

PARTICULARIDADES, LÍMITES Y POTENCIALIDADES DE LAS EVALUACIONES LÍDERES CIUDADANAS EN AMÉRICA LATINA*

Felipe J. Hevia
Samana Vergara-Lope

1. Introducción

Hay interés en evaluaciones alternativas para lidiar con el retraso del aprendizaje. La "Evaluación dirigida por el ciudadano" es el tema de este artículo. En América Latina, las experiencias de estas evaluaciones existen en México y Nicaragua. El problema de la investigación es determinar el potencial y los límites de este tipo de evaluación para la región. Método: se utiliza metodología cualitativa. El corpus de investigación consta de documentos institucionales, revisión bibliográfica y entrevistas con los responsables de estos proyectos. Resultados: Las evaluaciones dirigidas por los ciudadanos representan una serie de potenciales tanto para sus propósitos, documentando la demora en el aprendizaje, como para sus medios, participación comunitaria, entrevistas en el hogar y simplicidad de instrumentos. Sus límites son las capacidades institucionales limitadas de las organizaciones ejecutoras, la falta de diálogo con las autoridades educativas y la incomparabilidad entre los países participantes. Conclusiones: las evaluaciones dirigidas por los ciudadanos pueden dar lugar a evaluaciones formativas a gran escala con el potencial de ser replicadas, siendo especialmente útiles para posicionar el retraso del aprendizaje como un problema regional e involucrar a diversos sectores sociales en la educación y la mejora educativa.

El problema de investigación en este documento se define como el desconocimiento sobre las potencialidades y limitaciones que tienen las evaluaciones alternativas para la mejora educativa, en particular las denominadas "Evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos" (*CITIZEN-LED ASSESSMENTS*) en América Latina y el Caribe.

En 2018, alrededor de 617 millones de niños y adolescentes en el mundo no eran capaces de leer una oración simple o resolver cálculos matemáticos básicos (UNESCO, 2018a). De ellos, una enorme cantidad, cerca de 258 millones de niños y niñas, sufren este rezago porque no van a la escuela, pero 458 millones de niños están yendo a la escuela, y aún así no están aprendiendo lo mínimo para seguir una trayectoria educativa cuando lleguen a la adolescencia (UNESCO, 2018b). A nivel global, esta situación se ha descrito como una "crisis global del aprendizaje" o como una "pobreza de aprendizajes" y atenderla resulta un imperativo urgente para los gobiernos, buscando que la educación sea un camino efectivo, y no solo un buen deseo, para lograr el desarrollo individual y colectivo de todos (UNESCO, 2017; WORLD BANK, 2018).

* DOI – 10.29388/978-65-86678-86-4-0.f.16-29

Uno de los mecanismos para atender esta problemática ha sido la Agenda 2030, y la inclusión del Objetivo de Desarrollo Sustentable 4. “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, 2015, P. 16).

Generar información para monitorear y evaluar las metas educativas relacionadas con la Agenda 2030 se convirtió en un elemento fundamental para los sistemas de evaluación mundiales. Para el caso de América Latina, fue el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), dependiente de la UNESCO, el responsable del seguimiento de esta meta. En 2015 se publicó el Tercer Estudio Comparativo y Explicativo (TERCE) donde se incluyó la evaluación de tercero de primaria en lenguaje y matemáticas en diversos países de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2015).

Además de los resultados de TERCE, en la región diversos países tienen sistemas nacionales de evaluación, que realizan pruebas estandarizadas a nivel nacional. Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México tienen agencias nacionales con suficientes capacidades técnicas para llevar a cabo evaluaciones estandarizadas de gran escala. A nivel internacional, también, varios países de la región participan en pruebas internacionales, como PISA, PISA-D, TIMSS y PIRLS (HEVIA, 2017; MARTÍNEZ RIZO, 2008). Sin embargo, estas evaluaciones poseen una serie de limitaciones y críticas que justifican la búsqueda de evaluaciones alternativas en el campo de la educación.

2. Evaluaciones estandarizadas y evaluaciones alternativas

Las evaluaciones estandarizadas, a pesar de sus evidentes beneficios, poseen una serie de consecuencias no intencionales y de sesgos que pueden ser incluso contraproducentes para la mejora educativa (ARG, 2002; STOBART, 2010). De hecho, en la región, las evaluaciones han tratado de adaptar diversas prácticas para disminuir estos efectos, advirtiendo los usos recomendados y correctos de estas evaluaciones, así como desalentando usos nocivos como su vinculación con programas de incentivos docentes (MARTÍNEZ RIZO, 2013).

Este tipo de evaluaciones poseen al menos cuatro características que es necesario incorporar al análisis para identificar sus límites y potencialidades, a saber:

- 1) Todas se realizan en escuelas, dejando de evaluar a los que están fuera de los sistemas educativos.
- 2) Poseen efectos curriculares contraproducentes (HERMAN, ASCHBACHER E WINTERS, 1992, P. 5–6).
- 3) La información generada es útil para sistemas educativos pero lejana para comunidades escolares, estudiantes, maestros, alumnos. En efecto, los resultados, expresados en un promedio por establecimiento, son difíciles de utilizar para padres, maestros y

estudiantes. Incluso, diversa evidencia muestra efectos negativos de las pruebas estandarizadas en las comunidades educativas: la escuela se percibe como algo menos atractivo para estudiantes y maestros; existe un aumento de horas dedicadas a la preparación de exámenes con alto costo de oportunidades y poco sentido de “propiedad” sobre su propio crecimiento (SCHNEIDER, FELDMAN E FRENCH, 2016, P. 67).

4) El vínculo entre los resultados de las mediciones y las acciones de mejora educativa es indirecto y la mayoría de las veces frágil (HEVIA, 2017).

Frente a estas limitaciones, se han generado evaluaciones orientada al servicio de los aprendizajes más que al servicio de la selección y clasificación (Perrenoud, 2008), estas se pueden agrupar en la categoría de “evaluaciones alternativas”. Aún no se cuenta con una definición clara, pero su característica principal sigue siendo la diversidad de instrumentos y usos (TAN, 2012, P. 8), y tienen al menos 30 años de desarrollo continuo (SCHNEIDER, FELDMAN E FRENCH, 2016).

Así, existe una enorme diversidad de evaluaciones alternativas, como son el portafolio, el análisis de protocolo, el registro de lectura, etc. (PEÑAFLOREDA, 2002), pero las más conocidas son: las dirigidas por los maestros (*teacher-led-assessment*) dentro del aula, que suelen ser más comunes y menos disruptivas que los test estandarizados (SCHNEIDER, FELDMAN E FRENCH, 2016, P. 62– 64); las evaluaciones alternas originadas para personas con discapacidad

(Byrnes, 2004, p. 58); las evaluaciones de rendimiento (*Performance based assessment*) que implican evaluar logros (XUE ET AL., 2000); y las evaluaciones dirigidas por ciudadanos (*citizen-led-assessment*), que son el objeto central de este artículo.

Las evaluaciones dirigidas por ciudadanos surgieron en la década de 2000 en India y en estos años se han expandido al menos a 15 países de Asia, América Latina y África (PAL NETWORK, 2015).

Como veremos en la sección de resultados, sus características principales son que se aplican en hogares, no en escuelas; que son ciudadanos voluntarios quienes aplican estos instrumentos uno a uno a todos los niños que vivan en los hogares seleccionados de una muestra aleatoria; y que los instrumentos de medición son muy simples pero robustos (BANERJI, BHATTACHARJEA E WADHWA, 2013; JAMIL ET AL., 2013; RUTO, 2013; SAVE THE CHILDREN, 2013).

En México, estas evaluaciones se desarrollaron en 2014, por medio de un proyecto de CIESAS y la Universidad Veracruzana denominado “Medición Independiente de Aprendizajes-MIA” para poder llevar a cabo una medición rigurosa desde la academia y la sociedad civil sobre el desarrollo de las capacidades básicas de lectura y aritmética en los niños y jóvenes de Veracruz, buscando incrementar la participación ciudadana en el campo de la educación (HEVIA E VERGARA-LOPE, 2016). En 2018, en Nicaragua la organización civil “Abaco en Red” desarrolló el primer piloto del proyecto “Valoración Independiente de los Aprendizajes-VIDA” siendo la segunda

experiencia de Evaluaciones dirigidas por ciudadanos de la región, generando una evaluación piloto en el departamento de Estelí, en el centro de Nicaragua.

Con base en estas experiencias surgidas en América Latina surgen las siguientes preguntas que guían esta investigación: ¿Cuáles son las potencialidades y límites de estas evaluaciones para América Latina y el Caribe?, ¿Qué beneficios generan para las comunidades educativas los resultados de estas evaluaciones?, ¿Cómo se involucran los estudiantes, padres y maestros en estos resultados?, ¿Qué límites identifican los ejecutores de estas evaluaciones alternativas?

3. Metodología

Para resolver estas preguntas se optó por una metodología cualitativa (Della Porta, 2012), por medio de estudio de caso, ya que se pretende comprender los procesos por los cuales tienen lugar ciertos fenómenos (MARTÍNEZ CARAZO, 2006, P. 172).

El principal criterio de inclusión de los casos a investigar fue que llevaran a cabo evaluaciones dirigidas por ciudadanos, siguiendo los principios de la red PAL. En este sentido, se seleccionaron dos casos: los proyectos “Medición Independiente de Aprendizajes (MIA)” de México y “Valoración Independiente de los Aprendizajes (VIDA)” de Nicaragua.

El corpus de investigación se compone de documentos institucionales, revisión bibliográfica y entrevistas a los responsables de los casos seleccionados. La información recolectada se integró en el programa Atlas-ti. Se generó un banco de códigos primarios identificando características, beneficios y potencialidades, y limitaciones de los proyectos. Esta información se analizó buscando construir tipologías (LÓPEZ ROLDÁN, 1996) y dando especial énfasis a la comparación entre los contextos de los países en los que se llevan a cabo estos proyectos, usando para ello análisis comparativo (COLLIER, 1993). Cabe señalar que los autores de este artículo son los responsables académicos del proyecto mexicano MIA.

4. Resultados

Los resultados se ordenan en tres apartados: particularidades, potencialidades y limitaciones, que se presentan a continuación.

4.1. Particularidades

Los casos analizados comparten las principales características de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos (EDA) que se han desarrollado a nivel global y que tienen como antecedente directo el proyecto *Annual Status of Education Report* (ASER) de India, que inició en 2004, bajo el alero de la organización civil *Pratham*. Según Hevia y Vergara-Lope (2020) las particularidades de estas evaluaciones se ubican en cuatro dimensiones: orígenes, fines, procesos y usos.

Respecto a los orígenes, a diferencia de las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, los proyectos MIA y VIDA se ubican “desde abajo” y “desde afuera”: son proyectos pequeños -en términos de recursos humanos y financieros comprometidos- que surgen en territorios locales y con amplia participación comunitaria y de la academia desde sus inicios. Para el caso del proyecto MIA, las primeras mediciones iniciaron en 2014, como parte del proyecto “Participación y Control Social en Educación”, que buscaba fortalecer la participación ciudadana en el campo educativo (HEVIA E VERGARA-LOPE, 2015). En el caso del proyecto VIDA, la organización civil “Abaco en Red”, especializada en procesos de cooperación genuina y formación docente, conoció las acciones del proyecto MIA y decidió replicar la metodología en un proyecto piloto que se llevó a cabo en 2017 en el departamento de Estelí (Abaco en Red, 2018).

Respecto a los fines, los casos estudiados pretenden centrar la discusión educativa en torno a los aprendizajes, por medio de la generación de información que dé cuenta de la gravedad y extensión del problema. Si bien comparten con otras evaluaciones el propósito de generar información que oriente la toma de decisiones y la acción pública, el tipo de información que se genera enfatiza la gravedad del problema -centrándose en los aprendizajes fundamentales, más que en los esperados según los currículos escolares o edad- y su extensión: evaluando a todos los niños, vayan o no a la escuela, y generando resultados en diversas escalas y para diversos públicos. Optar por aprendizajes mínimos, más que esperados, ha implicado el desarrollo de instrumentos de medición más simples que se aplican uno a uno de manera oral (elementos originales que compartieron más tarde otras mediciones alternativas, como EGRA (RTI International, 2015)), así como formas de comunicación y usos de la información novedosos respecto de las evaluaciones “tradicionales”. De igual manera, que estas evaluaciones se apliquen en hogares y no en escuelas, permite acceder a una población que ninguna evaluación estandarizada oficial accede: los niños, niñas y adolescentes que no están yendo a la escuela, ya sea porque no están inscritos o porque no asisten regularmente.

Respecto a los procesos, sus particularidades se centran en el diseño de los instrumentos y en los procedimientos de aplicación. En referencia a los instrumentos, se caracterizan por su simpleza y flexibilidad. En el caso de MIA, se diseñaron y validaron instrumentos muy cortos de medición en lectura en idioma español y en matemáticas (HEVIA E VERGARA-LOPE, 2016), con un nivel de complejidad curricular de 2º de primaria para lectura, y de 2º y 4º de primaria para matemáticas.

Respecto a los procedimientos de aplicación, las innovaciones principales se resumen en tres: la aplicación se realiza en hogares, se aplica uno-a-uno y la administran ciudadanos voluntarios. La aplicación en los hogares (y no en escuelas) pretende ampliar el rango de niños evaluados, incluyendo niños, niñas y adolescentes que no van a la escuela, o que no están inscritos a ella, además de evitar las malas prácticas que se generan dentro de las escuelas con las evaluaciones estandarizadas. La administración de los instrumentos es uno-a-uno, se aplican oralmente niña(o) por niña(o), en forma de entrevista, partiendo de la premisa de que la evaluación de la

lectura temprana solo se puede hacer oralmente niña(o) por niña(o), separando la lectura de la comprensión. Se mantiene una administración estándar tanto para lectura como para matemáticas y se aplica el mismo instrumento (con una complejidad de 2º de primaria) a todos los niños, niñas y adolescentes entre 5-16 años. Por último, la administración por parte de los ciudadanos voluntarios parte con la participación de organizaciones locales.

El diseño de la muestra, los instrumentos de medición y los procedimientos como la supervisión y el monitoreo son realizados por los equipos centrales de MIA y VIDA, para poder asegurar la compatibilidad y la consistencia de los datos, pero la colección de los datos y la disseminación de la información están a cargo de las organizaciones socias locales. Esto ha implicado, para el caso de MIA, la participación de 2305 voluntarios que han entrevistado a 20239 niños, niñas y adolescentes en 14882 hogares de 890 localidades de 244 municipios en 6 estados de la región sureste en México (Veracruz, Puebla, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quinana Roo) (HEVIA E VERGARA-LOPE, 2020; HEVIA, VERGARA-LOPE E VELÁZQUEZ, 2019).

Los procedimientos de recopilación de información en campo tienen el objetivo local de generar discusiones en la comunidad sobre el tema del aprendizaje y contribuir a la política pública aportando a las estimaciones sobre estado de los aprendizajes básicos. En los casos analizados, los procedimientos de recopilación de información en campo incluyen la identificación de localidades o unidades geo estadísticas básicas, que se plasma en un mapa y se entrega a una brigada de dos voluntarios, quienes tienen que seguir procedimientos sistemáticos para seleccionar hogares. En los hogares seleccionados, se recolecta información sobre la vivienda, los servicios y los residentes, además de los datos relacionados a la medición de todos los niños y niñas entre 5 y 16 años. Todos los niños que viven en la vivienda son medidos uno por uno en forma de entrevista. Por lo general, este procedimiento genera gran interés por parte de los padres, la familia, los vecinos y los miembros de la comunidad, y es una gran oportunidad para despertar la curiosidad y el involucramiento en los aprendizajes de sus niños y niñas. Estos procedimientos se han modificado mínimamente en los países que adoptan esta metodología.

Los procesos de recopilación de campo se acompañan de procedimientos estandarizados de supervisión tanto en terreno, como posterior a la aplicación de los instrumentos. Esta información se sistematiza en bases de datos, que también tienen procedimientos y estándares de calidad, que posteriormente sirven para elaborar informes y artículos científicos.

La última de las particularidades de estas evaluaciones está vinculada a los usos. Los usos de esta información se caracterizan por documentar los niveles de aprendizajes básicos, por fomentar la rendición de cuentas y por promover una articulación entre evaluación y mejora educativa. De esta forma, posicionar como objetivo principal el “aprender” (*learning as The New Goal*) es uno de los grandes logros de esta metodología y este movimiento (BANERJI, 2017). En los casos analizados, la información se ha documentado en informes de política pública, pero también en diversos productos académicos que explican la profundidad y extensión

del rezago de aprendizajes en la región. Los usos incluyen una articulación entre evaluación y mejora, por medio del diseño y evaluación de innovaciones educativas enfocadas en aprendizajes, que utilizan el principio pedagógico de enseñar en el nivel adecuado (TaRL, por sus siglas en inglés). (BANERJI E CHAVAN, 2016; DUTT, KWAUK E ROBINSON, 2016).

4.2. Potencialidades

Revisando los casos analizados, tanto en los discursos como en sus propios documentos ambos programas enfatizan una serie de potencialidades y valores en esta metodología de evaluación alternativa, aunque se pueden identificar énfasis específicos.

En el caso del proyecto MIA, los documentos se centran en enfatizar la importancia de los fines que se les pueden dar a estas evaluaciones, en particular en la búsqueda de centrar la discusión en los aprendizajes y ampliar la discusión hacia otros factores relacionados, más allá de los docentes como los únicos responsables de los resultados de las evaluaciones estandarizadas de logro educativo. En efecto, en el proyecto MIA, tanto en el protocolo de investigación que sustenta este proyecto como en su “teoría del cambio”, el problema central que da origen a este proyecto es el rezago de aprendizajes, que se define como una carencia de aprendizajes esperados respecto a la edad y grado escolar de los educandos que se encuentra impregnada por la desigualdad (VERGARA-LOPE E HEVIA, 2018).

La figura 1 muestra dos grandes estrategias que sigue este proyecto, para poder mejorar los aprendizajes básicos: convertir el rezago de aprendizajes en un problema público, y mejorar el acceso a innovaciones educativas (HEVIA E VERGARA-LOPE, 2018). De igual forma, se plantea una serie de procesos para poder llegar a estos resultados, que parten con la generación y el uso de datos. Así, para ampliar el uso de las evaluaciones ciudadanas se plantea generar información dirigida a diversas audiencias, posicionar a MIA como un actor que conoce la problemática del rezago de aprendizajes y generar alianzas con organizaciones académicas y no gubernamentales para hacer notar este problema.

Figura 1. Teoría de cambio proyecto MIA. Fuente: Hevia y Vergara-Lope 2018.



De igual forma, la teoría del cambio del proyecto MIA identifica como otra potencialidad importante de esta estrategia la articulación estrecha entre evaluación y mejora educativa. Esta articulación se expresa en el diseño, implementación, evaluación y escalamiento (*scaling-up*) de una serie de innovaciones educativas centradas en aprendizajes básicos. Estas innovaciones se inscriben dentro de una perspectiva de prácticas basadas en evidencia como un mecanismo para incorporar mejoras educativas efectivas y probadas (MCMILLAN E SCHUMACHER, 2014), buscando conocer lo que sí funciona y para poder aprender de los errores y las dificultades. El modelo pedagógico que usa esta perspectiva se denomina “Enseñar en el nivel correcto” (*Teaching at Right Level*). El principio pedagógico central es básico: “agrupar a los niños por nivel de logro, y orientar las actividades al nivel en el que se encuentran” (BANERJEE ET AL., 2016, P. 3).

Así, las actividades están diseñadas de acuerdo al nivel de aprendizaje, más que a los niveles curriculares prescritos por la edad y grado escolar. Este modelo se basa en reconocer los antecedentes que las(os) niñas(os) tienen (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2000), contextualizar y adaptar las innovaciones a los grupos específicos, y generar un monitoreo constante de los avances (BEERY, 2018; DUFLO, DUPAS E KREMER, 2011; PRATHAM, 2018).

Así, entre 2016 y 2019 el Proyecto MIA ha diseñado e implementado innovaciones educativas basadas en este principio, generando evidencia que muestra su efectividad en diversos contextos. Estas acciones se han llevado a cabo en 133 localidades de 36 municipios, con más de 15,100 participantes y los resultados se han evaluado por medio de mediciones pre-post que muestran mejoras significativas en lectura y matemáticas (HEVIA, VERGARA-LOPE E VELÁZQUEZ, 2019).

En el caso de Nicaragua, las potencialidades de esta aproximación se centran en los procesos, en particular el carácter participativo de estas evaluaciones, y en la orientación de cooperación, no de competencia al momento de entregar los

resultados. Respecto de los procesos, los coordinadores de VIDA afirman que lo que más les llamó la atención del proyecto fue la lógica participativa de las evaluaciones.

De igual manera, los usos más bien formativos de los resultados también resultaron de gran atractivo. En un contexto de alta polarización política, como es el caso de Nicaragua, el uso de los resultados de las evaluaciones educativas podría ser manipulado, por lo que para Abaco en Red era muy importante que los resultados fueran compartidos con las autoridades educativas y fomentaran la cooperación y co-creación entre organizaciones y gobierno.

Así, se puede concluir que las potencialidades se encuentran tanto en los fines -documentar el rezago de aprendizajes, enlazar la evaluación con la acción- como por sus medios -amplia participación comunitaria, aplicación en hogares y simpleza de los instrumentos.

4.3. Principales limitaciones

En este apartado se revisan las principales limitaciones que los responsables de estos proyectos identifican respecto a esta metodología, se agrupan en tres grandes carencias: las pocas capacidades institucionales de las organizaciones ejecutoras, la limitada interlocución con las autoridades educativas y cierta dificultad de comparabilidad de los resultados entre los países participantes.

En primer lugar, las capacidades institucionales de las organizaciones responsables de estos proyectos son limitadas. En el caso de MIA, es un proyecto de investigación que forma parte de las agendas de investigación de los académicos vinculados, pero no constituye una Organización Civil que cuente con patrimonio propio. Si bien esta forma de organización aporta una enorme flexibilidad, dificulta su sustentabilidad en el tiempo. En el caso de VIDA, la organización requiere de financiamiento externo para poder operar este proyecto, y no puede consolidar un equipo de investigación y comunicación que pueda llevar a cabo las múltiples acciones que requiere un proyecto de estas características.

Una segunda limitación, muy ligada con la anterior, tiene que ver con la poca capacidad de interlocución que estos proyectos logran tener con los gobiernos y las autoridades educativas. Tal como la literatura señala, existe una dificultad permanente de comunicación entre las investigaciones educativas y los responsables de las políticas educativas, que hace difícil incorporar la evidencia generada a las políticas públicas (LATAPÍ SARRE, 2008).

Incluso las agencias nacionales de evaluación, con presupuesto y personal considerable, tienen serias dificultades para poder generar interlocución con las autoridades educativas y transformar las recomendaciones en acciones concretas (MEZA, 2008). De ahí que no resulte sorprendente que proyectos pequeños tengan muchas dificultades para poder generar enlaces con las autoridades. En el caso del proyecto MIA, se ha privilegiado una interlocución regional, entrando en contacto con las autoridades estatales para mostrar los resultados de los aprendizajes básicos y proponer recomendaciones concretas y adaptadas. No se ha corrido con la misma

suerte con las autoridades federales, las cuales no tienen conocimiento del proyecto, ni de sus resultados. En el caso de VIDA, existe una cercanía entre la organización y las autoridades educativas que facilita la comunicación, pero de igual manera se depende siempre de voluntades políticas específicas al interior de los ministerios.

Por último, la gran flexibilidad y capacidad de adaptación de las Evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos, ha dificultado que la información generada pueda ser comparable entre las regiones y países que se aplica. Si bien la evidencia respecto a la utilidad de la comparación de los resultados de las evaluaciones para la mejora educativa es escasa, diversas agencias gubernamentales y no gubernamentales demandan esta información, puesto que puede ayudar a establecer políticas específicas para cada contexto.

5. Conclusiones

Dado el rezago de aprendizajes y los desafíos que implica, las evaluaciones estandarizadas muestran limitados efectos en la mejora educativa. Por ello, las evaluaciones alternativas representan nuevas posibilidades para combatir problemáticas educativas graves.

Las evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos, como un tipo de evaluación alternativa a gran escala, se han enfocado específicamente en la crisis y el rezago de aprendizajes básicos, y esto las ha llevado, en primer lugar, a desmenuzar este problema y ponerlo sobre la mesa, ya que a pesar de ser bien conocido por todos (y demostrado por todas las evaluaciones de logro educativo), ha sido subestimado por décadas. En segundo lugar, a unir fuerzas y generar participación ciudadana en torno a un tema que despierta gran interés entre la población: los aprendizajes fundamentales que permiten a los niños y niñas seguir aprendiendo y desarrollándose (en este caso la lectura y las operaciones aritméticas básicas). En tercer lugar, a generar estrategias para dotar de estos aprendizajes a los niños y niñas, partiendo y basándose en las evaluaciones formativas y con ayuda de ellas validar las innovaciones.

Las potencialidades en los casos de MIA y VIDA están relacionadas con el involucramiento de diferentes actores, tanto en la explicación de los resultados de los aprendizajes como en la generación de los datos y la co-creación de las soluciones. Las limitaciones se encuentran vinculadas a su misma naturaleza independiente y alternativa, que constriñe su visibilidad política y capacidad económica.

Por ello, se puede concluir que las evaluaciones dirigidas por ciudadanos pueden resultar evaluaciones formativas de gran escala con potencial de ser replicadas en varios contextos nacionales y regionales en América Latina y el Caribe, siendo especialmente útiles para posicionar el rezago de aprendizajes como una problemática regional, y para involucrar a diversos sectores sociales en la educación y la mejora educativa.

6. Referencias

ABACO EN RED. **Proyecto VIDA Nicaragua. Informe final proceso y resultados piloto.** Managua: Abaco en RED, 2018.

ARG. **Testing, motivation and learning.** Cambridge: Assessment Reform Group; University of Cambridge Faculty of Education, 2002.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Resolución 70/1 Transformando nuestro mundo:** la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. New York: Naciones Unidas, 2015. Disponible em: <https://undocs.org/sp/A/RES/70/1>. Acceso em: 14 nov. 2019.

BANERJEE, A.; BANERJI, R.; BERRY, J.; DUFLO, E.; KANNAN, H.; MUKHERJI, S.; SHOTLAND, M.; WALTON, M. **From Proof of Concept to Scalable Policies:** Challenges and Solutions, with an Application. [s.l.] National Bureau of Economic Research, dez. 2016. Disponible em: <http://www.nber.org/papers/w22931>. Acceso em: 5 abr. 2019.

BANERJI, R. When Schooling Doesn't Mean Learning. **Stanford Social Innovation**, p. 4, 27 fev. 2017.

BANERJI, R.; BHATTACHARJEA, S.; WADHWA, W. The Annual Status of Education Report (ASER). **Research in Comparative and International Education**, v. 8, n. 3, p. 387, 2013.

BANERJI, R.; CHAVAN, M. Improving literacy and math instruction at scale in India's primary schools: The case of Pratham's Read India program. **Journal of Educational Change**, v. 17, n. 4, p. 453–475, nov. 2016.

BEERY, S. **Teaching at the Right Level:** Evidence in Practice. New Haven: Yale University, 2018. Disponible em: https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/campuspress.yale.edu/dist/4/2450/files/2018/04/Evidence_InPractice_CaseStudy_TaRL-1mshy9c.pdf.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (EDS.). **How People Learn:** Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. Washington, D.C.: National Academies Press, 2000.

BYRNES, M. Alternate assessment FAQs (and answers). **Teaching Exceptional Children**, v. 36, n. 6, p. 58–63, 2004.

COLLIER, D. The Comparative Method. In: FINIFTER, A. W. (Ed.). **Political Science:** The State of the Discipline II. Washington: APSA, 1993.

DELLA PORTA, D. **Enfoques y metodologías de las ciencias sociales: una perspectiva pluralista**. Madrid: Akal, 2012.

DUFLO, E.; DUPAS, P.; KREMER, M. Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. **American Economic Review**, v. 101, n. 5, p. 1739–1774, ago. 2011.

DUTT, S. C.; KWAIK, C.; ROBINSON, J. P. **Pratham's read India program. Taking small steps toward learning at scale**. Washington: Center for Universal Education. Brookings Institution, 2016.

HERMAN, J. L.; ASCHBACHER, P. R.; WINTERS, L. **A practical guide to alternative assessment**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HEVIA, F. J. ¿Información, consulta o participación activa? Construcción de una tipología de participación ciudadana en evaluaciones educativas. **Reformas y políticas educativas**, v. Mayo-agosto, n. 3, p. 15–51, 2017.

HEVIA, F. J.; VERGARA-LOPE, S. **Medición Independiente de Aprendizajes. Informe de investigación**. Xalapa: CIESAS, 2015.

HEVIA, F. J. Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos en México: validación de la Medición Independiente de Aprendizajes. **Innovación Educativa**, v. 16, n. 70, p. 85–110, 2016.

HEVIA, F. J. **Medición Independiente de Aprendizajes. Proyecto de investigación** CIESAS, , 2018.

HEVIA, F. J.. **Evaluaciones dirigidas por ciudadanos. Apuestas innovadoras desde el sur global para enfrentar la educación vacía**. México: En dictamen, 2020.

HEVIA, F. J.; VERGARA-LOPE, S.; VELÁZQUEZ, A. **Prácticas basadas en evidencia: efectos en lectura y escritura de intervenciones que enseñan en el nivel adecuado en Veracruz**. *In: XV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*. Acapulco, 2019.

JAMIL, B. R.; JABBAR, S.; NIZAMI, I. A.; SAEED, S. Citizens and governments must take action to improve the quality of education: The Annual Status of Education Report (ASER) in Pakistan. *In: The Right to Learn. Community Participation in Improving Learning*. Westport: Save The Children, 2013. p. 35–39.

LATAPÍ SARRE, P. ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 10, n. 1, p. 1–15, maio 2008.

LÓPEZ ROLDÁN, P. La construcción de tipologías: metodología de análisis. **Papers: revista de sociologia**, n. 48, p. 9–29, 1996.

MARTÍNEZ CARAZO, P. C. El método de estudio de caso estrategia metodológica de la investigación científica. **Revista científica Pensamiento y Gestión**, n. 20, p. 165–193, 2006.

MARTÍNEZ RIZO, F. **La evaluación de aprendizajes en América Latina**: Cuadernos de investigación. México: INEE, 2008.

MARTÍNEZ RIZO, F. El futuro de la evaluación educativa. **Sinéctica**, n. 40, p. 01–11, jun. 2013.

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. **Research in education: evidence-based inquiry**. 7th ed ed. Harlow, England: Pearson, 2014.

MEZA, M. E. (ED.). **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago: LLECE, OREALC/UNESCO, 2008.

PAL NETWORK. **People's Action for Learning Network**. Disponível em: <http://palnetwork.org/?lang=es>. Acesso em: 2 out. 2015.

PEÑAFLORENDA, A. Nontraditional forms of assessment and response to student writing: A step toward learner autonomy. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge MA: Cambridge University Press, 2002. p. 344–353.

PERRENOUD, P. **La evaluación de los alumnos**: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2008.

PRATHAM. **Teaching at the Right Level: Summary of Interventions**. New Dehli: Pratham, 2018. Disponível em: http://pratham.org/templates/pratham/images/Evaluations_of_Pratham_Teaching_at_the_Right_Level_TaRL_programs_by_J-PAL.pdf. Acesso em: 26 dez. 2018.

RTI INTERNATIONAL. **Early Grade Reading Assessment (EGRA) Toolkit**. 2. ed. Washington: United States Agency for International Development, 2015.

RUTO, S. Information on learning outcomes as a catalyst to spur citizens to act: examples from Tanzania, Uganda and Kenya. *In: The Right to Learn. Community Participation in Improving Learning*. Westport: Save The Children, 2013. p. 19–21.

SAVE THE CHILDREN (ED.). **The Right to Learn. Community Participation in Improving Learning**. Westport: Save The Children, 2013.

SCHNEIDER, J.; FELDMAN, J.; FRENCH, D. The best of both worlds. **Phi Delta Kappan**, v. 98, n. 3, p. 60–67, 2016.

STOBART, G. **Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación**. [s.l.] Ediciones Morata, 2010.

TAN, K. H. K. How Teachers Understand and Use Power in Alternative Assessment. **Education Research International**, v. 2012, p. 1–11, 2012.

UNESCO. **Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje**. Santiago: UNESCO Publishing, 2015.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2017/18: Accountability in Education. Meeting our Commitments**. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. **SDG4 Data Digest. Data to Nurture Learning**. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2018a.

UNESCO. **One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School**. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2018b. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-childrenadolescents-youth-out-school-2018-en.pdf> . Acesso em: 7 jan. 2019.

VERGARA-LOPE, S.; HEVIA, F. J. Rezago en aprendizajes básicos: el elefante en la sala de la reforma educativa. *In: MARTÍNEZ, A.; NAVARRO ARREDONDO, A. (Eds.). Qué podemos reformar de la Reforma educativa: Una mirada sobre sus principales alcances y retos*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República, 2018. p. 45–66.

WORLD BANK. **Learning to realize education's promise**. Washington DC: The World Bank, 2018.

XUE, Y.; MEISELS, S. J.; BICKEL, D. D.; NICHOLSON, J.; ATKINS-BURNETT, S. An Analysis of Parents' Attitudes towards Authentic Performance Assessment. *In: AERA MEETING*. New Orleans, LA: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2000.