

# Iniciativa Centroamericana de Innovación & Desarrollo Educativo

Investigación/Formación/Innovaciones

[www.incide.site](http://www.incide.site)

Buenas Prácticas para mejorar los aprendizajes

## La lectoescritura: una prioridad para mejorar la calidad de la educación en América Latina

Las deficiencias en el dominio de la lectura y escritura desde edades tempranas no solo se traducen en bajo rendimiento académico en la trayectoria escolar, repitencia e incluso deserción del sistema educativo, sino que también se vuelven un factor de discriminación y de marginación sociocultural y limitan las oportunidades laborales y la productividad de la fuerza de trabajo. Por esta razón, numerosos esfuerzos de mejora en la educación en América Latina están focalizándose en asegurar la lectoescritura para todos los niños, a través de distintas estrategias: formación docente, desarrollo curricular, elaboración de materiales, etc. Se presentan aquí algunos ejemplos: uno de carácter regional y otro nacional. Pese a sus diferencias, comparten algunos rasgos comunes, como operar sobre la base de consorcios e incorporar la asesoría externa de docentes experimentados como actores estratégicos para lograr sus propósitos.

Para focalizar los apoyos realizados en el ámbito educativo algunas agencias de cooperación internacional formularon una estrategia para desarrollar y fortalecer habilidades lectoras desde los primeros años de escolaridad. Una de sus primeras metas fue la de mejorar las habilidades lectoras de 100 millones de niños de primaria hacia el 2015. Lograr esta meta se considera el impacto más estratégico que puede hacerse en educación básica, ya que las competencias lectoras adquiridas en primaria son críticas para el éxito en los siguientes grados, para la retención escolar y para el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida productiva. La estrategia reconoce la importancia de educar a los niños en sus lenguas nativas, desde los primeros grados. Esto permite una comprensión más temprana y una transición más suave hacia otras lenguas en los años que siguen. Para mejorar las habilidades lectoras, el programa de educación contempló apoyos en tres líneas de trabajo: mejorar la enseñanza de la lectura, mejorar los sistemas de educación primaria, e impulsar un mayor compromiso público y de la comunidad con la educación.

## I.

## Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros en Centroamérica - CETT

En abril del 2001, durante la Cumbre de las Américas en Canadá, se instituyó el programa Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CETT, por sus siglas en inglés). Esta fue una iniciativa del gobierno americano por intermedio de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) para desarrollar la lectoescritura en los niños y niñas de los tres primeros grados de educación básica, a partir de la capacitación docente. Desde su introducción en el año 2002 hasta el año 2010, el programa operó en 16 países capacitando a más de 35.000 maestros y directores, impactando la educación de cerca de 800.000 alumnos de escuelas de bajos recursos. Los CETT fueron implementados por universidades en tres regiones. En América Central y República Dominicana, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras dirigió un consorcio de universidades y otras instituciones vinculadas a la implementación del programa. En países de la región andina, la Universidad Peruana Cayetano Heredia colaboró con otras dos universidades para implementarlo. Y en el Caribe angloparlante, el programa fue albergado en la Junta Anexa de Educación para Docentes de la Universidad de las Indias Occidentales en Jamaica. El 2010 fue un año de balances del programa evaluando sus aprendizajes y analizando alternativas para su sostenibilidad dentro de los países donde operó. En Honduras, por ejemplo, USAID traspasó el programa al Ministerio de Educación en junio de 2010. USAID ha aprovechado los éxitos de esta experiencia en la construcción de sus nuevos programas de apoyo a la educación y ha declarado mantener un compromiso con el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en primaria, lo cual constituye una de las tres metas fundamentales de su estrategia de educación a nivel global.

### 1. CETT en Centroamérica y República Dominicana

*Para implementar CETT en Centroamérica y República Dominicana, se formó el consorcio CETT/CARD, una estructura que permitió aprovechar las fortalezas de cada institución para llevar adelante el proyecto y, a la vez, facilitar la apropiación del mismo en cada país.*

Integraron el consorcio la Universidad Pedagógica Nacional de Honduras; la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE) en El Salvador; la Universidad del Valle en Guatemala; la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra en República Dominicana, la Escuela Normal “Ricardo Morales Avilés” en Nicaragua; y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) en México, a cargo de la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en el modelo de capacitación. Los miembros del consorcio construyeron un modelo de capacitación docente (incluyendo uno de capacitación de los capacitadores), con sus respectivos materiales impresos, electrónicos y audiovisuales, así como las estrategias y manuales para hacer efectiva la entrega de la capacitación a los docentes. Bajo este punto de vista, cada institución es propietaria y a la vez depositaria de los productos del proyecto. Corresponde a cada institución depositaria la responsabilidad de contar con las formas y medios para que el modelo de capacitación docente asegure las competencias siguientes:

- Competencias básicas de lectoescritura (Comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita).
- Competencias para la gestión pedagógica (gestión del aula, enseñanza, habilidades didácticas, uso pedagógico de las nuevas tecnologías, reflexión e investigación sobre la práctica docente, comunicación).
- Competencias para la gestión del área afectiva (motivación, relaciones interpersonales, competencias sociales).
- Competencias para la gestión curricular.

*La capacitación se organiza en torno a módulos integrados que son estructurados partir de las competencias docentes mencionadas. Estos módulos, sugieren comenzar con una entrega de carácter presencial, cuyos temas sean profundizados, analizados y reforzados por medio de los círculos de innovación, el acompañamiento, la capacitación a distancia y el estudio independiente.*

- **Capacitación presencial.** Es un proceso de interacción entre dos o más docentes que analizan y reflexionan sobre el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, coinciden en su experiencia educativa y parten de sus conocimientos previos para generar nuevos aprendizajes, especialmente los relacionados con el desarrollo de la lectoescritura. Permite la reflexión colectiva que facilita la comprensión de la realidad didáctica del aula.
- **Círculos de Innovación Docente (CID).** Son espacios de comunicación directa y especialmente dialógica, que propician la interrelación entre el diseño curricular del modelo de capacitación, las experiencias de la práctica educativa del profesorado, sus experiencias de aprendizaje y los contenidos abordados. Los materiales impresos congregan y ponen en contacto directo al profesorado, los directivos y el personal de apoyo, para desarrollar las propuestas de capacitación.
- **Estudio independiente (EI) y acompañamiento docente.** Se refiere a la participación hasta proceso de aprendizaje. El docente es asistido directamente en el aula por un capacitador homólogo, quien lo guía hacia la reflexión sobre su propia práctica y lo motiva a asumir los retos que plantea toda innovación, al animarlo a experimentar su impacto. El acompañamiento exige que el capacitador se desplace a las aulas en forma semanal o quincenal y sistematice las necesidades pedagógico- metodológicas que observe en ellas.
- **Capacitación a distancia.** El modelo la considera como una modalidad de entrega alternativa, por su flexibilidad en tiempo y en espacio, pues ofrece estudios formales y no formales sin apego a horarios regulares.

*Uno de los pilares del modelo es el “enfoque comunicativo”, que implica una concepción innovadora de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y tiene como finalidad el desarrollo de las capacidades de comunicación y su uso funcional por parte de los alumnos.*

Desde este enfoque, la lengua oral y escrita, por considerarse vehículos de comunicación, se enseñan y se aprenden en un contexto natural. Su premisa es que la comunicación funcional no se limita a las unidades lingüísticas y a las reglas gramaticales, sino que otorga mayor énfasis a las reglas de uso. El modelo incluye capacitación de los docentes y materiales de apoyo.

## Materiales de apoyo

*Desde un inicio CETT/CARD contempló incluir en la propuesta curricular para la formación docente materiales de capacitación útiles para el trabajo en el aula.* Entre las principales herramientas y publicaciones de apoyo destacan: las guías de lectura y escritura, organizadas en dos series: “Talleres integrados de lectoescritura”, para usar en el trabajo con los niños en cada uno de los grados; y “Especialmente para maestras y maestros”. Entre ellos,

- Lengua, comunicación e innovación en el aula: una utopía posible”, libro de capacitación dirigido a docentes del CETT/ CARD, utilizado como apoyo en la capacitación presencial, en los círculos de innovación docente, en el estudio independiente y en el acompañamiento al docente.
- El fichero “Estrategias para la atención diferencial en la adquisición de la lectura y la escritura”, con opciones para aplicar a distintas necesidades educativas de los alumnos.
- La “Agenda de mi práctica docente”, un apoyo a la investigación-acción de la propia práctica profesional.
- Materiales de apoyo para el uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación.

## Resultados

Estudios sobre el programa en Centro América y República Dominicana indican que el CETT/CARD tuvo éxito en capacitar a los docentes para mejorar la enseñanza de la lectoescritura en tanto los maestros que participaron en el programa alcanzaron niveles de desarrollo profesional más altos que los docentes que no participaron en el proyecto.

Entre los aportes se incluye que los docentes reflexionan más acerca de su práctica, y son más capaces de examinar analíticamente las ideas preconcebidas acerca de qué tipo de enseñanza funciona mejor. Aplican nuevas formas de enseñar y ofrecen más oportunidades a sus alumnos de practicar expresión oral y escrita. Los estudios revelan también mejorías en la gestión de estos docentes en el aula, lo cual les permite orientar a los alumnos para trabajar solos o en grupo, desarrollar estrategias diferenciadas para los alumnos con distintos niveles y usar adecuadamente el tiempo, espacio físico y recursos. Un logro adicional del proyecto ha sido el involucrar a los directores y supervisores en el desarrollo profesional de los docentes<sup>1</sup>.

1. Fuentes: ILCE 2010. Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa. En: <http://investigacion.ilce.edu.mx/NEG/NEG> Libro Regional; CETT.zip; GTD-PREAL Boletín N° 32. En: [http://www.oei.es/pdfs/boletin\\_gtd-preal32.pdf](http://www.oei.es/pdfs/boletin_gtd-preal32.pdf); Ficha “Centros de Excelencia en Capacitación; Docente, CETT” en base de datos de PREAL Buenas Prácticas e Innovaciones; [www.preal.online/enlaces/Políticas/Prácticas/Bancos de Datos](http://www.preal.online/enlaces/Políticas/Prácticas/Bancos de Datos)

## 2. CETT-ANDINO: EL CASO DE PERÚ

En el marco de CETT-Andino, que operó entre 2002 y 2010, Perú capacitó a 5.777 docentes y 939 directores de escuela a través de programas de uno y dos años, beneficiando a cerca de 164.000 estudiantes en Lima, Callao, Cusco, Piura y Ucayali. Evaluaciones externas realizadas a estudiantes del tercer grado que habían tenido docentes capacitados por el CETT durante tres años consecutivos, en el 2006, 2007 y 2008, demostraron incrementos significativos en puntajes entre el comienzo y el final del año. Al ser observados, 40% o más de los docentes que participaron en el programa del CETT-Andino durante dos años demostraron que casi dominaban o dominaban las habilidades necesarias para enseñar conciencia fonética (44%), Lenguaje oral (41%), y manejo del aula (42%); mientras que los puntajes de las escuelas que no contaban con docentes capacitados con el programa CETT-Andino fueron de 8%, 12% y 16%, respectivamente.

*Fuente: Evaluación de los programas educativos de USAID/Perú: Aprendes y CETT-Andino, USAID-PERU\_AprenDes.pdf*  
<http://www.ipae.pe/media/201110/>

### II.

## CHILE: Estrategia de Lectura, Escritura y Matemática (LEM)

En 2012 se cumplieron 10 años desde que se inició la estrategia Lectura, Escritura y Matemática en Chile. Partió en 2002 a nivel piloto en 20 escuelas, y hoy se desarrolla en unas 600 escuelas en las 15 regiones del país, lo que representa al 7% de las instituciones de educación básica chilenas. Este es un programa de formación docente y desarrollo curricular cuyo propósito general es mejorar los aprendizajes instrumentales y de base de los alumnos en las áreas de Lenguaje y Matemática desde el último año de la Educación Parvularia (5 años de edad), hasta el cuarto año de la Educación Básica (9 años de edad) en escuelas que atienden poblaciones vulnerables y de bajos rendimientos en las evaluaciones nacionales. El programa también persigue:

- Transformar las prácticas pedagógicas de los profesores que participan en el programa.
- Generar nuevas modalidades de capacitación a través de una red de profesores guías y de profesores consultores de excelencia para apoyar a otros maestros en la implementación curricular y didáctica en el aula.
- Contribuir a mejorar las capacidades de gestión pedagógica de los sostenedores y la capacidad técnica para apoyar la formación profesional de los docentes.

*LEM se funda en un modelo mixto que combina el apoyo profesional en la escuela, el perfeccionamiento entre pares y la realización de talleres de formación institucional y comunal (a nivel de municipio) para la implementación curricular en Lenguaje y Matemática. Las cinco características centrales consideradas en el planeamiento de este programa son:*

- Trabajo en alianza con las universidades para su implementación.
- Formulación de una propuesta didáctica y desarrollo de materiales a cargo de especialistas.
- Formación de profesores consultores que asesoran a las escuelas.
- Implementación de un modelo de asesoría in situ (en la escuela).
- Generación de condiciones institucionales para la implementación de la estrategia y la sustentabilidad de los cambios iniciados a partir de ésta (trabajo con directores, supervisores y jefes técnico-pedagógicos de las escuelas).

## Ejecución en alianza

El desarrollo de esta política de formación involucra la participación y alianza de instituciones pertenecientes a distintos niveles de gestión. Entre los principales están:

**Universidades.** A cargo de coordinar el trabajo en una de las áreas curriculares e implementar la estrategia en las escuelas de su región. En 2010 participaban 11 universidades. Entre sus responsabilidades contempla: elaboración de los materiales y las unidades didácticas para cada nivel; preparación y seguimiento de los profesores consultores; selección de la unidad didáctica que se va a estudiar en los talleres y organización general; y seguimiento del perfeccionamiento que se realiza en las escuelas.

**Ministerio de Educación.** Provee el financiamiento del programa, que transfiere las partidas a las universidades para que estas solventen los gastos que demanda la estrategia, tales como salarios de los profesores consultores que asesoran a cada escuela y de los especialistas universitarios que diseñan los materiales y forman a los consultores, así como la edición y distribución de textos, entre otros.

**Municipios a cargo de las escuelas.** Deciden qué escuelas participan en el programa.

**Las escuelas o centros escolares.** Se incorporan al proyecto por cuatro años (dos destinados al área curricular de Lenguaje y dos a Matemática) ofreciendo modalidades alternadas y focalizadas de formación de los docentes en una asignatura. El carácter de la participación es colectivo y obligatorio en la escuela: en principio, deben participar todos los educadores de los 5 grados incluidos en el proyecto. Los profesores deben cumplir con el 80% de asistencia a las actividades programadas, obteniendo al finalizar una certificación equivalente a 160 horas de capacitación por año (la mitad de las horas corresponden a su participación en los talleres comunales y el resto a las horas de puesta en práctica de la estrategia en el aula).

**Profesores consultores.** Una figura clave del programa es el profesor consultor que asume el rol de capacitador y asesor. Esta persona es un docente de aula, un colega, un par, que ha sido seleccionado por su perfil académico y profesional en base a una serie de requisitos. Se trata de profesores con una trayectoria destacada, que trabajan

en el mismo municipio de las escuelas donde se implementa el proyecto, que han obtenido “la excelencia académica” en las evaluaciones de desempeño, que forman parte de la Red Maestros de Maestros, poseen estudios de posgrado o han realizado pasantías en el exterior. Los profesores consultores son capacitados por equipos técnicos del Ministerio de Educación y de universidades. Continúan con su trabajo diario en las escuelas donde ejercen, pero se le asignan además veinte horas remuneradas para que puedan trabajar en la Estrategia LEM. Cada consultor tiene a su cargo tres escuelas donde, por un lado, coordina la implementación de los talleres de formación institucionales, y por el otro, orienta y supervisa las prácticas pedagógicas en el aula de los maestros. En las escuelas los profesores consultores trabajan coordinadamente con los directores y los jefes de las unidades técnico-pedagógicas que realizan el asesoramiento pedagógico permanente de la institución. Cada quince días los consultores se reúnen con el equipo coordinador formado por los especialistas del área curricular de las universidades para analizar y acordar el trabajo a realizar en las escuelas y, superar las dificultades encontradas. Técnicamente los profesores consultores dependen de la universidad que realiza la implementación en cada una de las regiones del país

**El modelo paso a paso.** El trabajo con las escuelas se estructura en base a los siguientes momentos y espacios:

- El profesor consultor dicta en cada una de las tres escuelas que tiene asignadas, durante una semana, un taller en el cual se analiza y discute una unidad didáctica previamente diseñada por la universidad. Se reflexiona sobre los materiales entregados y sus fundamentos didácticos. En la cuarta semana del mes el consultor reúne a las tres escuelas a su cargo en un taller comunal donde se comparte e intercambia lo trabajado por separado en los talleres de formación realizados previamente en cada escuela.
- En las dos semanas siguientes las secuencias de enseñanza y el trabajo sobre situaciones reales de clase, por el vínculo que se logra entre teoría y práctica.
- El programa se desarrolla en cada escuela durante dos a cuatro años, lo que permite afianzar las innovaciones y dar continuidad en el tiempo a las intervenciones educativas.
- El trabajo conjunto entre universidades (especialistas que hacen docencia e investigación) y el sistema educativo (las escuelas). Entre las dificultades que se advierten en la propuesta destaca lo limitado del apoyo y compromiso del personal directivo y los coordinadores pedagógicos, por ejemplo, en la asignación de los tiempos y espacios necesarios para los talleres y para la formación.

*Los consultores disponen solamente de 12 horas semanales para concurrir a las tres instituciones (4 horas en cada una) porque las 8 horas restantes las dedican a capacitarse y a tareas con el equipo coordinador de la universidad. Esto no da tiempo para acompañar en el aula a los aproximadamente 10 profesores que participan por cada escuela.*

- Las guías de enseñanza estandarizadas contienen las mismas indicaciones para todos los docentes, y pueden resultar innecesarias para aquellos con una mayor experiencia u obstaculizar su desarrollo profesional al colocar a los docentes en el lugar de la ejecución y del no saber. Unidad didáctica con el apoyo del consultor que observa las clases, trabaja como pareja pedagógica del docente, y le proporciona una retroalimentación sobre su práctica.
  - Una vez llevado a cabo este proceso, el profesor consultor desarrolla talleres de devolución institucionales, en donde, a partir de las observaciones realizadas, crea un espacio de reflexión, se analizan los aspectos más frágiles (comunes a todos) y los avances observados respecto de la práctica inicial.
- Finalmente, luego del desarrollo de la unidad didáctica diseñada por los especialistas, los profesores
- disponen de un mes de trabajo sin unidad didáctica elaborada, tiempo durante el cual deben planificar por sí mismos una de acuerdo con el marco y los fundamentos didácticos en los cuales se basa la unidad elaborada por los expertos.

**Aportes y limitaciones.** Los estudios disponibles sobre esta estrategia destacan en general resultados positivos, si bien detectan también algunas debilidades. El Ministerio de Educación encargó en el año 2006 un estudio de monitoreo a la Universidad Católica de Chile, según el cual los alumnos de las escuelas LEM habían obtenido un 60% de logro en la prueba de lenguaje, frente a un 54,5% de los escolares del grupo de control, mientras que los puntajes en matemática fueron similares en ambos grupos. En la última evaluación del desempeño docente, se observó que los docentes LEM obtenían mejores calificaciones que los que no participan en el programa. Por su parte, un análisis de Vezub (2010) valora positivamente los siguientes aspectos del programa:

- La figura del profesor consultor. Es probable que los profesores se sientan identificados y mejor comprendidos en sus problemas por este par, que por un capacitador o especialista externo al sistema escolar.
- El período de trabajo sin unidad didáctica prediseñada, pero en el cual continúa el acompañamiento del profesor consultor. Esto puede ser fundamental para generar una verdadera apropiación de los enfoques e innovaciones que se intentan introducir, ya que se trata de que los docentes de utilicen manera autónoma lo aprendido para la planificación y conducción de sus propias experiencias.

*Fuentes:*

*“Chile. Campaña de lectura, escritura y*

*Matemática. Estrategia LEM” en base de datos de*

*PREAL ([www.preal.online](http://www.preal.online))*

*Vezub, L. 2010. El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas*

*y experiencias. 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPU Unesco.*

*En: <http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/Biblioteca/desarrollo-docente-centrado-en-la-escuela.pdf>*

*Rosas, R.; Cortés, F.; Bravo, T.; Medina, L. &*

*Cárdenas, L. Evaluación integral de la Estrategia*

*de Asesoría a la Escuela para la implementación*

*Curricular en LEM. Informe Final. Escuela de Psicología,*

*Pontificia Universidad Católica de Chile, diciembre, 2005.*



## III.

## LECTURA y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL: APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios y experiencias recientes en este dominio de la enseñanza<sup>2</sup> giran alrededor de la formación de estudiantes de primaria, secundaria y universitaria y el pensamiento y lectura crítica, por un lado. Por otro, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura desde la etapa inicial de formación de niños y niñas hasta los primeros años de primaria. Las ideas centrales se resumen en planteamientos como los siguientes:

- La necesidad de fortalecer la formación inicial de los (as) docentes y la formación continua para enfrentar los desafíos que se plantean en su práctica diaria.
- La importancia de desarrollar habilidades tempranas del lenguaje, la exposición a la escritura y las actividades de prelectura para lograr el éxito posterior en la lectoescritura.
- La implementación de políticas públicas en función de garantizar el acceso y aprendizaje de la lectura como parte del desarrollo integral de las personas, y como herramienta para la disminución de la desigualdad.
- La labor docente en la creación de ambientes de aprendizaje, respetando la variedad de los ritmos de aprendizaje de niños y niñas, empleando estrategias y herramientas creativas y lúdicas diversas para enriquecer la experiencia en el aula.
- La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a niños y niñas de pueblos originarios en su propia lengua y la formación docente.
- Apoyo a la creación de ambientes alfabetizadores en los hogares, en especial en aquellos en condición de desventaja, e involucramiento de las familias como agentes activos en los procesos iniciales de aprendizaje de la lectura de niños y niñas.
- La formación y acompañamiento de los docentes para incluir en su planeación escolar, actividades de estimulación con los (as) niños (as) en la etapa de formación inicial, orientada al desarrollo de la conciencia fonológica, así como la creación de entornos favorables en el aula.
- El acompañamiento de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas, en condición de vulnerabilidad, desde un enfoque de desarrollo humano y de resiliencia educativa, que parte de la integralidad de las personas para responder asertivamente a sus necesidades.
- En atención a niños y niñas en condición de desventaja, destaca también el proyecto Escuela en Movimiento, entendido “como una escuela activa” orientado a la atención diferenciada del alumnado de acuerdo a su propia trayectoria de aprendizaje.

2. XIV CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, CONLES 2017, COSTA RICA. Resumen de Resultados y ponencias. Clases/LAB. Laboratorio Centroamericano de Innovaciones Educativas. [www.proyectolab.site](http://www.proyectolab.site) En preparación

- El enfoque de la pedagogía integral en los procesos de lectura y escritura para el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales en niños y niñas.

A partir de una revisión de la evidencia existente en América Latina y el Caribe en Lectoescritura Inicial (LEI) se identificó un conjunto de políticas y prácticas que parecen estar funcionando, así como vacíos encontrados que ameritan mayores estudios. La evidencia generada son también insumos para mejorar las prácticas de LEI en la región. Los programas de capacitación de maestros pueden afectar positivamente los resultados de LEI en las economías de altos ingresos cuando están bien implementados y complementados con el coaching sostenido de los maestros. Además, los programas de nutrición tienen efectos positivos en los resultados de LEI en contextos donde el retraso en el crecimiento es alto, como Guatemala, por ejemplo. Sin embargo, la evidencia también indica que la distribución de ordenadores portátiles a niños tuvo efectos adversos en los resultados de LEI, particularmente cuando su distribución no fue complementada por programas adicionales de apoyo. La conciencia fonética, la fonética, la fluidez y la comprensión están asociadas con la capacidad de lectoescritura, lo que sugiere que los programas de capacitación de maestros deben enfocarse en estos aspectos para aumentar su efectividad. La revisión también indica que la pobreza y el trabajo infantil están correlacionados negativamente con los resultados de LEI. Este hallazgo apoya resultados de intervenciones mediante programas de nutrición que probaron ser eficaces para mejorar los resultados de LEI. Por último, los estudios cuantitativos de no intervención muestran que *la calidad del preescolar está positivamente asociada con los resultados de LEI*. La triangulación de este resultado con las conclusiones cuantitativas sobre el impacto de la formación de los profesores sugiere que *la formación de los profesores combinada con el coaching sostenido podría influir positivamente en los resultados de LEI a través de su influencia en la calidad del preescolar*.

Como resultado del proceso de reflexión, destacan los vacíos de la formación inicial docente y la necesidad de la formación continua, entendida como la actualización profesional docente que les permita enfrentar los desafíos en su práctica diaria.

Un segundo planteamiento destaca la necesidad de construir *una propuesta pedagógica innovadora, mediante un proceso colectivo de reflexión y acción, en respuesta a los desafíos que enfrenta la escuela en contextos de vulnerabilidad y exclusión económica y social de sus alumnos (as), con altos índices de repetición, ausentismo, y bajos rendimientos*.

La propuesta consiste en “repensar los tiempos y los procesos de enseñanza y de aprendizaje para dotar de más sentido y coherencia a la organización escolar y a la enseñanza de la lectura y la escritura. Esto supone aceptar la heterogeneidad del alumnado, las inteligencias múltiples, sus capacidades y necesidades, sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, diversificar prácticas pedagógicas, fomentar la participación de alumnos y familias, desarrollar la creatividad, educar en y para la libertad reconociendo al otro en respeto mutuo, supone apostar además por un tiempo en la organización escolar que sea flexible y móvil que garantice la interiorización de saberes.” Este enfoque sostiene que las prácticas pedagógicas se pueden replantear a partir de las trayectorias reales de aprendizaje de los niños y niñas. El proyecto Escuela en Movimiento, entendida “como una escuela activa” apunta hacia La desestructuración de grados y la enseñanza diferenciada del alumnado, “considerada como una propuesta de aula, caracterizada por el valor y sentido que le damos a la diversidad”<sup>3</sup>.

3. Fuente: Desestructuración de grados como práctica pedagógica emergente (para la enseñanza de la lectura y la escritura) Rosario Yelichiche Barrios, rosarioyeli@gmail.com; Rhomy Massa, rhomy78@gmail.com; Matilde Laura Fegúndez, laureldejazmin@gmail.com.

Se propone, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel inicial, desarrollar una serie de actividades encaminadas a la construcción del significado de la escritura y su utilidad para comunicarse, contrario al método tradicional centrado en la codificación y decodificación. En ese sentido, se plantea que los niños y niñas “inicien el contacto formal con el lenguaje escrito a través de la exploración de textos diversos como cuentos, instructivos, periódicos y que, comiencen con el trazo de letras hasta lograr escribir su nombre<sup>4</sup>. Mediante una evaluación cualitativa, se analizaron las habilidades lectoras de niños y niñas, los resultados revelan que los niños y las niñas utilizan la lectura para resolver un problema; se apoyan en las imágenes para inferir el propósito y contenido de los textos; y “que su comprensión del sistema de escritura y de cómo usarlo para resolver problemas, depende de las experiencias escolares y familiares que tengan con los diversos tipos de texto. Los niños y niñas han desarrollado habilidades para la lectura principalmente de textos narrativos como los cuentos, y en menor medida, con textos como las fábulas, las recetas y los experimentos. La evidencia muestra que se obtienen mejores resultados cuando a los (as) niños (as) se les lee en casa.

Destaca además la importancia de que los (as) docentes promuevan la conversación con los niños (as) a partir de la lectura de textos que se vinculen a su contexto y vida cotidiana; y *la imperiosa necesidad de enseñar a leer y a escribir a niños y niñas de pueblos originarios en su propia lengua, para lo cual se requiere de docentes formados para enseñar en su lengua materna, y dotar a las escuelas de materiales educativos y literatura infantil*, apoyado de programas de capacitación de calidad, que se sustenten en evidencias de estudios actualizados y en propuestas que respondan a las necesidades particulares de los (as) estudiantes de grupos aborígenes de Nicaragua<sup>5</sup>.

Desde la neurociencia, se recomienda exponer a los niños (as) desde edad muy temprana a la lectura en voz alta, empleando una gran variedad de vocabulario, para contribuir al proceso de aprendizaje de la lectura de manera rápida y eficaz. “la lectura en voz alta es un excelente disparador para motivar los deseos de aprender a leer.” Este enfoque destaca el rol de las maestras en el desarrollo de la conciencia fonológica en niños y niñas a partir de un modelo de intervención para el progreso de estas habilidades. El propósito de este ejercicio con docentes pretendía incentivarles y acompañarles para incluir en su planeación escolar, actividades de estimulación con los (as) niños (as) en la etapa de transición. El modelo enfatiza además en el cumplimiento y regularidad de todas las actividades de estimulación para el logro de los objetivos de aprendizaje, así como la creación de entornos favorables en el aula Tal es el caso del establecimiento de metas de formación en el año escolar, la motivación y refuerzo positivo.

La lectura, como práctica social, mediante la cual se pueden reducir los niveles de desigualdad, es un derecho a ser garantizado por el Estado, y por ende es también un tema de políticas públicas, y un esfuerzo en el que convergen diversos actores. El Plan Nacional de la Lectura, como parte de la Política Nacional del Libro y la Lectura en Chile, evidencian que toda acción que se planifique en función de mejorar el nivel educativo debe insertarse en una política pública. El propósito que se persigue es convertir a la escuela y su entorno en una comunidad de lectores, lo que ha exigido el despliegue de estrategias, acciones e iniciativas intencionadas para impactar en el trabajo pedagógico que docentes y educadoras realizan en relación con la lectura.

4. Dicho planteamiento responde a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México, a partir del año 2011, encaminada a alcanzar la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, se han desarrollado una serie de modificaciones a los planes y programas de preescolar; estableciendo la obligatoriedad de la educación preescolar, con el propósito de potenciar el desarrollo cognitivo y social de niños y niñas.

5. Fuentes: Las desventajas educativas de grupos originarios de América Latina y su efecto en el aprendizaje de la lectura. Vanesa Castro Cardenal. Asociación Nicaragua Lee, y Leer y vivir poesía: una experiencia para la estimulación temprana de la comprensión lectora de niños en situación de desventaja. María de la Luz Marqués Rosa. Académico Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica mamarques@uc.cl. Fabiola Medina Hernández. Magister en primer ciclo de educación parvularia, Universidad de Playa Ancha

La integración de la tecnología de la información en la producción de material de práctica de la lectura en base a evidencias recientes de la neurociencia en el aprendizaje de la lectura inicial. Las iniciativas que se plantean consisten en el uso de un juego electrónico para la adquisición del principio alfabético y una colección de libros decodificables para la práctica de la lectura basada en la diversidad textual, a fin de motivar el empleo de este tipo de materiales para la animación y motivación de la lectura en los (as) estudiantes.

Por último, la evidencia muestra, también, que han logrado mejor desempeño en estas tareas los niños que aprenden a escribir en contextos educativos con enfoques pedagógicos donde el encuentro con la exploración de textos escritos se constituye en una estrategia central antes, durante y después de que los niños escriban convencionalmente. Todo ello permite considerar que el trabajo con las capacidades narrativas de los niños en general y puntualmente con las capacidades que implica producir narraciones escritas no requiere ser pospuesto o condicionado al aprendizaje del sistema de escritura. La propuesta recomienda auxiliar la práctica docente para la enseñanza de la lectoescritura, de estrategias educativas recomendadas por la neurociencia cognitiva, que han mostrado tener mejores resultados. Esto es, retomar estas estrategias para enriquecer el currículo educativo, poniendo a disposición de los (as) docentes guías como referencia para seleccionar las estrategias educativas adecuadas para mejorar su práctica pedagógica en el aula. “Si un educador conoce cómo el cerebro aprende y sabe cuáles son las estrategias cerebro apropiadas, el proceso de enseñanza aprendizaje será más efectivo y mejorará.” El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso integral, por lo que se debe promover un ambiente de aprendizaje articulado y bien estructurado, que considere todos los componentes que constituyen el desarrollo y que permitan un aprendizaje significativo.



Investigación/Formación/Innovaciones | [www.incide.site](http://www.incide.site)

Buenas Prácticas para mejorar los aprendizajes