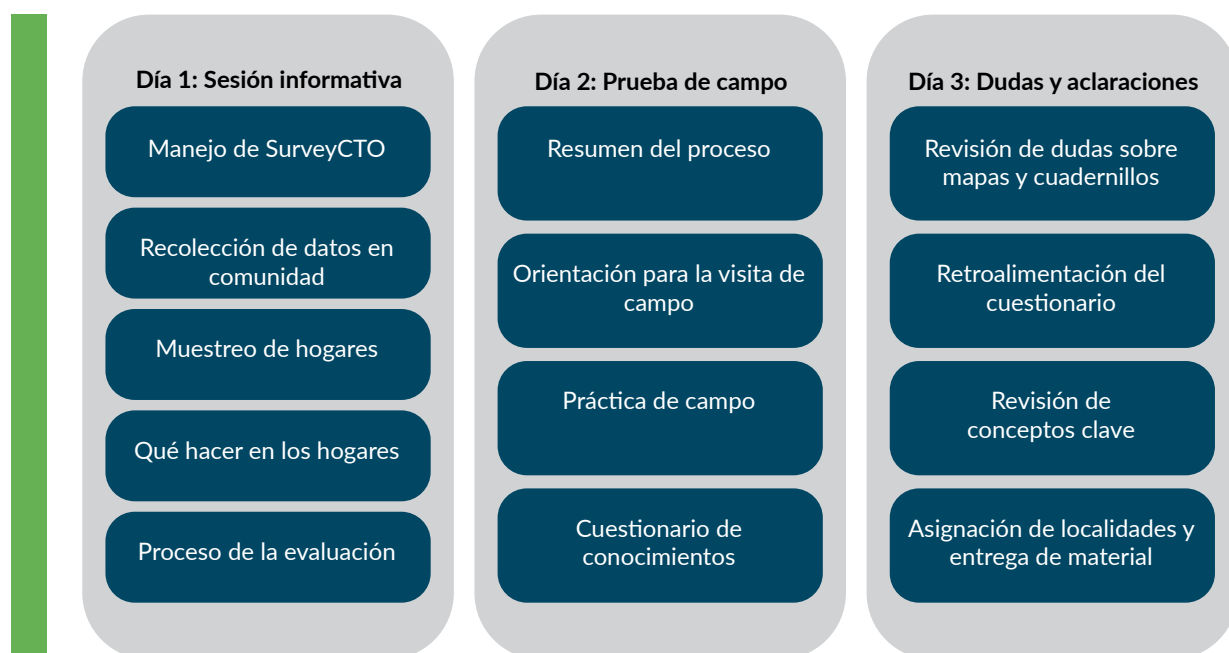


Figura 5.3. Agenda de formación para el fortalecimiento de capacidades ICAN-ICAR

En todos los países, la fase de recopilación de datos estuvo respaldada por una fuerte cascada de formación, con 15 Capacitaciones de Formadores (ToTs) y más de 50 capacitaciones impartidas a encuestadores. La asistencia fue consistentemente alta, a menudo superior al 95%, y en varios países alcanzó el 100%, mostrando un fuerte compromiso y preparación entre los equipos de campo. Países con grandes grupos de encuestadores, como Bangladesh, Tanzania y Nepal, organizaron múltiples rondas de formación para garantizar una cobertura completa, mientras que los resultados de selección indican que la mayoría de los alumnos cumplían los estándares de competencia requeridos.

Mesa 5.1. Número de capacitaciones realizadas, por país

País	Formación de Entrenadores (números)	Formaciones de encuestadores (números)
Bangladesh	1	8
Kenia	1	1
México	1	3
Tanzania	2	10
Malí	1	5
Senegal	1	1
Nepal	1	10
Pakistán	4	10
Uganda	1	18
Mozambique	1	10
Nicaragua	2	8
Total	16	84



3. Implementación en el campo y aseguramiento de la calidad de los datos (DQA))

La ejecución de la Evaluación Común Internacional de Numeración y Lectura (ICAN-ICAR) se ajusta a un calendario de implementación estandarizado y a un marco integral [de Estándares de Calidad de Datos \(DQSF\)](#). Este marco es crucial para garantizar la fiabilidad, validez y comparabilidad global de los datos, cumpliendo con las altas expectativas tanto de académicos como de responsables políticos.

Resumen de la recopilación de datos

El estudio principal logró con éxito una escala y cobertura sustanciales en los países participantes, demostrando una alta fidelidad al diseño de muestreo.

En total, la evaluación se completó en 2,902 de las 2,933 Áreas de Enumeración (EA) previstas para la recogida final de datos, lo que resultó en una tasa global de finalización del 99,08% en toda la red. Esto incluyó la finalización del 100% de las áreas en Bangladesh, Kenia, Malí, Nepal, Nicaragua, Pakistán, Senegal, Tanzania y Uganda, con los países restantes logrando altas tasas de finalización (México con 96,5% y Mozambique con 98,5%).

En todos los países participantes, la encuesta alcanzó a 49,275 hogares y evaluó el aprendizaje fundamental de 87,064 niños y niñas. Esta recopilación de datos a gran escala garantiza un conjunto de datos robusto y representativo para informar sobre los resultados fundamentales del aprendizaje.

La evaluación mantuvo una alta tasa de participación infantil dentro de los hogares encuestados, con una media del 92,61% de los niños y las niñas elegibles evaluados con éxito en toda la red. México reportó la tasa de evaluación más alta del 97,59%, mientras que Pakistán 87,52% y Nicaragua 85,23% tuvieron la tasa más baja. El tiempo medio que tardó la evaluación ICAR (Lectura) fue de 6 minutos, y para la evaluación ICAN (Numeración) fue de 8 minutos, confirmando que el diseño de las herramientas fue rápido, eficiente y adecuado para una evaluación a gran escala puerta a puerta. La duración media total de la encuesta por hogar fue de 35 minutos.

Aseguramiento de la Calidad de los Datos (DQA)

El aseguramiento de la calidad de los datos (DQA) para la evaluación ICAN-ICAR se logró mediante la aplicación sistemática y multinivel de los protocolos de Monitoreo y Reverificación (M&R), que son parte integral del proceso de Evaluación Liderada por el Ciudadano (CLA) y cumplen con el Marco de Estándares de Calidad de Datos a nivel de red. El proceso de DQA abarcó formación previa al campo, supervisión y verificación post-campo, garantizando la fidelidad técnica, el cumplimiento ético y la integridad de los datos en todos los países participantes.

La iniciativa invirtió mucho en procesos previos al campo, incluyendo el reclutamiento y la formación de más de 3,700 voluntarios ciudadanos como encuestadores de campo. Estos encuestadores generalmente poseían altos niveles educativos, con más del 40% con títulos universitarios o superiores en países como Bangladesh, Senegal y México. Aunque la experiencia



previa con CLA variaba, el rendimiento en la formación fue uniformemente sólido, con una asistencia superior al 95% y altas puntuaciones en los cuestionarios que confirmaban una comprensión sólida de los protocolos. Las pequeñas lagunas iniciales en el ritmo y la navegación de dispositivos se abordaron mediante sesiones de entrenamiento y emparejamiento estratégico de encuestadores, confirmando la preparación de los equipos para el despliegue.

Mesa 5.2. Perfil de voluntarios ciudadanos para la recopilación de datos

Países	Voluntarios ciudadanos Movilizados	Porcentaje de Hembra	Idade Média
Bangladesh	356	42%	26
Kenia	333	51%	28
México	507	70%	39
Tanzania	639	42%	27
Malí	143	24%	31
Senegal	40	55%	28
Nepal	285	44%	26
Pakistán	208	41%	31
Uganda	413	39%	30
Mozambique	346	48%	27
Nicaragua	439	72%	20

Durante el trabajo de campo, los protocolos de monitoreo y revisió (M&R) aseguraron una supervisión robusta. Las actividades de monitorización incluyeron supervisión in situ y monitorización telefónica por parte de los Equipos de Gestión de Proyectos (PMTs), los Formadores Maestros (MTs) y los Coordinadores de Distrito (DCs), lo que permitió la corrección de errores en tiempo real y la verificación del cumplimiento de las directrices de la encuesta. En general, el 57,4% de los EAs encuestadas fueron monitorizadas en el campo. Además, la metodología integraba medidas robustas para la Fiabilidad Inter-Evaluador (IRR), también conocidas como estudios de sombra. Los monitores calificaron de forma independiente las evaluaciones administradas por los encuestadores en un subconjunto de hogares para calcular la consistencia de la puntuación. Esta comprobación confirmó con éxito la alta consistencia en la puntuación, cumpliendo el umbral de fiabilidad requerido (80%) y asegurando la objetividad de los resultados de la evaluación. Se mantuvieron protocolos éticos, como obtener el consentimiento informado firmado por los padres o tutores y el consentimiento verbal de los niños y las niñas, mediante una rigurosa formación en el proceso y estrategias de emparejamiento para los encuestadores.



Documentación técnica (recursos completos en línea)

Los procedimientos completos de Implementación en Campo y de Seguimiento y Revisión Integral se describen en las Instrucciones y Manuales de M&R. Estos documentos son la versión adaptada de Kenia y ambos están disponibles en:

<https://www.palnetwork.org/ican-icar/>



4- Estudio piloto escolar en Botsuana

Administración de la Evaluación ICAN-ICAR en Escuelas

La evaluación ICAN-ICAR de Botsuana bajo Education Compass 2025 se llevó a cabo como una evaluación de aprendizaje básico uno a uno con 1,265 estudiantes, 584 (46%) en 4° y 681 (54%) en 7° de primaria, en 20 escuelas primarias públicas de la región sureste. Este fue un estudio piloto destinado a determinar si ICAN-ICAR, que normalmente se administra de forma individual en los hogares, podía implementarse eficazmente en un entorno escolar. Este estudio examinó cuánto tiempo tarda en evaluar a toda la clase, cuántos encuestadores se necesitan, si se mantienen los protocolos básicos de administración, si aún se pueden recopilar datos contextuales del hogar y si la administración de ICAN-ICAR en las escuelas afecta a la experiencia global de evaluación de niños, niñas y encuestadores.

ICAN se administraba en Setswana o inglés, mientras que ICAR se administraba solo en inglés. La preparación para la evaluación incluyó dos rondas de pilotos para perfeccionar el enfoque de muestreo y fortalecer las traducciones de Setswana. A esto le siguió un proceso competitivo de selección y nueve días de formación intensiva que dotó a 12 encuestadores y 2 supervisores con las habilidades necesarias para administrar ICAN e ICAR. El muestreo se realizó utilizando registros de clase, lo que normalmente resultó en la selección de 8–9 alumnos por corriente para una evaluación individual.

En promedio, cada evaluación completa duraba 24 minutos (15 minutos para ICAN y 9 minutos para ICAR). Evaluar un grupo completo de nueve niños y niñas requirió aproximadamente 3,5–4 horas para un encuestador. Con 12 encuestadores desplegados, el equipo evaluó a más de 80 estudiantes por día. Normalmente, un encuestador trabajaba con una sola clase, mientras que de 2 a 4 encuestadores operaban simultáneamente en diferentes áreas, utilizando aulas tranquilas o espacios de oficina para garantizar una evaluación estandarizada y amigable para los niños y las niñas.

Tras la evaluación en las escuelas, los estudiantes llevaron a casa cartas a los cuidadores para recopilar datos de contacto para entrevistas telefónicas de seguimiento. Los cuidadores podían enviar su información mediante un código QR de WhatsApp o devolviendo el formulario en papel a través del colegio, lo que resultaba en 1,084 entrevistas completadas de cuidadores, lo que representa el 97% de todas las cartas devueltas. 402 cuidadores (36%) respondieron a través de WhatsApp. Las entrevistas telefónicas duraron una media de 18 minutos y recopilaron información sobre conectividad y uso de WhatsApp, así como el entorno de aprendizaje en el hogar. Los cuidadores también compartieron sus opiniones sobre el apoyo a los deberes y actitudes disciplinarias.

Para 4° de primaria, se realizó una comprobación adicional de numeración telefónica utilizando el programa ConnectEd de Youth Impact. 466 de 492 niños y niñas completaron esta prueba, una tasa de respuesta del 80% en comparación con todas las evaluaciones presenciales y del 95% respecto a las cartas devueltas, mostrando que las evaluaciones escolares pueden vincularse con seguimientos remotos.



Existen varias formas en que ICAN–ICAR podría explorarse a nivel escolar. ICAN–ICAR se adapta bien al uso escolar, combinando un diseño sencillo uno a uno con protocolos estandarizados que mantienen la coherencia de la impartición, pero adaptable localmente. Las escuelas pueden utilizar estas herramientas para revisiones diagnósticas rápidas o muestreos periódicos para monitorear el progreso, apoyar intervenciones de aprendizaje cortas o guiar las visitas de tutoría, ayudando a identificar conceptos erróneos comunes. Las herramientas también pueden alimentar la planificación de la mejora escolar junto con datos de asistencia o deberes, y un modelo combinado—utilizando evaluaciones escolares con seguimiento por parte del cuidador o breves comprobaciones telefónicas—puede ofrecer una visión más completa del aprendizaje de los niños y las niñas tanto en la escuela como en el hogar.

El piloto de Botsuana sirvió como prueba de concepto, demostrando que las evaluaciones ICAN–ICAR pueden implementarse eficazmente en un entorno escolar manteniendo la característica central de las herramientas: la administración uno a uno con la muestra infantil. El estudio proporcionó evidencia clara sobre el tiempo necesario para evaluar a toda una clase, el número de encuestadores necesarios y la viabilidad de mantener los protocolos básicos de administración. Además, las altas tasas de respuesta de los cuidadores indican que las evaluaciones escolares pueden complementarse con éxito con el seguimiento del hogar para recopilar información contextual esencial.

La administración basada en el hogar garantiza que todos los niños y las niñas, incluidos aquellos fuera de la escuela, frecuentemente ausentes o que enfrentan barreras de acceso, estén representados en los datos fundamentales de aprendizaje. Sin embargo, en entornos donde la asistencia escolar es consistentemente alta, el piloto demuestra que ICAN–ICAR puede servir como una evaluación escolar viable y eficiente para el seguimiento rutinario. Las ideas de este piloto ofrecen a los gobiernos orientación práctica sobre el personal, la programación y la logística, y demuestran que ICAN–ICAR puede integrarse en sistemas nacionales para monitorear la calidad del aprendizaje y fortalecer la alfabetización y la numeración fundamentales. Las herramientas también pueden apoyar la planificación de la mejora escolar junto con datos sobre asistencia o deberes, y un enfoque combinado, que utiliza evaluaciones escolares con seguimiento por parte del cuidador o breves revisiones telefónicas, puede ofrecer una visión más completa del aprendizaje de los niños tanto en la escuela como en el hogar.

Para el análisis, Youth Impact comparó los ítems de evaluación ICAN e ICAR con los niveles mínimos de competencia en matemáticas y lectura del Global Proficiency Framework (GPF) por nivel escolar. Debido a la naturaleza piloto de los datos de Botsuana, se utilizan estimaciones MPL en lugar del mismo cálculo MPL que se emplea en el informe principal. Clasificamos a los niños y a las niñas como que cumplen con la competencia mínima si respondieron correctamente al menos el 50% de los ítems de nivel escolar intentados. Este umbral se seleccionó para aproximar la competencia mínima (demostrar más de la mitad de las competencias de nivel escolar) y debe considerarse preliminar, ya que difieren del enfoque basado en IRT utilizado para datos de otros países en la iniciativa ICAN-ICAR.

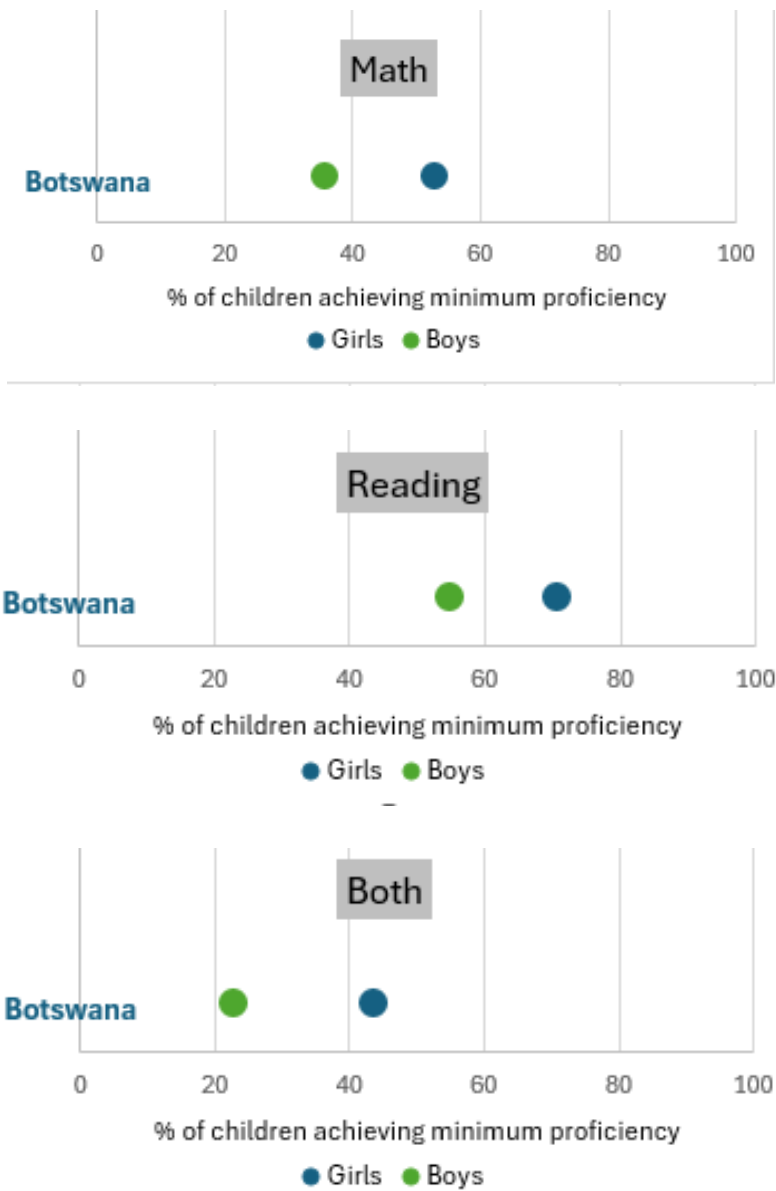


Porcentaje de niños y niñas de cuarto grado que alcanzan un nivel mínimo de competencia en matemáticas, lectura y ambas



Math	45
Reading	63
Both	34

Porcentaje de niños y niñas de cuarto grado que alcanzan un nivel mínimo de competencia en matemáticas, lectura y ambos

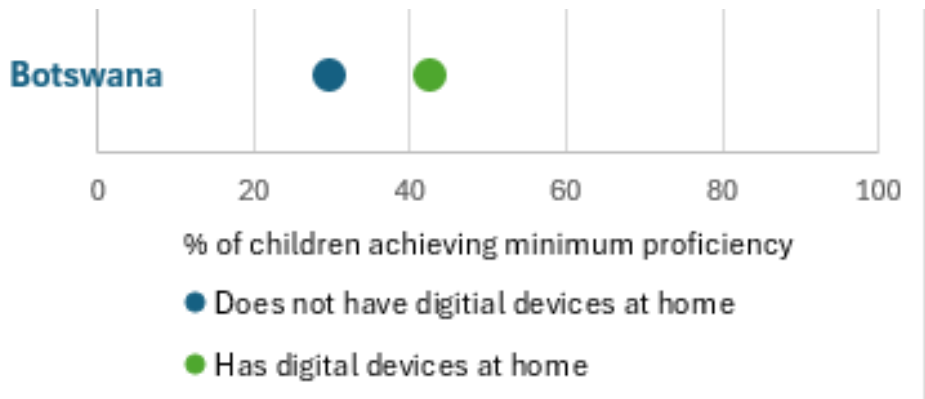


Aquí compartimos algunos puntos de datos para corresponder a los números arriba

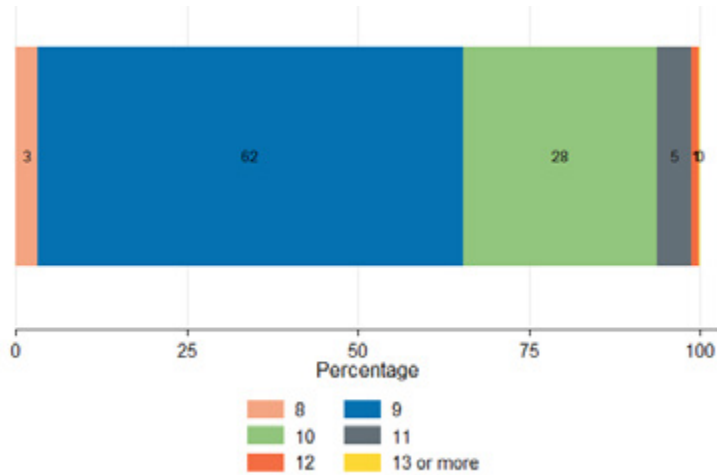
Matemáticas - niños:	36
Lectura - niños:	55
Ambos - niños:	23
Matemáticas - niñas:	53
Lectura - niñas:	71
Ambos - niñas:	44

Porcentaje de niños y niñas de cuarto grado con y sin dispositivos que alcanzan un nivel mínimo de competencia tanto en lectura como en matemáticas

Niños y niñas con dispositivos:	43
Niños y niñas sin dispositivos:	30



En cuanto a compartir otros datos en otras partes del informe, aquí hay una cifra para Botsuana que replica la Figura 16, la distribución por edad de los estudiantes de 4° grado.





LA RED PAL
Acción Ciudadana por el Aprendizaje



Glosario

Red PAL: La Red de Acción Ciudadana para el Aprendizaje, una coalición de organizaciones que trabajan juntas para mejorar los resultados educativos mediante evaluaciones ciudadanas y esfuerzos colaborativos.

Evaluaciones Ciudadanas (CLAs): Evaluaciones diseñadas e implementadas por miembros de la comunidad para evaluar los niveles de aprendizaje de los niños y las niñas, haciendo hincapié en la inclusión y la participación local.

Marco de evaluación: Un plan estructurado que detalla los objetivos, el contenido y los métodos utilizados para evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación Temprana de Lenguaje, Alfabetización y Numeración (ELANA): Una iniciativa destinada a evaluar las habilidades fundamentales de alfabetización y numeración entre niños y niñas de 4 a 10 años en el Sur Global, utilizando diseño adaptativo basado en ordenadores y en varias etapas.

Pruebas de campo: El proceso de probar herramientas de evaluación en entornos reales para evaluar su eficacia y realizar los ajustes necesarios antes de su implementación completa.

Aprendizaje fundamental: El aprendizaje fundamental incluye alfabetización básica, matemáticas y habilidades socioemocionales, y es la base para una vida de aprendizaje. También fomenta el crecimiento social y emocional, el desarrollo cognitivo y la participación cívica. Estas habilidades son fundamentales, ayudando a los niños y las niñas de hoy a convertirse en las personas productivas del mañana.

Sur Global: Término utilizado para referirse a países en desarrollo, especialmente en África, América Latina y partes de Asia, donde los desafíos educativos suelen ser más pronunciados.

Diseño Adaptativo: Una estructura en la que la prueba se adapta al rendimiento del niño o niña usando reglas de parada, evitando la fatiga al no hacer preguntas que excedan el nivel de capacidad del niño o niña.

Plan de Evaluación: Enfoque de diseño de evaluación que ayuda a garantizar que la evaluación cumpla con los requisitos de contenido. Para ICAN-ICAR, este es un marco detallado que define dominios, elementos y niveles de dificultad para garantizar la coherencia y alineación con los estándares globales.

Cuestionario contextual: Un conjunto de preguntas sobre características del hogar, padres e hijos que ayudan a explicar los resultados de aprendizaje a través del contexto socioeconómico.

Funcionamiento diferencial de ítems (DIF): Una comprobación psicométrica que garantiza que los ítems de prueba funcionen de manera similar en grupos como género, región o idioma.

Área de Enumeración (EA): Las EA son las unidades geográficas operativas más pequeñas utilizadas para el muestreo, generalmente extraídas de datos del censo nacional, para la recopilación, difusión y análisis de datos censales, y a menudo se utilizan como marco nacional de muestreo para diversos tipos de encuestas.

Marco Global de Competencia (GPF): El Marco Global de Competencia (GPF) describe los niveles mínimos globales de competencia que se espera que los estudiantes de 1° a 9° grado alcancen en lectura y matemáticas.



Fiabilidad entre evaluadores (IRR): La fiabilidad entre evaluadores es la medida en que dos o más evaluadores (observadores, codificadores, examinadores) coinciden.

Nivel mínimo de competencia (MPL): Los MPL son referencias de conocimientos y habilidades básicas que se espera que niños y jóvenes alcancen en áreas clave como la lectura y las matemáticas en etapas específicas de la escolarización.

Monitorización y Reverificación (M&R): Un proceso de aseguramiento de la calidad que implica supervisión, revisiones de escritorio y verificación de campo para garantizar la precisión y fiabilidad de los datos recopilados.

Método de Comparación por Pares (PCM): El PCM permite a los países determinar el punto de referencia en su evaluación para cumplir con la competencia mínima global. Esto se logra mediante expertos en la materia (PYMES) que realizan un ejercicio de comparación por pares utilizando ítems de la evaluación del país y elementos ya localizados en relación con el LPS.

Equipo de Gestión de Proyectos (PMT): El equipo a nivel nacional responsable de coordinar la implementación de evaluaciones, formación, seguimiento y gestión de datos.

SurveyCTO: La plataforma digital de recogida de datos utilizada para registrar, almacenar y monitorizar los datos de evaluación ICAN-ICAR.

Reglas de Stop o reglas de parada: Criterios que determinan cuándo dejar de hacer pruebas a un niño una vez que alcanza su umbral de dificultad para evitar fatiga o frustración.

Grupo Asesor Técnico (TAG): Un panel de líderes y expertos que ofrece orientación sobre metodología, calidad de datos, psicometría y alineación global.

Formación de Formadores (ToT): Una etapa de desarrollo de capacidades en la que los PMTs capacitan a Formadores Maestros, que luego transmiten la capacitación a los encuestadores de campo.

Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS): El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) es la fuente oficial y confiable de datos internacionales comparables sobre educación, ciencia, cultura y comunicación. También es la agencia oficial de la ONU responsable de recopilar y verificar datos educativos globales y de monitorizar los indicadores del ODS 4.



Referencias

- Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER). (2022). *Marco Global de Competencia: Lectura y Matemáticas*. Melbourne, Australia: ACER.
- Consejo Australiano para la Investigación Educativa y Instituto UNESCO de Estadística. (2025). *Evaluación y vinculación para el ODS 4.1.1(a): Directrices técnicas para el método de comparación por pares*. Montreal, Canadá: UIS.
- Kaffenberger, M., & Pritchett, L. (2020). *Una trayectoria de aprendizaje para los sistemas educativos: medición e implicaciones*. Programa RISE.
- Kaffenberger, M., & Pritchett, L. (2021). *Perfiles de aprendizaje: Construcción e interpretación de trayectorias hipotéticas de aprendizaje*. Programa RISE.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes no están aprendiendo en todo el mundo*. Montreal, Canadá: UIS.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2024). *ODS 4 Resumen de datos: Lagunas globales de datos educativos*. Montreal, Canadá: UIS.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (9 de diciembre de 2024). *Carta de Confirmación Técnica sobre la Alineación de ICAN-ICAR con los Criterios ODS 4.1.1(a)*. Montreal, Canadá: UIS.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2025). *Requisitos de reporte para el Indicador ODS 4.1.1(a): Niveles globales de competencia y criterios para la alineación*. Montreal, Canadá: UIS.
- Banco Mundial. (2022). *El estado de la pobreza educativa global: actualización 2022*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2019–2024). *Notas técnicas y actualizaciones de datos sobre la pobreza sobre el aprendizaje*. Washington, DC: Banco Mundial.



Anexo A:

Organizaciones Socias por País

Este anexo reconoce la amplia red de socios implementadores que contribuyeron a las operaciones de campo, la movilización comunitaria, la recogida de datos y el apoyo técnico en todos los países participantes. Su colaboración fue fundamental para garantizar una implementación de alta calidad y basada en la comunidad de la evaluación.

País	Organizaciones Socias
Bangladesh (8 socios)	• Ashrai • ECONS (Servicios de Evaluación y Consultoría Ltd.) • GJUS (Udayan Swabolombee Sangstha) • MSED (Asociación Multipropósito para el Desarrollo Socioeconómico) • RRF (Fundación para la Reconstrucción Rural) • SERAA (Asociación para el Avance Socioeconómico y Rural) • USS (Udayankur Seba Sangstha) • YPSA (Joven Poder en la Acción Social)
Nepal (3 socios)	• Academia Asiática para la Paz y la Investigación • Escuela de Educación de la Universidad de Katmandú • Sanidhya Consulting
Pakistán (5 socios)	• Organización de Bienestar EHED • Ayuda Humana • Comunidad Mohmand para la Educación y el Desarrollo (MCED) • Sociedad para el Empoderamiento de las Personas • Organización de Bienestar Sukaar
Mozambique (8 socios)	• Accao para o Desenvolvimento Comunitario (ASADEC) • Associação Mocambicana Mulher na Educação (AMME) • Associação para Democracia e Boa Governança (ADBG) • Associação para Sanidade Ambiental (ASA) • Conselho Cristiano de Moçambique (CCM) • MAGARIRO • Movimento Educação para Todos (MEPT) • SPECCHILDREN
Tanzania (10 socios)	• Acción por el Cuidado Comunitario • CARITAS–Tabora • ELIMISHA • Entorno Juvenil Guluka • Asociación de Control del SIDA de Kilimanjaro (KACA) • MTWANGONET • Organización del Centro Infantil Nuevo Luz (NELICO) • Organización de Desarrollo Social RAFIKI (Rafiki-SDO) • Asociación de Mujeres Safina • Sawa Wanawake



Anexo A:

Organizaciones Socias por País

Kenia (46 socios))	• Iniciativa de Empoderamiento de Pastores Alemun • Fideicomiso Educativo Butula Neighbours Keeper • Programa de Desarrollo Comunitario Central Rift • Centro de Información Juvenil Chuka • Grupo Juvenil Delta Voices • Organización de Desarrollo Pastoral Dupoto-e-Maa Olkejuado • Enkishon Sidai África • Foro para el Arte en el Desarrollo Comunitario • Girls Concern CBO • Programa de Empoderamiento Económico Go • Asociación Internacional Voluntaria Humanitaria (HIVA) • Iniciativa para el Cuidado y el Apoyo al Empoderamiento • Inspire Children y Organización Juvenil • Grupos de Autoayuda Jalaqa • Programa de Empoderamiento de la Mujer del Condado de Kakamega • Organización Comunitaria Kapletundo • Grupo de Autoayuda KapsooGaa • Voluntarios Ambientales Kijabe (KENVO) • Red Kitui para el Desarrollo Sostenible • Consorcio de Juventud y Gobernanza Kwale • Red Juvenil Logogo • ¿Magariro? • CBO Magharibi • Grupo de Apoyo Infantil Pasos Magunga • Red Juvenil Makueni • Iniciativa de Paz Meru • Promoción de Derechos y Protección de Mujeres Musulmanas (MWARP) • Socios en las Artes y Desarrollo Contemporáneo • Programa de Adaptación Inteligente de Educación Pastoral (PESAP) • Programa Pionero de Desarrollo Infantil • Rayos de Esperanza-Kenia • Centro de Lectura y Corre • SIFA • Grupo de Autoayuda para Personas con Discapacidad Sagana • Programa Integrado de Empoderamiento de la Mujer Samburu • Organización Financiera Salve África • Red Siaya Muungano • Asistencia Infantil Taveta • Iniciativa Juvenil Tubonge CBO • Tuboreshe Pamoja CBO • ¿Unidos? • Organización Agrícola y de Conservación Ambiental de Victoria (VIAGENCO) • Red de Iniciativa de Voluntarios (VINES) Kenia • Organización Comunitaria Wezesha Jamii • Organización de Desarrollo Comunitario Yangat • Iniciativas Juveniles - Kenia
Mali	Auto-implementado
Nicaragua (1 socio)	• Ministerio de Educación (MINED), Dirección General de Formación Docente (FD)



Anexo A:

Organizaciones Socias por País

Uganda (26 socios)	• Iniciativas de Desarrollo Rural Africano (ARDI) • Agencia Líder de Cambio Apoyo Social (CLASS) • Child Aid Uganda (CAU) • Fundación Child To Youth (C2Y) • Asociación de Niños y Esposas de Soldados Discapacitados (CAWODISA) • Ministerios de Fraternidad Cristiana (CFM) • Iniciativa Ciudadana para la Democracia y el Desarrollo (CIDD) • Iniciativas de Desarrollo Comunitario y Bienestar Infantil (CODI) • Fundación para la Ayuda Comunitaria Inclusiva (FICH) • Fundación para el Desarrollo Abierto (FOD) • Amigos de la Buena Voluntad (FOG) • Ayuda a los Llorones Voces (HCV) • Iniciativa Holística para el Desarrollo Comunitario (HOLD) • Joy Initiatives Uganda (JOYI) • Alianza de Organizaciones de la Sociedad Civil de Kapchorwa (KACSOA) • Red de Organizaciones de la Sociedad Civil Kitaara (KICSON) • Alianza Familiar Kiyita para el Desarrollo (KIFAD) • Life Concern (LICO) • Agencia de Acción y Desarrollo de la Alfabetización (LADA) • Iniciativa de Desarrollo de Lusuganda (LUSUDI) • Socios en el Desarrollo y Centro para la Transformación Holística (PICOT) • Pasión por el Desarrollo (P4D) • Iniciativa del Suroeste para Asesoramiento Comunitario (SWICCO) • TAPA (Trabajar y Promover la Agricultura) • Oficina de Planificación y Desarrollo de la Diócesis de Teso (COU-TEDDO) • Uganda Eyenkyia
Senegal (5 socios)	• CAREF • GADEC • Socio Local 1 • Socio Local 2 • Socio Local 3
México	• 21 equipos estatales colaboradores



Apéndice A:

Organizaciones Socias por País

Introducción

Este apéndice presenta los hallazgos del Módulo de Funcionamiento Infantil del Grupo Washington (WG-CFM), que se administró como parte de la evaluación ICAN-ICAR 2025 para establecer una comprensión base de las dificultades funcionales entre niños y niñas en los países participantes. El módulo proporciona una medida internacional comparable de la discapacidad basada en el funcionamiento cotidiano más que en el diagnóstico médico o clínico, lo que lo hace muy adecuado para evaluaciones a gran escala basadas en el hogar. Los resultados incluidos aquí resumen la prevalencia de una dificultad funcional significativa en seis dominios y ofrecen un punto de referencia para futuros esfuerzos de fortalecer la inclusividad en las herramientas ICAN-ICAR.

Resumen del Módulo de Funcionamiento Infantil del Grupo Washington

El WG-CFM es un estándar reconocido a nivel mundial desarrollado por el Washington Group on Disability Statistics y UNICEF para medir la discapacidad entre niños y niñas de 2 a 17 años. Se centra en cómo los niños y niñas realizan actividades clave en su vida diaria, capturando dificultades que pueden afectar la participación en la escuela, la comunicación y el aprendizaje. El módulo se integró en el cuestionario ICAN-ICAR sobre hogares y se administró a los padres o cuidadores principales de cada niño o niña del hogar.

Dominios evaluados

El WG-CFM incluye seis dominios funcionales fundamentales que son cruciales para el aprendizaje y la participación diaria:

1. **Ver** : dificultad para ver, incluso con gafas
2. **Audición** : dificultad auditiva, incluso con ayuda
3. **Caminar** : desafíos de movilidad en comparación con los compañeros
4. **Autocuidado** : retos con la alimentación o el vestir
5. **Comunicación** : dificultad para ser comprendido por personas familiares y desconocidas
6. **Recordar** : dificultad para recordar o concentrarse

Definición de dificultad funcional significativa

Cada dominio utiliza una escala de respuesta de cuatro categorías:

- Sin dificultad
- Algo de dificultad
- Mucha dificultad
- No puede hacer nada



En consonancia con los estándares de reporte del Washington Group, la dificultad funcional significativa se define como una respuesta de:

- “Mucha dificultad”
- “No puedo hacer nada”

Las estimaciones siguientes se refieren a la proporción de niños y niñas que experimentan dificultades funcionales significativas en cada dominio.

Hallazgos de prevalencia en diferentes países

En los países participantes, la prevalencia varía según el dominio y el contexto. Las dificultades de comunicación y memoria muestran las tasas más altas de dificultad significativa en la mayoría de los contextos, mientras que el autocuidado y caminar muestran consistentemente las más bajas. Estos patrones coinciden con la investigación global sobre discapacidad, que suele encontrar una mayor prevalencia en los ámbitos cognitivo y de comunicación entre niños y niñas en edad escolar.

La siguiente tabla resume las estimaciones de prevalencia para cada dominio funcional por país.

Países	Vista	Oído	Caminar	Autocuidado	Comunicación	Recordar
Bangladesh	0.12%	0.20%	0.18%	0.33%	0.20%	0.51%
Kenia	0.48%	0.35%	0.33%	0.41%	0.68%	0.69%
Malí	0.16%	0.16%	0.21%	0.19%	0.28%	0.26%
México	0.83%	0.30%	0.41%	0.43%	0.90%	1.80%
Mozambique	0.84%	0.86%	0.81%	1.11%	1.08%	3.06%
Nepal	0.37%	0.35%	0.35%	1.08%	0.23%	0.37%
Nicaragua	0.98%	0.47%	0.53%	0.59%	0.77%	1.48%
Pakistán	1.28%	1.06%	1.02%	1.05%	1.07%	1.23%
Senegal	0.22%	0.24%	0.33%	0.15%	0.29%	0.60%
Tanzania	0.18%	0.34%	0.27%	0.43%	0.38%	0.51%
Uganda	0.35%	0.29%	0.28%	0.24%	0.36%	0.82%

Tabla B.1. Porcentaje de niños y niñas que reportan dificultades funcionales significativas (“mucha dificultad” o “no pueden hacer nada”) en seis dominios del Grupo de Washington, por país.

Notas sobre la interpretación

- El WG-CFM no diagnostica discapacidades médicas; identifica dificultades funcionales relevantes para la participación y el aprendizaje diario de los niños y las niñas.
- La prevalencia refleja los informes de cuidadores, que pueden variar según contextos culturales y lingüísticos.
- Estas estimaciones proporcionan una línea base, no una evaluación completa, de la inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos.

- Las estimaciones no se desagregan por edad o grado porque los principales marcos de reporte de aprendizaje de ICAN–ICAR (edad 10, 4º grado, trayectorias de edad) aún no incluyen resultados desagregados de MPL por discapacidad.

Implicaciones para futuras rondas ICAN–ICAR

Los datos del WG-CFM 2025 proporcionan una base para fortalecer la inclusión de ICAN–ICAR en futuros ciclos. Las siguientes rondas se centrarán en:

- Desarrollar adaptaciones para niños y niñas con dificultades visuales, auditivas y de comunicación
- Perfeccionar los procedimientos de evaluación para mejorar la accesibilidad
- Explorar estructuras de reporte para los resultados de aprendizaje desagregados por discapacidad
- Ampliar la colaboración con ministerios nacionales y organizaciones que trabajen en pro de las personas con discapacidad
- Integrar el aprendizaje socioemocional y otros ámbitos relevantes para la educación inclusiva

La línea base presentada en este apéndice apoyará el desarrollo de herramientas y las pruebas piloto en 2026, así como el diálogo político sobre el aprendizaje básico inclusivo de la discapacidad en el ciclo 2027–2028.





LA RED PAL
Acción Ciudadana por el Aprendizaje