

NOTAS TÉCNICAS
LINEAMIENTOS

LINEAMIENTOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE
POLÍTICAS, PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS

Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020

Cómo Bogotá le apuesta a garantizar
el derecho a leer y escribir de
los niños y las niñas de la ciudad



BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS
PARA EL DESARROLLO – PNUD

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa Londoño

Director País
Pablo Ruiz

Secretaria de Educación del Distrito
María Victoria Angulo González

Directora Adjunta
Inka Mattila

Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte
María Claudia López

Gerente Nacional para la Reducción
de la Pobreza e Inequidades
Lina Arbeláez

Subsecretario de Calidad y Pertinencia (SED)
José Maximiliano Gómez Torres
Iván Darío Gómez Castaño (2016-2017)

Oficial Reducción de la Pobreza e Inequidades /
Coordinador Proyecto Objetivos de Desarrollo
Sostenible

Alejandro Cáceres

Directora de Ciencias, Tecnologías
y Medios Educativos (SED)
Diana María Silva Lizarazo
Jerónima Sandino Ceballos (2016-2017)

Equipo Técnico Proyecto ODS / ODS 4 Educación
Inclusiva, Equitativa y de Calidad

Jaime Buitrago González

Directora de Lectura y Bibliotecas (SCRD)
Ana Roda Fornaguera

Milena Montoya Serrano

Ariane Ortiz Bichard

Alfredo Sarmiento Gómez

Equipo Técnico
Dirección de Ciencias, Tecnologías
y Medios Educativos
Valeria Baena Robledo
Gina Catalina Loaiza

Diseño y diagramación
Oficina Asesora de Comunicación y Prensa
Secretaría de Educación del Distrito

Bogotá, D. C., 2018.

ISBN de la versión impresa:
ISBN de la versión electrónica:



BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Rector

Pablo Navas Sanz de Santamaría

Decano de la Facultad de Educación

Eduardo Escallón Largacha

Coordinadora de Proyecto

María del Pilar Caicedo

Equipo Técnico

Simón Calle

Ángela María Cubillos León

Juliana Gutiérrez

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, CERLALC-UNESCO

**Ministra de Cultura de Perú
y Presidente del Consejo**

Patricia Balbuena

**Secretaria de Cultura de El Salvador
y Presidenta del Comité Ejecutivo**

Silvia Elena Regalado

Directora

Marianne Ponsford

Secretario General (E)

Alberto Suárez

Subdirector técnico

Francisco Thaine

ASESORES NACIONALES E INTERNACIONALES

Ángela Márquez de Arboleda

Ismael Mauricio Duque Escobar

María Camila Rivera Zabarain

Ana Lúcia Gazzola

Maria Sueli de Oliveira Pires

Raquel Elizabete de Souza Santos

María das Graças Pedrosa Bittencourt

Agradecimientos

Expresamos nuestro agradecimiento a nuestras asesoras internacionales, Ana Lucía Almeida Gazzola, Maria Sueli de Oliveira Pires, Raquel Elizabete de Souza y María das Graças Pedrosa Bittencourt, por la orientación en la formulación del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura. Este equipo ha motivado a los docentes a construir una educación de calidad y a garantizar el derecho a leer y escribir de los estudiantes.

A Ángela Márquez de Arboleda y Mauricio Duque Escobar, por su participación en los eventos de formación docente y sus reflexiones sobre las prácticas de aula avaladas por la ciencia; por los planteamientos de la ruta didáctica que favorece el aprendizaje activo y perdurable de la lectura y escritura y la sensibilización de los docentes hacia la implementación de acciones diferenciadas de gestión de aula para atender las necesidades de los estudiantes.

A la Universidad de los Andes y al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) por acompañar el proceso de formulación del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura y orientar las acciones que, hoy por hoy, adelantan muchos de los colegios de Bogotá.

A toda la comunidad educativa que ha participado de manera activa y receptiva en los encuentros, talleres y reuniones, y de manera especial a los estudiantes, que son el centro de todas las acciones de la Secretaría y cuyo derecho cultural y ciudadano a leer y escribir es el motor para continuar construyendo una metodología de ciudad y para la ciudad.

CONTENIDO

PÁG.

11

Introducción

13

SITUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN BOGOTÁ

- a. Resultados de pruebas estandarizadas en el contexto nacional
- b. Resultados de pruebas estandarizadas en el contexto internacional
- c. Diagnóstico

21

REFERENTES DE LAS CIENCIAS, NACIONALES E INTERNACIONALES

2.1 Las ciencias de la lectura: desde la investigación en neurocognición hasta los meta- estudios

2.2 Referentes internacionales

La estrategia nacional de literacidad y matemáticas del Reino Unido

La experiencia de Minas Gerais con el Programa de Intervención Pedagógica (PIP)

2.3 Referentes nacionales

El Plan Nacional de Lectura y Escritura: “Leer es mi Cuento”

Programa “Todos a Aprender”

Plan Distrital de Inclusión en la Lectura Escrita (DICE)

Red Distrital de Maestras y Maestros de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE)

Programa de lectura y escritura inicial en la ciudad de Manizales (Caldas)

CONTENIDO

PÁG.

31

ACCIONES EMPRENDIDAS POR LA SED

- 3.1 Formulación y puesta en marcha del Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar”
- 3.2 Las metas del Plan de desarrollo y del Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar” en la SED
- 3.3 Estrategias PDLE en las instituciones educativas del distrito
 - Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar
 - Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura

35

PLAN DE FORTALECIMIENTO DE LA LECTOESCRITURA: ENFOQUE PEDAGÓGICO E IMPLEMENTACIÓN

- 4.1 Enfoque Pedagógico
- 4.2 Etapas de implementación del PFLE
 - Diagnóstico o identificación de necesidades
 - Definición de la meta
 - Actores y beneficios para cada uno de los participantes en el proceso
 - Planeación y preparación institucional
 - Fases de implementación del PFLE
 - Fortalecimiento de la biblioteca escolar

53

Conclusiones y perspectivas

55

Referencias bibliográficas

¿Qué son las notas técnicas en educación?

Son una serie de documentos de coyuntura educativa que abordan las temáticas del sector desde diferentes enfoques y metodologías como parte del desarrollo de las apuestas del Plan Sectorial en Educación y del Plan de Desarrollo de la Ciudad. Estas notas técnicas servirán de base para posteriores discusiones y encuentros temáticos que se nutrirán de los aportes de expertos, maestros, directivos docentes y en general, la comunidad educativa. Estos documentos serán una oportunidad para poner en la agenda pública los diferentes temas del Plan Sectorial de Educación de Bogotá.

Los documentos de esta serie de publicaciones se desarrollan con diferente nivel de profundidad y enfoque dependiendo de si se trata de resultados de investigación en educación relacionados con los ejes temáticos del Plan Sectorial de Educación; lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos; conceptos o propuestas sobre modificaciones de normatividad del sector; líneas base, reportes de caso y evaluaciones; o sistematización de experiencias significativas en educación.

Estos documentos han sido contruidos mediante la colaboración de actores de trayectoria reconocida tales como grupos de investigación; universidades; organismos de cooperación internacional e instituciones públicas y privadas del orden local y nacional entre otros.

Introducción

La educación primaria debe garantizar que el estudiante aprenda las competencias básicas sobre las cuales se construirán conocimientos y habilidades cada vez más complejas que le permitirá enfrentar los retos y exigencias de la vida escolar y académica.

Los estudiantes que no han adquirido el código escrito antes del segundo grado, estarán más limitados en su posibilidad de comprender textos, interpretar significados y expresar y generar conocimiento. (Shaywitz, 2003). Sin embargo, los resultados en las pruebas Saber Lenguaje 3º del año 2015 son preocupantes. Los niños y niñas de Primaria no comprenden lo que leen y muchos de ellos no han desarrollado su competencia escritora de manera adecuada. Esta situación se ve reflejada en que en las pruebas hay un alto porcentaje de estudiantes en desempeño “mínimo” e “insuficiente”.

Las causas de esta situación pueden ser múltiples (Alcaldía de Bogotá, 2013): entornos desfavorables (analfabetismo en las familias, vocabulario limitado, escaso contacto con juegos del lenguaje que permitan el desarrollo de la conciencia fonológica, poco acceso a materiales de lectura de calidad y diversidad textual), prácticas educativas poco efi-

caces y el desarrollo de estrategias por parte del estudiante para camuflarse en el aula sin que el docente se percate de sus competencias no consolidadas, de sus problemas para comunicarse e interpretar diversos signos, códigos, lenguajes, y para llevar a cabo el ejercicio de la ciudadanía, a través de prácticas letradas.

La Secretaría de Educación del Distrito (SED), consciente de la necesidad de mejorar las prácticas de aula, fortalecer el conocimiento disciplinar de los docentes y asegurar que la Escuela como institución social, garantice el derecho a una educación de calidad, presenta en este documento su Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE) en las instituciones educativas del distrito capital.

Esta iniciativa que surge en el marco del Plan Distrital de Lectura y Escritura Leer es Volar busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a leer y escribir máximo a los 8 años de edad. Por ello, desde los primeros ciclos educativos, se deben fortalecer procesos en el aula de clase que permitan a los estudiantes el acceso y la apropiación de la cultura escrita y el sistema alfabético de escritura. En otras palabras, brindar la posibilidad de tener una trayectoria escolar exitosa y de calidad.

A partir de estas consideraciones, este documento presenta la forma como la SED implementa el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura en las Instituciones Educativas Distritales. En el primer apartado se presenta un recorrido por la situación del aprendizaje de la lectoescritura en Bogotá, apoyados en los resultados de pruebas censales y estandarizadas a nivel nacional e internacional.

En el apartado dos se especifican los referentes científicos y de la experiencia nacional e internacional: desde las ciencias de la lectura, la investigación en neurocognición hasta los meta-estudios que dan cuenta de los elementos y apuestas que hacen que los sistemas educativos sean exitosos.

En el tercer apartado se describen las acciones que la SED implementa para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes, especialmente el Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar”, a través del fortalecimiento de las bibliotecas escolares y de la lectoescritura.

Posteriormente, se presentan el enfoque pedagógico del PFLE sobre la alfabetización inicial, la didáctica de la enseñanza del lenguaje y la enseñanza explícita del código escrito. Después, se describe el funcionamiento del Plan de

Fortalecimiento de la Lectoescritura, empezando por las etapas de implementación, formuladas a través del proyecto desarrollado junto al Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo, PNUD. Asimismo, se hace alusión a los talleres de sensibilización desarrollados con el apoyo de la Universidad de los Andes, para la identificación de necesidades de formación docente en lectura y escritura.

A continuación, se define la meta planteada, así como los actores y los beneficios que el Plan tiene para cada uno de los que participan en el proceso: estudiantes, docentes, bibliotecarios y rectores. Luego se describen las líneas estratégicas desarrolladas en los colegios del distrito donde se hace énfasis en la gestión e intervención pedagógica, la formación situada, la evaluación formativa (evaluación entendida como el punto de partida y como herramienta pedagógica para mejorar la calidad de la educación) y el fortalecimiento de la biblioteca escolar.

Finalmente, el lector encontrará algunas conclusiones y proyecciones sobre esta ruta metodológica innovadora del Distrito, donde el centro es el estudiante y la prioridad sus aprendizajes, replicable en otros contextos del país.

Situación del aprendizaje de la lectura y la escritura en Bogotá



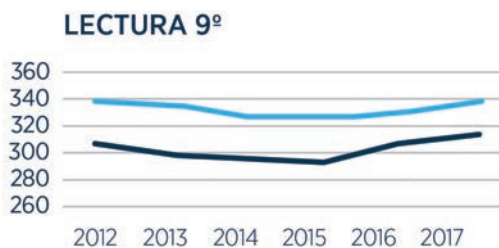
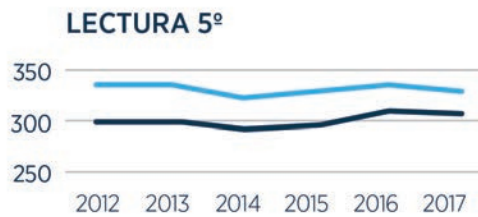
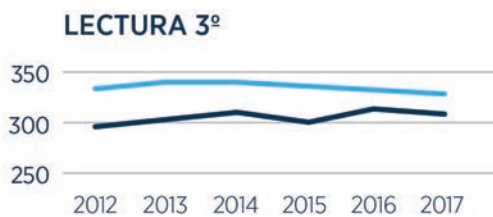
En Bogotá los estudiantes tienen mejores rendimientos en las pruebas estandarizadas que en el resto del país, sin embargo, cuando se compara con otros países, se concluye que los estudiantes de la capital tienen vacíos en su aprendizaje. Adicionalmente, la ciudad aún tiene grandes retos en cuanto a equidad ya que los resultados en pruebas estandarizadas de estudiantes de altos niveles socioeconómicos son mayores sistemáticamente que las pruebas de estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos. Asimismo, el análisis

de las pruebas indica que en grado tercero los estudiantes tienen mayores falencias que en grados superiores y, además, en las pruebas de lectura de estos grados iniciales, no es claro que exista una tendencia positiva en los últimos años. Por lo tanto, las políticas educativas de Bogotá deben enfocarse en mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes de grados iniciales y de estudiantes pertenecientes a los menores niveles socioeconómicos.

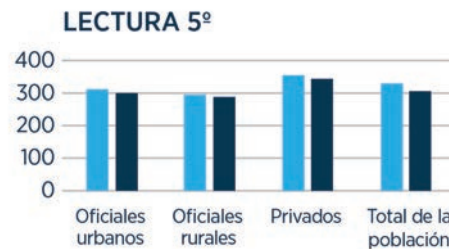
a. Resultados de pruebas estandarizadas en el contexto nacional

Las pruebas estandarizadas nacionales son las pruebas Saber del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Estas pruebas se realizan desde el 2001 y a partir del 2012, se realizan anualmente a todos los estudiantes de las instituciones educativas del país que pertenecen a los grados 3°, 5°, 9° y 11°. Estas pruebas evalúan ciencias naturales a partir de grado 5°, y, matemáticas, lectura y escritura en todos los grados.

El desempeño de Bogotá en las pruebas Saber en Lenguaje ha sido constante en términos generales. Como se puede ver en la Gráfica 1, el puntaje promedio en lenguaje de Bogotá siempre ha estado por encima del promedio del país. Sin embargo, la diferencia entre Bogotá y el promedio de Colombia es cada vez menor, especialmente en tercer grado. Esto indica que el desempeño del país ha mejorado desde el 2012, pero el desempeño de Bogotá ha permanecido estable e incluso, en tercer grado, parece existir una leve disminución del desempeño, lo que ha provocado que la brecha entre la capital y el país sea cada vez menor.



— Bogotá
— Colombia



— Bogotá
— Colombia

Gráfica 1 Puntaje Promedio histórico de Bogotá y Colombia. Pruebas Saber Lenguaje.

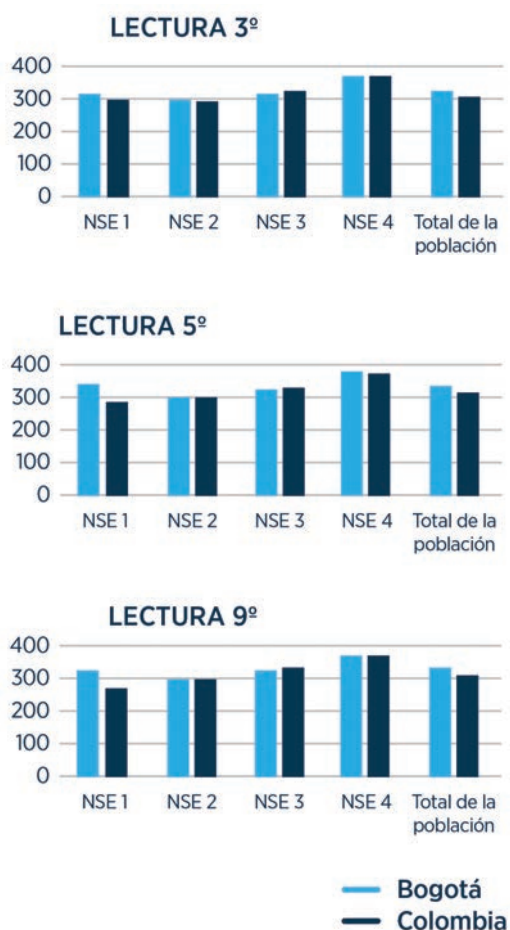
Fuente: Elaboración propia con base en la información dispuesta en la página www.icfesinteractivo.gov.co

Gráfica 2 Puntaje Promedio en Pruebas Saber de Lenguaje, diferenciando por instituciones oficiales y privadas.

Fuente: Elaboración propia con base en la información dispuesta en la página www.icfesinteractivo.gov.co

**Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura
2017-2020**

Además de lo anterior, los resultados de las pruebas Saber del 2017 reflejan una gran desigualdad entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos y entre instituciones oficiales y privadas. Tanto en el país como en Bogotá, los estudiantes de instituciones privadas tienen mejor desempeño en lectura que los estudiantes de instituciones oficiales. Además, al comparar Bogotá con el promedio nacional, se puede ver que la diferencia entre Bogotá y Colombia es mayor en las instituciones privadas. Por ejemplo, en lectura de tercer grado, las instituciones oficiales de Bogotá superan el promedio nacional por 6 puntos, mientras que las instituciones privadas de la capital son mayores al promedio colombiano en 9 puntos (Gráfica 2).

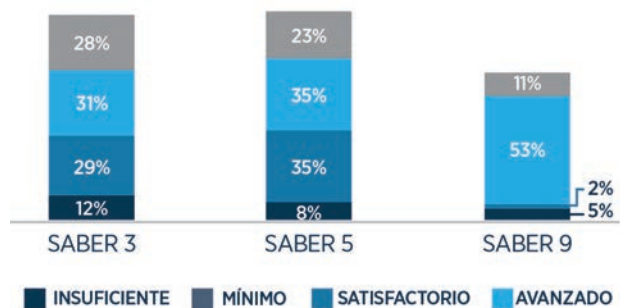


Gráfica 3 Puntaje Promedio en Pruebas Saber de Lenguaje, diferenciando por nivel socioeconómico.

Fuente: Elaboración propia con base en la información dispuesta en la página www.icfesinteractivo.gov.co

Por otro lado, la Gráfica 3 ilustra que a medida que aumenta el nivel socioeconómico de los estudiantes, es mayor el puntaje promedio en las pruebas. Estos datos reflejan la desigualdad en la calidad de la educación, por lo que el objetivo de las políticas educativas de la capital debe ser reforzar esos conocimientos de lectura y escritura en los estudiantes de colegios oficiales y de niveles socioeconómicos bajos.

Finalmente, la Gráfica 4 muestra el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño. En tercer grado, el 12% de los estudiantes de Bogotá obtienen un nivel de insuficiente y el 29% un nivel de mínimo. Esto indica que el 41% de los estudiantes de Bogotá de tercer grado no tienen un nivel adecuado de lectura. Estos porcentajes van disminuyendo a medida que aumenta el grado, por lo tanto, es fundamental solucionar los problemas de lenguaje de los primeros grados.



Gráfica 4 Porcentaje de estudiantes de Bogotá por nivel de desempeño en Pruebas Saber de Lenguaje.

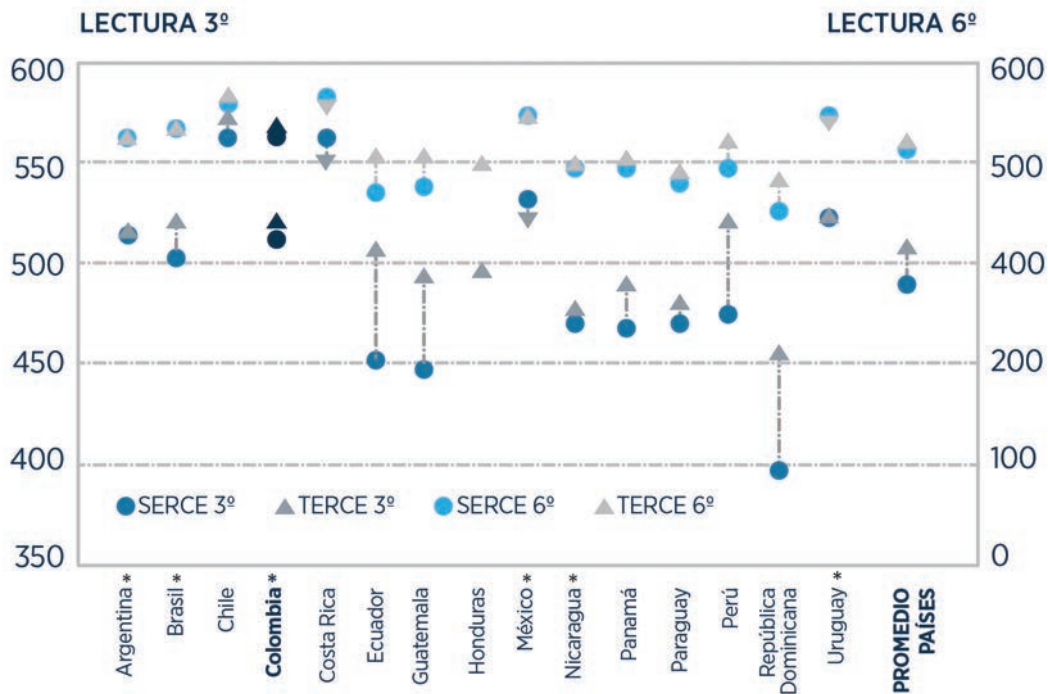
Fuente: Elaboración propia con base en la información dispuesta en la página www.icfesinteractivo.gov.co

b. Resultados de pruebas estandarizadas en el contexto internacional

Las pruebas estandarizadas de lectura que se han aplicado en el mundo y que permiten realizar comparaciones con otros países son: i) las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Unesco, y ii) las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En cuanto a las primeras pruebas, se realizan únicamente en países de América Latina y a estudiantes de tercero y sexto grado. Hasta el momento se han realizado tres mediciones: i) Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) en 1997, ii) Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) en el 2006, y iii) el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en el 2013. Estas pruebas miden matemáticas, lectura y escritura y Ciencias Naturales y, con respecto a la lectura, evalúan la comprensión y la interpretación de textos (PNUD & Secretaría de Educación de Bogotá, 2016). Por su parte, las pruebas PISA evalúan a estudiantes de 15 años de 35 países de la OCDE y de 37 países aliados. Las pruebas evalúan matemáticas, ciencias y lectura y escritura. Esta prueba se ha realizado cada tres años del 2000 al 2015 y mide la aplicación de los conceptos, resolución de problemas, razonamiento y análisis, entre otros.

Las pruebas LLECE del 2006 y del 2013 se pueden comparar entre países y los resultados muestran que en términos generales la región ha incrementado los resultados tanto en lenguaje como en matemáticas. Sin embargo, Colombia ha tenido un menor avance que los países de la región. En promedio los países mejoraron su resultado de lenguaje de tercer grado del 2006 al 2013 en 18 puntos, mientras que Colombia mejoró en 8.5 puntos. En sexto grado, la región mejoró 12 puntos en lectura, comparado a Colombia cuyo incremento fue de 10.6 puntos. La Gráfica 5 evidencia a Colombia como uno de los pocos países de la región que no parece tener mejoras estadísticamente significativas en lectura del 2006 al 2013. Es decir, no se evidencia una tendencia positiva en la lectura de los alumnos. Esta situación alerta al país sobre las acciones que se deberían tomar para mejorar la lectura de los estudiantes en los primeros grados.



Nota: * Diferencia estadísticamente no significativa a un nivel de confianza del 95%.

Gráfica 5 Puntajes Promedio en lectura en Pruebas LLECE, 2006 y 2013.

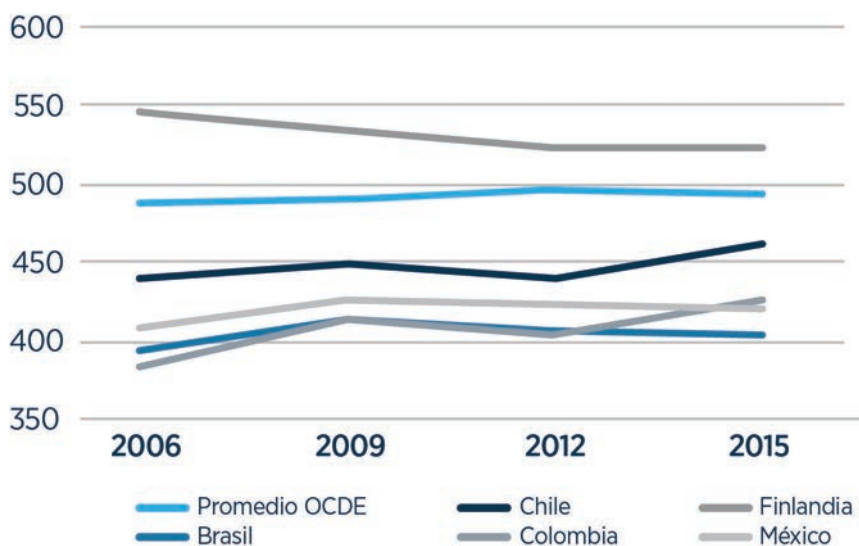
Fuente: (PNUD & Secretaría de Educación de Bogotá, 2016)

Un aspecto interesante de las pruebas LLECE es que permiten analizar correlaciones entre el puntaje en las pruebas y variables socioeconómicas de los alumnos. En cuanto a las pruebas de lectura, de acuerdo con el PNUD y la Secretaría de Educación de Bogotá (2016), haber repetido un grado disminuye en 34 puntos los resultados en tercer grado y en 21 puntos los resultados en sexto grado. Adicionalmente, haber asistido a educación inicial aumenta en 13 puntos los resultados en las pruebas de sexto grado. Estos dos factores son claves pues reflejan la importancia de atacar los problemas en edades tempranas. En estos datos se sustenta la idea de que una solución a los problemas de lectura y escritura se debe enfocar en los primeros grados de primaria.

Por otro lado, las pruebas PISA permiten realizar un análisis más actualizado de la situación de los estudiantes de 15 años. Colombia ha participado en PISA desde el 2006 y sus resultados en lectura siempre han estado por debajo del promedio de los países de la OCDE y de Chile, como lo

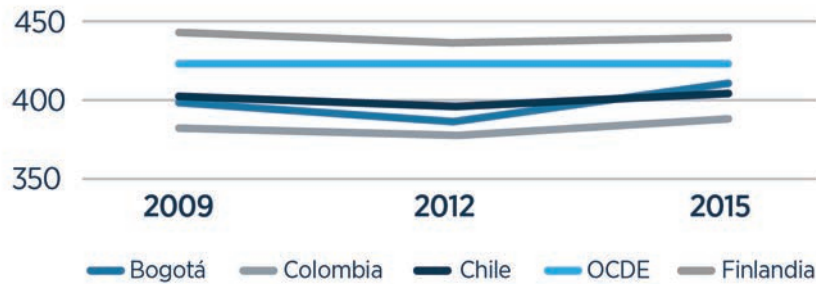
muestra la Gráfica 6. Un aspecto positivo, según la Gráfica 6, es que el puntaje promedio de Colombia ha aumentado desde el 2006 y ahora es comparable con Brasil y México. A pesar de este avance, el porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño es lamentable si se compara con el promedio de la OCDE. En Colombia en el 2015, el 42.8% de los estudiantes obtuvieron los niveles más bajos en lectura, comparado con un 20% de los estudiantes de los países de la OCDE.

Las pruebas PISA se pueden analizar de acuerdo con los resultados de las principales ciudades capitales, por lo tanto, se puede comparar a Bogotá con el resto de los países y con Colombia. Bogotá tiene un mejor desempeño que el promedio de Colombia y, además, en el 2015 logró superar el puntaje promedio de Chile. Esto muestra que Bogotá ha logrado mejorar la lectura de los estudiantes de 15 años. Sin embargo, si se compara con el promedio de los países de la OCDE y con países como Finlandia, aún queda mucho por mejorar.



Gráfica 6 Resultados históricos de Colombia y el mundo en PISA. Prueba de lectura.

Fuente: Elaboración propia con base en (OCDE, 2018)

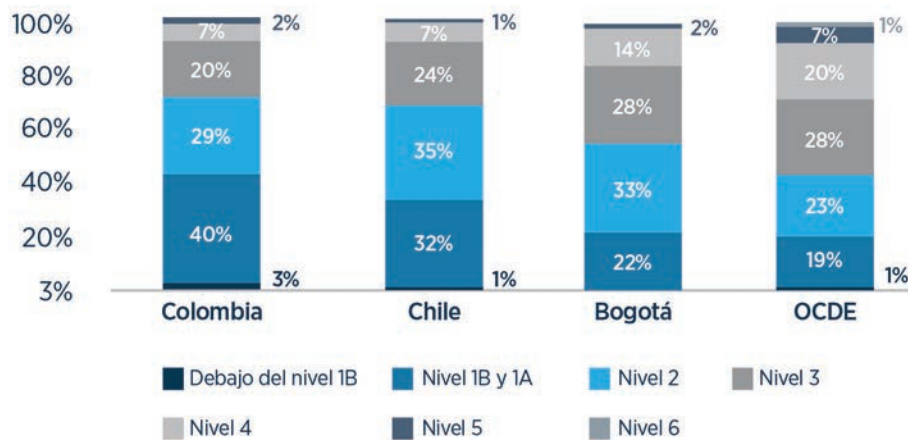


Gráfica 7 Resultados históricos de Bogotá y el mundo en PISA. Prueba de lectura.

Fuente: Elaboración propia con base en (OCDE, 2018)

Adicional a esto, una preocupación de la capital es el porcentaje de estudiantes que no alcanzan niveles de lectura satisfactorios. Los estudiantes clasificados en pre-nivel 1B, nivel 1B y nivel 1A, no tienen las habilidades lectoras necesarias para participar efectiva y productivamente en la sociedad (OCDE, 2016). De acuerdo con los datos de PISA 2015, el 22% de los estudiantes de 15 años de Bogotá no poseen estas habilidades mínimas lectoras, comparado con

un 43% de Colombia y un 20% de la OCDE. Adicionalmente, los estudiantes que obtienen un nivel alto de lectura son tan sólo el 16% de los alumnos de Bogotá, mientras que este porcentaje representa el 28% de los países de la OCDE. La Gráfica 8 muestra que Bogotá tiene mejores resultados que Colombia e incluso que Chile, sin embargo, Bogotá aún tiene mucho por mejorar si se compara con países de la OCDE.



Gráfica 8 PISA lectura 2015, Bogotá y el mundo por niveles de desempeño.

Fuente: Elaboración propia con base en (OCDE, 2018)

Lectura					
Quintil	Bogotá	Manizales	Medellín	Cali	Resto País
1	423	404	401	384	390
2	441	418	424	415	400
3	449	432	446	425	418
4	470	449	466	447	438
5	516	491	512	482	467
Diferencia (5-1)	94	87	111	97	77

Tabla 1 Puntaje promedio de PISA 2015 lectura, por quintil socioeconómico.

Fuente: (PNUD & Secretaría de Educación de Bogotá, 2016)

Al igual que en las pruebas Saber, las pruebas PISA permiten entender cuál es el desempeño de los estudiantes según su nivel socioeconómico. Colombia es uno de los países de Latinoamérica con mayor desigualdad, con un Gini por ingreso entre el 2010 y el 2015 de 53.5. El único país de la región que tiene un Gini superior a Colombia es Haití, con un Gini de 60.8 (PNUD, 2017). Por lo tanto, es importante analizar los resultados en las pruebas estandarizadas por nivel socioeconómico para poder cerrar las brechas sociales. De acuerdo con las pruebas PISA 2015, Bogotá tiene una brecha mayor que Colombia entre el quintil más alto y el quintil más bajo (Tabla 1). Una vez más se puede inferir que la capital del país debe focalizar sus esfuerzos y disminuir las brechas en lectura entre las distintas clases sociales.

c. Diagnóstico

Las pruebas estandarizadas analizadas en esta sección permiten identificar los retos que enfrenta Bogotá en cuanto a la lectura y la escritura. Las pruebas PISA permitieron comparar los resultados en lectura de Bogotá con Colombia y con otros países, y como resultado de esta comparación se pudo concluir que Bogotá tiene un mejor desempeño que Colombia y está al nivel de otros países de la región, sin embargo, aún hay una brecha muy grande con los países de la OCDE. Por lo tanto, la capital del país debe tomar acciones para mejorar lectura y la escritura de sus alumnos. Por otro lado, las pruebas Saber y LLECE permitieron entender los resultados en lectura de los estudiantes de grados tercero, quinto y sexto. De acuerdo con estas pruebas, el desempeño en estos grados de primaria ha permanecido constante en el tiempo y, además, se observa un peor desempeño en tercer grado que en grados superiores. Igualmente, según

las pruebas LLECE, los estudiantes tienen mejores rendimientos en las pruebas si asistieron a educación inicial y tienen peores resultados si han reprobado un año. Esto indica que los esfuerzos dirigidos a mejorar la lectura y la escritura deben empezar por los primeros grados. Finalmente, una gran conclusión después de revisar estas pruebas estandarizadas es que Bogotá enfrenta grandes problemas de equidad, por lo que sus esfuerzos deben focalizarse en las poblaciones más vulnerables.

Los resultados aquí explicados no distan de las conclusiones del *Informe sobre el desarrollo mundial. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, divulgado por el Banco Mundial en 2018, en el que se presenta un panorama general de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes de educación básica en los países en desarrollo. Se destacan los bajos niveles de desempeño y la enorme desigualdad entre países desarrollados y en desarrollo, así como dentro de estos. El informe concluye que enfrentamos una crisis del aprendizaje, ya que pese a que la escolarización ha aumentado en el mundo los estudiantes no están aprendiendo. Por estas razones, el impacto de esta crisis amplía las desigualdades sociales que involucran principalmente a los niños que más necesitan de una buena educación para tener oportunidades de éxito en la vida.

Al igual que los datos analizados, en muchos sistemas, los niños aprenden poco cada año, y el déficit de aprendizaje aumenta con el tiempo:

Sin aprendizaje, los estudiantes estarán condenados a vivir en la pobreza y la exclusión, y los niños con los que la sociedad está más en deuda son los que más necesitan de una buena

educación para prosperar en la vida. Las condiciones del aprendizaje, al igual que sus resultados, son casi siempre peores entre los grupos desfavorecidos. Por otra parte, aún hay demasiados niños que ni siquiera asisten a la escuela. Se trata de una crisis moral y económica que debe afrontarse de inmediato (Banco Mundial, 2018, p. 5).

La desigualdad crece. Según los estudios internacionales, el estudiante promedio de los países de bajos ingresos per cápita tienen desempeños peores que el 95 % de los estudiantes de naciones con altos ingresos:

Escolarización no es lo mismo que aprendizaje. En Kenya, Tanzania y Uganda, cuando se pidió a los alumnos de tercer grado que leyeran una frase sencilla como “El perro se llama Fido”, el 75 % de los evaluados no entendió lo que leía. En las zonas rurales de la India, casi el 75 % de los alumnos de tercer grado no pudo resolver una resta con números de dos dígitos como $46 - 17$, y en quinto grado la mitad aún no era capaz de hacerlo. En Brasil, si bien las habilidades de los estudiantes de 15 años han mejorado recientemente, al ritmo actual de avance les llevará 75 años alcanzar el puntaje promedio en matemática de los países ricos. En lectura, les llevará más de 260 años. Dentro de los países, los resultados de aprendizaje son casi siempre mucho peores entre la población de bajos ingresos (Banco Mundial, 2018, p. 3).

La conclusión del informe es la necesidad de reorientar los sistemas educativos en torno a la enseñanza de calidad, tarea que exige tanto el alineamiento de todos los involucra-

dos, como evaluaciones confiables que aporten datos para la toma de decisiones. Las escuelas tienen grandes retos para lograr dinamizar los aprendizajes de los estudiantes. Es urgente, por lo tanto, que los países en desarrollo busquen implementar políticas que lo garanticen en sus sistemas educativos y que, para ello, revisen ejemplos de éxito en la articulación de estrategias de enseñanza tanto en escuelas que efectivamente enseñan y mejoran sus resultados, como en regiones o subsistemas específicos de países que presentan avances significativos.

Las intervenciones exitosas deben ser utilizadas como referentes o puntos de partida para que otros sistemas, regiones o países construyan sus propios modelos innovadores (McKinsey, 2007), en cuanto estos son ejemplos claros para avanzar en la calidad de los procesos que ponen mayor énfasis en los aprendizajes de los estudiantes (Hattie, 2012; National Research Council, 2000).

Por tanto, el análisis de las pruebas estandarizadas de lectura y los casos exitosos a nivel mundial, reflejan que Bogotá debe buscar un enfoque pedagógico efectivo que se centre en la alfabetización inicial, de tal manera que los estudiantes adquieran comprensión lectora y desarrollen pensamiento ético, crítico y argumentativo. Además, para que esta nueva metodología sea efectiva, debe ir acompañada de una adecuada capacitación docente que permita impactar positivamente la gestión de aula y las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura inicial.

Referentes de las ciencias, nacionales e internacionales



El enfoque pedagógico de Bogotá debe basarse en referentes de lo que dice la ciencia y de la experiencia nacional e internacional. Los referentes para la comparación deben ser objetivos, derivados de la experiencia local y de otros países y de lo que prueban las ciencias como prácticas efectivas para evitar que los sistemas educativos conspiran contra el aprendizaje. (Banco Mundial, 2018).

En el proceso de toma de decisiones para la formulación de políticas públicas encaminadas al mejoramiento de la calidad del aprendizaje, se debe apelar a referentes concretos para asegurar que el sistema no se inunde de buenas in-

tenciones y bajos resultados. El Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE) enmarca su intervención desde los siguientes referentes:

- » Las ciencias de la lectura: esta área de la neurocognición que se dedica a comprender los mecanismos biológicos subyacentes al aprendizaje de la lectura y escritura arroja cada vez más información sobre cómo aprende el cerebro humano a leer y escribir. Los hallazgos de esta nueva ciencia se comparan luego con los grandes meta-estudios o meta-análisis (estudios de estudios realizados), para medir el impacto de diver-

sas prácticas educativas en el aprendizaje del lenguaje. Este cruce de datos permite la toma de decisiones informadas y la formulación de políticas e intervenciones con alta garantía de impacto positivo.

- » Las experiencias internacionales exitosas en la enseñanza de la lectura y la escritura.
- » Las experiencias nacionales que están generando cambios positivos en el sistema educativo.

2.1 Las ciencias de la lectura: desde la investigación en neurocognición hasta los meta- estudios

Las ciencias de la lectura entran al mundo de la educación a dirimir conflictos de vieja data. No es de su interés abrir espacios a la discusión entre estrategias, metodologías y enfoques. Aportan la visión objetiva de la ciencia para que educadores, diseñadores de currículo y de política pública hagan revisión juiciosa de las evidencias y adecuaciones del centro educativo y el aula para garantizar que, al interior de la escuela, haya aprendizaje. El lenguaje está en nuestro ADN mientras que la lectura y la escritura son invención humana.

Nuestra capacidad de comunicarnos oralmente data de unos 70.000 años, a partir probablemente de una modificación genética aleatoria, y ha sido nuestra ventaja competitiva como especie en el planeta. La escritura, sin embargo, se desarrolla hacia el año 3000 AC como una invención humana y en consecuencia no está asociada con la estructura y funcionamiento del cerebro sino con la capacidad del homo sapiens de inventar. El desarrollo del código escrito requirió muchos siglos, desde las primeras representaciones de cantidades para llevar la contabilidad en los intercambios, hasta los diferentes códigos alfabéticos e ideográficos que hoy conocemos.

Es por ello que comunicarnos oralmente está en nuestro ADN, es natural, se desarrolla con la exposición a contextos de comunicación oral suficientemente ricos, mientras que aprender a leer y a escribir requiere de la enseñanza explícita, estructurada e intencionada de un código y el reciclaje de circuitos neuronales que están en el cerebro destinados

a otro propósito. Suponen para el aprendiz una dificultad cognitiva y requiere acompañamiento del adulto letrado. En el mundo de hoy la lectura y la escritura son habilidades fundamentales, pues sobre ellas se cimientan el saber y el hacer de las demás ciencias.

La exposición a ambientes letrados y a textos impresos estimula el aprendizaje, pero no reemplaza la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura. Los grandes meta estudios sobre la materia muestran que las estrategias que no enseñan explícitamente el código escrito, incluido el desarrollo de la ruta fonológica, tienen un impacto casi nulo en educación (Hattie & Marsch, 1996).

Exponer al niño a letras no es suficiente. La enseñanza sistemática de las correspondencias entre las letras y los sonidos de la lengua es lo que realmente transforma el circuito cortical de la lectura – es decir, las áreas de la corteza cerebral que, en los lectores expertos, terminarán por especializarse para el reconocimiento de las palabras escritas. (Dehaene, 2015, p. 48).

Si bien el aula es un ambiente de descubrimiento, exploración y curiosidad, también es un espacio para obtener resultados año a año y de acuerdo a diversos estudios, es esencial enseñar en el aula el código escrito y la ruta fonológica:

La investigación pedagógica en el aula lo confirma: los niños a quienes enseñamos de manera explícita qué letras corresponden a qué sonidos aprenden más rápido a leer y comprenden mejor los textos que otros niños que deben descubrir por sí mismos el principio alfabético. (Dehaene, 2015, p. 52)

2.2 Referentes internacionales

Muchos países han revisado sus políticas de enseñanza de lectura y escritura: Francia, Brasil, Chile, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Guatemala y Panamá, entre muchos otros, que por décadas promovieron métodos que omiten las micro habilidades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, están hoy retirándolos de sus sistemas educativos, ante las crecientes evidencias de fracaso, pues el aprendizaje tardío de la lectura comprensiva y la escritura tiene efectos irremediables (Good, Simmons, & Smith,

1998) que no sólo afectan la capacidad de aprendizaje, sino el sentido de autoestima, el cual tiene un efecto predictor importante en los resultados escolares (Dorm et al., 2017; Hattie, 2009). A continuación, se ilustran dos casos exitosos que han cambiado sus enfoques pedagógicos para enseñar lectura y escritura. Los dos casos son en: i) Reino Unido, y ii) Brasil.

La estrategia nacional de literacidad y matemáticas del Reino Unido

En el año 1998 el Reino Unido dio inicio a una intervención nacional para el fortalecimiento de las áreas básicas (Lenguaje y Matemáticas) como disciplinas fundamentales para mejorar la calidad de la educación. Esta estrategia representa una de las intervenciones más ambiciosas para el cambio en la que confluyeron actores políticos, académicos, del sector docente y regional. Para que su implementación diera resultados sostenibles, se acordó que duraría 14 años, para hacer el recorrido de la vida escolar de una cohorte en el tiempo, con los siguientes propósitos en mente:

- » Disminuir significativamente las brechas que se abren en la etapa inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura, mejorando la enseñanza y la calidad de los materiales y recursos del aula.
 - » Mejorar la enseñanza de matemáticas y lenguaje, dando capacitación explícita y didáctica a los docentes en las particularidades disciplinares de cada grado escolar, en torno al material propuesto. (Enseñar a enseñar).
 - » Mejorar los resultados de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales.
 - » Fortalecer la calidad emocional y social de los establecimientos educativos para bajar índices de deserción y repitencia.
 - » Atender la población con necesidades especiales y las minorías étnicas y migrantes con programas de inclusión de alta calidad y resultados.
- » La mejoría de un sistema educativo se mide en la mejoría en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en sus aulas.
 - » La capacidad de los docentes debe construirse paralelamente al monitoreo y evaluación de su práctica para brindarles acompañamiento basado en la realidad de las instituciones educativas. (Formación situada).
 - » La transformación de la gestión del aula es un elemento de altísimo impacto en la enseñanza y el aprendizaje de los centros escolares y las comunidades que los conforman.

La estrategia ha dado prioridad a la importancia de la enseñanza y el aprendizaje debido a que de su fortalecimiento se desprenden efectos positivos en todas las escuelas y al interior de cada una de ellas y se desarrolla conciencia de los docentes y los directivos docentes en torno al mejoramiento del sistema educativo. El informe de resultados enmarca su gestión en la siguiente afirmación:

Una vez los docentes incorporan a su práctica el enfoque adecuado – los valores pedagógicos del sistema- y han aprendido a comunicarlos en prácticas efectivas de aula, se convierten un activo invaluable para el sistema educativo, lo que lleva a su promoción hacia nuevos roles en la escuela. A medida que los docentes progresan en su carrera profesional, asumen roles de liderazgo y modelamiento y también en el desarrollo de nuevos currículos para el sistema. (Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey 2010)

Es necesario buscar lecciones que se puedan aprender a partir del estudio de los países exitosos en educación básica (McKinsey, 2007) y de los países que han logrado elevar su nivel educacional (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010), en cuanto estos son ejemplos claros para avanzar en la calidad de los procesos que ponen mayor énfasis en los aprendizajes de los estudiantes (Hattie, 2012; National Research Council, 2000). Es posible, aunque no sea fácil ni sencillo, mejorar los resultados de los aprendizajes. Los cambios toman tiempo, principalmente porque los sistemas educativos son complejos y en ellos intervienen múltiples actores

Las lecciones que los gestores de esta intervención destacan como centrales son:



y, en consecuencia, múltiples intereses. Para los sistemas y los países que conviven con realidades de retraso educativo, es esencial focalizar las prioridades correctas —que los niños aprendan— y enseñar a los docentes las estrategias más adecuadas.

La experiencia de Minas Gerais con el Programa de Intervención Pedagógica (PIP)

Entre todos esos sistemas analizados, el Programa de Intervención Pedagógica (PIP) de Minas Gerais constituye una referencia importante en América Latina, por los resultados significativos y perdurables que ha alcanzado en un contexto muy similar al de la mayoría de los países de la región.

La experiencia de Brasil responde a los dos aspectos fundamentales mencionados anteriormente: acierto en el enfoque pedagógico e intervención escolar de alto impacto. El PIP surgió de un diagnóstico alarmante y de una consecuente voluntad política de transformación. En 2006, de forma pionera en Brasil, se hizo por primera vez el examen Proalfa en la red estadual de educación de Minas Gerais, como una evaluación censal de los estudiantes de tercer año de primaria, para medir los niveles en lectoescritura. Los resultados evidenciaron que menos de la mitad de los

estudiantes de la red (48,6 %) había consolidado lo básico y necesario relacionado con la alfabetización y el desarrollo de la cultura escrita (McKinsey, 2010, p. 29). En términos prácticos, ese resultado significa que los estudiantes llegaban a los ocho años sin saber leer ni escribir, lo que tendría un impacto desastroso en su trayectoria educativa y aumentaría la deserción.

La metodología del PIP, construida con base en el diagnóstico de todas las escuelas de la red estadual de enseñanza, empezó por un análisis comparativo de los desempeños por institución educativa y por localidad. A parte de los resultados del examen Proalfa, se identificaron las competencias y habilidades en lectoescritura que no habían sido consolidadas y fue posible definir la intervención pedagógica en cada escuela, para construir las metas de éstas considerando el desempeño de los estudiantes.

En el marco del PIP, el estudiante asumió una posición central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como un sujeto de derechos, con foco en su desempeño. La formulación del programa se basó en la idea de que “todo estudiante lee y escribe antes de los ocho años”. La propuesta del PIP apuntó además al círculo virtuoso: enseñar-evaluar-intervenir-evaluar.

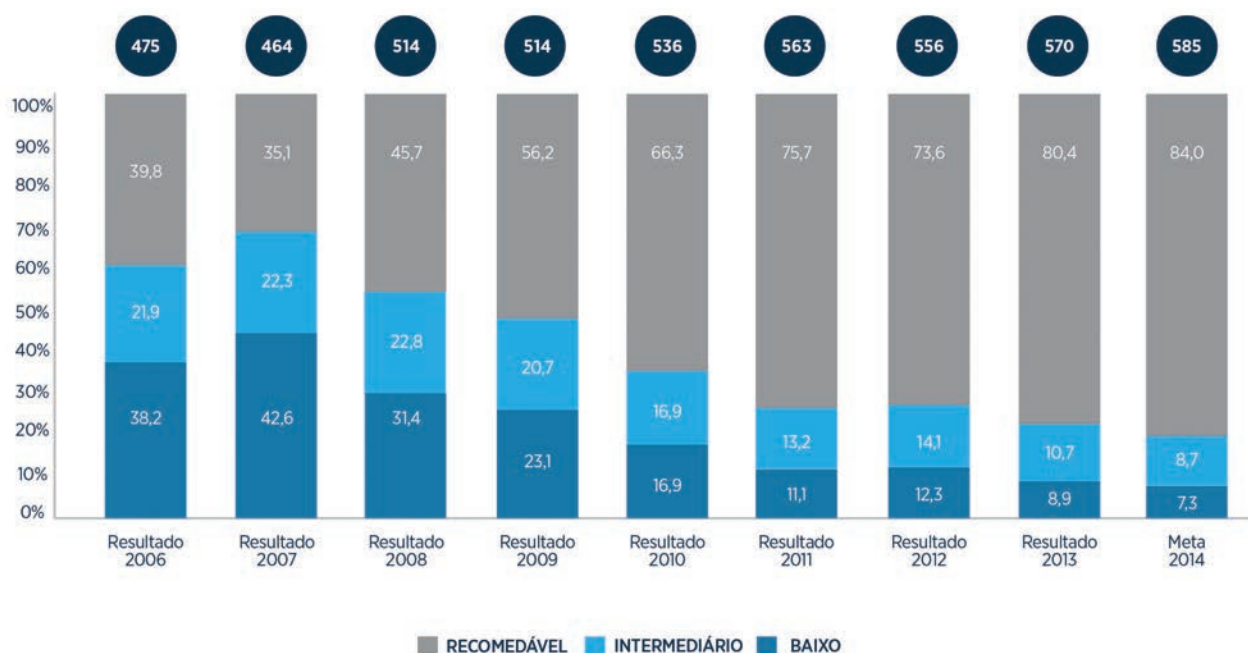
Para dar el soporte necesario al programa, se fue elaborando una serie de materiales para los docentes, con el fin de complementar su trabajo con los libros de texto ya disponibles por medio del Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) del Ministerio de Educación. Se contrataron decenas de agentes facilitadores para apoyar y orientar a los docentes en sus tareas y responsabilidades dentro de sus aulas, con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas y consecuentemente el desempeño de los estudiantes en lectoescritura.

A lo largo de los ocho años de funcionamiento del programa, distintos sectores de la Secretaría, en conjunto con los gerentes y agentes del PIP, involucraron a los rectores, coordinadores académicos, docentes, bibliotecarios escolares y a las familias en la implementación y seguimiento del Programa de Intervención Pedagógica. Las principales acciones y estrategias adoptadas por los actores del PIP fueron:

1. Acompañamiento y apoyo a los docentes, con prioridad en los de grado tercero, en la apropiación de es-

trategias y didácticas para incentivar el desarrollo de competencias en lectoescritura.

2. Definición de mecanismos de seguimiento y fortalecimiento que permitieron impactar en los aprendizajes de lectoescritura en todos los colegios de la provincia.
3. Formación continua y masiva de todos los actores involucrados en el programa.
4. Realización del Día D de la Escuela y el Día D de los Padres, para revisión de los planes de intervención pedagógica de cada escuela, para la rendición de cuentas de las medidas adoptadas y para renovar el compromiso de toda la institución con los avances esperados para la fase siguiente del PIP.
5. Establecimiento de metas anuales para las escuelas, subregiones y red estadual completa, considerando el desempeño de los estudiantes medido por las evaluaciones externas.
6. Fortalecimiento de alianzas con otros organismos públicos y privados para dar soporte y potenciar las acciones del programa.



Gráfica 9 Progreso en los desempeños de los estudiantes a lo largo del Programa de Intervención Pedagógica (PIP).

Fuente: Red estadual de enseñanza de Minas Gerais

Al final del primer año de funcionamiento del PIP los resultados registrados fueron positivos, ya que hubo un aumento significativo de los estudiantes en el nivel recomendado en lectoescritura. (Gráfica 9). De 2007 a 2013, la red estadual de enseñanza de Minas Gerais alcanzó y se mantuvo en la primera posición en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) del Ministerio de Educación de Brasil. En 2013, el IDEB apuntó la red de Minas Gerais como la única y la primera red pública del país en alcanzar el índice de 6,2, superando tanto la media nacional como la meta global del Plan Nacional de Educación para 2021. Además, obtuvo el reconocimiento internacional por parte de la consultora McKinsey, como caso de éxito en América Latina (Barber, 2017).

Todos los casos analizados presentan un cuerpo de elementos comunes, conforme a las evidencias (Borko, 2004; Hattie 2012; Duque y Cardona, 2013; Furman, 2013; Putman y Borko, 2000; National Research Council, 2000; Hattie y Yates, 2014).

Estos son:

- » El estudiante como centro, con especial atención en sus aprendizajes concretos, a partir de evidencias presentadas por evaluaciones constantes.
- » Intervención pedagógica centrada en mejorar los aprendizajes con estrategias y técnicas didácticas concretas y con seguimiento permanente.
- » Formación situada con énfasis en la práctica docente mediada por la teoría pertinente, para promover la consolidación de los aprendizajes en el tiempo correcto.

La formación tiene que conectarse directamente con las necesidades del aula, con modelación de buenas prácticas en torno a material concreto de enseñanza, con énfasis en los aprendizajes todavía no consolidados por los estudiantes. La propuesta del desarrollo profesional situado (Borko, 2004; Brown, Collings y Duguid, 1989; Dwyer, 2011; Grossman, 1990; Johnson, 2006) es, por lo tanto, una apuesta correcta. Sin embargo, si la formación es puntual y

no se presentan transformaciones en las prácticas de aula, con sustento en material educativo apropiado, es poco lo que se puede lograr. Es esencial que la inversión en formación se complemente con el seguimiento a las prácticas docentes en el aula (Stigler y Hiebert, 1999). Este esfuerzo debe armonizarse con la organización del establecimiento educativo alrededor de la implementación de un modelo de gestión pedagógica que le dé un lugar central al desempeño de los estudiantes.

En el informe *How the world's most improved school systems keep getting better* (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010), publicado por McKinsey and Company, se hace un recorrido por la revisión de procesos y resultados de veinte sistemas educativos en todo el mundo. Esos sistemas —distritales, estatales o nacionales— han hecho una reforma completa, es decir, han universalizado en sus redes las metodologías y los procesos para producir cambios efectivos y sostenibles en el desempeño de los estudiantes. El punto común entre ellos es la visión de que los cambios solo ocurren si se toman medidas sistémicas y sistemáticas o, dicho de otra forma, si la intervención o conjunto de intervenciones se hace de manera universal en toda la red. Estos sistemas han sido divididos en dos grupos: los consolidados y los promisorios, que ya muestran resultados significativos. En ese segundo grupo se incluyen los sistemas de Armenia, Provincia Cabo Occidental (Sudáfrica), Chile, Minas Gerais (Brasil), Madhya Pradesh (India), Gana y Jordania. En todos se ha buscado promover un cambio en la manera como los docentes comprenden y ejecutan sus prácticas pedagógicas, es decir, se ha buscado la apropiación de prácticas pedagógicas eficaces con base en evidencias (resultados de pruebas censales e internas).

El énfasis en la formación situada concentrándose en los aprendizajes concretos de los estudiantes reales, y el seguimiento en el aula y en la institución educativa para promover una gestión pedagógica, han sido elementos comunes en las acciones de esos sistemas, así como el carácter universal, integrado y sostenible de las intervenciones implementadas. Aún con diferentes puntos de partida, todos esos sistemas han elegido una metodología que combina intervenciones adaptadas a su contexto. En muchos de ellos, directivos y docentes han trabajado de forma integrada para

crear una pedagogía que transforma en rutina, dentro del aula y en el colegio, lo que podemos llamar un círculo virtuoso para ser implementado cotidianamente: enseñar; verificar si todos los estudiantes han aprendido aquello que se les ha enseñado, identificar con precisión las competencias y habilidades que no han consolidado; hacer de inmediato y de forma continua la intervención pedagógica para cambiar la realidad verificada, y llevar a cabo una nueva verificación.

Así, las estrategias comunes en las reformas implementadas en esos sistemas han sido las de motivar y hacer una actualización profesional de los docentes; ofrecer una formación continua con énfasis en los desempeños de los estudiantes; establecer un nivel mínimo de calidad; aumentar la presencia de los estudiantes en la escuela; usar los datos y evidencias de las evaluaciones como base; promover la corresponsabilidad de todos los actores; construir una base pedagógica común; compartir y difundir las buenas prácticas y, finalmente, descentralizar los presupuestos y decisiones administrativas a partir de metas acordadas.

2.3 REFERENTES NACIONALES

El Plan Nacional de Lectura y Escritura: “Leer es mi Cuento”

Desde 2010, los Ministerios de Educación y Cultura lideran el Plan Nacional de Lectura, “Leer es mi Cuento”, que busca que los colombianos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana, participen de manera acertada en la cultura escrita y puedan enfrentarse de forma adecuada a las exigencias de la sociedad actual.

El Plan se concibió como un proceso de largo alcance con una duración inicial de cuatro años y una proyección a diez. Los principales beneficiarios son los estudiantes de instituciones educativas públicas del país, aunque no descarta a los docentes, directivos, padres y autoridades educativas, que son tanto agentes como beneficiarios del plan (Universidad de los Andes, 2016).



En el sector educativo, Leer es mi Cuento busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores.

El plan implica acciones con los estudiantes durante toda la escolaridad y de manera transversal en todas las áreas, asignaturas y competencias. Para lograrlo, se propone el desarrollo de estrategias relacionadas con tres componentes:

- » La disponibilidad y el acceso a diferentes materiales de lectura.
- » La formación de docentes y otros mediadores para que se reconozcan a sí mismos como lectores y escritores, así como en su rol de mediadores.
- » La gestión escolar en cuanto a la toma de decisiones, y el emprendimiento de acciones en diferentes instancias en relación con el desarrollo del plan.

Programa “Todos a Aprender”¹

El Ministerio de Educación estableció, desde 2010, el programa “Todos a Aprender”, que plantea la puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación, y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizaje. Asimismo, se definió un plan de capacitación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas denominado *formación situada*, ya que se considera que es en la interacción entre pares y educadores con sus alumnos donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas. El programa involucra cinco componentes:

.....

¹ Información extraída de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-299245_recurso_1.pdf.

- » Componente pedagógico: Se refiere a la interacción comunicativa entre el docente y los estudiantes. Busca crear un ambiente de aprendizaje que le dé a los estudiantes la posibilidad de construir conceptos, desarrollar habilidades de pensamiento, valores y actitudes.
- » Componente de formación situada: Está basado en las problemáticas específicas de aprendizaje del aula y busca que los maestros fortalezcan sus prácticas de aula, por lo que se implementan estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje y acompañamiento a los maestros directamente en el aula de clase por parte de docentes tutores.
- » Componente de gestión educativa: Se concentra en organizar y estructurar los factores asociados al proceso educativo de manera que se permita planear, hacer, evaluar y corregir.
- » Componente de condiciones básicas: Se refiere a los escenarios imprescindibles para garantizar el proceso educativo del estudiante.
- » Componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social: Es transversal a todo el proceso de transformación educativa, hace referencia a la necesidad de impulsar una actitud nacional comprometida con la calidad del sistema educativo para que todos los estudiantes del país aprendan bien y para que se amplíen las condiciones y oportunidades para hacerlo. No existe un solo caso en el mundo de una institución o un sistema educativo que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus estudiantes sin un liderazgo y un compromiso fuerte de la comunidad educativa y la sociedad en general.

En paralelo, el Ministerio de Educación Nacional del Colombia desarrolló la definición de aprendizajes básicos y fundamentales grado a grado. En el área de lenguaje se introdujeron descriptores para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en primera grado, con el propósito de garantizar un derecho inalienable para todos los estudiantes de primer grado: tener acceso al código escrito como habilidad posibilitadora de autonomía escolar y ciudadana y el goce de la lectura.

Plan Distrital de Inclusión en la Lectura Escrita (DICE)²

El plan fue formulado por la SED y la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) para los años 2009-2011 y posteriormente ampliado para el periodo 2012-2015. Tuvo como principal objetivo “ofrecer a los habitantes del distrito capital oportunidades y estímulos para su inclusión en la cultura escrita, en un marco intersectorial e interinstitucional estructural y articulado y donde la participación sea uno de los principios orientadores” (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Secretaría de Educación Distrital y Biblored, 2011). DICE contempló cuatro líneas estratégicas:

- » Disponibilidad de escenarios de ciudad para la cultura escrita. Se crearon espacios convencionales y no convencionales, tales como: bibliotecas públicas y colegios públicos con bibliotecas escolares, Programa PPP (Paraderos, Paralibros, Paraparques), puntos de lectura en plazas de mercado y biblioestaciones, entre otros, para la promoción y fomento a la lectura con especial énfasis en la atención a familias. El programa también se enfocó en la producción y circulación de materiales de lectura.
- » Formación de talento humano en cultura escrita y oralidad.
- » Construcción de alternativas para una Bogotá informada sobre cultura escrita y oralidad.
- » Articulación intersectorial e interinstitucional por la cultura escrita en Bogotá.

Red Distrital de Maestras y Maestros de Oralidad, Lectura y Escritura (OLE)

La Red OLE es una iniciativa de la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Secretaría de Educación del Distrito y del equipo de Oralidad, Lectura y Escritura con los docentes de los colegios. Está conformada por comunidades pedagógicas de aprendizaje en diferentes áreas y ciclos.

² Información extraída del documento “Propuesta conceptual y operativa de una estrategia de formación a docentes para el mejoramiento de la lectoescritura en Bogotá. Convenio 3885, Universidad de los Andes-SED”.

El programa gira en torno a la idea de incorporar la lectura, la escritura y la oralidad en todos los ciclos educativos y las áreas del currículo y tiene como propósito principal permitir que los docentes de todas las áreas curriculares confluyan para consolidar una comunidad pedagógica de aprendizaje en donde esté presente la capacitación de los docentes, la sistematización, el intercambio y la publicación de conocimientos pedagógicos. También se brindan herramientas didácticas y metodológicas y se ofrece el concurso Leer y Escribir.

Adicionalmente, hay talleres presenciales de motivación y fomento a la lectura en familia ofrecidos a padres de familia. Mediante alianzas interinstitucionales para el intercambio de conocimiento, la divulgación virtual y presencial de experiencias pedagógicas y procesos de formación y capacitación continua se busca fortalecer los propósitos de la red, la SED y el equipo de Oralidad, Lectura y Escritura. En la actualidad la red está organizada por nodos y ciclos.

Programa de lectura y escritura inicial en la ciudad de Manizales (Caldas)

La Fundación Luker y el Banco Interamericano de Desarrollo – BID, con el apoyo de la Secretaría de Educación de Manizales adelanta actualmente programas para el mejoramiento de la calidad de la educación, particularmente en las áreas de lenguaje y matemáticas en la básica primaria. La intervención en lenguaje comenzó con un diagnóstico de lectura de los estudiantes para determinar el grado de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes en los grados 3 y 5. Los resultados revelaron niveles por debajo de los estándares deseados. Para dar respuesta a las necesidades identificadas, se desarrolló un programa integral de intervención escolar con los siguientes propósitos:

- » Lograr que los estudiantes lean y escriban al terminar el primer grado ya que las falencias en lenguaje actúan como interferente en la comprensión de textos de las demás áreas disciplinares.
- » Brindar formaciones situadas con un balance entre los disciplinar y lo didáctico que promuevan prácticas avaladas por la ciencia.

- » Producir materiales de prescolar y primer grado para el aprendizaje de la lectura y la escritura que modelen rutas exitosas de gestión de aula, con soporte en la investigación científica.
- » Brindar actividades de remediación académica a los estudiantes de grado 3 que se encuentran por debajo del nivel mínimo internacional en los desempeños de lectura y escritura, mediante tutores debidamente capacitados.
- » Evaluar los procesos y los resultados antes, durante y después de cada programa para re-direccionar los materiales y los ciclos de perfeccionamiento docente.

Los resultados a la fecha son muy satisfactorios. Las instituciones mejoraron los desempeños de sus estudiantes. En las dos instituciones se usó el material “Aprendamos todos a leer” desarrollado por el BID y Fundación Luker, se hicieron ciclos de formación situada usando el material como centro de la formación y se dio acompañamiento al proceso de

aplicación y fidelidad del material para provocar un cambio en las formas tradicionales de enseñar a leer y escribir en el país. La prueba diagnóstica aplicada a mitad de año permitió a los docentes hacer intervención pedagógica temprana y asegurar logros importantes. En una de las instituciones el 93 % de las estudiantes de primer grado lograron el nivel deseado en lectura y escritura y en la otra, el 62% de los estudiantes lograron un nivel aceptable. Los rectores de las dos instituciones pidieron seguir en el proceso de acompañamiento este año para consolidar aprendizajes, transformar cultura de aula y lograr total dominio en el manejo del material.

Es importante anotar que los estudiantes que recibieron el apoyo para nivelación escolar mediante tutores, mejoraron su lectura y comprensión, aunque no en los niveles esperados, lo que confirma lo documentado en recientes investigaciones: las intervenciones remediales después de los 8 años son costosas y con resultados inconsistentes (Styles, Clarkson & Fowler, 2014).

Acciones emprendidas por la SED



3.1 Formulación y puesta en marcha del Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar”

A partir de los diagnósticos y experiencias ya documentadas a nivel local, nacional e internacional y la necesidad de impactar positivamente las instituciones educativas y las aulas para el pronto mejoramiento de la lectura y la escritura en la básica primaria, las secretarías de Educación y de Cultura han formulado y dinamizan el Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar” (PDLE), como una hoja de ruta de la acción articulada con el Consejo Distrital de Lectura y Escritura.

La formulación del Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es volar” es el resultado de un ejercicio de construcción participativa de trece mesas de trabajo que posibilitaron la puesta en común y análisis de información con diferentes representantes, expertos de la academia y del sector privado en torno al tema de la lectura y escritura, la formación docente y las bibliotecas públicas, escolares y comunitarias, para garantizar los derechos culturales y educativos de los ciudadanos.

El Plan se enmarca en tres líneas de acción:

- » Garantizar que todos los niños y niñas de la ciudad lleguen a los ocho años con las competencias suficientes para leer y escribir de manera autónoma,
- » Fortalecer el sistema de bibliotecas públicas, escolares.
- » Fortalecer la creación, la investigación y el intercambio de saberes y conocimientos. (Leer es volar, pag.6)

3.2 Las metas del Plan de desarrollo y del Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar” en la SED

Las metas del Plan de desarrollo y del Plan de Lectura y Escritura “Leer es Volar” en el sector educación durante el cuatrienio (2016-2020) son:

- » Disminuir el porcentaje de estudiantes de IED en nivel insuficiente en la prueba Saber de lenguaje en grado 3, llegando a 9%.
- » Pasar del 45 % al 35 % de insuficiente y mínimo en las pruebas Saber de Lenguaje de 3.º.
- » Fortalecer las bibliotecas escolares existentes, crear nuevos espacios y fomentar el uso de nuevos medios y el desarrollo de contenidos.
- » Contribuir al aumento del índice de libros leídos por habitante de la ciudad pasando de 2,7 libros a 3,2.

Para alcanzar estas metas es necesario comprometer a todos los docentes, bibliotecarios y directivos de las instituciones educativas en un ejercicio de corresponsabilidad frente a la lectoescritura, al tiempo que se generan condiciones y prácticas pedagógicas que permitan el desarrollo de las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura.

3.3 Estrategias PDLE en las instituciones educativas del distrito

Con estas metas por cumplir, se organiza la planeación del trabajo para incorporar las adecuaciones necesarias, a tra-

vés del componente de Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar y el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura.

El primer componente del PDLE relacionado con las bibliotecas escolares, plantea que éstas son el ambiente de aprendizaje que articula y dinamiza el Plan Educativo Institucional (PEI), favorece el fortalecimiento bibliográfico de la institución educativa, desarrolla la cultura escrita, y posibilita las prácticas de investigación y alfabetización informacional. También busca crear lazos y sinergias con otros espacios de lectura y escritura como bibliotecas públicas y eventos de la ciudad como la Feria Internacional del Libro de Bogotá.

En este contexto resulta fundamental reconocer y apropiarse el valor que tiene la biblioteca escolar como espacio de aprendizaje. Más allá de contar con materiales de lectura o espacios para su consulta, la biblioteca escolar se constituye en un espacio de aprendizaje articulado con los docentes, que reconoce las necesidades de sus usuarios y fortalece los procesos que se dan en la institución educativa.

La propuesta pedagógica de la biblioteca busca formar parte del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura Institucional, y sus acciones apuntan a los objetivos clave de la escuela para cumplir así su misión de brindar a la comunidad educativa acceso a la información. Adicionalmente, todos los esfuerzos de la biblioteca escolar procuran la articulación con los docentes de varias formas: desarrollando actividades de diversa índole en sus espacios; seleccionando material para colecciones de aula itinerantes; generando una propuesta de trabajo que facilite a los estudiantes el acceso a materiales de todas las áreas el conocimiento; garantizando la inclusión de todos los estudiantes en las actividades; generando estrategias diferenciadas de acuerdo con las necesidades de cada estudiante, y diseñando estrategias de búsqueda de materiales especializados para apoyar las estrategias pedagógicas de los docentes.

El segundo componente de atención de la SED es el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura que busca cerrar la brecha en lectura y escritura y dar cumplimiento al *Plan sectorial 2016-2010, Hacia una ciudad educadora*. Se focaliza en 190 instituciones educativas del distrito y se encamina hacia

dos grupos de niños y niñas: los de primero para garantizar que aprendan a leer y escribir en ese grado y consoliden sus habilidades en el trayecto por la educación básica y los de grado tercero de instituciones con bajos resultados en la prueba SABER, para fortalecerlos con acciones de aula que intervengan de manera correctiva el proceso y asegurar que logren las habilidades lectoescritoras.

Está enfocado en el logro de los Derechos Básicos del Aprendizaje articulados en mallas del MEN, lo que demanda trabajo continuo, sistemático y paralelo en la alfabetización y el desarrollo de la cultura escrita, en la formación continua de los docentes y bibliotecarios escolares y en el diseño e implementación de intervenciones pedagógicas oportunas, priorizando algunas instituciones previamente identificadas.

Fortalecimiento de la biblioteca escolar

Las bibliotecas —públicas, escolares y comunitarias— son protagonistas en el Plan Distrital de Lectura “Leer es volar”. Estos espacios son, en general, fundamentales para cumplir todas las metas en cuanto a lectoescritura se refiere. Como se enuncia en la formulación del PDLE, la biblioteca, no importa cuál sea su tipo, tiene una función educativa, al ser un lugar de formación de comunidades que utilizan la lectura para la vida. Este espacio tiene el potencial de ser lugar de transmisión e intercambio de sentidos porque promueve la utilización de recursos de información de toda índole para resolver problemas cotidianos, académicos, existenciales o de otro tipo.

Por eso, el PDLE concibe el conjunto de bibliotecas del Distrito como una red al servicio de las comunidades. Esto quiere decir que los bibliotecarios escolares de las instituciones hacen uso de lo que ofrece la ciudad a través de entidades como Biblored o Idartes. Es así como la SED le propone a bibliotecarios y docentes que utilicen los recursos de las bibliotecas públicas y comunitarias, y estrategias como Libro al Viento de Idartes.

La SCRD y la SED trabajan de la mano en un nuevo modelo de biblioteca que se constituye en un beneficio para las localidades en las que está presente: son bibliotecas públicas escolares que cuentan con colecciones, equipos y bibliotecarios de ambas entidades distritales, quienes atienden tan-

to a los estudiantes y docentes de las instituciones, como a la comunidad en general. Es el caso de las bibliotecas rurales de Sumapaz (en la vereda La Unión) y Pasquilla (en Ciudad Bolívar) y la de La Marichuela (en Usme).

Asimismo, es importante resaltar que la SCRD cuenta con programas de maletas viajeras, un recurso que docentes y bibliotecarios utilizan para mejorar el acceso de los estudiantes a material bibliográfico. Adicionalmente, el PDLE cuenta con el recurso de la Biblioteca Digital de Bogotá (BDB), una estrategia que, para la SCRD, tiene como objetivo conectar diversos repositorios y recursos digitales, descentralizando el acceso a varios tipos de textos: libros, revistas, archivos sonoros, videos y videojuegos. La BDB muestra la información existente en el dominio público, la que se produce en el entorno académico, y la del sector editorial, audiovisual y musical. También trabaja por generar programas de formación y educación a distancia, por multiplicar acciones locales de recuperación de la memoria y el patrimonio y para extender el impacto de proyectos que por su naturaleza local carecen de divulgación.

Finalmente, es de vital importancia la labor del bibliobus que, administrado por la SED, recorre la ciudad llevando una colección de calidad, nuevas tecnologías y actividades pedagógicas de apoyo a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, a una gran cantidad de instituciones educativas.

Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura

El PFLE surge para dar respuesta a los aprendizajes y competencias no consolidadas en los estudiantes del grado 3º en Lenguaje. Su objetivo es lograr que todos los niños y las niñas de la ciudad estén en capacidad de leer y escribir máximo a los 8 años de edad y garantizar así, una trayectoria escolar exitosa. El punto de partida del PFLE para la selección de las instituciones educativas ha sido las evaluaciones externas e internas que permiten identificar aquellas prioritarias por sus bajos resultados y el diseño de intervenciones a la medida de sus necesidades. El plan incluye la entrega de material de lectura, libros de texto y material didáctico que apoyen la transformación de las prácticas de aula y la incorporación al aula de una pedagogía de la enseñanza eficaz mediante formación docente y de modelamiento de prácticas eficaces.

Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura: enfoque pedagógico e implementación



4.1 Enfoque Pedagógico

De cara a las nuevas comprensiones sobre cómo aprende al cerebro humano, el PFLE enfrenta el reto de actuar por evidencias más que por creencias, prácticas culturales y convicciones. Como se explicó en la subsección de “Las ciencias de la lectura: desde la investigación en neuro-cognición hasta los metaestudios”, la investigación reciente en lectura y escritura demuestra que el lenguaje oral es natural al ser

humano, mientras que la lectura y la escritura requieren del aprendizaje del código. (Hattie & Marsch, 1996; Dehaene, 2015).

La escritura como uno de los inventos más poderosos de la humanidad permite hacer tangible el lenguaje oral mediante un código físico de letras, palabras y oraciones y asegurar que el mensaje permanezca en el tiempo, pero por ser una invención reciente, aún no ha influido en la evolución de

nuestro cerebro y no cuenta todavía con circuitos destinados a la lectura. (Dehaene, 2015)

Escribir implica pasar el pensamiento a símbolos, y leer, implica descifrarlos. En los lenguajes alfabéticos, cada símbolo entraña un sonido. Esta correspondencia del sonido y la letra varía según la lengua. A mayor regularidad en la correspondencia, mayor será la transparencia de la lengua (Grabbe, Stoller 2011: 41). El español se clasifica como una lengua bastante transparente. Cuanto menos transparente sea la lengua, más se afectarán la velocidad de la lectura y la memoria lingüística (Koda, 2007). Leer no es decir el nombre de una imagen, ni memorizar letras y palabras. Leer supone como prerrequisito reconocer las letras en correlación con el sonido que representan y luego registrarlas en el cerebro en un lugar denominado “caja de letras” o más específicamente, en el “área de la forma visual de las palabras” de la corteza visual. Durante mucho tiempo esta simultaneidad en la lectura hizo suponer que el cerebro utilizaba una “forma global” de la palabra, pero esto es una ilusión, ya que lo que sucede en verdad es que el lector recorre cada uno de los trazos y letras del texto y analiza a gran velocidad las partes de cada palabra. (Dehaene, 2015)

Leer implica también descomponer las unidades más pequeñas, es decir, comprender la estructura fonológica básica de la palabra hablada. Esta capacidad se desarrolla durante la etapa inicial de alfabetización o de *literacia alfabética*. Las investigaciones de hoy afirman que la conciencia fonológica es un indicador potente para el desarrollo de la habilidad de lectura de los niños. La aptitud de extraer los sonidos en el habla significativamente afecta la habilidad de lectura y de escritura (Stahl y Murray, 1994; Stanovich et al. 1984, Langenberg, 2000), lo que confirma el hecho de que las actividades orientadas hacia la conciencia fonológica mejoran la lectura, aunque en la bibliografía encontramos aún autores que se oponen a la relación que existe entre ellas (Port, 2005).

Todo buen lector sabe decodificar simultáneamente los sonidos y los morfemas de las palabras, pero la decodificación como habilidad no es suficiente para comprender el mundo y comprenderse en el mundo. Leer supone exponerse al mundo, al texto, a la contradicción, al diálogo y la confrontación.

Leer supone una interacción personal con el texto desde el conocimiento y la experiencia del lector para comprenderlo, interpretarlo, apropiarlo, emplearlo, reflexionar sobre el texto y sobre su propia vida y tomar una posición crítica frente a la información que propone. Es precisamente a ese nivel de lectura y de lectores que debemos aspirar como personas y como sistema educativo. Para llegar a esa lectura crítica, integral, humanizante y liberadora, se debe escalar un peldaño a la vez.

Hablar de un método único para la enseñanza de la lectura y la escritura durante la etapa inicial sería negar la naturaleza dinámica del lenguaje. Pero ignorar los principios fundados avalados por la investigación, constituye una negligencia que pone en riesgo el aprendizaje y abre la puerta a contaminantes e interferentes que pueden lesionar irremediablemente el proceso (Stanovich, 1986).

La evidencia creciente de la investigación muestra que las experiencias de aprendizaje de alta calidad de un estudiante durante el preescolar y primer grado o etapa de alfabetización inicial están directamente relacionadas con el desempeño académico posterior en la primaria y la secundaria, su bienestar social y emocional, así como la disminución de probabilidad de repitencia y participación en delincuencia juvenil, todos factores que tendrán impacto en la vida adulta (Barnett, 2002).

La ciencia también ha identificado algunas habilidades y destrezas como predictoras del éxito en lenguaje a mediano y largo plazo que deben ser explícitamente desarrolladas entre en la etapa inicial:

- » El lenguaje oral y la lectura diaria en el aula: Hace referencia a la comprensión del texto escuchado en la que se expone el estudiante a diversas tipologías textuales y nuevo vocabulario; a mundos y situaciones de vida diferentes a las propias; a culturas y civilizaciones del hoy, del ayer y del mañana. La lectura oral en el aula es particularmente recomendada para las poblaciones más frágiles. La evidencia muestra que los estudiantes provenientes de ambientes vulnerables usan lenguaje más limitado en cantidad y calidad, y el poco que escuchan es de naturaleza controladora y punitiva (Hart

- & Risley, 1995). El desarrollo de nuevo léxico potencia los desempeños en lectura y la calidad de la escritura. Los buenos lectores recurren a múltiples estrategias para decodificar, leer y comprender nuevas palabras y emplearlas en nuevas oraciones y contextos.
- » La conciencia del texto impreso: mediante la lectura oral en el aula, el estudiante comprende que lo hablado tiene correspondencia con lo escrito; que el texto está dispuesto en una dirección en la lengua castellana y que contiene elementos que le facilitan su comprensión. La conciencia del texto impreso se desarrolla mediante la manipulación individual y grupal de textos impresos y la lectura compartida con pares y adultos (Teale & Sulzby, 1989).
 - » La conciencia fonológica y el principio alfabético: En la etapa inicial o de literacia alfabética, el aprendizaje no sucede por la simple exposición a las letras. Como se mencionó anteriormente, la relación entre los sonidos y letras debe ser enseñada de forma explícita en el aula y los niños que más progresan en esta habilidad son aquellos que pueden ejercitarla en casa y otros contextos (Tabors y otros, 2001). Estos procesos de decodificación (pronunciar los sonidos aisladamente) y codificación (combinar los sonidos en palabras y oraciones) son los garantes de una verdadera autonomía y precursores de la lectura independiente. Hablar de conciencia fonológica, a diferencia de lo que muchos detractores piensan, no es retroceso pedagógico, ni sinónimo de experiencias de aprendizaje aburridas en el aula. Es una habilidad que se desarrollan mediante juegos lingüísticos: rimas, rondas, canciones y un sinnúmero de experiencias activas, relevantes y pertinentes para la edad del estudiante. No sobra recalcar que la decodificación no es la meta de la lectura. Es apenas el punto de partida y un elemento posibilitador de la automatización que impacta positivamente la solvencia en lectura y la comprensión.
 - » Vocabulario nuevo cotidiano y específico: Para la comprensión de los textos y del mundo no es suficiente la decodificación, si bien es indispensable. Aprendemos lenguaje, sobre lenguaje y a través del lenguaje. (Halliday, 1980, p 7). En la etapa inicial se debe exponer a los estudiantes a nuevo vocabulario de escenarios de su cotidianidad como al léxico totalmente nuevo de las diferentes disciplinas. Este “vocabulario disciplinar”, el de las ciencias naturales y sociales, de las artes y la matemática enriquece tanto la lectura como a la persona misma del estudiante.
 - » La comprensión lectora o la capacidad para entender lo que se lee, requiere que el estudiante decodifique el texto escrito, haga conexiones entre lo leído y lo que sabe con anterioridad y pensar profundamente en lo que leyó. Una parte muy importante de la comprensión depende de reconocer o entender el significado de una gran parte de las palabras del texto. Los lectores con buena comprensión son aquellos que pueden sacar conclusiones de lo leído. Por tanto, la comprensión incluye combinar la lectura con procesos de razonamiento y pensamiento. La predicción, el análisis de los elementos, las preguntas en torno al texto, la construcción de imágenes mentales de lo leído y resumir el texto de manera oral, contribuyen de manera importante en la comprensión en la etapa inicial. (Pearson & Dole, 1987; Pearson & Fielding, 1991; Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick, & Kurita, 1989). Estas estrategias trascienden el texto y la explicación. La investigación demuestra que, en este proceso, el estudiante y el docente hacen transacciones en torno al texto mediante la exploración conjunta y profunda de lo escrito. (Boardman, Boelé & Klingner; 2018)
 - » La escritura como proceso creativo y de producción textual:

La lectura convertía el sueño en vida y la vida en sueño y ponía al alcance del pedacito de hombre que era yo el universo de la literatura. Mi madre me contó que las primeras cosas que escribí fueron continuaciones de las historias que leía pues me apenaba que se terminaran o quería enmendarles el final. (Vargas Llosa, 2010, párr. 4.).
- Esta confesión del nobel durante su discurso al recibir su Premio de Literatura en 2010 manifiesta la relevancia del proceso escritor: la relación lectura-escritura, la imagina-

ción desbordada por el texto, el lector que construye nuevos significados. No menciona cómo quizás, en sus comienzos, confundía unas letras con otras, o encontraba difícil el trazo de algunas letras, pues al igual que con la conciencia fonológica, el trazo alfabético es un paso en el camino, pero ciertamente, no su propósito.

La investigación reciente (Treiman & Kessler, 2014) muestra que el cerebro humano está diseñado para detectar patrones y en lo que respecta a la escritura, es indispensable que el estudiante aprenda dos clases de patrones: el de la forma externa de las letras y los patrones que establecen el vínculo entre la forma gráfica y el lenguaje. Por ello, en el aula se deben proveer experiencias formales e informales de literacidad en la etapa inicial para permitir el paso sistemático y secuencial de sus primeros garabatos hacia la escritura creativa (Morrow, 2001).

En el aula preparada y la gestión intencional del conocimiento, la evaluación ocupa un lugar preponderante. Mediante la evaluación formativa periódica se identifica el estado de desarrollo de los estudiantes respecto a las progresiones de habilidades propuestas y los aprendizajes logrados. Los resultados se deben utilizar para planear acciones de aula, experiencias de aprendizaje pertinentes y tomar decisiones en beneficio de los estudiantes que requieren refuerzo o acomodaciones curriculares por necesidades específicas (McAfee, Leong, & Bodrova, 2004). Así mismo, la aplicación de evaluaciones diagnósticas a mitad de año y al final, permiten al docente tomar acciones preventivas o para la intervención orientada a sacar al estudiante de la situación de riesgo.



Gráfica 10 Las rutas para la enseñanza de la lectura y la escritura en la etapa inicial.

Fuente: Elaboración propia.

Todos los aspectos mencionados que se reflejan en el gráfico 10 deben cobrar vida en el aula, en un entorno letrado y estimulante para el estudiante. Ya María Montessori (1909) lo había descrito como “ambiente preparado”. La gestión del conocimiento y las habilidades que haga el docente del aula impactará de manera directa la enseñanza y la calidad del aprendizaje del estudiante.

El docente de la etapa alfabetizadora debe convertirse en un profesional con criterio, que comprende la complejidad y rigurosidad del proceso y se compromete con cada uno de sus estudiantes. Establece objetivos claros y planifica sus clases orientadas por desempeños que evidencien el logro de lo propuesto y adopta un rol activo en búsqueda de resultados. El docente de la etapa inicial planifica las actividades dando importancia a cada uno de los componentes de las rutas léxica y fonológica, así como al papel de la lectura oral en la adquisición de vocabulario nuevo. Recurre a un abanico de estrategias para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a su cargo, comprende que la evaluación formativa permanente es una fuente de oportunidades para la toma de decisiones pedagógicas y para la intervención oportuna en el aprendizaje. Estos docentes de calidades extraordinarias son el resultado de políticas de desarrollo profesional situado, de capacitaciones orientadas hacia la comprensión de la etapa de literacidad y la enseñanza del lenguaje en los grados preescolar y primero.

La migración hacia estas nuevas prácticas efectivas de aula la ha dado el MEN cuando en 2017 publicó las Mallas de aprendizaje, como documento guía para la implementación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), en el que afirma:

En el grado primero los estudiantes deben apropiarse el código alfabético. Aprender a leer y escribir es la base para que [los estudiantes] comuniquen ideas y emociones, desarrollen su pensamiento, adquieran nuevos aprendizajes y accedan a los diferentes campos del conocimiento... (MEN, 2017, párr. 5)

El documento, además, reitera la importancia de los componentes de las rutas fonológica y léxica avaladas por la ciencia como elementos esenciales para consolidar la lectura y la escritura en el grado primero.

Este cambio en la mirada, además de importante y atinado, tiene incidencia inmediata en la política pública y hace que la SED promueva su programa “Leer es volar” volcando su atención y recursos en la capacitación de docentes en el área de alfabetización inicial e interviniendo en las instituciones educativas con bajos resultados en pruebas SABER para cumplirle a los estudiantes que aún no logran el sueño de leer y escribir en tercer grado.

4.2 Etapas de implementación del PFLE³

Para llevar a cabo el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura, la Secretaría de Educación del Distrito, además de hacer un rastreo por los estudios y experiencias educativas más exitosas y los elementos más relevantes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, también llevó a cabo dos procesos fundamentales: la formulación de las etapas de implementación del plan a través del Proyecto 85185 de 2016 con el PNUD, y el desarrollo de talleres de sensibilización, con el apoyo de la Universidad de los Andes, para conocer las necesidades de formación de los docentes en temas de lectura y escritura. Estos dos estudios permitieron el diseño de las etapas de implementación e identificar las líneas estratégicas a través de las cuales se acompaña a los colegios.

A través del Proyecto 85185 de 2016, Educación de Calidad para la Equidad y la Construcción de Paz, del Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo y la SED, se establecieron algunas etapas para el fortalecimiento y mejoramiento de las competencias en lectoescritura de los estudiantes. Estas fueron revisadas y reformuladas por la Secretaría estipulando como esenciales el diagnóstico, los objetivos y los actores, la planeación y la implementación. A continuación, se exponen las características para su desarrollo, así como los factores de éxito y contingencias que en el contexto bogotano se pueden presentar (Gráfica 11).

.....
³ Información extraída y modificada del documento de trabajo en el marco del proyecto 85185 de 2016 Educación de Calidad para la Equidad y la Construcción de Paz entre el Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo, PNUD, y la Secretaría de Educación del Distrito.



Gráfica 11 Ruta de implementación Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura.

Fuente: Elaboración propia.

Diagnóstico o identificación de necesidades

La primera etapa consiste en identificar y priorizar la población que va a ser beneficiaria de la intervención, es decir, es una etapa de diagnóstico o identificación de necesidades. Para ello, un primer indicativo es el resultado de los estudiantes en las pruebas Saber en 3°, 5° y 9°.

Una aproximación estratégica a la problemática de las deficiencias en competencias en lectoescritura debe considerar que la intervención oportuna y temprana corrige y previene las dificultades futuras del aprendizaje. Por tanto, se consideran en primer lugar los resultados de los estudiantes del grado 3° (niños y niñas de 7 y 8 años), para identificar las instituciones educativas con los resultados más bajos.

Es importante tener en cuenta que existe un conjunto de factores asociados que determinan tanto positiva como negativamente los resultados. Por consiguiente, dentro de esta primera etapa de diagnóstico, una vez identificado el grupo poblacional objeto de la intervención, se priorizan las instituciones educativas en las cuales persistan o se manifiesten en mayor proporción aquellas características que afectan negativamente los resultados en las pruebas de conocimientos.

Para ello, herramientas de tipo estadístico, como el análisis de componentes principales para variables continuas y categóricas, estudios de clúster y de correspondencias, regresiones multinivel o los coeficientes de Pearson, brindan alternativas de mayor o menor complejidad y permiten priorizar instituciones educativas. La Tabla 2 muestra las variables continuas de los componentes principales que Bogotá optó por analizar.

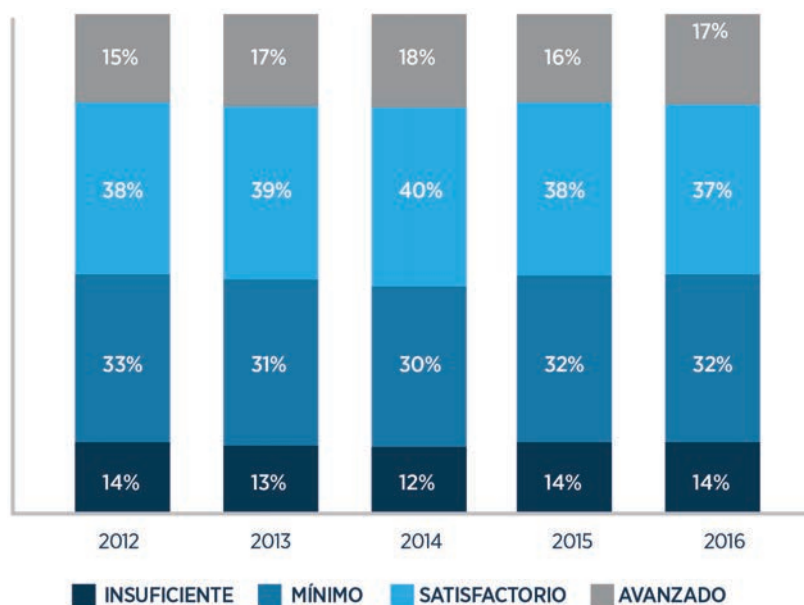
Característica del proceso de formación	Variable
Estudiante	Tasa de deserción
	Tasa de aprobación
Estudiante	Porcentaje en nivel insuficiente Lenguaje 3
	Porcentaje en nivel insuficiente Matemáticas 3
	Porcentaje en nivel insuficiente Lenguaje 5
	Porcentaje en nivel insuficiente Matemáticas 5
	Porcentaje en nivel insuficiente Lenguaje 9
	Porcentaje en nivel insuficiente Matemáticas 9
	Promedio puntaje global Saber 11
Escuela-Estudiante	ISCE (Primaria, Secundaria y Media)
Escuela	Matrícula
Escuela	Índice de clima escolar

Tabla 2 Características y variables consideradas en la priorización estadística de lectoescritura (PFLE).

El resultado de este análisis estadístico fue la identificación de cien potenciales instituciones educativas susceptibles de ser intervenidas. Este grupo se fue disminuyendo a partir de la visita individualizada para el reconocimiento de características pedagógicas y administrativas de las instituciones y sus sedes. Al finalizar el proceso se determinaron como beneficiarios finales del primer año de implementación (2017) un grupo de treinta colegios, distribuidos en nueve localidades de Bogotá (San Cristóbal, Tunjuelito, Bosa, Kennedy, Suba, Usme, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Usaquén), y en un proceso escalonado la ampliación del cubrimiento del PFLE a 190 instituciones educativas distritales durante el cuatrienio.

Haciendo un análisis comparativo desde 2012 a 2016, se puede concluir que el 46 % de los estudiantes de 3° de los colegios distritales tienden a situarse en niveles insuficiente

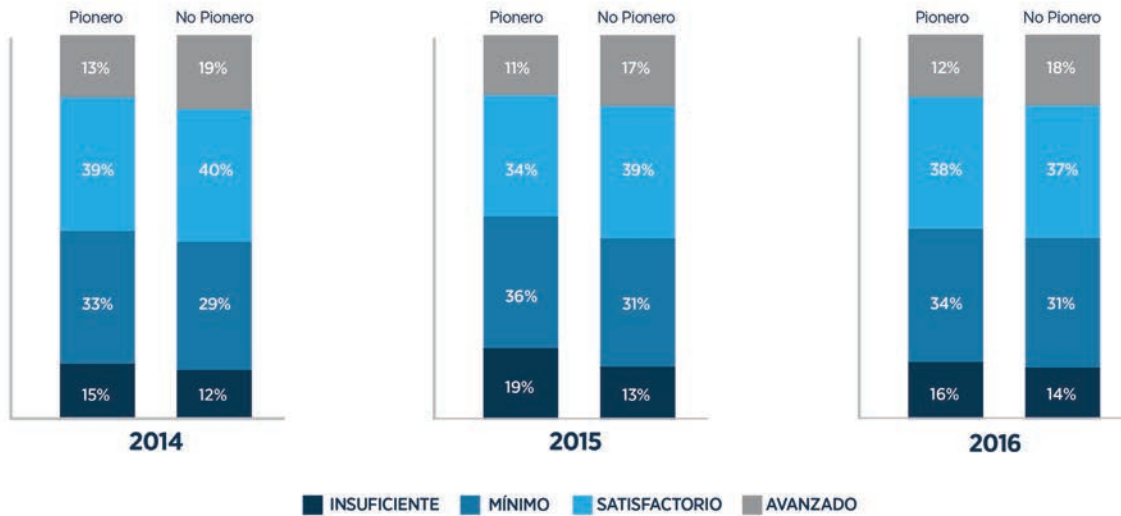
y mínimo en las pruebas Saber de Lenguaje. Esto implica que el 32 %, en nivel mínimo, solo recupera información explícita del texto; reconoce tipos de textos de uso cotidiano como cartas y noticias; identifica la intención comunicativa de textos con referentes cotidianos, e identifica la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa simple (por ejemplo, el adjetivo que caracteriza a un personaje o una situación). Asimismo, en cuanto a la escritura, el 32 % de los estudiantes usa conectores de adición simple (y, o, luego, entonces) para relacionar dos proposiciones en un texto corto y sencillo; prevé la expresión o el acto de habla que le permite cumplir un propósito; prevé el tipo de texto que le permite cumplir un propósito (carta, poema, cuento), e identifica algunos roles en la comunicación en situaciones formales pero marcadas por la cotidianidad. A ello se suma que 14 % no alcanza los rasgos del nivel mínimo (Gráfica 12).



Gráfica 12 Niveles de desempeño en Lenguaje Tercer grado, colegios distritales.

Fuente: (Icfes 2012 a 2016).

Con este panorama, la SED realizó una focalización e inició el acompañamiento en treinta colegios pioneros, cuyos avances en sus niveles de desempeño se pueden ver en la Gráfica 13.



Gráfica 13 Niveles de desempeño, grado 3.º, Lenguaje. Colegios pioneros frente a no pioneros.

Fuente: Icfes 2014 a 2016.

Durante 2014 los colegios pioneros tenían el 48 % de sus estudiantes en niveles “mínimo” e “insuficiente”; en 2015, el 55 %, y en 2016, el 50 %. Éstos colegios focalizados fueron visitados en noviembre de 2016, con el objetivo de llevar a cabo una caracterización a partir de la observación participante, entrevistas a docentes y rectores, y la revisión de documentos base sobre planes o proyectos de lectura y escritura, que permitieron conocer aspectos de tipo pedagógico y administrativo, así como los procesos desarrollados durante la jornada complementaria, y los resultados de las pruebas Saber del grado 3.º.

A partir del análisis de la información se logró establecer que en las pruebas 2015, de los treinta colegios pioneros, cinco tienen el 70 % de sus estudiantes con desempeños “insuficiente” y “mínimo”; siete con el 60 %, nueve con el 50 % y nueve con el 40 %. Por su parte, la competencia comunicativa escritora presenta resultados “débiles” y “muy débiles”, lo que implica que la mayoría de los estudiantes no prevén los temas, contenidos o ideas para producir textos de acuerdo con el propósito comunicativo, y desconocen las siluetas o características fundamentales de las tipologías

textuales, es decir, cómo se organiza un texto. Otra dificultad recurrente se presenta en el componente sintáctico, que está estrechamente relacionado con el reconocimiento, uso, apropiación y familiaridad con distintas tipologías textuales.

A este análisis se puede sumar la detección de necesidades en el saber disciplinar, pedagógico y didáctico, hecha durante la actualización y formación de docentes que se llevó a cabo durante 2016, a través del Convenio 3885 entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad de los Andes. En el taller diagnóstico, denominado ¿Qué hacemos? ¿Qué sabemos hacer? ¿Qué nos gustaría aprender?, 43 docentes de 15 instituciones educativas oficiales, participaron en diversos ejercicios de reflexión, planeación, revisión y uso de diferentes materiales de lectura, y en una encuesta. Así se logró establecer que las principales fortalezas de los docentes se encuentran en el saber didáctico, pues lideran numerosas acciones para desarrollar las habilidades de lectura, escritura y oralidad de sus estudiantes y para favorecer el gusto por leer. Sin embargo, en el aspecto conceptual hay una desactualización general en temas como la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los



Mapa 1 Distribución de los colegios pioneros.

Fuente: Elaboración propia.

primeros ciclos, alcances o retos en el desarrollo de la conciencia fonológica, comprensión de diferentes tipologías textuales y desarrollo de procesos de escritura académica y lectura crítica. Otras necesidades detectadas fueron:

- » Los docentes deben retomar los resultados de las evaluaciones internas y externas para plantear acciones que permitan mejorar los desempeños de sus estudiantes. La planeación también debe contemplar unos elementos mínimos, pero con un carácter flexible. En este sentido, un requerimiento mínimo es la articulación de sus propuestas con los referentes curriculares nacionales, pues las situaciones didácticas que esbozan no atienden al marco legal del país: Derechos Básicos de Aprendizaje, Estándares Básicos de Competencia Lenguaje y competencias específicas del área.
- » Las planeaciones deben contar con un diseño dentro de una configuración didáctica, pues los docentes no tienen claras las implicaciones de cada forma de organización didáctica. Este tema es necesario abordarlo en las formaciones pues permite comprender el alcance de cada una, la manera de potenciar aprendizajes y los procesos con relación al área de Lenguaje.
- » Otro aspecto en el que debe estar enfocada la formación de los docentes es la evaluación diagnóstica y la definición de objetivos de aprendizaje para concentrar los esfuerzos en la construcción de actividades, al mismo tiempo que se pone énfasis en el desarrollo de procesos sistemáticos de lectura, escritura y oralidad.
- » Finalmente, los docentes plantearon que el Plan Distrital de Lectura y Escritura vigente debe contemplar en sus procesos de formación dos temas relevantes: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros ciclos, y la conciencia fonológica, especialmente conocer qué es y cómo se desarrolla, pues la mayoría manifiesta que no cuenta con los conocimientos ni con las estrategias adecuadas para aportar a la adquisición del código escrito de sus estudiantes.
- » Otras temáticas sugeridas se centran en abordar didáctica y conceptualmente diversas tipologías textuales; escritura multimodal; lectura crítica; detección y manejo de necesidades educativas especiales (NEE) o dificultades en el aprendizaje relacionadas con el área de lenguaje; procesos metacognitivos vinculados con las habilidades comunicativas; novedades concep-

tuales sobre lectura y escritura; investigación escolar; oralidad, y cómo interpretar las pruebas Saber para el diseño de situaciones de aprendizaje.

Definición de la meta

Con base en el anterior panorama, de acuerdo con el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”, avanzamos para disminuir el porcentaje de estudiantes de IED en nivel insuficiente en la prueba Saber Lenguaje en grado 3, llegando a 9%, en este sentido el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura busca disminuir, de 45 % a 35%, la cantidad de estudiantes con niveles insuficiente y mínimo. De igual manera, se propone fortalecer las bibliotecas escolares existentes, mediante la creación de nuevos espacios, el fomento del uso de nuevos medios y el desarrollo de contenidos. En tercer lugar, busca contribuir al aumento del índice de libros leídos por habitante de la ciudad, pasando de 2,7 libros a 3,2.

Actores y beneficios para cada uno de los participantes en el proceso

El impacto del programa tiene alcance en rectores, docentes, bibliotecarios y estudiantes (Tabla 3).

Rector	Participa en encuentros de sensibilización con expertos internacionales para fortalecer su rol como líder pedagógico del PFLE. Su tarea es dinamizar y supervisar los avances y actividades que promuevan el aprendizaje de los estudiantes.
Docentes	Participan de encuentros de actualización profesional, reciben acompañamiento en el aula para que puedan mejorar sus prácticas. Reciben materiales que favorecen el desarrollo de estrategias pedagógicas eficaces.
Bibliotecarios	Participan en encuentros de actualización profesional que les permiten comprender la importancia de articular pedagógicamente las acciones de la biblioteca escolar con el aula.
Estudiantes	Mejoran los aprendizajes y desempeños alrededor de la lectura y la escritura. Acceden a la cultura escrita a través de prácticas significativas en las que se comprendan los usos sociales de los textos.

Tabla 3 Actores y beneficios.



Planeación y preparación institucional

Luego de terminar la fase técnica de identificación y formulación de objetivos, se da lugar a la *planeación y preparación institucional*. Esta etapa es importante no solo para establecer los cursos de acción que permitan desarrollar el PFLE, sino también para integrar a la comunidad educativa local y preparar los recursos humanos y de infraestructura necesarios.

La SED hace un importante esfuerzo por garantizar los recursos humanos para la implementación del PFLE, pues se requiere profesionales (facilitadores) que apoyen permanentemente a los docentes y rectores en materia pedagógica. Esto abarca procesos de selección, contratación y capacitación. Dichos profesionales se deberán sumar a los pares de acompañamiento pedagógico y articularse con los coordinadores zonales.

Por otro lado, la preparación institucional exige también garantizar los recursos pedagógicos en las cantidades y cualidades necesarias para que se implementen las acciones del PFLE. Dotaciones escolares preparadas con altos estándares de calidad y entregadas oportunamente a las instituciones no solo garantizan la implementación del programa, sino que generan confianza y certidumbre en las comunidades educativas.

Del lado de las comunidades educativas, rectores y docentes son fundamentales en esta etapa de alistamiento institucional. Los primeros por ser líderes pedagógicos en las instituciones educativas, capaces de gestionar e impulsar cambios y transformaciones en lo local; los segundos, por ser los principales ejecutores de los planes de fortalecimiento pedagógico.

Fases de implementación del PFLE

La implementación busca lograr que, prioritariamente, los niños y las niñas máximo a los 8 años tengan las competencias necesarias para desarrollar procesos de aprendizaje efectivos a lo largo de la vida. Para ello se debe hacer una serie de actividades que en su conjunto son factores clave para su desarrollo. En primer lugar, se deben diagnosticar las competencias en lectoescritura de los estudiantes de 3°

en la institución donde se va a intervenir. Esta actividad es fundamental ya que permite conocer el estado actual de los estudiantes en competencias (incidencia), sirve para identificar qué tan lejos se encuentran de los estándares (brecha) y para preparar las mejores acciones orientadas al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes. El éxito de esta actividad depende de la existencia de un formato estandarizado de evaluación de conocimientos a los estudiantes, el cual es aportado por los responsables de la SED y aplicado directamente por los facilitadores.

Posteriormente, es necesario un ejercicio de identificación, selección y puesta en marcha de prácticas pedagógicas que conduzcan al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes por parte de los docentes de tercer grado. El acompañamiento del equipo de la SED en ese momento tiene tres características: 1) soporte pedagógico al docente en el aula (guía en la implementación de buenas prácticas pedagógicas); 2) capacitación y formación en pedagogía y el uso de la información (resultados de las pruebas estandarizadas) para el mejoramiento continuo de la práctica docente, y 3) la dotación de recursos y materiales didácticos a las instituciones educativas. El factor de éxito es la confianza que se logre consolidar entre el docente, el directivo docente y el equipo que hace los acompañamientos pedagógicos, mediante el cumplimiento de compromisos pactados, la responsabilidad y el trabajo ético entre las partes.

La sostenibilidad y el escalamiento a largo plazo del PFLE depende de la institucionalización de esta iniciativa. La gran ventaja del plan se encuentra en la transformación de la gestión pedagógica con base en la evidencia y en los apoyos en el aula que se brindan a través de las formas de acompañamiento. La regularización y uso extensivo de estas prácticas inicia con el establecimiento de objetivos, hitos, tiempos, responsables y medios de verificación, los cuales progresivamente se interiorizan y empiezan a formar parte de la cotidianidad de las instituciones educativas. La formulación de un plan, un documento físico y concreto, es un *medio* para alcanzar la sostenibilidad y escalamiento de las iniciativas y constituyen el tercer momento de la implementación.

Dicha implementación del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura plantea varias premisas fundamentales para su ejecución. La primera es el círculo virtuoso, que considera fundamental en las siguientes etapas de la enseñanza: primero, la planeación de acciones intencionadas para favorecer el desarrollo de habilidades y competencias; luego, la evaluación, es decir, reconocer cómo están los estudiantes, qué han aprendido; después, la intervención, con el fin de atender de forma diferenciada las necesidades de los estudiantes, y por último la verificación, orientada a constatar que todos los estudiantes hayan aprendido para recomenzar todo el circuito.

En este sentido, la centralidad de las acciones está en el estudiante. Él y sus aprendizajes son los protagonistas. Todos los esfuerzos de los diferentes actores buscan favorecer el desarrollo pleno de sus competencias, actitudes y valores. Por ello el énfasis se hace en los aprendizajes no consolidados, es decir, en todas aquellas habilidades que el estudiante para su edad y grado no ha logrado alcanzar. Ya sea porque se encuentra en un nivel introductorio o en proceso de consolidación.

A estas premisas sumamos las cinco líneas estratégicas del plan, que se traducen en procesos y acciones que se explican a continuación:

- » Evaluación formativa: procesos institucionales de evaluación del proceso de aprendizaje.
- » Gestión pedagógica: acompañamiento en el aula, entrega y capacitación en el uso de materiales de lectura.
- » Formación situada: reflexión sobre prácticas y estrategias eficaces de enseñanza y buenas prácticas.
- » Intervención pedagógica: formulación de planes de fortalecimiento y acompañamiento
- » Fortalecimiento de la biblioteca escolar.

Gestión pedagógica: el rector es un líder en la transformación. Para que el PFLE tenga éxito en el colegio se requiere un rector con una visión integral, que plantee objetivos co-

munes y motive a su equipo de docentes para que la prioridad sean los estudiantes y se les garanticen los derechos de aprendizaje. Es esencial que el rector: conozca y comunique los resultados de las pruebas Saber; lidere la formulación del plan de fortalecimiento con metas claras y alcanzables; dinamice su ejecución y favorezca las planeaciones de ciclo en la institución; abra espacios de formación para los docentes y permita su participación en eventos de actualización; lidere la transformación de las prácticas de aula y esté en constante comunicación con los facilitadores para conocer avances, buscar alternativas a las dificultades y orientar las acciones encaminadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por último, su rol y acciones administrativas deben ponerse al servicio de los desarrollos pedagógicos de la institución.

Evaluación⁴. La evaluación es una herramienta pedagógica que permite mejorar la calidad de la educación. Black y William (2006) la consideran como actividades que tanto estudiantes como docentes desarrollan, orientadas a obtener información para alterar la enseñanza y el aprendizaje. Según estas definiciones, la evaluación incluye la observación que hace el docente de su aula, las discusiones de clase y el análisis de las tareas y evaluaciones que los estudiantes entregan.

Para estos autores, la evaluación pasa a ser formativa cuando la información recogida en ella por parte del maestro se usa para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los alumnos. Cuando los docentes saben en qué están progresando sus estudiantes, o en qué aspectos tiene dificultades, pueden usar esa información para hacer ajustes a su práctica, como retomar temas que ya se habían visto en clase y presentarlos de una manera diferente, incluir más oportunidades para la práctica o, en algunos casos, replantear los instrumentos de la evaluación; todo esto con el fin de mejorar el desempeño de los estudiantes. Con la evaluación, el maestro puede comprender cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje y enseñanza en el área y en el ciclo, y cuáles son los enfoques, las estrategias y su pertinencia en el contexto.

.....
⁴ Algunas ideas son extraídas del documento "Propuesta conceptual y operativa de una estrategia de formación a docentes para el mejoramiento de la lectoescritura en Bogotá. Convenio 3885 Universidad de los Andes-SED".



En esta medida, es importante que un docente pueda diseñar y utilizar múltiples formas de evaluación, y comunicar de manera efectiva la información que la evaluación arroja (National Council of Teachers of English, 2006) a estudiantes, padres de familia, coordinadores y rectores. Esta comunicación debe incluir los resultados de las evaluaciones diseñadas por el maestro, de las que vienen con los libros de texto y de las estandarizadas, como las pruebas Saber. Además de poder comunicar los resultados de las evaluaciones a diferentes audiencias, el docente debe participar en la reflexión de su práctica sobre la base de los resultados de la evaluación (National Council of Teachers of English, 2006; Secretaría de Educación Distrital, 2015; Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003c). Esto implica para el maestro establecer relaciones entre lo que logran sus estudiantes y su labor, y poder hacer ajustes a sus planeaciones en la medida en que obtenga estos resultados.

La evaluación se asume como espacio de investigación, que despliega la evaluación del aula a la pregunta, a la confron-

tación y al discernimiento, la interroga sobre su sentido (el qué, el para qué y el cómo) y la confronta desde el saber pedagógico y el saber disciplinar. Debe entonces superar su sentido estricto de jerarquizar a los estudiantes en escalas valorativas (excelente, sobresaliente, aceptable e insuficiente) y comenzar a mirar los diversos procesos de aprendizaje que se conjugan en el espacio escolar. Un espacio tejido desde las interrelaciones de sujetos con el mundo, los cuales no pueden ser valorados únicamente desde cifras comparables (SED, 2015, p. 62).

En esta medida, el docente debe registrar constantemente el desempeño de sus estudiantes no solo de manera cuantitativa, sino que debe fijarse en las particularidades del proceso de cada uno para tomar decisiones que apoyen el aprendizaje de este, a partir de su propio proceso.

La evaluación se puede aplicar en tres momentos diferentes y, en esa medida, aporta información sobre el estudiante que puede ser utilizada con diferentes propósitos. Para empezar, está la evaluación diagnóstica, que:

Se realiza para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Busca determinar cuáles son las características del estudiante, previo al desarrollo de los procesos de aprendizaje, con el objetivo de ubicarlo en su nivel y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo (SED, 2015, p. 63).

Esta evaluación da un punto de partida y permite valorar si al final del proceso los aprendizajes del estudiante son los esperados. La evaluación procesual, por otro lado, se orienta a recoger información sobre cada tarea o desempeño que haga el estudiante. Al estar enfocada en el proceso del estudiante, le permite al docente tomar decisiones sobre la implementación del currículo que ejecuta y hacer ajustes de acuerdo con el desempeño de los alumnos. Esta tiene al estudiante como partícipe de su propio proceso educativo. Para terminar, la SED (2015) hace referencia a la evaluación final, que:

[...] consiste en la recogida y la valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos (p. 63).

El Plan utiliza la evaluación interna y externa de la siguiente manera:

- » *La evaluación externa.* Los resultados de las pruebas Saber y Pisa, entre otras, permiten que conozcamos los desempeños de los estudiantes y las competencias no consolidadas para tomar decisiones pedagógicas que favorecen el aprendizaje de todos ellos. El PFLE propone un organizador gráfico que permita visualizar las tendencias, por año, en los desempeños de los estudiantes y en el comportamiento de la institución frente a las competencias y componentes evaluados en la prueba Saber 3°. También se presenta a la institución educativa la posibilidad de revisar sus apuestas en lectura y escritura, las fortalezas en sus prácticas de aula, los retos u oportunidades de mejora y los compromisos o metas que se pueden trazar, relacionadas con su plan de mejoramiento anual.
- » *La evaluación diagnóstica interna.* Está conformada por pruebas sencillas, que arrojan información comple-

mentaria a la proporcionada por las pruebas censales. Su importancia radica en que le ofrece un panorama, una fotografía al docente sobre los aprendizajes de sus estudiantes, a partir de lo que deberían saber y lo que se quiere que aprendan. Los elementos fundamentales para desarrollar una evaluación interna son: la matriz de referencia, una prueba escrita, unas claves de corrección y un mapa de resultados.

A partir de la evaluación diagnóstica de los estudiantes de tercero se pueden evidenciar las habilidades lectoescritoras que se deben trabajar sistemáticamente en el aula. Estas evaluaciones tienen la ventaja de que el docente puede identificar dificultades específicas de cada uno de sus estudiantes, y distinguir aquellos que necesitan más apoyo en sus procesos de aprendizaje. A manera de ejemplo, la Ilustración 1 expone casos preocupantes que le muestran al docente la urgente necesidad de apoyar el aprendizaje de algunos de sus estudiantes:

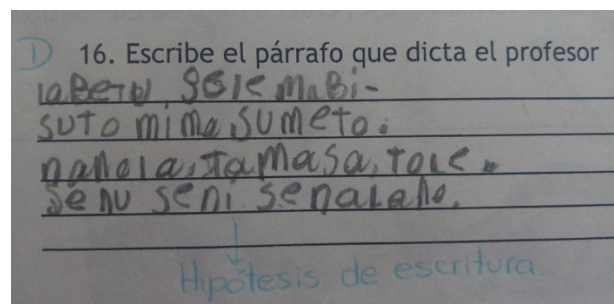
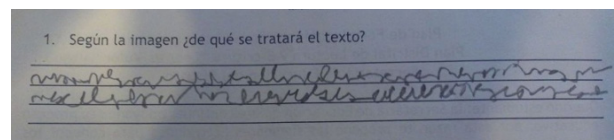
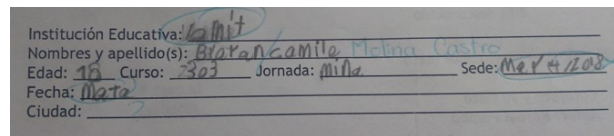


Ilustración 1 Algunos casos que muestran la necesidad de apoyar al estudiante.

Fuente: Propia.

Formación situada y actualización en prácticas eficaces en la enseñanza del lenguaje. Los avances en la ciencia, el conocer cómo aprende a leer el cerebro, qué transformaciones se dan en la estructura cerebral y las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de la cultura escrita, la adquisición y la automatización del sistema alfabético de escritura, deben dar lugar a la “educación basada sobre la evidencia” (Dehaene, 2015, p. 14). Ello implica que esos avances lleguen a los docentes y bibliotecarios, que se involucre a todo el equipo y que las aulas se conviertan en espacios alfabetizadores.

Intervención pedagógica. En el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura, la intervención pedagógica asume varias formas de acción. A continuación, detallamos cada una de ellas:

- » Acompañamiento en aula. El PFLE dispone de profesionales en el área de lenguaje que visitan los colegios para establecer una relación de colegaje con los docentes y bibliotecarios, con el fin de que se puedan movilizar estrategias de planeación colaborativa e intercambio de experiencias exitosas. Lejos está la idea de supervisión y el objetivo de su presencia en el aula es favorecer el diálogo y la dinamización de acciones eficaces para el aprendizaje. La razón de ser de este acompañamiento es la reflexión del maestro frente a sus prácticas del aula, abrir espacios donde pueda autoevaluar y reformular su plan de estudios y las es-

trategias implementadas a partir del conocimiento de los aprendizajes no consolidados por los estudiantes, dándose la oportunidad de conocer a fondo su grupo a través de la evaluación formativa (pruebas internas y de monitoreo) y teniendo en cuenta fortalezas y debilidades de manera individual para llevar a cabo la diferenciación.

Los profesionales que visitan los colegios llevan al aula estrategias innovadoras para que el maestro tome lo que le puede servir para el mejoramiento de su didáctica, y de esta manera darle continuidad hasta terminar el proceso con resultados exitosos. Dichos resultados no solo dependen de la evolución de los procesos de los niños en la consolidación de las habilidades, sino de la motivación y creatividad del maestro frente a la reformulación didáctica. Es una tarea diaria, un reto y un compromiso que facilitadores y docentes focalizados han adquirido en pro de ser garantes de una educación de calidad, inclusiva y responsable. Uno de los resultados del acompañamiento es la movilización de los docentes para comprender la importancia de evaluar, intervenir, hacer seguimiento y volver a evaluar. También para establecer rutinas de trabajo, actividades, prácticas de aula que favorecen el aprendizaje. La Tabla 4 muestra la conformación de un plan padrino de la lectoescritura:



Nombre de la experiencia: Plan padrinos de lectoescritura

Colegio: Colombia Viva IED

Docente líder: Yanira Beltrán

Grados beneficiados: 1° a 5°

Características de los niños focalizados:

- No reconocen letras (no lee ni escribe)
- Leen con pausas silábicas y escriben sílabas con dificultad
- Leen y escriben palabras con dificultad
- Leen y escriben frases, pero tiene dificultades de comprensión
- Leen y escriben textos cortos, pero tiene dificultades de comprensión

Metodología implementada:

- Identificación de niños con desempeños bajos en lectura
- Conformación del grupo de niños priorizados (6 niños por grupo)
- Identificación de habilidades en lectura y escritura con más bajos desempeños, clasificados en los siguientes niveles:
- Capacitación de un grupo de 10 estudiantes de 10° y 11° (padrinos de lectoescritura)
- Planeación y ejecución de actividades diferenciales para este grupo de niños fuera del aula (biblioteca escolar)

Impacto en términos de desempeño:

- El grupo de niños priorizados mejoró notablemente su desempeño en el aula, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Aspectos por resaltar:

- Compromiso de los niños, los jóvenes padrinos, el coordinador y algunos maestros de primaria
- Seguimiento permanente a los avances de los niños
- Establecimiento de rutina de lectura en voz alta y ejercicios diarios de comprensión lectora

Dificultades:

- Ausentismo de los niños
- Falta de más espacios para desarrollar las sesiones

Tabla 4 Conformación del plan para reforzar la lectoescritura.

- » Formulación e implementación del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura de la Institución Educativa. Responde a acciones explícitas en los procesos institucionales y de aula para garantizar que todos los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender en el tiempo correcto. Su elaboración surge a partir de la reflexión colectiva del equipo de la institución educativa para garantizar los Derechos Básicos de Aprendizaje a todos los estudiantes. Tiene que ser construido colectivamente; considerar los resultados de las evaluaciones externas e internas de los estudiantes; mantener foco en el aprendizaje; definir las actividades y estrategias de intervención pedagógica necesarias, y definir objetivos, metas concretas, tiempos y responsables (Ilustración 2).
 - » Vinculación de los padres de familia al PFLEI a través de sensibilizaciones, cuadernos viajeros, lecturas en casa.
 - » Trabajo interdisciplinario con el equipo de docentes, en busca de alcanzar las metas y objetivos de PFLE.
 - » Apoyo de los profesionales de la biblioteca escolar a los procesos de alfabetización y desarrollo de la cultura escrita.
 - » Rutinas diarias que hacen énfasis en el trabajo y consolidación de habilidades concretas por semana (estas rutinas se trabajan en las diferentes áreas del saber).
 - » Organización de un banco de guías y materiales didácticos acorde a los aprendizajes para el grado 3º.
 - » Pruebas de monitoreo y seguimiento constante.
- Algunas de las estrategias por resaltar dentro de la formulación de los planes institucionales de fortalecimiento de la lectoescritura son:
- » Jornadas extraescolares con trabajo diferenciado, refuerzo escolar y nivelación con niños priorizados.
 - » “Tutores de lectoescritura” con estudiantes de servicio social de 9º y 11º, que apoyen a los niños priorizados de cada grupo en la institución.
 - » Jornadas de formación docente, por ciclos, para generar estrategias conjuntas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____ LOCALIDAD _____

OBJETIVO GENERAL:¶

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:¶

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO Y OBSERVACIÓN EN EL AULA (pruebas externas e internas):¶

METAS PARA EL AÑO 2017-2018:¶

Qué¶ (Capacidades)¶	Quién¶ (Estudiantes)¶	Cómo¶ (Estrategia)¶	¿Para qué?¶ (Meta)¶	Cuándo· (Tiempo/periodo)¶	Responsable¶
Defina colectivamente cuáles son las capacidades en las cuales los estudiantes presentaron atraso en las evaluaciones externas e internas.¶	Realice una lista de los alumnos que presentaron atraso en el desarrollo de estas capacidades.¶	Describa las estrategias de intervención pedagógica que puedan ser desarrolladas por la escuela, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y alcanzar la meta propuesta.¶	Registre lo que queremos alcanzar durante el año 2017-2018.¶	Registre los días de la semana en que los alumnos serán atendidos o elabore el calendario con el equipo escolar.¶	Registre el nombre de los profesionales que quedarán como responsables para la intervención pedagógica.¶

Ilustración 2 Formato para la formulación del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura Institucional (PFLEI).

Fuente: Elaboración propia.

Fortalecimiento de la biblioteca escolar⁵

Tal como lo afirma la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA por sus siglas en inglés) en sus directrices de 2015, cumplir con todos los estándares de financiamiento, tecnología, colecciones, personal e instalaciones no garantiza necesariamente el mejor ambiente de enseñanza y aprendizaje. Lo que es más importante es la forma como los miembros de la comunidad escolar piensan sobre las bibliotecas escolares y su propósito educativo, es decir, mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos. Las instalaciones, las colecciones, el personal y la tecnología son solo medios para ese fin.

En el PFLE las bibliotecas escolares son reconocidas y valoradas positivamente en el ámbito escolar de la siguiente forma:

- » Se generan estrategias de participación de la biblioteca escolar en el desarrollo pedagógico y cultural del colegio: es decir, se lleva a cabo una articulación de la biblioteca escolar con el PEI, aportando así al desarrollo del plan de lectura y escritura y contribuyendo al fomento de la investigación.
- » Se promueve la cultura de uso de la biblioteca escolar para la investigación, el aprendizaje, la innovación y la recreación. En otras palabras, se apoya el diseño y ejecución del programa de la biblioteca, vinculándola curricularmente con el aula, implementando estrategias de promoción para incentivar su uso, haciendo efectiva la articulación de la biblioteca pública y la biblioteca escolar y posibilitando el aprendizaje entre pares, en que bibliotecarios escolares y facilitadores construyen conjuntamente prácticas que favorecen el desarrollo de habilidades, competencias y de la cultura escrita.

La biblioteca, además de formar parte de la construcción del PFLE, lleva a cabo actividades como:

- » Oferta de un portafolio diversificado de programas y servicios de fomento de la lectura y la escritura, cuidadosamente planeado para cumplir con ciertas características: i) diferencia por ciclos o grados, si son profesores o familias, y ii) tiene una oferta clara asociada a dos factores, las condiciones académicas y el ocio y la recreación. Asimismo, la biblioteca escolar asume y desarrolla interrelaciones con el docente y la familia, en sus roles de mediadores de lectura y como lectores.
- » Definición de estrategias que involucran a docentes de todas las áreas al proyecto de lectura y no como un tema del profesor de español. Este punto se aborda a partir de la exposición de las buenas prácticas en algunos colegios en que se ha logrado vincular a la planta docente.
- » Preparación de un proyecto de articulación con las bibliotecas públicas cercanas. Se busca convertirlas en aliadas estratégicas, pues eso es fundamental para mejorar la calidad y ampliar la colección y la oferta de servicios.
- » Diseño de mecanismos para hacer seguimiento a las lecturas de cada estudiante, a partir del registro individual en la biblioteca, o los diseños de un pasaporte o diario de lectura. Este trabajo se suma a las buenas prácticas y encuentra puntos de articulación con el PFLE.
- » Proporcionar material pedagógico que aporte a la consolidación de aprendizajes.

Finalmente, las actividades propuestas en la biblioteca escolar para fortalecer las competencias de lectoescritura de los estudiantes se orientan a mantener los referentes conceptuales y metodológicos propuestos en el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura, permitiendo que el docente y el bibliotecario apoyen el proceso de cada estudiante. Acá encontramos la oportunidad de plantear estrategias flexibles de acuerdo con el proceso de cada estudiante, y esto se garantiza en la planeación conjunta entre el bibliotecario, el maestro y el facilitador.

⁵ La fuente de esta información es el documento elaborado por Vallejo, R. & Mekis, C. (2017) para el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) en el Convenio 1799 sobre el fortalecimiento de las bibliotecas escolares.

Conclusiones y perspectivas

La presente nota técnica hace un recorrido por los antecedentes, la postura conceptual y metodológica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura, los autores y las estrategias que, tanto docentes como agentes educativos, pueden atender para favorecer los aprendizajes de los estudiantes y garantizar el derecho cultural y democrático a leer y escribir que tienen los niños y jóvenes de la ciudad.

En el contexto internacional, varias experiencias han coincidido en concluir que nos encontramos frente a una crisis actual del aprendizaje, en la que se amplían las desigualdades sociales, por lo que es urgente implementar reformas educativas transformadoras.

En el contexto nacional, se resalta el impacto de iniciativas locales y departamentales que contribuyen al disfrute de la lectura de todos los ciudadanos, a la creación de bibliotecas y entornos que motivan la lectura y al cierre de las brechas de inequidad que se causan al postergar la enseñanza de

las habilidades fundamentales para la construcción del conocimiento.

El Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura busca dinamizar una propuesta educativa exitosa, con el estudiante como centro de las acciones y la atención puesta en los aprendizajes concretos que deben alcanzar grado a agrado, al tiempo que se acompañan las prácticas de aula para que pueda haber transformaciones reales, con estrategias y técnicas didácticas concretas.

La implementación de esta estrategia de intervención es una apuesta por un verdadero cambio metodológico en la enseñanza de la lectoescritura, a partir de un desarrollo articulado y sistemático de la cultura escrita y del aprendizaje de las especificidades del lenguaje, el énfasis en los componentes esenciales para la literacidad inicial efectiva y garantizar la formación de lectores eficaces y autónomos. Es también la construcción conjunta de una escuela efectiva con docentes con alta formación disciplinar y profesional.

Con la evaluación como punto de partida y la intervención pedagógica basada en referentes claros como los Derechos Básicos de Aprendizaje y las mallas de aprendizaje del MEN, se podrá hacer medición de impacto.

Así, el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura busca garantizar que a los 8 años los niños y niñas de Bogotá sepan leer y escribir. De esta manera, la SED cumple con el objetivo del Plan de Desarrollo de proporcionar progreso al potencial de los habitantes de la ciudad, para alcanzar la felicidad de todos en su condición de individuos, miembros de una familia y de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Panorama general. Washington: Banco Mundial.
- Barber, M. y Mourshed, M. (septiembre de 2007). How the world's best-performing school systems come out on top. Recuperado de: <http://Mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-systems-come-out-on-top/>.
- Barber, M. Chijioko, Ch. y Mourshed, M. (noviembre de 2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Recuperado de: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>.
- Barnett, W. S. (2002). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. En S. Neuman y D. K. Dickinson (eds.). *Handbook of early literacy* (pp. 421- 443). New York: Guilford Press.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Brown, J., Collings, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18(1), 32-42.

- Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá (2015). Plan de Desarrollo. Bogotá Mejor para Todos 2016-2020. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar”. Bogotá: Alcaldía Mayor. Recuperado de: www.leeresvolar.gov.co.
- Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito (2015). Reorganización curricular por ciclos: referentes conceptuales y metodológicos. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito (2017). Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Hacia una ciudad educadora. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2017). Mallas de aprendizaje. Grado 3° Lenguaje. Documento para la implementación de los DBA. Bogotá: MEN.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Duque, M. y Cardona, L. H. (2013). *Desarrollo profesional situado de docentes y directivos docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Dwyer, L. (2011). Developing better teachers by training them like. Medical school residents. Recuperado de: <https://www.good.is/articles/developing-better-teachers-by-training-them-like-medical-school-residents>.
- Isaza, B. H. y Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Furman, M., De Podestá, M. E., Collo, M. y De la Fuente, C. (2008). Hacia una didáctica de la formación docente continua en ciencias naturales para contextos desfavorecidos. Un análisis del Proyecto Escuelas del Bicentenario. Documento presentado en el Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires.
- Furman, M., de Podestá, M. E. y Mussini, M. (2015). Contextos institucionales y mejora escolar en ciencias naturales. Un análisis del programa “Escuelas del Bicentenario”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nueva York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

- Halliday, M. (1980). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. En Goodman, Y., Haussler, M. H. y Strickland, D. (eds). *Oral and Written Language Development Research* (pp. 7-19). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Nueva York: Routledge.
- Hattie, J. y Yates, G. (2014). *Visible learning for teachers and the science of how we learn*. Londres: Routledge.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016). *Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*. Bogotá: ICFES
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017). *Colombia en PISA 2015: Informe de Resultados Bogotá*. Bogotá: ICFES
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018). *Publicación de resultados Saber 3º, 5º y 9º*. Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>
- Schultz, J., Oberg, D. (2015) International Federation of Library Associations and Institutions (2015) IFLA School Library
- Jayaram, K., Moffit, A. y Scott, D. (2012). Breaking the habit of ineffective professional development for teachers. Recuperado de: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/breaking-the-habit-of-ineffective-professional-development-for-teachers>.
- Johnson, C. (2006). Effective Professional Development and Change in Practice: Barriers Science Teachers Encounter and Implications for Reform. *School Science and Mathematics, 106*(3), 150-161.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2016). *Informe de resultados TERCE. Factores asociados*. Santiago de Chile: Unesco
- McAfee, O., Leong, D. J. y Bodrova, E. (2004). *Basics of assessment: A primer for early childhood educators*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Michael Pressley, Pamela Beard El-Dinary, Irene Gaskins, Ted Schuder, Janet L. Bergman, Janice Almasi, and Rachel Brown, "Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies," *The Elementary School Journal* 92, no. 5 (May, 1992): 513-555.
- National Council of Teachers of English (2006). *Guidelines for the preparation of teachers of English language arts*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

- National Research Council (2000). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2016). *Country Note Colombia: Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA (2015)*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2018). *OECD Skills Surveys*. Recuperado de: <http://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/report.aspx>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2018a). *Pisa 2015: PISA results in focus*. OECD
- Pajares, F. (1992). Teacher' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Reserach*, 62(3), 307-332.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2017). *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*. New York: PNUD
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo & Secretaría de Educación de Bogotá (2016). *Producto 1: Documento de diseño de estrategias de fortalecimiento curricular y pedagógico en las instituciones educativas Plan de Lectura y Escritura*. Bogotá: PNUD
- Putman, R., y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Research*, 29 (1), 4-15.
- Schultz-Jones, B. y Oberg, D. (eds.) (junio de 2015). *IFLA. School Library Guidelines*. Recuperado de: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Doi: 10.3102/0013189X015002004.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-407.
- Stigler, J. y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in classroom*. Nueva York: Free Press.
- Tabors, P. O., Snow, C. E. y Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 313-334). Baltimore: MD Paul H. Brookes Publishing Co.

- Teale, W. H. y Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. En D. S. Strickland y L. M. Morrow (eds.). *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Universidad de los Andes & Secretaría de Educación de Bogotá (2016). *Propuesta conceptual y operativa de una estrategia de formación a docentes para el mejoramiento de la lectoescritura en Bogotá*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (2003). *Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Acompanhando e Avaliando. Caderno 4*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (2003c). *Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Avaliação diagnóstica Caderno 5*. Belo Horizonte: Universidade de Federal de Minas Gerais.
- Uribe, A. Machett's, L. (s. f.). Estado del arte de la alfabetización informacional en Colombia 2010. Recuperado de: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/il-report/colombia-2010-es.pdf>
- Vallejo, R. & Mekis, C. (2017). Estrategias diferenciales para el mejoramiento de las bibliotecas escolares. Bogotá: Cerlalc.

