

# **BALANCE SOBRE LA LECTO-ESCRITURA EN EL PERU: UN ACERCAMIENTO REFLEXIVO SOBRE POLITICAS, EL MARCO INSTITUCIONAL Y LA IMPLEMENTACION**

**Desirée Pallais**  
**E-mail: [desiree.pallais@gmail.com](mailto:desiree.pallais@gmail.com)**  
**Tel: (512) 970-1591**

**Informe Final**  
**Enero 10, 2013**

**Tabla de Contenidos**

## RESUMEN EJECUTIVO

USAID/SUMA realizó un acercamiento con actores claves que diseñan, implementan e investigan políticas y prácticas educativas en torno a la lecto-escritura en el Perú. Se utilizó el Marco para la Lectoescritura 360, una herramienta elaborada por FHI 360, que permite analizar elementos críticos de un sistema educativo que impactan en la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados. Este estudio se enfocó en seis componentes de la herramienta: las políticas educativas, los estándares y el currículo, los sistemas de rendición de cuentas y la el desarrollo profesional, el esfuerzo de enseñanza, y los materiales. Un objetivo fundamental fue identificar áreas que requieren mayor atención por parte de la colaboración para el futuro.

Con base al temario guía de la herramienta de FHI 360, se diseñó entrevistas con 18 funcionarios del Ministerio de Educación y 4 miembros de la sociedad civil, y se realizaron dos *focus groups* con acompañantes y docentes de la Dirección Regional de Educación (DREL) de Lima. El abordaje de las entrevistas priorizó el presente esfuerzo peruano de elevar los niveles de aprendizaje en los primeros grados de primaria. Las entrevistas con funcionarios del Ministerio y agentes educativos permitieron identificar la dirección del esfuerzo en los seis componentes analizados, valorar los avances dentro del contexto específico peruano, comprender algunas prioridades actuales en el país, y detectar áreas vulnerables que requieren mayor atención, especialmente en torno a la lectura temprana y la capacitación. Las contribuciones de los diversos especialistas se complementaron con informaciones procedentes del ámbito internacional en el área de la lecto-escritura.

A continuación se ofrece un resumen de los principales logros en cada uno de los seis componentes, así como los retos pendientes.

### POLITICAS

En el área de políticas globales, fue notable una preocupación por promover condiciones mínimas para el funcionamiento en las escuelas, con especial atención a las zonas rurales. Un segundo impulso del gobierno que se detectó en las entrevistas fue la incorporación de las culturas locales en los aprendizajes, algo que se apoya desde la descentralización educativa. Y un tercer esfuerzo destacado fue el empeño por estimular y valorar la labor de los maestros, algo que comienza a tener carácter legal con la ley de desarrollo docente, de reciente aprobación.

En este componente, una recomendación apunta hacia la continuación de las políticas orientadas a compensar las condiciones de desventaja de muchos sectores en las zonas rurales, y a continuar brindando subvenciones financieras conforme a criterios de progreso hacia las metas de aprendizaje. Por otro lado, desde las políticas globales, se sugiere pautar el proceso de la diversificación curricular, para continuar mejorando la capacidad del sistema de brindar oportunidades equitativas de aprender a todos los sectores. En torno a la nueva ley de desarrollo docente, la experiencia internacional apunta hacia la necesidad de asociar los nuevos estándares de desempeño docente que se encuentran en proceso de formulación, con

oportunidades para acceder a conocimientos disciplinares y técnico-pedagógicos que garantizan calidad en la enseñanza de la lectoescritura.

### ESTANDARES Y CURRÍCULUM

Desde varias instancias, se desarrollan iniciativas para definir expectativas de aprendizaje más claras que en el pasado en los primeros grados. Con las pruebas censales de evaluación que desarrolla la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación, se ha logrado comunicar con mayor claridad lo que se espera de los estudiantes a finales de segundo grado en lectura, específicamente en torno a comprensión lectora. El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) y la Dirección de Primaria del Ministerio de Educación, han elaborado documentos orientadores para el aprendizaje, intentando compensar por debilidades en el actual currículo. Se considera que estos esfuerzos proporcionen pautas más concretas para implementar el enfoque comunicativo textual, y para monitorear los aprendizajes en el aula.

Por otro lado, el currículo actual orienta el esfuerzo casi exclusivamente al área de la comprensión. No establece en forma explícita una expectativa para dominar el código alfabético, ni en torno a la conciencia fonológica, el vocabulario, o la fluidez lectora. Conforme a las conclusiones de investigaciones internacionales en lectura temprana, la falta de atención a esos aspectos de lectura inicial en los estándares y en el currículo peruano, no augura un buen futuro para la gran cantidad de niños y niñas con bajos niveles de comprensión lectora en el Perú.

Por tanto, una recomendación en este componente sería considerar pautas curriculares más específicas en los subcomponentes de la lectura inicial, con el objetivo de apoyar a las grandes cantidades de niños y niñas que se encuentran rezagados en los primeros grados. El Centro Andino para la capacitación de maestros (CETT) ha trabajado con subcomponentes más detallados que podrían servir como ejemplo.

### EVALUACION

Este estudio preliminar encontró un sistema consolidado de documentación y diseminación de la información en torno a los aprendizajes en lectura y escritura en los primeros grados. La Unidad de Medición de la Calidad (UMC) ha elaborado y entregado informes detallados y diferenciados a los gobiernos regionales, direcciones regionales, unidades locales, directores de centros, docentes, y padres de familia, en torno a los resultados de las evaluaciones censales. Con ello se ha estimulado la labor de múltiples agentes socio-educativos para elevar los aprendizajes. Los folletos sobre las evaluaciones en lectura contienen descripciones detalladas para comprender los niveles de las pruebas, orientaciones para identificar la evolución de los patrones de desigualdad que reflejan los resultados, y recomendaciones específicas para responder con un plan de mejora. Este esfuerzo se enmarca dentro de la tendencia latinoamericana reciente de impulsar políticas de responsabilización social (“accountability”). Con sus cuidadosas explicaciones diferenciadas, se promueve un empoderamiento a las diversas instancias educativas.

En este componente, el enorme desafío reside en el uso de estas informaciones para lograr cambios efectivos en las trayectorias educativas de muchos niños y niñas, especialmente aquellos que se encuentran en riesgo de continuar fracasando y demostrando bajos niveles de aprendizaje. Urge promover el uso pedagógico de las evaluaciones, y priorizar acciones de capacitación en este ámbito. Para contribuir a avanzar hacia las metas en comprensión lectora trazadas para el año 2016, convendría también identificar niveles de riesgo en los centros educativos del país, y montar sistemas de apoyo institucional y pedagógico que respondan con mayor o menor intensidad según el progreso demostrado. Se debe continuar promoviendo la discusión de los datos en los centros educativos e instancias locales y regionales, y desarrollar planes de mejora que respondan a las necesidades identificadas.

## ENSEÑANZA

El componente de la enseñanza presentó dificultades notables. Con algunas diferencias de énfasis y de perspectiva, la mayoría de los entrevistados coincidieron en que persisten grandes desafíos en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados. En particular, se detectó una preocupación generalizada por la brecha persistente entre las expectativas pedagógicas en el área de la comunicación, y la realidad de muchas prácticas docentes en el aula.

El compromiso compartido de mejorar los aprendizajes en lectura y escritura en los próximos años, está propiciando una creciente reflexión en torno a las estrategias pedagógicas existentes, especialmente aquellas dirigidas a aumentar la proporción de niños en el nivel 2 de comprensión lectora. Se planteó una variedad de opiniones para la mejora, entre ellas, la consideración de un enfoque más pautado, que permita guiar a los docentes a una implementación más efectiva del enfoque comunicativo-textual.

Por otro lado, desde la óptica internacional, se perfila la necesidad de promover una mayor atención a contenidos críticos en lectura inicial. Estos contenidos incluyen la conciencia fonológica, el aprendizaje del código escrito, la fluidez y el vocabulario, así como estrategias de comprensión lectora. Existe abundante evidencia empírica para comprobar el impacto de estos elementos con poblaciones infantiles en riesgo en otros países.<sup>1</sup> Sin embargo, lo que arrojaron las múltiples entrevistas es que esta información, o no se conoce, o no se considera pertinente a la realidad educativa peruana actual. Por lo tanto, conviene sistematizar los resultados de las investigaciones en lectura inicial, y explorar el impacto de las nuevas conclusiones dentro de un contexto netamente peruano. Se sugiere considerar la experiencia acumulada en el país en torno a la enseñanza de la lectura inicial. Una recomendación específica sería revisar la experiencia del CETT, como parte de una posible adecuación a los enfoques de enseñanza, ya que esta institución realiza un trabajo especializado en lectura inicial en Perú. El Anexo 5 de este informe contiene

---

<sup>1</sup> La evidencia empírica en torno al papel que juegan los procesos fonológicos, la enseñanza del código, y la fluidez es abundante en diversos países y en variados sistemas ortográficos. Sirvan tres ejemplos que se encuentran en la presente bibliografía de este estudio: Forman y Moats (2008) en Estados Unidos, Sylvia Defior (2008) en España, y Tereach Marchand (2007) en Chile.

algunas descripciones de materiales elaborados por esta institución en torno a la enseñanza y al aprendizaje en los primeros años de primaria, incluyendo el código alfabético y la comprensión lectora, entre otros temas.

### CAPACITACION

De este estudio preliminar se desprende la urgencia de atender en forma prioritaria el componente de capacitación. La presente gestión gubernamental despliega enormes esfuerzos por dotar de herramientas informativas a una masa crítica de agentes educativos, para implementar las nuevas políticas educativas orientadas hacia la equidad. Sin embargo, un consenso en las entrevistas es que a pesar de muchos esfuerzos por orientar y promover nuevas prácticas y concepciones educativas, no se ha logrado cambios significativos en el aula.

Cada una de las iniciativas innovadoras de la gestión actual, requiere de un sostenido esfuerzo de desarrollo profesional para lograr una mínima efectividad. La ley de desarrollo docente, por ejemplo, aspira nuevos estándares para evaluar a los maestros. Pero esta nueva exigencia requiere de oportunidades formativas alineadas a las nuevas expectativas. Las entrevistas revelaron también la necesidad de reforzar acciones de capacitación para promover la efectiva implementación de los nuevos documentos curriculares. Lograr las metas de comprensión lectora establecidas para el año 2016 implica también intensificar las acciones de capacitación para promover el uso de los datos de la evaluación, tanto a nivel del sistema como en los centros educativos y en el aula. El enorme esfuerzo que se ha desplogado con los materiales requiere también una atención en el aspecto de capacitación.

En todas estos ámbitos, un desafío que merece mayor atención y recursos son los procesos pedagógicos dentro de las actividades de capacitación. Conviene apoyar a las instancias encargadas de realizar talleres, para poder realizar un análisis previo de las necesidades de los participantes, diseñar actividades para la internalización de las ideas presentadas, espacios de reflexión para la vinculación de los saberes previos con las nuevas estrategias, una experimentación por parte de los participantes, la discusión con otros colegas, y la elaboración de productos con potencial de uso en los contextos relevantes.

Como en los otros componentes, la investigación internacional apunta hacia la necesidad de incorporar a la capacitación aspectos de lectura inicial para ayudar a los docentes a mejorar los aprendizajes.

### MATERIALES

Fue evidente el compromiso de la nueva gestión por garantizar materiales educativos en los primeros grados. Según las entrevistas, más del 90% del presupuesto en la dirección de primaria se destina a los materiales. En inicial por ejemplo, se ha elaborado material concreto con láminas descriptivas acorde a los escenarios diversos de la realidad peruana, con el objetivo de promover la expresión oral, el vocabulario, y las destrezas comunicativas. En primero y en segundo grado, se ha elaborado libros y cuadernos de textos conforme al enfoque comunicativo-textual

vigente. Se reportó que existe suficiente material para abastecer a todas las escuelas del país.

Sin embargo, persiste un problema en la distribución efectiva de estos materiales. Se recomienda realizar un estudio para identificar los factores que pueden ayudar a una distribución mas efectiva de los materiales en las aulas de clase. Otro factor preocupante es que los planes de dotación no han venido acompañados de acciones de capacitación para orientar estrategias en torno al uso de estos materiales en el aula. Por lo tanto, conviene garantizar acciones de capacitación que fortalezcan la relación entre el currículo y el uso de los materiales.

### SINTESIS A LA LUZ DEL MODELO COGNITIVO DE LECTURA

El modelo cognitivo de lectura propuesto por McKenna y Stahl aporta elementos para sintetizar y reflexionar sobre el actual enfoque peruano. La Figura No. 1 identifica tres recorridos que promueven la comprensión lectora en los primeros grados: el reconocimiento automático de las palabras, la comprensión lingüística, y el conocimiento estratégico. Como se puede ver en la gráfica, cada uno de estos procesos es a su vez el resultado de otro conjunto de componentes.

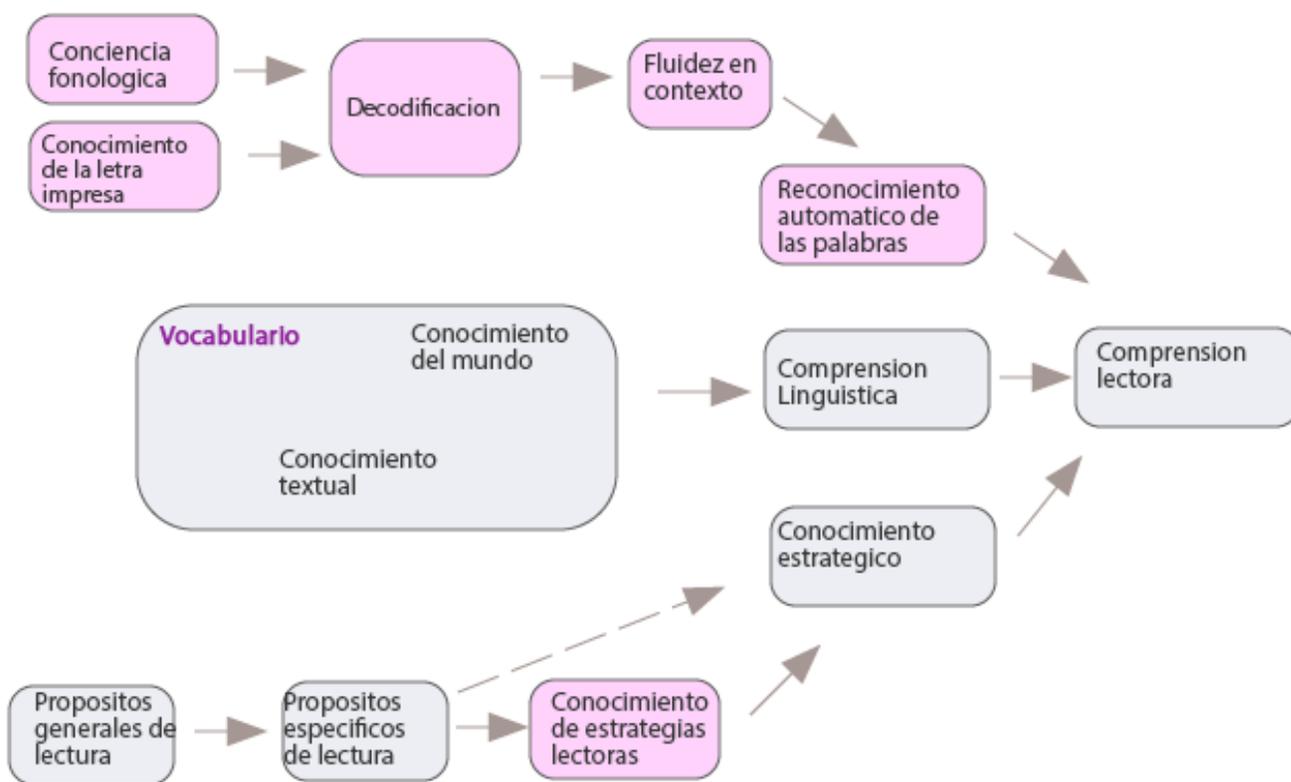


Fig 1. Modelo cognitivo de la lectura inicial de McKenna & Stahl, 2008.

Lo que arrojan las entrevistas y el análisis de los documentos oficiales como parte de este estudio, es que el enfoque peruano actual prioriza algunos (en gris) y le otorga

menos importancia a otros sub-componentes (en rosado), dentro de cada uno de los tres recorridos en la gráfica.

En primer lugar, la preocupación por el proceso de comunicación como contexto para la lectura, el énfasis en la activación de los conocimientos previos y en atender las características de los textos, favorece varios aspectos de la comprensión lingüística. Esta tendencia, que responde al recorrido de en medio en la figura, fue evidente en los documentos curriculares, en los materiales elaborados, y en los esfuerzos de capacitación. Sin embargo, aún dentro de este recorrido, un aspecto que merecería mayor atención es el vocabulario.

En segundo lugar, fue evidente que los procesos estratégicos también están presentes en el esfuerzo peruano. Estos se orientan a desarrollar intencionalidad, capacidades de interacción con los textos, y la reflexión con los contenidos, dentro de un compromiso generalizado de relacionar la actividad lectora con el mundo social y con la comunidad. Las entrevistas destilan que también se promueve una serie de estrategias lectoras, alineadas al enfoque comunicativo. Aún así, para niños con retraso lector y en condiciones de desventaja, la investigación apuntaría hacia la ampliación del repertorio de las estrategias lectoras, en particular la incorporación de un abordaje más explícito, que incluya el modelado, la demostración de varios ejemplos, la práctica guiada, y la oportunidad para afianzar lo aprendido en múltiples contextos.

El proceso con menor prioridad en las políticas peruanas es el reconocimiento automático de las palabras, con escasa mención en las políticas educativas, los documentos curriculares, las evaluaciones, los materiales de enseñanza o la capacitación. Los factores incluidos en el recorrido superior en la figura 1 son aspectos lingüísticos específicos al proceso lector, por lo que su atención merece una atención prioritaria como parte de las políticas educativas. En la sección final de este estudio, se ofrece un breve resumen de los resultados de la investigación en torno a rol que juegan estos componentes en la lectura inicial.

## CONCLUSIONES

En conclusión, existe un marco político, organizativo y valorativo en torno a la importancia de la lectura, y respecto a la contribución de los docentes a la sociedad. Se ha establecido metas globales claras, documentos más orientadores, y se promueve una reflexión sobre la práctica en todos los niveles. Pero la investigación en lectura, indica que se requiere de elementos adicionales para cambiar las trayectorias educativas de los niños y niñas que fracasan en lectura y escritura en los primeros grados. Por lo tanto, una de las principales recomendaciones de este estudio es atender las subcompetencias de la lectura desde las políticas educativas, los documentos curriculares, las pruebas de evaluación, los esfuerzos de enseñanza y de capacitación, y los materiales educativos.

Otro aspecto importante a resaltar es la necesidad de promover en el aula de clase el uso de herramientas para monitorear la comprensión lectora en los niños y niñas que se encuentran debajo del nivel 1. En el anexo 2 se ofrece una rúbrica con indicadores

que pueden ayudar a monitorear la aplicación del código escrito a la lectura. Esta rúbrica toma en cuenta el enfoque comunicativo textual, y fue elaborada para este estudio a partir de la bibliografía consultada y las entrevistas realizadas. Cada indicador ofrece lo que puede hacer y lo que no puede hacer el niño o niña en cada etapa. La rúbrica permite identificar si el niño “lee” palabras en forma global, si lee sílaba por sílaba, palabra por palabra, agrupando palabras, o si logra leer con expresión. El instrumento describe acciones pedagógicas orientadas a facilitar un avance progresivo hacia la siguiente etapa como parte del proceso lector. Por lo tanto, ofrece un mecanismo práctico para vincular la evaluación diagnóstica con las acciones de enseñanza en el aula.

En 2011, en 12 regiones del Perú, menos del 25% de alumnos alcanzaron el nivel 2 de comprensión lectora. Sin embargo, el reto para todo el país es que el 55% de los niños y niñas lo logren para el año 2014. Existen estudios cualitativos realizados por el CETT, SUMA y otras instituciones en Perú, que prometen perspectivas alentadoras para el futuro. Sin embargo, se requiere ampliar el esfuerzo de sistematización científica para que dichas experiencias tengan validez para millares de niños y niñas en Perú que merecen una mejor educación.

## RECONOCIMIENTOS

Este informe se realizó con el apoyo y la colaboración de muchas personas, tanto en Washington como en Perú. Para comenzar, un agradecimiento póstumo a Karen Weiner, y otro a Kristin Brady, de FHI 360, por definir el ámbito de trabajo, y apoyar el intercambio productivo de perspectivas y de experiencias en un ambiente de colaboración. Kristin Brady aportó valiosas sugerencias y comentarios durante la elaboración de este informe, que se incorporaron a la versión final. Un agradecimiento también a Cecilia Ramírez, jefa del proyecto USAID/PERU/SUMA, y otro a Bertha Elena Bermeo, asistente ejecutiva de la oficina, por brindar las condiciones materiales y logísticas para desarrollar las entrevistas en tan poco tiempo. Un reconocimiento muy especial a Verónica Caffo, responsable pedagógica del área de comunicación del equipo SUMA en Lima, quien proporcionó apoyo técnico sostenido para el trabajo de campo. Eduardo León, coordinador del área de calidad de la enseñanza, aportó comentarios en torno a diversos aspectos de la realidad peruana que sirvieron de reflexión para la redacción de este informe. Además de Caffo y de León, cabe destacar a las Dras. Yolanda Platón y Patricia Arregui, cuyas orientaciones al iniciar el estudio contribuyeron a contextualizar el esfuerzo de indagación y análisis.

Cabe también extender un muy sincero agradecimiento a los siguientes funcionarios del Ministerio de Educación, miembros de la sociedad civil y del sector universitario, acompañantes y docentes de la Dirección Regional de Lima, quienes en medio de múltiples ocupaciones dieron su tiempo para realizar entrevistas que en algunos casos se prolongaron por más tiempo de lo programado: Patricia Andrade, Directora General de Educación Básica; José García, Coordinador Nacional de Asistencia Técnica; Flor Pablo, Directora de Educación Primaria y Coordinadora de Asistencia Técnica; María Isabel Jugo, Coordinadora del Programa de Capacitación para Acompañantes; Miguelina Huamán, Coordinadora de Currículum; Marita Palacios, Directora de la Unidad de Educación Docente; Sheridan Blossiers, Especialista de Comunicación, Oficina de Educación Primaria; Vanetty Molinero, Directora de Educación Inicial y Coordinadora de Currículum; Natalia Massias y Rosario Gildemeister, Especialistas de Comunicación, Oficina de Educación Primaria; Liliana Miranda, Coordinadora de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC); en la misma oficina, Tania Pachecho, Coordinadora Pedagógica, y Jessica Simon, Especialista de Comunicación; María Isabel Flores Arévalo, Directora General de Educación Superior y Capacitación Técnica; Rashia Gómez, Consultora, Programa de Reforma Educativa para Latinoamérica y el Caribe, (PREAL); Jessica Tapia, Coordinadora de Estándares, y Adolfo Zarate, Coordinador del Área de Comunicación, ambos del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad (IPEBA); Sr. Manuel Jesús Valdivia, Consultor; Eliana Ramírez, Coordinadora del Área de Comunicación, y Asesora del Ministerio de Educación; Manuel Bello, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Cayetano Heredia; Raquel Villaseca y Zoila del Valle, en la misma universidad; a los siguientes acompañantes y docentes convocados por la Dirección Regional de Educación de Lima (DREL): Cecilia Seminario; Anabel López, Marina Gamarro; Aleyda Gómez, Evelyn Paredes; Sylvia Galvez, Deflina Ochoa. Docentes: María Victoria Torres, Nancy Torres, Luis Amparo Julca, Jack Hamilton García, Jacquelinny Mardeli Alvarez, y Luz Soraida Morales.

## I. MARCO DE TRABAJO

### Objetivos del estudio

FHI 360 maneja el proyecto USAID/PERU/SUMA, orientado a mejorar la calidad de los docentes en la educación inicial y primaria, y a apoyar la gestión educativa, como parte del presente esfuerzo de descentralización. En el marco de una creciente atención a la lecto-escritura, surgió la necesidad de hacer un estudio, para detectar áreas de atención prioritaria para el futuro. El presente trabajo responde a esa necesidad.

### La herramienta de análisis de FHI360



Fig 2. El Marco para la Lectoescritura de FHI 360

FHI 360 elaboró un instrumento, el Marco para la Lectoescritura 360 (FHI 360 Literacy Scan), diseñado para examinar los elementos críticos que impactan en la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados.

Como muestra la Figura No. 2, el Marco para la Lectoescritura FHI 360 aborda ocho componentes: políticas, estándares y currículo, sistemas de rendición de cuentas, gobernanza, desarrollo profesional, enseñanza, materiales, y padres y comunidad.

Para este estudio se trabajó con seis de los ocho componentes: las políticas, los estándares y el currículo, los sistemas de rendición de cuentas, desarrollo profesional, enseñanza y materiales.

El instrumento contiene un listado de prácticas, extraídas de la investigación, particularmente en torno al rol que juega la articulación de los ocho componentes en un contexto de reforma en los primeros grados de primaria.

### Metodología

Se utilizó el temario guía del instrumento para formular preguntas orientadas a obtener información, y a motivar la reflexión con agentes educativos claves en esos seis componentes. Se diseñó las entrevistas para ajustarlas al contexto peruano. Esto implicó elaborar preguntas iniciales para abordar temas de interés del momento, y también priorizar uno o dos componentes del instrumento según el perfil de cada

entrevistado. Se realizó un total de veinte entrevistas a profundidad, y dos focus groups, partiendo de la guía de pautas extraídas del marco de FHI 360 para la lecto-escritura. Quince de las veinte entrevistas se realizaron en tres partes: dos preguntas fijas iniciales, preguntas de seguimiento con base a los temas de la herramienta FHI 360, una reflexión en torno a prácticas educativas, y una identificación de prioridades para el futuro. Cuatro entrevistas se centraron en profundizar uno o dos aspectos dentro de una o dos áreas de la herramienta. Se utilizó el mismo temario guía para los dos focus groups con acompañantes y docentes de la Dirección Regional de Lima (DREL). Posteriormente, se analizó y se procesó cada entrevista relacionando las ideas principales que surgieron en las ellas con el temario FHI360 y con los componentes priorizados.

Se consultó también 16 documentos oficiales sobre lecto-escritura, en su mayoría proporcionados por el Ministerio de Educación, y 16 documentos de capacitación, compartidos por el CETT durante las entrevistas. Se revisó también 20 trabajos internacionales. Se analizó todos estos documentos con el objetivo de profundizar, contextualizar, o contrastar los patrones de política e implementación surgidos en las entrevistas. Se extrajeron los principales temas de las entrevistas y de los documentos, utilizando el marco organizativo de FHI 360. Como resultado, se obtuvo un balance preliminar sobre la lecto-escritura que relaciona las perspectivas abordadas en las entrevistas al contexto peruano e internacional, y también a los resultados de la investigación en torno a la lectura y a la escritura. Se espera que este acercamiento sobre la lecto-escritura en Perú oriente las prioridades de trabajo e investigación de la colaboración USAID en el futuro cercano.

### Perspectivas interculturales

Este trabajo se abordó desde una perspectiva intercultural. Se intentó identificar, comprender y valorar los factores sociales, históricos y culturales propios del contexto educativo peruano, enriquecer con ellos el análisis de las categorías iniciales, y construir como resultado espacios comunes de aprendizaje mutuo y colaboración.

## II. RESULTADOS POR AREAS

### LAS POLITICAS GLOBALES



De las entrevistas surgieron como temas tres tipos de políticas globales que tienen el potencial de mejorar la calidad educativa y revertir la inequidad en Perú, promoviendo condiciones favorecedoras para los aprendizajes en las escuelas, e indirectamente en la lectura y la escritura. Primero están aquellas orientadas a elevar la calidad y específicamente a revertir la inequidad. Se trata de políticas generales orientadas a garantizar el trabajo pedagógico, iniciando con el aseguramiento de las condiciones básicas de funcionamiento en las escuelas, así como con una atención especial a los sectores vulnerables.

El tema de la calidad y la equidad de la educación se plantea en la Ley General de Educación del Perú en 2003, y se retoma como parte del Proyecto Educativo Nacional en 2007, por iniciativa del Consejo Nacional de Educación. Por otro lado, desde el 2008, se implementa en Perú el programa estratégico de logros de aprendizaje (PELA), que atiende aspectos administrativos y pedagógicos en los centros educativos de Educación Inicial, Primero y Segundo grado de primaria.

	2007	2008	2009	2010	2011
Total	<b>15.9</b>	<b>16.9</b>	<b>23.1</b>	<b>28.7</b>	<b>29.8</b>
Urbano	20.9	22.6	28.9	35.5	36.3
Rural	5.6	5.4	11.6	7.6	5.8
<b>Diferencia</b>	<b>15.3</b>	<b>17.2</b>	<b>17.3</b>	<b>27.9</b>	<b>30.5</b>

Tabla No. 1 Crecimiento de la brecha urbano-rural en el nivel 2 de comprensión lectora durante el período 2007- 2011. Evaluación Censal, Unidad de Medición de la Calidad, (UMC), Ministerio de Educación del Perú

Como lo muestra la tabla No. 1, ha habido una leve mejoría en los últimos años en los promedios de niños y niñas que alcanzan el nivel esperado, el 2, en comprensión lectora. Sin embargo, directivos del Ministerio comentaron con preocupación que el avance—tendiente a estancarse—se ha logrado a costa de un aumento progresivo en las brechas urbano/rural; polidocente/multigrado; y privado/público. Se destacó que estas cifras constituyen un índice del fracaso del sistema educativo en términos de su compromiso con la equidad y la calidad. A partir de la evaluación censal de Noviembre de 2011, vuelve a surgir la necesidad de atender la equidad y elevar la calidad en los primeros grados. Respondiendo a esta problemática, el Ministerio de Educación ha organizado un plan de acción para revertir esta situación, estableciendo criterios de equidad y una atención más organizada para los sectores vulnerables.

La opinión de varios entrevistados es que en los últimos años, los esfuerzos en Perú se han centrado en el mejoramiento de los insumos individuales que llegan a las escuelas, como los materiales pedagógicos, el currículo, y la capacitación. El esfuerzo en la presente gestión es desarrollar una política que articule los diversos insumos que llegan a la escuela, de una forma más ordenada y coherente.

Un aspecto que se remarcó con especial preocupación es que en la evaluación censal del 2011, solo el 5.6 % de los estudiantes evaluados en las zonas rurales, alcanzaron el nivel 2 en comprensión lectora. En estas zonas, muchos centros educativos carecen de condiciones mínimas como agua potable, luz eléctrica e infraestructura básica para operar, aparte de un problema crónico con la falta de materiales. El contexto escolar prácticamente inoperante produce inasistencia, ingreso tardío a la escuela y altos índices de repetición. Estos obstáculos institucionales y administrativos, obstaculizan la labor pedagógica, y son parte de la causa del bajo rendimiento en los aprendizajes.<sup>2</sup> Ello explica cómo uno de los esfuerzos de la presente gestión es

<sup>2</sup> Para una discusión sobre el efecto de la geografía rural en la interpretación de la calidad educativa, ver: Ferrer, Guillermo (2007). Enseñanza de la lectura y la escritura: aportes para un marco teórico-metodológico. Facultad de Educación. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

garantizar condiciones mínimas de operación de los servicios educativos, en una tendencia de las políticas actuales orientadas a moderar los efectos sociales que repercuten negativamente en el quehacer pedagógico. En el 2011, el PELA se rediseñó, para elevar la batalla contra la desigualdad educativa a mayores niveles de eficiencia. El esfuerzo incluyó la re-estructuración de los presupuestos, para apoyar a los sectores mas vulnerables, utilizando criterios más apropiados de equidad.

Por otro lado, la Dirección General de Educación Básica Regular (DGBR) impulsa un plan con acciones específicas para atacar el problema de los bajos aprendizajes a partir de un análisis detallado de cuatro causas, claramente identificadas en los documentos oficiales, como factores de los bajos aprendizajes: las condiciones de operación de los servicios educativos, la falta de atención a los sectores vulnerables, la baja calidad del currículo, y el problema de los materiales. El plan de actividades define instrumentos precisos para monitorear acciones correctoras en cada una de estas cuatro áreas, en un contexto de mayor énfasis de trabajo con las regiones. El plan incluye también una labor de supervisión activa por parte de los técnicos regionales, para promover y monitorear el funcionamiento básico en las escuelas. Se persigue garantizar, por ejemplo, que haya un director dedicado exclusivamente a su trabajo en la institución educativa, que se contrate en forma oportuna el personal, y que haya asistencia de docentes y niños y niñas a las escuelas.

El Ministerio de Educación también implementa un plan para brindar una oferta menos desigual en el ámbito estrictamente pedagógico. Con el apoyo del PELA, se ha seleccionado a 8,152 instituciones educativas, aproximadamente el 15% del total, donde trabajan 14,964 docentes y se atiende a 248,941 estudiantes, para formar parte de las escuelas focalizadas. Estas escuelas reciben apoyo adicional, a través de los llamados *acompañantes*, cuya función es apoyar a los docentes en la implementación del currículo. De esta forma, se pretende nivelar la falta de oportunidades en muchos centros educativos que inician con enormes desventajas. En las entrevistas se comentó que se están utilizando indicadores para monitorear la gestión de este proceso, ya que se considera que lograr avances en este ámbito va a tomar tiempo. Estos indicadores incluyen identificar por ejemplo, si el acompañante está siguiendo un protocolo establecido, si cumple con un determinado número esperado de visitas, y si completa una cantidad estipulada de procesos formativos, entre otros requisitos.

Otra tendencia que surgió en las conversaciones con diversos directivos del MINEDU fue el compromiso por incorporar criterios de equidad como parte de la diversificación curricular, que se impulsa desde hace varios años a partir de la ley general de Educación. Destacados especialistas han argumentado desde hace varios años la necesidad de ofertar una educación acorde a las realidades geográficas y culturales en zonas amazónicas y andinas, lo que significa una adecuación del currículo. Con la nueva gestión, el proceso de descentralización educativa se impulsa con mayor fuerza, reflejando una seria atención a este compromiso. Se promueve un mayor protagonismo por parte de los gobiernos regionales, las direcciones regionales de educación, y de las instituciones Educativas, o en el caso de muchas zonas rurales,

las redes, que aglutinan a los docentes. Los lineamientos de la política educativa orientan a las direcciones regionales, y éstas a las unidades de gestión educativa locales (UGELs), a diseñar una versión regional del currículo. Las instituciones educativas, luego de recibir lineamientos de las UGELs, también deben elaborar un proyecto educativo institucional (PEI)—que incluye un componente de gestión y otro pedagógico—y un proyecto curricular institucional (PCI). Este último documento está supuesto a tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y las oportunidades que brinda el contexto.

Sin embargo, algunos entrevistados recalcaron que las orientaciones para la diversificación regional en el currículo vigente no son claras o precisas. Se argumentó que existe un riesgo de elaborar proyectos curriculares en las regiones, zonas, y centros, que no garantizan aprendizajes comunes, lo que puede atentar contra la equidad. Esta preocupación coincide con la advertencia hecha en el pasado por diversos especialistas, en torno al peligro de sacrificar la calidad educativa en las escuelas, en aras de dotar de mayores facultades de gestión a las instancias locales y regionales, como parte de la descentralización. En este contexto, se vuelve particularmente importante fortalecer las capacidades de liderazgo en los centros educativos, siendo esto un factor asociado al éxito de la descentralización en América Latina.

La tercera política de carácter global que cabe mencionar en esta sección se refiere a la ley de reforma magisterial, aprobada en el Congreso el pasado Agosto. Este nuevo marco jurídico se orienta a estimular la labor de enseñanza en las aulas, a valorar la dimensión pedagógica de los agentes educativos locales, y a profesionalizar la labor docente. Cabe destacar varios aspectos de la ley que tienen relevancia para este estudio. Para comenzar, todos los maestros- poco más de 300,000- recibirán un aumento en su salario. La disposición de remunerarlos por actividades de preparación de clases y de evaluación de los estudiantes, abre nuevos espacios para vincular la teoría en torno a la lecto-escritura con la práctica educativa, y es algo nuevo en relación a las dos leyes anteriores. La opción de permitir a los docentes de acceder a cargos directivos en las unidades de gestión educativa locales, (UGELs) concreta formalmente un compromiso de las políticas globales por elevar el perfil pedagógico de los equipos técnicos locales, hasta hace poco dedicados casi exclusivamente a labores administrativas. En tercer lugar, la decisión de otorgar asignaciones adicionales a docentes que trabajan en zonas de mayor exigencia, como las bilingües, es también consistente con la orientación compensatoria de las actuales políticas educativas. Se espera que esta nueva política venga a corregir parte de la crónica inestabilidad laboral que caracteriza al sector magisterial.

El aspecto más controversial de la ley, pero también el que puede brindar mejores condiciones de estabilidad para los docentes en los primeros grados, es el relativo a las nuevas disposiciones para evaluar el desempeño docente. Todos los docentes se tienen que incorporar en forma automática a la carrera magisterial, mientras que en la ley anterior esto se daba en forma voluntaria. Todos los maestros serán evaluados cada tres años, a partir de un nuevo esfuerzo por incorporar criterios de efectividad en

el aula. Los nuevos incrementos salariales se darán en función de concursos de ascenso y de evaluaciones al desempeño. Este aspecto, y su forma de implementación todavía estaba en proceso al realizar este estudio. Otro componente de la ley es que amplía la escala de ascensos establecida por la Carrera Pública Magisterial, aprobada por el gobierno aprista anterior. Con esto se pretende estimular el desarrollo profesional de los docentes, aunque este aspecto es el que se ha mal interpretado, ya que al pasar de un sistema a otro, resulta en un aparente descenso de nivel.

Con esta iniciativa de ley, queda claro que ejercer en forma permanente la carrera docente en inicial, primero y segundo grado es un compromiso que va a requerir mayor rigor disciplinario, y una comprobada efectividad, lo que puede traer muchos beneficios a la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados. El Ministerio de Educación, con el apoyo del Consejo Nacional de Educación (CNE), elaboró el documento titulado “El Marco del Buen Desempeño Docente”, para guiar el diseño de las políticas futuras relativas al desempeño docente. Este documento propone nueve competencias docentes con sus correspondientes desempeños, y se espera que impacte los criterios finales de la evaluación docente. Los cuatro dominios que albergan las competencias incluyen: la preparación para los aprendizajes, la enseñanza, la participación en la gestión escolar, y el profesionalismo. Estas nuevas disposiciones definitivamente apuntan en la misma dirección de las conclusiones a nivel internacional en torno al establecimiento de estándares para ejercer el magisterio. Sin embargo, esta nueva ley, igual que las políticas educativas orientadas hacia la equidad y hacia la descentralización mencionadas previamente, exigen una atención complementaria a los otros elementos del sistema educativo, y muy particularmente a la capacitación, como se verá en las otras secciones de este informe.

#### Recomendaciones específicas

1. Continuar la implementación de las políticas establecidas en torno la equidad.
2. Re-orientar el proceso de diversificación curricular para garantizar una atención a los aprendizajes mínimos en lectura inicial, sin los cuales se corre un riesgo de perjudicar la capacidad del sistema de brindar oportunidades equitativas de aprender.
3. Identificar los conocimientos disciplinares y técnico-pedagógicos que garantizan calidad en la enseñanza de la lectoescritura, y asociarlos con los estándares de desempeño docente que se encuentran en proceso de formulación.

## La nuevas expectativas curriculares para los primeros grados



En el Diseño Curricular Nacional (DCN) del Perú, la enseñanza de la lecto-escritura se enmarca dentro del área de comunicación, que contiene tres áreas: expresión oral, comprensión de textos y producción de textos. Este currículo establece un compromiso hacia los procesos cognitivos del alumno en el aprendizaje, rompiendo así con un enfoque basado en contenidos, que predominó en América Latina hasta la década de los noventa. El DCN describe una serie de capacidades en las tres áreas de comunicación, pero no ofrece pautas claras en torno a las expectativas a lograrse para cada grado. Esto es particularmente notable en el área de la lecto-escritura, y específicamente en el nivel inicial. Adicionalmente, las competencias se formulan en términos muy generales. Por ejemplo, para la comprensión de textos en tercer ciclo, que corresponde a primer grado, se describe como competencia esperada: “Comprende textos narrativos y descriptivos de estructura sencilla, a partir de sus experiencias previas, los reconoce como fuente de disfrute y conocimiento de su entorno inmediato.”

En opinión de la mayoría de los entrevistados, el DCN no ha contribuido a promover equidad y calidad en los aprendizajes. Al momento de realizar este informe, este documento rector se encontraba en revisión. Las debilidades de este documento, así como los resultados de las evaluaciones en las pruebas internacionales, han motivado la elaboración de nuevos documentos curriculares, con el objetivo de establecer expectativas de aprendizaje más exigentes y orientadoras para el trabajo de los maestros en los primeros grados.

Una de las contribuciones en torno a los nuevos estándares de contenido las aporta el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). IPEBA ha iniciado la elaboración de “mapas de progreso” para los primeros grados, como una apuesta hacia la equidad, bajo la inspiración de los modelos Australiano y chileno. En comunicación, la forma actual de estos estándares, es una rúbrica de siete niveles que describe una progresión en competencias de lectura en torno a varios aspectos que se enfatizan hoy en día como parte de la lectura en Perú: la construcción de significados a partir de estímulos textuales, el despliegue de estrategias cognitivas en situaciones cotidianas de comunicación, y el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas.

Cada nivel ofrece una descripción típica, una lista de ejemplos de desempeños, y un ejemplo de trabajo que representa lo que un alumno típicamente hace en ese nivel. Con esas características, se espera que los mapas ayuden a los docentes a ubicar en que parte del recorrido esperado se encuentran sus alumnos. Una expectativa importante es que estos mapas ayuden al docente a usar evidencia en el aula para mirar los aprendizajes, comparando los desempeños de sus alumnos con los del mapa, y con ello monitorear el avance de los alumnos. Esta contribución podría ser particularmente importante para ubicar en un mismo grado, los distintos niveles en

que se encuentran los niños y niñas en lectura y escritura. Con ello, se argumenta que los mapas podrían aportar un instrumento diagnosticador en el aula para validar los distintos ritmos de aprendizajes y los puntos de partida de los estudiantes. Al impulsar el uso de la evaluación en el aula de esta manera, se espera que los mapas ofrezcan un instrumento para apoyar la atención diferenciada.

La intención de los mapas es orientar la práctica docente en un sentido amplio, pues se considera que habrán otros instrumentos más acotados al aula. Cada nivel se puede asociar a las expectativas de fin de un ciclo, o dos grados, excepto por los niveles 1 y 7, que han quedado menos definidos. El nivel 1, por ejemplo, puede leerse como un estándar para final de inicial, aunque algunos especialistas lo consideran más apropiado para guiar el trabajo para finales de primer grado.

Formular un parámetro común de progresión de aprendizajes representa un avance significativo respecto a décadas anteriores, cuando no habían expectativas de logro en áreas específicas dentro de las áreas curriculares en Perú. En comprensión lectora para final del segundo nivel en esa rúbrica, por ejemplo, estos mapas de progreso definen expectativas en torno a comprensión literal, inferencial, y crítica, que no están formuladas en el currículo vigente. Los mapas, al establecer expectativas de logro que tendrían que ser respetados en todas las regiones, podrían aportar también al esfuerzo por la equidad, en el marco de la diversificación curricular y la descentralización.

Como complemento a los mapas, se ha comenzado a elaborar unos fascículos de comprensión de textos, producción de textos, y expresión oral. Si bien a estos documentos se les llama informalmente “las rutas”, realmente son parte de una ruta más grande, que consiste de una serie de estrategias y actividades para elevar la calidad educativa en las aulas. Los fascículos extraen aprendizajes fundamentales del actual currículo, para guiar a los docentes en torno a las capacidades esenciales a lograr en cada grado<sup>3</sup>. Al realizar este estudio se había completado la ruta de comprensión, la de producción de textos debía terminarse en Octubre, y próximamente se trabajaría la de oralidad.

Los tres fascículos para inicial, primero y segundo grado en comprensión lectora en el área de Comunicación desglosan un total de 18 capacidades en torno a la comprensión literal, inferencial y crítica. Cada ruta contiene también indicadores que están asociados a las capacidades indicadas, y ejemplos sobre cómo desarrollar estas capacidades. Con la atención a capacidades priorizadas por grado y a los indicadores que se pueden utilizar para monitorear el desarrollo de esas capacidades, las rutas aportan una guía mucho más clara que los planteamientos generales del DCN. Los ejemplos que se describen ofrecen escenarios que pueden ayudar a visualizar la implementación del enfoque comunicativo-textual en el aula. Por ello se considera que estos documentos “operativizan” el currículo para muchos docentes. Se esperaba que para Marzo del 2013, los fascículos lleguen al aula en un contexto de

---

<sup>3</sup> Primero y Segundo ciclo corresponden a la Educación Inicial; Tercero a Quinto ciclo, a la Educación Primaria, y Sexto a Séptimo ciclo a la Educación Secundaria.

apoyo por parte de acompañantes capacitados eficazmente para apoyar a los docentes con un conjunto de documentos orientadores, que incluirá los fascículos.

	Capacidades	Indicadores
Inicial	<p>1. Formula hipótesis sobre lo escrito en situaciones comunicativas.</p> <p>2. Interpreta íconos, señales y símbolos en situaciones comunicativas.</p>	<p>1. Diferencia dibujo de escritura en diversos textos. Reconoce palabras significativas como su nombre, el nombre de compañeros y el nombre de objetos de su entorno a partir de indicios.</p> <p>2. Diferencia íconos, señales y símbolos de otros objetos de su entorno. Explica el significado de íconos, señales y símbolos de su entorno. Utiliza y «hace caso» a los íconos, señales y símbolos de su entorno.</p>
Primer Grado	Lee diversos tipos de textos en situaciones comunicativas.	<p>1. Lee palabras conocidas que forman parte de su vocabulario visual en textos de uso cotidiano (horario, cartel de asistencia, instrucciones, etc.).</p> <p>Lee palabras asociándolas con algunas pistas de palabras conocidas (letras conocidas, sonidos similares, forma de las palabras).</p> <p>Relaciona oraciones e imágenes a partir de la lectura de diversos tipos de textos.</p> <p>Lee con apoyo del docente textos cortos de estructura sencilla (oraciones simples y organización de acuerdo al tipo de texto).</p>
Segundo Grado	Lee diversos tipos de textos de manera autónoma en situaciones comunicativas.	1. Lee textos cortos de estructura sencilla (oraciones simples y organización de acuerdo al tipo de texto) de manera autónoma.

Tabla No. 2 Una mirada a la progresión de las capacidades e indicadores en lectura de inicial, primero, y segundo grado. Fuente: Fascículo 1, Comprensión de textos.

En el fascículo de comprensión, como lo muestra la tabla No. 2, es evidente la prioridad que tiene el desarrollo de las capacidades para interactuar con los textos, a partir de un contexto comunicativo que se apoya tanto en imágenes como en signos verbales.

La naturaleza de los indicadores es congruente con el enfoque comunicativa-textual hacia la lectura, en el cual se promueve un desarrollo de las facultades lingüísticas en un sentido amplio. En inicial, los indicadores apuntan hacia la identificación de cuando el niño o niña reconoce palabras significativas; en primer grado, se espera que lea palabras a partir de la asociación con pistas conocidas, y es aceptable que relacione oraciones con imágenes como parte de la lectura. Es aceptable también que lea con ayuda del profesor. Pero ya para segundo grado, si se espera que el alumno lea de

manera autónoma, aunque se especifica que estos sean “textos cortos de estructura sencilla”. Por lo tanto, hay una expectativa- implícita- de que los niños lleguen a dominar el código alfabético para leer palabras y textos en primer grado. La consideración de mecanismos más específicos a la lectura, para niños que experimentan dificultades lectoras, se verá en la última sección de este informe.

Al realizar este estudio, los especialistas del Ministerio de Educación realizaban capacitaciones en el uso de estos fascículos. En estas etapas iniciales, se perfilaban algunos desafíos en la comprensión de los fascículos por parte de técnicos que trabajarán con docentes, así como por parte de los propios docentes. Una de las especialistas entrevistadas comentó las dificultades por parte de algunos técnicos del propio Ministerio de Educación para comprender las rutas, aún cuando demostraban declarativamente un conocimiento del enfoque comunicativo-textual. Por otro lado, en una de las experiencias con maestros en la aplicación de las rutas, se comentó la dificultad que se tuvo para que los docentes aplicaran una de las rutas, la de comprensión. Un comentario recurrente en las entrevistas fue la necesidad de hacer mucho trabajo con los docentes, ya que se comenta con preocupación que ellos todavía no han internalizado o comprendido a cabalidad el enfoque comunicativo-textual.

En los mapas y en los fascículos, salvo algunas diferencias en los énfasis, hay una identificación consistente, y un lenguaje común de capacidades e indicadores para inicial, primero y segundo grado. Esta articulación conceptual de un conjunto de objetivos de aprendizaje y capacidades le tiende a imprimir un marco de coherencia a la nueva iniciativa curricular en Perú. La identificación de expectativas de aprendizaje al finalizar los ciclos en los mapas, la descripción de cómo se articulan estos aprendizajes de grado a grado en los fascículos, así como la mayor claridad general de los aspectos que serán evaluados en los primeros grados, ofrecen un marco orientador común para la planificación, que puede contribuir a la equidad.

De las expectativas planteadas para los niños de inicial, primero y segundo grado respecto a la comprensión de textos, cada centro tendrá que formular contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, ajustados a este nuevo marco curricular. Los docentes, por su parte, se verán en la necesidad de organizar la actividad de enseñanza en función de expectativas curriculares más específicas, y consistentes- por ciclo o por grado. Estos centros educativos tendrán que re-examinar la programación curricular en sus PCI y PEI. Por lo tanto, aún con esos desafíos, es de esperarse que con estos nuevos insumos, los centros donde predominan niños que han quedado rezagados en las pruebas, cuenten con un apoyo más concreto para lograr las nuevas metas planteadas a nivel nacional.

Las nuevas expectativas exhortan a los docentes a darle una nueva mirada hacia los aprendizajes. Con la exhortación al uso de indicadores en los fascículos, y al uso de una rúbrica que marca recorridos para el aprendizaje, se aportan instrumentos concretos para cambiar las prácticas docentes, de un enfoque por contenidos atomizados y desvinculados, a un abordaje más ajustado a las necesidades de los

niños y niñas. La implementación efectiva de prácticas diferenciadas con base a estos instrumentos, puede ayudar a nivelar a muchos niños y niñas que actualmente experimentan fracaso en lectura y escritura, en la medida en que los docentes mejoren sus conocimientos en torno al rol de la evaluación en la enseñanza y adecúen con ello su implementación.

Una mirada todavía mas cercana a los niños y niñas que experimentan fracaso en los primeros grados, sugeriría considerar elementos curriculares adicionales. El enfoque por competencias adoptado en Perú promueve la aplicación de habilidades de “saber, saber hacer, y saber ser” para resolver problemas complejos. Pero el uso efectivo de procesos cognitivos en tareas complejas requiere que se hayan establecido las subcompetencias subyacentes, consciente o inconscientemente, por enseñanza directa o en contextos holísticos, en los niños y niñas. La identificación de esas subcompetencias y los aprendizajes que sustentan esos comportamientos finales, podría ser importante para niños que enfrentan problemas en el rendimiento lector. Al respecto, cabe destacar que en una de sus publicaciones, el CETT aporta un listado de capacidades en torno al uso del código escrito como parte de la lectura. El fascículo 1 del módulo titulado “Evaluación de los aprendizajes de lectura y escritura”, describe para inicial, 8 desempeños en comprensión oral; 19 para comprensión lectora, y 8 para producción de textos. También identifica siete capacidades en inicial y en primer grado relativos a la reflexión y al uso adecuado del código escrito en situaciones reales de comunicación. La identificación más específica a estos desempeños por parte del CETT es congruente con una atención directa a los componentes básicos en lectura inicial.

En forma similar, algunos países han optado por establecer expectativas en capacidades lectoras más directamente, especialmente para atender la diversidad de necesidades en los niños. En Estados Unidos, en algunas partes de los nuevos estándares de lectura (common core standards) hay una sección para las habilidades básicas (“Reading Foundational Skills”), donde se detallan expectativas curriculares específicas en torno al conocimiento fonológico, la decodificación, y la fluidez. Por ejemplo, al finalizar inicial, los niños deben saber cómo se segmentan y cómo se unen los sonidos en las sílabas y las palabras. Garantizar que los niños conozcan las letras y las relacionen con sus sonidos es también un requisito de fin de año para este nivel. También hay estándares específicos en el área de vocabulario. En inicial, por ejemplo, se espera que los niños y niñas comiencen a clasificar objetos en categorías, y a trabajar con sinónimos y antónimos. En Preescolar y primer grado, se espera que los niños y niñas categoricen conceptos con dibujo y sin dibujo—respectivamente. En primero y segundo grado, se consideran aspectos como el análisis morfológico para deducir el sentido de muchas palabras. A partir de primer grado, se estipula la expectativa de que los niños lean atendiendo al propósito y a la comprensión, pero también garantizando una lectura con precisión, ritmo y expresión.

Estos estándares en habilidades básicas no se orientan como requisitos generales, ya que “los buenos lectores necesitarán menos práctica con estos conceptos que los que experimentan dificultad. Se trata de enseñar cuando se necesita y no lo que ya saben”.

La consideración de elementos curriculares adicionales, con base a las necesidades que arroja la evaluación de los aprendizajes en lectura, podrían resultar útil para apoyar a los niños que se encuentran debajo del nivel 2 en comprensión lectora en Perú.

### Recomendaciones específicas

1. Considerar pautas curriculares más específicas para apoyar a niños que se encuentran rezagados en lectura y escritura, especialmente para garantizar aspectos de la comprensión literal e inferencial.
2. Sistematizar las experiencias curriculares en lecto-escritura, realizadas por el proyecto SUMA y por el CETT, así como la de otros proyectos exitosos en el país.

### **Sistemas de evaluación que han movilizad o a múltiples instancias educativas**



En las secciones anteriores, se discutió algunas tendencias en las políticas actuales y las orientaciones curriculares en torno a la lectoescritura. En esta sección veremos cómo se complementan esas políticas con un sistema de evaluación, y con una campaña de información orientada a revertir las tendencias desfavorables en los primeros grados.

La tabla No. 1 refleja cómo en la evaluación censal del 2011, en torno a comprensión lectora, solamente el 29.8 % de los niños en segundo grado lograron el nivel 2. En este nivel, que representa las expectativas del grado, los estudiantes comprenden el texto, pueden realizar una variedad de inferencias, y detectar información explícita que no es tan evidente en el texto. En los niveles 1 y -1, no se logran las expectativas. A nivel nacional, un 47.1 de niños llegaron al nivel 1, lo que significa que comprenden solamente textos muy sencillos, como una oración o un párrafo. El restante 23.2 % de los estudiantes, que se encuentran debajo del nivel 1, no comprendieron las preguntas más fáciles de la prueba.

El nuevo gobierno ha establecido como meta que 55% de niños lleguen al nivel 2 para el año 2016. Desde el año 2007, la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación del Perú elabora reportes sobre las evaluaciones censales y los entrega a las escuelas. Desde entonces, la UMC ha ido ajustando su trabajo para responder a nuevas necesidades. Este año ha elaborado y distribuido folletos con los resultados de las pruebas y con explicaciones a los gobiernos regionales, direcciones regionales, unidades locales, directores de centros, docentes, y padres de familia. Todos los folletos contienen descripciones detalladas para comprender los tres niveles de las pruebas, orientaciones para identificar la evolución de los patrones de desigualdad, y recomendaciones específicas para responder con un plan de mejora. El contenido, y el formato de los folletos de la UMC refleja un atención diferenciada para cada sector, un lenguaje coloquial, y el uso especializado de gráficos en algunas zonas, como en Amazonia.

El folleto para los gobiernos regionales, por ejemplo, contiene explicaciones específicas para relacionar los resultados en una región con el patrón nacional, así como para identificar el patrón de distribución de alumnos en los niveles 2, 1 y -1, dentro de cada UGEL en la región. Las orientaciones a este nivel destacan un esfuerzo para identificar la evolución de los patrones de desigualdad, atendiendo consideraciones en torno a las características, tipo de gestión, y área geográfica de los centros educativos en una determinada región. Se dan recomendaciones específicas a este sector para difundir los resultados y promover una reflexión, priorizar a los estudiantes debajo del nivel 1 en los planes regionales, orientar la asignación de recursos, y para buscar apoyo nacional e internacional con el objetivo de establecer metas orientadas a mejorar la calidad educativa. Se brinda también una explicación sobre la metodología Rasch utilizada en las evaluaciones, donde un mayor puntaje significa mayor habilidad. Se orienta cómo interpretar comparaciones en el tiempo, la distancia entre los niveles, y el grado de dispersión o homogeneidad de los alumnos. Se ofrece también orientaciones en el uso de los promedios para comprender la distribución de los estudiantes en cada uno de los tres niveles.

El folleto para la institución educativa, por su parte, contiene cuadros para comparar los resultados dentro de la escuela, así como con las UGELs y las DRELs de la región y del país. Se recomienda específicamente promover una reflexión en torno a los resultados para reducir las brechas de aprendizaje a este nivel. Se describen estrategias diferenciadas para atender a los niños en y debajo del nivel 1. Es notable la exhortación a los saberes previos de los estudiantes como parte de esas estrategias diferenciadas: “Tome en cuenta que no todos los estudiantes llegan al aula en las mismas condiciones de aprendizaje. Debemos saber cómo llega cada uno para brindarle lo que necesita. Decir que llegaron de primer grado con algunas dificultades en su lectura no es razón para que terminen segundo grado en una situación similar.” Estas orientaciones, aunque globales, reflejan cómo las iniciativas de la UMC alcanzan el área pedagógica, como parte de un esfuerzo que desde la evaluación promueve una reacción a todos los niveles, para responder a la grave situación de los aprendizajes en comprensión lectora.

Con sus reportes, la UMC ha contribuido a responder a las necesidades pedagógicas de los docentes. Este año, los docentes recibieron un informe donde se analiza con detalle las capacidades asociadas a cada uno de los tres niveles de comprensión lectora, describiéndose ejemplos del tipo de preguntas que se pueden hacer para estimular el desarrollo de esas capacidades. Los informes de la UMC contienen recomendaciones específicas para desarrollar las capacidades lectoras de los niños y niñas en Segundo Grado. Estas incluyen el uso de criterios para variar la dificultad de un texto, dependiendo del nivel de logro de un niño, el uso de diferentes tipos de texto como parte de las estrategias de lectura, y el uso real de los textos. También se recomienda trabajar la comprensión no solo a base de preguntas, sino también utilizando organizadores gráficos, haciendo actividades de transformación con los textos, y proponiendo actividades investigativas en torno a temas de interés de los niños. Otra iniciativa reciente ha sido la entrega de un kit de auto-evaluación a las escuelas. Este kit contiene pruebas orientadas a introducir a los docentes a una

práctica evaluativa, orientada a informar el accionar pedagógico en el aula.

Algo totalmente innovador en el país ha sido la elaboración de folletos diseñados para padres, explicando aspectos básicos de la lectura, las capacidades asociadas con cada nivel de comprensión lectora en las pruebas, y proporcionando ejemplos del tipo de textos que se comprenden en cada caso. Se da también recomendaciones para elevar la actividad lectora en las comunidades. La exhortación a padres de familia a animar a los niños a leer, y a leer diversos textos en contextos cotidianos, es parte de un esfuerzo por promover la lectura en todos los ámbitos de la sociedad, no solo en las aulas, como propusieron destacadas educadoras en 2004.<sup>4</sup>

Una reciente encuesta refleja un aumento progresivo en la distribución de estos reportes en los últimos años. Varias entrevistadas opinaron que hay suficientes indicios para comprobar que los informes se están comenzando a usar como parte de planes regionales, locales y en las instituciones educativas. Con la ayuda de estos informes de la UMC, los nuevos gobiernos tienen ahora indicadores claros sobre el rendimiento de sus estudiantes, y han comenzado a realizar jornadas de reflexión en mesas inter-gubernamentales, lo que sugiere un patrón de apropiación de los resultados.

La existencia de un sistema para documentar, organizar y compartir información sobre el progreso pedagógico de los niños, la disponibilidad de esta información a las instancias regionales, locales, directores de centros, docentes y padres de familia, es un logro importante indiscutible del actual gobierno peruano. Con los informes diversificados, el Ministerio de Educación ha enviado una clara señal a los gobiernos regionales, a las DRELS y a las UGELS, y a la población en general, en torno a la necesidad de comenzar a monitorear el avance académico de los niños, e impulsar acciones orientadas a superar los actuales niveles de aprendizaje en lectura y escritura. El esfuerzo se enmarca dentro de la tendencia latinoamericana reciente de impulsar políticas de responsabilización social (“accountability”). Con su labor descriptiva y de cuidadosas explicaciones diferenciadas, se trata también de una labor educativa de empoderamiento a las diversas instancias educativas.

Como es de esperarse, estas nuevas expectativas presentan varios desafíos. El impulso evaluativo del MED promueve un cambio de paradigma en los perfiles de los especialistas en las DRELS y las UGELS, e implica una nueva forma de mirar la evaluación para los directores y docentes en las escuelas. Un desafío es lograr que se materialicen las reuniones para discutir y reflexionar sobre los datos de la evaluación censal, y que se logre una internalización de las conclusiones que permiten orientar la práctica en nuevas direcciones. No fue aparente, a partir de los *focus groups* con acompañantes y docentes como parte de este estudio preliminar,

---

<sup>4</sup> Para una detallada discusión de una propuesta educativa que involucra a la comunidad en el esfuerzo por mejorar la lectura en el Perú, ver: Ramírez de Sánchez Moreno, Eliana y otros (2004). Propuesta Pedagógica De Comunicación Integral Para La Emergencia Educativa. Dirección de Educación Primaria. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

que ellos hubieran participado en forma activa en un proceso de reflexión, sobre la relevancia específica de los tres niveles de comprensión lectora en el trabajo diario en sus centros. Varios entrevistados señalaron que el uso de esta valiosa información evaluativa para determinar necesidades y establecer prioridades está comenzando en el país, y en muchos casos todavía depende de un elemento catalizador, como la presencia de un acompañante en las escuelas.

Un aspecto pendiente es la atención pedagógica dirigida a las necesidades específicas de los niños que se encuentran debajo del nivel 1 en las pruebas lectoras. En los informes a las instituciones educativas se describe lo siguiente: “El estudiante que se ubica en este nivel todavía no logra comprender los textos más sencillos. Incluso podría estar respondiendo al azar las preguntas de la prueba. Por esta razón, no es posible describir ni poner ejemplos de lo que puede hacer un estudiante de este nivel.” Al momento de redactar este informe, no había suficiente conocimiento sobre cómo diferenciar las habilidades de los niños que se encuentran debajo del nivel 1. La UMC se encontraba en proceso de elaborar una rúbrica para identificar distintos niveles de adquisición del código escrito. Se había piloteado consignas para identificar que tanto representaban los niños la asociación fonema-grafema, como parte de la producción de textos. Con esto se pretendía diferenciar de alguna manera los distintos niveles de desarrollo de esta capacidad, y presumiblemente brindar el apoyo en forma correspondiente. Se esperaba que este instrumento podría apoyar el trabajo con los niños que se encontraban debajo del nivel 1 en comprensión lectora en las pruebas censales. Se comentó también que pronto utilizarían pruebas muestrales para realizar una exploración más detallada sobre este aspecto.

En las aulas, otro reto será apoyar el uso de estas nuevas informaciones al trabajo docente. Como se analizó en la sección anterior, la diversificación curricular impone una mayor exigencia para garantizar aprendizajes mínimos en el área de comunicación. Al mismo tiempo, el impulso evaluativo obliga a los especialistas, acompañantes y directores de centros, a diseñar proyectos educativos que se orienten hacia un avance progresivo hacia las metas del año 2016. Los docentes, desde el diario quehacer del aula, deberán aprender a interpretar las pruebas, y comenzar a implementar las nuevas recomendaciones, para monitorear el desarrollo de las capacidades de sus alumnos. Pero este aspecto es muy débil. En la opinión de varios de los entrevistados, las nuevas iniciativas van a requerir un esfuerzo intenso, sistemático y sostenido para desarrollar nuevas capacidades de análisis en los docentes, acompañantes, formadores de acompañantes y técnicos. Solo así se podrá responder a los nuevos requerimientos comunicados tan claramente desde el componente de la evaluación y atacados con energía y organización desde las políticas educativas globales.

#### Recomendaciones específicas

1. Promover el uso pedagógico de las evaluaciones y priorizar acciones de capacitación en este ámbito. Incorporar la experiencia en el uso de la evaluación en la enseñanza de la lecto-escritura de las escuelas atendidas por el CETT.

2. Identificar niveles de riesgo en los centros educativos del país, y montar sistemas de apoyo institucional y pedagógico que respondan con mayor o menor intensidad según el progreso demostrado, con base a la distancia entre su situación actual y las metas de comprensión lectora establecidas para el año 2016.
3. Continuar promoviendo la discusión de los datos en los centros educativos e instancias locales y regionales, y desarrollar planes de mejora que respondan a las necesidades identificadas. Brindar orientaciones pedagógicas adicionales a los gobiernos e instancias locales, para promover nuevas acciones en la gestión, en la programación, y en la enseñanza, que se orienten a aumentar el ritmo de avance hacia las metas establecidas.
4. Promover metodologías para la discusión de los datos evaluativos con base a diferentes granularidades: nivel de los alumnos en una aula, secciones en un grado, y escuela.
5. Considerar la realización de un estudio diagnóstico en lectura inicial que incorpore la evaluación de los componentes de la lectura inicial con alumnos que experimentan fracaso lector.

### La formación en servicio de los docentes: rutas logradas y caminos por recorrer



En esta sección anotaremos los principales resultados de este estudio en el área de capacitación en servicio. Desde los años 90 se comenzaron masivos esfuerzos en Perú para mejorar las prácticas educativas en las aulas, a través del Plan de Capacitación para docentes (PLANCAD). En lectura y escritura, la gran meta desde entonces ha sido romper con la tradición de una enseñanza mecanicista y poco orientada hacia la comprensión y la interpretación reflexiva de los textos. Sin embargo, las entrevistas sugieren que la capacitación no ha logrado una adecuada apropiación de los nuevos

enfoques de enseñanza introducidos desde entonces. La presente gestión del gobierno tiene un plan ambicioso para revertir esta situación y elevar los aprendizajes en las aulas, y enfrenta también importantes desafíos, como veremos a continuación.

Lo primero que asombra a la vista, a la luz de las entrevistas realizadas para este informe, es la determinación de dotar a una masa crítica de agentes educativos, de informaciones sobre los resultados de las evaluaciones, así como de estrategias organizativas, para incorporarlos a la “movilización por elevar los aprendizajes”. La gestión global de la capacitación está claramente diseñada para apoyar esta meta. Desde el Ministerio de Educación en Lima, es notable la claridad de los planes de capacitación, la organización de acciones definidas en el tiempo y orientadas hacia productos específicos, el diseño de sistemas para controlar la ejecución de las actividades contempladas, y la coordinación entre las diferentes direcciones para realizar un esfuerzo conjunto con las escuelas. El Ministerio se ha trazado una “ruta”, que marca estrategias y actividades específicas para este año. Desde Marzo del 2011, se realizan capacitaciones generales para apoyar la implementación de esta ruta. La “ruta” incluye contenidos críticos a comunicar en forma inmediata como parte de la

movilización por elevar los aprendizajes, así como una plan formativo mas estratégico.

*En medicina, si la investigación encuentra nuevos métodos de salvar vidas, los profesionales de la salud adoptan estos métodos lo más rápido possible, y cambian las prácticas, los procedimientos, y los sistemas. La investigación educativa ha encontrado nuevas maneras de salvar las mentes de muchos niños y niñas ayudándolos a convertirse en lectores eficaces; depende de nosotros que promovamos estos métodos en todos los ámbitos del sistema educativo. Las vidas de muchos jóvenes lo requieren. También lo necesita la educación pública. La tarea urgente ante nosotros es que las universidades y la comunidad educativa trabajen juntos para desarrollar programas que puedan garantizar que todos los docentes tengan acceso a estos conocimientos".*  
*Louisa Moats*

La Dirección de Educación Superior y Desarrollo Profesional (DESP) ha diseñado también un programa para preparar a los formadores que apoyan el trabajo de los *acompañantes*. Se esta coordinando con la Universidad Cayetano Heredia y Ruiz de Montoya para brindar una certificación a estos formadores. Se crearon módulos de capacitación, con el objetivo de mejorar los conocimientos de estos formadores. Los módulos incluyen temas como la planificación del acompañamiento pedagógico, la renovación de prácticas, y la sistematización de las experiencias. Se espera que los formadores de acompañantes, ayuden a diseñar y a proponer estrategias de formación para los acompañantes.

Un objetivo de las capacitaciones recientes ha sido elevar el perfil pedagógico de los especialistas técnicos en las regiones, cuyo trabajo ha sido fundamentalmente administrativo. Para apoyar este trabajo, a partir del segundo taller realizado este año se incorporó a la ruta formativa de los talleres en Lima a los especialistas de las diferentes direcciones en el Ministerio, puesto que ellos serían encargados de salir a a monitorear la implementación. A los talleres en Lima también comenzaron a asistir especialistas de las regiones. Luego, en las regiones, se realizarían micro-talleres y actividades de asesoría, apoyando los mismos objetivos, pero adecuando las estrategias a las características de cada zona. La estrategia formativa de las rutas consiste en alternar talleres de capacitación con asistencia técnica. En las acciones de asistencia técnica, donde participan los técnicos nacionales y regionales, se persigue monitorear la implementación de las estrategias, así como proporcionar un acompañamiento in situ para realizar ajustes adicionales. Es así como el impulso capacitador comienza en Lima, pero se promueve una gestión formadora en las regiones, como parte de un compromiso por la descentralización y la diversificación curricular.

Las Direcciones Regionales han estado implementando talleres en torno al uso del tiempo, los procesos de aprendizaje, los fascículos de aprendizaje, y la comprensión del enfoque comunicativo-textual. Las UGELs luego replican los talleres a las

instituciones educativas, trabajando con los docentes, para familiarizarlos con estos nuevos conceptos. Con el apoyo del PELA, se impulsa también una serie de acciones de capacitación en las regiones para fortalecer el trabajo de los acompañantes que trabajan en las escuelas focalizadas.

Algunos entrevistados lamentaron los procesos un tanto masivos de las capacitaciones recientes. Según especialistas del MED, en el tercer taller participaron aproximadamente 2,000 acompañantes, 1,500 especialistas y 300 formadores. Ante esta situación, queda la pregunta: ¿cómo están impactando estas primeras acciones de capacitación en los beneficiarios? No hubo tiempo como parte de este trabajo de constatar en forma sistemática si hubo una internalización de las nuevas ideas en los técnicos, formadores, acompañantes y docentes. Pero las entrevistas si identificaron desafíos en el área de la capacitación que van más allá de las limitaciones impuestas por la emergencia educativa. Los temas de reflexión se organizaron alrededor de cuatro aspectos: los procesos pedagógicos en los participantes, la vinculación de la teoría con la práctica, la producción de materiales, y la adquisición de conocimientos disciplinares.

A juicio de algunos entrevistados, las explicaciones detalladas en muchas capacitaciones no siempre logran “pasar”, o ser apropiadas por los participantes. En este sentido, se recomendó diseñar alternativas para promover un proceso pedagógico en los participantes, que logre transferir nuevos conocimientos a su quehacer cotidiano. Algunas entrevistadas recomendaron la utilización de material concreto diseñado específicamente para lograr una internalización, la demostración de ejemplos, el espacio para el análisis, la reacción a los materiales como parte del mismo proceso de capacitación, y la evaluación de la capacitación, para registrar el impacto en los conocimientos y actitudes.

El segundo aspecto se relaciona a la necesidad de vincular la teoría con la práctica, como parte de una propuesta de capacitación consolidada para la lecto-escritura. Hasta ahora, la capacitación enfatiza la reflexión sobre la práctica, intentando romper con una tradición de seguir mecánicamente pasos metodológicos proporcionados por otros agentes. En algunos casos, sin embargo, pareciera que los mecanismos participativos pueden llegar a sacrificar el mensaje que se pretende comunicar en la capacitación, y dejar a los participantes sin pautas concretas para orientar el trabajo cotidiano. En la reunión con un grupo de docentes en Lima, una de ellas lamentó la tendencia a formar grupos de discusión entre los participantes como parte de los talleres de capacitación organizados por acompañantes. Al respecto, un entrevistado manifestó que el enfoque comunicativo-textual “hace mas visible la necesidad de articular la teoría con la practica en todos los momentos de la actividad educativa”. En el Anexo 4 se describen elementos de la capacitación que utiliza el proyecto SUMA que podrían ayudar a reforzar este componente de articulación teórica en los procesos de capacitación. SUMA implementa un enfoque de capacitación que trabaja la reflexión en torno a los saberes previos de los participantes, pero los pasa a contrastar con nuevas ideas presentadas y con un acercamiento a la teoría. Las estrategias de SUMA incluyen también la socialización de saberes previos, la

presentación de una estrategia en un contexto auténtico, espacios de discusión basados en la observación del modelo presentado, la incorporación de la nueva estrategia por parte de los participantes al ámbito de trabajo, y la presentación ante los participantes del plan elaborado. Los participantes luego aplican en forma independiente la estrategia, y reciben apoyo a través de la asistencia técnica. El anexo presenta una estrategia de capacitación aplicado a una estrategia de lectura, pero el modelo se puede aplicar a muchas estrategias presentadas a participantes cuando ellos/ellas disponen de una experiencia o de saberes previos que son distantes respecto a las nuevas ideas presentadas.

Un tercer tema fue la propuesta de realizar un producto dentro de la misma capacitación. Una de las entrevistadas reportó una mejoría significativa en las capacitaciones con docentes a partir del uso de materiales concretos como parte de los talleres. Consideró que esta práctica puede ayudar a crear nuevos saberes, y a comunicar un sentido de posibilidad, ya que ésta se convierte en motor para el trabajo en otras oportunidades. Esta entrevistada lidera proyectos con aproximadamente 5,000 docentes en 60 sedes en el país, y tiene una larga trayectoria implementando capacitación con docentes en el área de lecto-escritura. Explicó que en las primeras etapas, los esfuerzos se enfocaban en explicaciones detalladas para orientar las interacciones en lecto-escritura, conforme al enfoque comunicativo-textual. Los docentes hacían la réplica de las estrategias como parte de los talleres. Luego, sin embargo, cuando los especialistas llegaban a observar al aula, se notaba que no se implementaban las estrategias de la manera en qué habían sido concebidas, aun con el apoyo suministrado en el taller. A partir de esta observación, se decidió que además de los elementos pedagógicos anteriores, se elaboraría material para el docente, y también material concreto para los niños, dentro de la capacitación. Con las últimas revisiones a los procesos de capacitación, el mismo material que se elabora en los talleres queda listo para su implementación en el aula con los niños. Los docentes también cuentan al final de las capacitaciones, con secuencias didácticas y recuadros informativos que orientan sobre aspectos importantes. Se concluyó que esta revisión en la capacitación produjo un cambio muy positivo. Además de este cambio, cabe destacar que los docentes reciben apoyo técnico especializado después de las capacitaciones.

Por último, algunos entrevistados manifestaron la necesidad de un abordaje más disciplinar, para desarrollar conocimientos sobre las características del lenguaje oral y escrito, las etapas en la adquisición del código escrito, la aplicación de este conocimiento en la enseñanza de aspectos básicos de la lectura, técnicas específicas para el desarrollo de la comprensión, y el uso de la evaluación para ajustar la enseñanza a las necesidades de los niños y proporcionar una atención diferenciada. En este trabajo el CETT tiene amplia experiencia y materiales de alta calidad técnica que se podrían tomar en cuenta. Ver el Anexo 5 para una descripción de algunos de sus materiales, donde se refleja un sólido manejo disciplinar en torno a la lectura y la escritura.

Ya cerca de las escuelas, donde culmina el impulso capacitador, se perfilan una serie de desafíos. Los acompañantes deben apoyar a los docentes a través de talleres, microtalleres, visitas en aula y pasantía. En la reunión con los acompañantes de la DREL Lima realizado como parte de esta consultoría, hubieron varios indicios de que necesitarían herramientas adicionales para ayudar a los docentes a enfrentar la gama de necesidades que enfrentan en el aula. Por las respuestas quedó claro que enfrentan múltiples problemas y dificultades, que tienen que enfrentar con una buena dosis de creatividad.

Como parte del focus group realizado en este estudio, se les solicitó a los acompañantes compartir sus experiencias en torno al compromiso de elevar los aprendizajes en comprensión lectora para el año 2016. Las respuestas a esta pregunta fueron variadas. Un tema fue el trabajo con los padres de familia y la comunidad; iniciativas que se mencionaron a este respecto incluyeron la realización de talleres para elevar la auto-estima, técnicas para valorar la inter-culturalidad, y la celebración del día de logro como una forma de presentarle a la comunidad los proyectos realizados en un centro. Otro tema fue el trabajo en el aula; se compartió el trabajo que hacen motivando a los docentes hacia un enfoque participativo, que valore los saberes previos de los niños. También se compartió los esfuerzos para promover en el aula las experiencias de producción de textos, y el aprendizaje de los fonemas con base a palabras significativas. Otro tema fue el trabajo con directores, quienes muestran diversos grados de apoyo al reciente esfuerzo por discutir los resultados de las evaluaciones censales y motivar la reflexión para elevar los aprendizajes.

Una de las acompañantes respondió mas directamente a la pregunta formulada, describiendo la dificultad de monitorear la evaluación de los aprendizajes, resaltando las dificultades de involucrar a algunos directores de centros en una respuesta pedagógica a partir de la discusión de los resultados de la última evaluación censal. Comentó que muchos docentes tienen dificultad para trabajar en el aula con base a las necesidades de los alumnos, y que no saben tampoco interpretar las evaluaciones que se aplicaron recientemente. Relató también su experiencia en talleres recientes para utilizar fichas de observación que luego utilizó para observar el trabajo de aula de algunas maestras, como parte del reciente “barrido pedagógico” que impulso el Ministerio de Educación.

#### Recomendaciones específicas

1. Diseñar planes de capacitación en cada una de las nuevas iniciativas impulsadas por la gestión actual, que atiendan en forma mas directa los procesos pedagógicos, los contextos y las necesidades de los participantes.
2. Proporcionar oportunidades para elevar los conocimientos disciplinares y técnico-pedagógicos de los docentes en torno a la lectura y la escritura en los primeros grados.
3. Revisar los contenidos de las capacitaciones para incorporar aspectos críticos de la lectura inicial, como el conocimiento de la letra impresa, la conciencia fonológica, el principio alfabético, el vocabulario, la fluidez y la comprensión.

## La enseñanza de la lecto-escritura: un discurso consensuado que no llega al aula



Los reportes y testimonios de varios especialistas del Ministerio, los análisis de otros expertos, y la breve experiencia directa de esta consultora con docentes, sugieren atender en forma prioritaria el componente de la enseñanza en torno a la lectura y la escritura, para alterar con energía el rumbo actual de las trayectorias educativas de muchos niños y niñas de Perú que experimentan fracaso educativo.

Desde los años 90, las autoridades educativas peruanas promueven el enfoque comunicativo-textual, que persigue “el despliegue de capacidades comunicativas considerando diversos tipos de textos, en variadas situaciones de comunicación, con distintos interlocutores, y en permanente reflexión sobre los elementos de la lengua.” Este enfoque surgió con la intención de abandonar prácticas docentes donde las actividades carecen de sentido para los niños y niñas, que privilegian el aprendizaje de letras y sílabas aisladas sin sentido como pre-requisitos para la lectura, y que además inhiben el uso del sistema de escritura, por consideraciones de madurez, para comunicar mensajes. Se enfatiza desde entonces que “leer es comprender, y no descodificar”. Se promueve una enseñanza que oriente las actividades en el aula hacia la construcción del sentido, el intercambio de información, la validez de la visión del mundo de los interlocutores, la construcción social de conocimientos, y la aplicación de los mismos en contextos de relevancia cotidiana, social y cultural.

La orientación del enfoque, de promover la lectura de textos completos, así como la producción de escritos desde las primeras etapas del aprendizaje, tiene su base en el trabajo de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Estas investigadoras identificaron una serie de etapas por las que pasan los niños y niñas para apropiarse del sistema de escritura: pre-silábica, silábica, silábica-alfabética y finalmente la alfabética. Para transitar por estas etapas, se recomienda la reflexión activa y la construcción social de aprendizajes en torno al lenguaje. Los niños van descubriendo en este proceso las relaciones entre los grafemas y los fonemas, y van incorporando estos nuevos aprendizajes a los escritos que van produciendo. Los docentes promueven la elaboración de hipótesis en los niños y niñas, y diseñan ambientes para la exploración con el lenguaje. En la lectura de textos, se enfatiza la construcción del sentido y el uso de pistas gráficas, textuales y narrativas para fomentar la comprensión; en la escritura, se promueve la elaboración de mensajes que respetan las etapas de los niños, sus intereses y la realidad cultural, social e inmediata. En este enfoque, las interacciones docente-niño juegan un rol muy importante para desarrollar nuevas capacidades lingüísticas y cognitivas en los niños.

El enfoque comunicativo-textual enfatiza el trabajo con los saberes previos de los niños y niñas, con el objetivo fundamental de orientar un aprendizaje significativo, como propuso Jerome Bruner hace varias décadas. Los niños utilizan sus propias

categorías cognitivas para obtener datos de la realidad externa, generando proposiciones, formando hipótesis, y contrastando sus hipótesis, desarrollando nuevas estructuras cognitivas, y alcanzando nuevos estadios. Esto calza con la perspectiva constructivista, y la concepción de un aprendizaje basado en la exploración activa y la reflexión en torno al lenguaje. La concepción del lenguaje como un proceso de comunicación, mas que como un conjunto de códigos verbales compartidos que se deben enseñar en forma aislada, encuentra también un fundamento en las teorías de desarrollo lingüístico de Michael Halliday. Por otro lado, la investigación apunta evidencia sólida en torno al beneficio del diálogo en torno a los propósitos durante la lectura y la escritura, y muy especialmente para desarrollar una mejor actitud hacia la lectura.

Fue fuerte y consistente el compromiso de casi todos los entrevistados por este enfoque de enseñanza y de aprendizaje en lectura y escritura. Pero la claridad discursiva y los esfuerzos realizados hasta ahora, no logran llegar al aula con la intencionalidad esperada. Las entrevistas realizadas para este estudio sugieren que no hay, hoy en día, suficiente claridad en torno a cómo enseñar la lectura y la escritura en el aula de clases. Una fuente de preocupación la ofrece el reporte de algunos directivos del Ministerio de Educación, después de visitar aulas de Segundo grado en el pasado mes de junio en Lima. Según un monitoreo en Lima, que alberga a un 35% de estudiantes en el país, las prácticas docentes no han cambiado desde hace mas de veinte años. Lo que observó una directiva del Ministerio de Educación fue un aprendizaje basado en la repetición, y el uso de planas, como forma de inducir una escritura correcta. Las interacciones docentes se centraban en los niños más aventajados, un 25% de ellos—probablemente esos niños en el nivel 2 que talvez no urgen tanta atención de acuerdo a los objetivos trazados nacionalmente para los próximos años. Los niños con mas dificultades—esos niños que probablemente se encuentren en el nivel 1 y -1 en comprensión lectora—permanecen en silencio en las partes de atrás del aula, desatendidos. Otros estudios sugieren que estas prácticas docentes también predominan muchas zonas rurales del Perú.

¿Qué está impidiendo que se materialicen los múltiples esfuerzos orientados a estimular la exploración activa de los niños y niñas, el aprendizaje significativo y el desarrollo de funciones lingüísticas? ¿Cómo equipar a los docentes con herramientas para atender diferenciadamente a los niños y niñas? Los directivos del Ministerio de Educación se encuentran analizando el por qué, y cómo resolver el problema de prácticas de enseñanza docente que han persistido por demasiados años.

Entre los factores que se analizan en el Ministerio de Educación para explicar el problema de una enseñanza de baja calidad en el aula, se han identificado los siguientes: una debilidad en los programas de formación inicial de los maestros, la falta de especialización para maestros de primero y segundo grado en lectura y escritura, falta de motivación en los acompañantes y docentes, y una fuerte tradición oral en la sociedad que no sabido promover espacios lectores.

Concepciones en torno al enfoque	Caracterización
Concepción crítica fuera del enfoque	Es necesario considerar una propuesta de enseñanza donde los alumnos siempre partan de las unidades menores a las unidades mayores, porque esto es lo único que tiene validez empírica desde las investigaciones que han comprobado su eficacia para resolver problemas de lectura y de escritura en los primeros grados.
Concepción pragmática dentro o fuera del enfoque	Hay que buscar cómo responder a las necesidades pedagógicas de los niños en los niveles 1 y -1 en comprensión lectora, desde todas las perspectivas y estrategias posibles. Lo metodológico está subordinado a la eficacia docente, y cada docente puede tener un diferente punto de partida. Lo importante es cómo llegar al docente con una propuesta que tenga sentido para él o ella.
Concepción flexible dentro del enfoque	Se debe mantener el enfoque, pero se deben de buscar pautas para guiar a los docentes a enseñar mejor, y a los niños y niñas a aprender mejor, para poder trabajar con la diversidad peruana. Se debe tener apertura para incorporar algunas estrategias que ayuden a los niños a aprender, aún si esto significa enriquecer el enfoque con nuevas perspectivas.
Concepción de fidelidad al enfoque	El trabajo con fonemas y sílabas no es parte del enfoque; se aprenden sonidos si surgen de una situación significativa en un contexto de comunicación. Todas las actividades de enseñanza deben partir de textos completos y de situaciones de aprendizaje con relevancia social, cultural o cotidiana. Se debe de hacer mayores esfuerzos para que los docentes comprendan e implementen mejor el enfoque.

Tabla No. 3 Gama de concepciones en torno al enfoque comunicativo-textual.

#### Discusiones dentro y fuera del enfoque comunicativo-textual

El análisis de las prácticas docentes, “a prueba de todo”, y los bajos rendimientos en comprensión lectora, han llegado a propiciar un cierto nivel de discusión en torno al enfoque comunicativo-textual, entre los especialistas que lideran iniciativas educativas en Perú. Las cuatro categorías presentadas en la tabla No. 3 muestran una gama de opiniones y premisas, surgidas a la luz de la reflexión con los entrevistados en torno al enfoque comunicativo-textual. La tabla muestra estas ideas como dos posiciones intermedias, una dentro del enfoque, y otra que puede ser fuera del mismo, y también identifica dos extremos que representan una aplicación más purista de las teorías o posturas analizadas. La identificación de las diferentes posturas en torno al enfoque ayuda a ubicar las diversas explicaciones brindadas por los entrevistados en torno a las prácticas de enseñanza en el aula.

Aquellos que optan por una implementación estricta o de fidelidad al enfoque, tienden a apuntar hacia la necesidad de mejorar la comprensión del enfoque. Esta posición de mantener la integridad del enfoque comunicativo-textual, fue notable entre algunos especialistas en el Ministerio de Educación. Se comentó por ejemplo, cómo el fascículo de comprensión, elaborado recientemente como parte de las rutas del aprendizaje, se elaboró pensando en proporcionar una mayor orientación para los docentes. Los ejemplos se elaboraron cuidadosamente para orientar en el aula de

una forma más explícita. Sin embargo, durante un taller de validación, una docente intentaba fielmente reproducir la actividad según las indicaciones y según el documento rector, pero se percibía que la actividad había perdido el sentido comunicativo para la cual fue diseñada. Desde esta perspectiva, se concluyó que el problema era que la docente no había captado la etapa de aprendizaje en la que se encontraba el niño.

Pero aún desde dentro del enfoque, hubieron quienes a la luz de la emergencia educativa actual, expresaron una apertura para contemplar como algo prioritario todo lo que ayude a los niños a aprender. Al respecto, una de las entrevistadas, con un alto nivel de educación, relató su experiencia personal como docente, cuando le faltaban soportes para la adecuación del enfoque en su aula. Observaba que en su aula de primer grado, ciertos niños no realizaban hipótesis, y enfrentó ella como docente una etapa-en su caso transitoria- de desorientación, para estimular la actividad inquisitiva hacia la escritura de la cual estaba totalmente convencida. Esta entrevistada gozó con el apoyo de personal especializado y logró resolver sus inquietudes pedagógicas en el aula. Pero ¿que pasará en situaciones similares, con docentes que se encuentran convencidos del enfoque pero que no saben cómo diversificar la enseñanza para responder a las poco anticipadas necesidades de los niños? ¿Que apoyo reciben muchos niños y niñas de hogares pobres y excluidos que no entran al juego de la escritura, que no se motivan en forma espontánea a la producción desinhibida de sus ideas usando el código escrito? Varios entrevistados recalcaron que se podrían insertar procesos más pautados dentro del enfoque, para responder a la diversidad que caracteriza al Perú. Ante la presentación durante las entrevistas de prácticas orientadas a garantizar competencias básicas de la lectura inicial, como forma de atender a la diversidad, una respuesta consistente fue: “con la condición de que se de en ambientes significativos”.

Otros educadores expresaron la importancia de un contexto de comunicación, pero insistieron en la necesidad de garantizar que los niños se apropien y que usen el sistema de escritura, y que los docentes enseñen estrategias de comprensión lectora. Con menos afiliación al enfoque, otros entrevistados, dentro y fuera del Ministerio, mostraron una orientación más pragmática: se inclinaron a considerar todo lo que sea necesario para resolver el problema del bajo rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, algunos entrevistados, con afiliación dentro y fuera del enfoque, opinaron que es importante validar dónde se encuentra el docente en sus propias concepciones sobre la enseñanza, y edificar con ello puentes que permitan mejorar la enseñanza. Se consideró que muchos docentes no logran manejar el enfoque comunicativo-textual con la intencionalidad deseada, y que ante esta dificultad, se corre el riesgo de usar el único material al que le dan sentido: Coquito. En efecto, Coquito fue mencionado por varios docentes como material de uso en el aula para atender las necesidades de niños y niñas, durante el *focus group* realizado como parte de este estudio.

En la línea de enriquecer las pautas para enseñar mejor en los primeros grados, uno de los entrevistados recalcó que la propuesta de enseñanza actualmente no

promueve el desarrollo de conocimientos en lectura y escritura. Sugirió también una mayor atención a algunos procesos de la comprensión literal, ya que los mismos se tienden a sacrificar en un entorno donde la prioridad la tiene la comunicación. El encuentro con docentes aportó evidencias para respaldar esta afirmación. Se observó una posible confusión entre comprensión oral—muy válida por muchas razones pero que no requiere conocer el código—y la comprensión lectora, que se desprende exclusivamente de los signos verbales en los textos. No es lo mismo reconocer la intención comunicativa, escuchar con atención, atender a los detalles de una historia y relacionar las ideas, cuando se trata de un texto leído por otro, que hacer esto mismo a partir de la interpretación de los mensajes que se obtienen leyendo palabras y frases en un texto que se lee individualmente.

Este entrevistado comentó que la comprensión inferencial ha adquirido mucha importancia en Perú, pero que nadie sabe cómo se enseña. En efecto, con base al *focus group* con docentes, es posible que la comprensión inferencial, podría estarse interpretando en la práctica, como una atención casi exclusiva a los saberes previos y a las opiniones personales, a costa de una representación precisa en torno a la información explícita de las ideas principales en un texto. Una docente relataba muy entusiasmada como promovía la implementación del nuevo enfoque comunicativo-textual en su aula, a partir de una experiencia orientada a activar los conocimientos previos y las reacciones de los niños. Describió con mucha animación cómo motivaba a los niños hacia la producción de sus propios textos y hacia la generación de sus reacciones personales en torno a la historia. Indicó cómo ella interpretaba el énfasis del nuevo enfoque como un esfuerzo por ir mas allá de la comprensión literal—puesto que esto era “lo que se hacía antes”. Sin embargo, al preguntársele de donde obtenían los niños la información para responder a las preguntas de comprensión, no pareció importante si las respuestas provenían del texto, de las imágenes, de la experiencia personal, o del intercambio oral con otros compañeros de su clase.

Cabe destacar que el Centro de Excelencia para la capacitación de maestros (CETT) del Perú cuenta con una metodología para la enseñanza del código escrito como parte de un enfoque comunicativo. El CETT trabaja una propuesta didáctica para iniciar la enseñanza del código alfabético en primer grado, que incorpora las ideas de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro. Esta propuesta incorpora en detalle la importancia de cada uno de los cuatro estadios planteados por Ferreiro y Teberosky en torno a la psicogénesis del lenguaje, y como parte de una metodología de enseñanza del código alfabético. La metodología describe cómo abordar la situación comunicativa, orienta sobre las primeras interacciones que se pueden dar con los textos, las técnicas de lectura que pueden ayudar a comprobar las hipótesis de los niños al travesar por las cuatro etapas, y plantea otras estrategias y actividades para profundizar sobre el lenguaje escrito. El Anexo 5 describe algunos de los documentos del CETT con estos elementos.

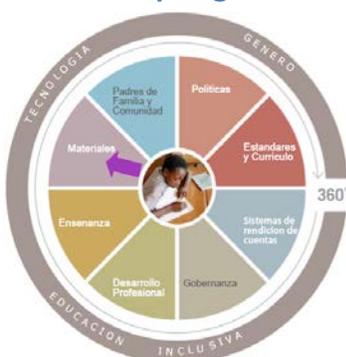
*“Desde las múltiples maneras de hacer enseñado en primer grado.....desde la familiarización con una base sólida de la investigación...desde mi propio involucramiento en la investigación; desde mis observaciones con mis dos hijos...desde las visitas a aulas de clase en primaria, la conclusión más importante que tengo sobre la lectura temprana es que es fundamental que los niños y niñas dominen en etapas tempranas la relación entre el lenguaje oral y el sistema de escritura. Y esto no pasará para un grupo mayoritario de niños y niñas si no lo hacemos sistemáticamente. Pero hacerlo sistemáticamente no requiere disminuir el desarrollo de un ambiente rico en lenguaje”*

*Isabel Beck*

### Recomendaciones específicas

1. Apoyar la elaboración de una propuesta didáctica más pautada para aplicar el enfoque comunicativo textual en torno a la lectura y la escritura. Validar esta propuesta con un grupo de docentes menos competentes. Recoger las inquietudes de estos docentes e incorporar cambios con base a los problemas encontrados.
2. Considerar la reproducción de algunos materiales del CETT que promuevan la enseñanza de aspectos básicos de la lectura y de estrategias para mejorar la comprensión lectora.
3. Proporcionar un ejemplar de esos materiales a los formadores de acompañantes y a los técnicos especialistas en las UGELS de todas las regiones.
4. Realizar una investigación que mida el impacto en los aprendizajes de una enseñanza que atiende los componentes básicos de la lectura, y un enfoque de enseñanza más pautado, utilizando el sistema de evaluación censal ya establecido en el país por la UMC.

### **Esfuerzos por garantizar el uso eficiente de los materiales**



En esta sección abordaremos algunas características de los materiales educativos que se distribuyen a las escuelas de inicial y de tercer ciclo en Perú, su relación con el currículo, los desafíos que se enfrentan para su distribución efectiva en las escuelas, y algunos indicios en torno a su uso por parte de los docentes de primero y segundo grado.

El Ministerio de Educación ha desarrollado una variedad de materiales para apoyar la lectoescritura y aumentar las experiencias con material impreso a los niños en inicial, primero, y segundo grados. En términos globales, hay una prioridad para este componente, puesto que el 90% del presupuesto en la dirección de primaria se destina a los materiales.

En inicial lo que destaca es el material concreto para trabajar los diversos temas. Se han producido una serie de láminas descriptivas con diferentes ejes temáticos que representan escenarios diversos de la realidad peruana, con el objetivo de promover la expresión oral, el vocabulario, y las destrezas comunicativas. Se proporciona además un juego de tarjetas para estimular la secuencia narrativa de un cuento o de

una serie de eventos familiares. En las bibliotecas, se cuenta con 36 títulos en cada aula, y se espera que lleguen otros 10 en el área de Ciencias el próximo año. Una entrevistada comentó que se realizan esfuerzos actualmente para alinear los materiales de inicial, pues la presente gestión encontró que se encontraban desarticulados con los de primaria.

En primero y segundo grado, el Ministerio también distribuye libros de texto y cuadernos de trabajo para todos los alumnos. En los libros de texto, lo primero que se destaca es una adecuación de los contenidos a las realidades peruanas. Todas las unidades de los libros de primero y segundo grado describen aspectos como las características de las diversas regiones, ferias y festivales típicos, y actividades cotidianas. También es evidente la concepción de un aprendizaje activo dentro de un contexto comunicativo. En actividades relacionadas a la lectura, se solicita de manera consistente una exploración y una reflexión en torno a los textos, con base a ilustraciones. Las actividades se orientan también a examinar las características de los textos. Tanto en lectura como en producción de textos, es notorio el énfasis en la extracción de los saberes previos de los niños y niñas y la identificación del propósito en las actividades.

En todas las lecciones hay actividades para desarrollar la comprensión literal e inferencial utilizando estas estrategias del enfoque comunicativo-textual. En producción de textos, se elaboran mensajes, anécdotas, video-libros y afiches, y se inventan diálogos y textos narrativos. Todas las lecciones tienen un componente metacognitivo, en la sección: “cabecita, a pensar”. Los libros y los cuadernos algunos componentes básicos de la lectura cuando se presentan en un contexto significativo. Por ejemplo, se usan letras móviles para formar palabras de los compañeros de la clase, y se realizan actividades con letras y sílabas, juegos con letras y sonidos, a partir de palabras que se discutieron previamente en los textos. Se cuenta también con un tablero con letras de plástico, y un tablero para formar palabras. Por otro lado, se solicita prácticas de lectura silenciosa y también se acepta leer el texto “con ayuda de tu profesor”.

Lo descrito arriba corresponde a materiales que se estarían ajustando este año, como parte de un esfuerzo actual del Ministerio de Educación de lograr una mejor alineación del currículo con los materiales. Se está precisando, por ejemplo, las capacidades que se desarrollan en los textos, con base a las nuevas iniciativas curriculares. También se está intentando reducir el número de actividades planteadas en los libros y cuadernos de trabajo. Un tercer aspecto en revisión actual es la secuenciación de las capacidades en los materiales. Se pretende facilitar que un docente pueda progresar desde actividades más sencillas al inicio de un libro a otras más complejas.

A pesar del enorme esfuerzo por elaborar materiales más pertinentes a las diversas regiones, y a la realidad peruana, un gran problema ha sido su uso por las escuelas y docentes. Dos problemas que surgieron en las entrevistas en torno a los materiales fueron su distribución efectiva, y su uso en las escuelas. La presente gestión está tomando acciones correctoras para resolver ambos problemas.

En torno a la distribución de los materiales, un problema está relacionado a los sistemas de datos poco actualizado. Los reportes oficiales indican que los materiales no llegan en forma oportuna a las escuelas. Las UGELs se encargan de proporcionar el listado de requerimientos al Ministerio, que determina las asignaciones con base a esa información. Pero se comentó que las UGELs no siempre cuentan con datos precisos sobre las necesidades de las instituciones educativas. Esto ha resultado que en ocasiones a algunas instituciones les llegan los libros, pero les hizo falta los cuadernos. Mientras se resuelve el problema, el Ministerio ha decidido dotar de un 10% adicional para compensar los problemas con las bases de datos.

En torno al uso de los materiales, una de las entrevistadas comentó que según una reciente encuesta, el 1% de los niños usa el 30% de los cuadernos de trabajo. Al respecto, se comentó también que los planes de dotación no han venido acompañados de acciones de capacitación para orientar estrategias de uso en el aula. Como respuesta a este tipo de problemas, se han realizado talleres en las UGELs para promover su uso. También se comentó que a los docentes les llegan materiales desde varios lados, y que ellos deben hacer su propio esfuerzo de articulación, lo que no contribuye a su labor. En los grupos focos, se confirmó que los maestros consideran otras fuentes para sus actividades de enseñanza. Todo esto sugiere atender la disposición para el uso pedagógico de estos materiales, con apoyo en el área de la capacitación. En esta misma línea, una destacada educadora comentó el gran avance que se puede lograr con docentes cuando se vincula la capacitación con ejemplos concretos de uso en el aula.

#### Recomendaciones

1. Realizar un estudio sobre los factores que pueden ayudar a una distribución mas efectiva de los materiales en las aulas de clase.
2. Garantizar acciones de capacitación que fortalezcan la relación entre el currículo y el uso de los materiales

### **III. AREA TRANSVERSAL: LA ATENCION A LOS NINOS QUE SE ENCUENTRAN DEBAJO DEL NIVEL 2 EN COMPRESION LECTORA**

Como se ha visto en las secciones anteriores, existe en este momento una clara orientación de las políticas educativas para atender la diversidad, estas se están implementando desde diversos ámbitos, y con altos niveles de claridad y organización. Sin embargo, las metas son ambiciosas y hay muchos desafíos. Lo que se espera con las nuevas iniciativas, es que muchos de los niños que hoy forman parte de los niveles 1 y -1 en comprensión lectora, lleguen al nivel 2 para el 2016. La tabla No. 4 muestra las regiones con menos indicios de lograr esa meta en el futuro cercano.

Región	2011-ECE 2011 % en el Nivel 2 (< 25%)	Diferencia ECE 2010-ECE 2011 % en el Nivel 2	ECE 2011 % Debajo del Nivel 1
Amazonas	19.7	1.1	28.4
Ancash	22.1	- 0.1	34.5
Apurímac	11.6	- 4,8	47.0
Cusco	22.8	- 1,2	32.2
Huancavelica	11.0	- 4.0	40.8
Huánuco	14.6	2.2	39.5
Ica	37.6	- 2,2	9.8
Lambayeque	33.5	- 1,5	15.2
Loreto	6.1	1.1	63.2
Madre de Dios	17.2	0.9	27.8
Pasco	18.8	- 6,8	26.5
Puno	18.0	-----	30.3
San Martín	17.1	- 0.1	35.7
Ucayali	15.0	0.6	41.0

Tabla No. 4 Cifras de comprensión lectora en regiones del Perú con crecimiento negativo en la población de niños en el nivel 2 entre 2010 y 2011. Fuente: Evaluación Censal 2011. Informe de Resultados para el Gobierno Regional, Lima.

En 2011, en 12 regiones, menos del 25% de alumnos alcanzaron el nivel 2 de comprensión lectora. El reto para estas regiones de llegar al 55% para el año 2014 es enorme. De esas 12 regiones, ocho demostraron además un crecimiento negativo, en el nivel 2 de comprensión lectora entre 2010 y 2011. De seguirse este patrón, no se augura un buen avance hacia la meta esperada. En Apurímac, Huancavelica y Pasco, se muestra un crecimiento negativo de 4% o más, además de un porcentaje de niños en el nivel 2 bajo. El patrón es relativamente menos serio en Ica y Lambayeque, donde el porcentaje de niños en el nivel 2 para el 2011 es 37.6 y 33.5 y el crecimiento negativo es menor, entre -1.5 y -2.2.

Excepto por Ica y Lambayeque, las regiones en la tabla 4 contienen las concentraciones más altas de alumnos que se encuentran debajo del nivel 1 en comprensión lectora, con porcentajes mayores al 25% en esta categoría. Todas las regiones con altas proporciones de niños y niñas en la categoría de -1 son rurales.

Si bien existen factores de carácter social, económico y cultural que podrían estar incidiendo en los bajos aprendizajes, la meta nacional de lograr que el 55% de niños lleguen al nivel 2 obliga a desplegar todos los esfuerzos posibles, especialmente en aquellas regiones donde el patrón no se orienta en la dirección esperada, para corregir las tendencias que se manifiestan actualmente. La evidencia proporcionada por la investigación educativa apunta certeramente hacia la posibilidad de resolver los problemas pedagógicos que impiden el éxito lector. Sus conclusiones podrían aportar algunas pautas para atender a la mayoría de niños y niñas en esas regiones.

Mencionaremos un ejemplo exitoso de intervención educativa. A comienzos de la década anterior, se desarrolló un esfuerzo sostenido de capacitación e implementación de estrategias en los primeros grados, financiado por el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Se logró que 1,400 niños y niñas que se encontraban en riesgo de fracaso lector al entrar a kínder (inicial), se ubicaran dentro de los promedios nacionales de lectura al llegar al cuarto grado de primaria.<sup>5</sup> Cabe destacar que las intervenciones educativas en este caso aplicaron los resultados más recientes sobre la investigación en lectura con poblaciones en riesgo, y de ninguna manera reflejan un enfoque conductista en la educación.

No se pretende sugerir que este esfuerzo de cuatro años en 17 escuelas caracterizadas previamente por bajos rendimientos en lectura, sea automáticamente transferible a cualquier otra realidad educativa. Pero tal vez tampoco conviene ignorar las nuevas oportunidades que ofrecen resultados como estos en un contexto de búsqueda por mejorar los índices de lectura y escritura con poblaciones en riesgo del Perú. En esta sección proponemos una discusión en torno al uso de la evaluación para brindar una atención diferenciada, en una dirección que ya se ha iniciado en Perú, la consideración de ciertas conclusiones de la investigación en lectura, la revisión de algunos aportes de la ciencia cognitiva en la comprensión de los problemas lectores, y la descripción de algunas estrategias que han mostrado eficacia con niños y niñas hispanos en riesgo lector en Estados Unidos.

### **El uso de la evaluación para una atención diferenciada**

Desde cualquier enfoque o método, las investigaciones sugieren que una atención diferenciada puede ayudar a nivelar las desiguales experiencias previas de los niños y niñas, porque como resalta Sylvia Defior: “La educación es un poderoso instrumento en la lucha por las desigualdades.”

Es muy probable que los niños que se encuentran en el nivel 1 o -1 muestren algunas diferencias en su recorrido lector. En el anexo 2 se ofrece una rúbrica que permite identificar si el niño “lee” palabras en forma global, si lee sílaba por sílaba, palabra por palabra, agrupando palabras, o si logra leer con expresión. El instrumento contiene indicadores que describen lo que puede hacer y lo que no puede hacer el niño o niña en cada etapa. Con estos indicadores, se puede monitorear el uso del código escrito en el aula de clase. El instrumento propone también acciones pedagógicas orientadas a facilitar un avance progresivo hacia la siguiente etapa, conectando así la evaluación con acciones educativas. Esta rúbrica podría contribuir a apoyar una atención diferenciada en el aula. Fue elaborada a partir de la bibliografía consultada y de las entrevistas realizadas como parte de este estudio.

---

<sup>5</sup> Para mayor información sobre este trabajo de investigación, consultar: Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2008). Literacy achievement in the primary grades in high-poverty schools. In S. Neuman (Ed.), *Educating the other America: Top experts tackle poverty, literacy, and achievement in our schools* (pp. 91–111). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Cabe resaltar que el Centro Andino CETT cuenta también con insumos para orientar a los docentes en la atención diferenciada de la lectura y la escritura. En sus folletos de capacitación referidos a este tema, se identifica las diversas áreas donde se pueden presentar dificultades lectoras, se orienta cómo detectarlas, y se brinda estrategias concretas para apoyar a estos alumnos. Además de la evaluación diagnóstica, estas estrategias incluyen el uso flexible de grupos para personalizar la enseñanza, describiéndose cada uno de los formatos. También se aborda con bastante detalle como usar los datos de la evaluación diagnóstica para planificar actividades diferenciadas, identificando por ejemplo el contenido a abordarse y la preparación de los materiales didácticos, así como el monitoreo posterior de los alumnos que recibieron la ayuda diferenciada, para garantizar el avance hacia las metas establecidas.

### **Siete resultados de la investigación para apoyar a los niños con dificultades lectoras**

Como parte de este informe, se revisó investigaciones sobre la lectura a nivel internacional, incluyendo en lengua castellana. En esta sección, se brinda un resumen en siete áreas de la investigación en lectura, con el ánimo de que las conclusiones sirvan para apoyar el trabajo con muchos niños y niñas peruanos en los primeros grados.

En torno a la necesidad de desarrollar habilidades fonológicas para prevenir problemas de lectura.
--

Resultado de la investigación: Muchos niños y niñas llegan a la escuela sin las experiencias previas necesarias en lenguaje que favorecen la apropiación del código escrito. Investigaciones realizadas en lengua castellana indican que los adultos iletrados no desarrollaron las representaciones fonológicas que requiere la manipulación de los sonidos para reconocer palabras. Estas investigaciones sugieren que cuando se presentan problemas de representación fonológica del lenguaje en las edades tempranas, y no se atienden, se pueden convertir en problemas que permanecen durante todo el período escolar, y también pueden llegar a convertirse en problemas de aprendizaje para toda la vida.

Múltiples investigaciones en Estados Unidos han comprobado el beneficio de un entrenamiento en habilidades fonológicas en las etapas iniciales de la lecto-escritura, y especialmente cuando se da en combinación con la representaciones gráficas de los sonidos, para prevenir problemas de lectura. Los resultados se han constatado en lengua castellana. Llegar a manipular las unidades del lenguaje oral contribuye a la adquisición del sistema de escritura, a descodificar y a leer palabras con fluidez. Sylvia Defior, una investigadora de la Universidad de Granada con amplia experiencia en la investigación de los problemas lectores, considera que es hasta que se dominan estos mecanismos específicos de la lectura que se puede llegar a considerar que la lectura de textos es equivalente a la comprensión oral. El asunto a tomar en especial consideración es que la adquisición del código y los mecanismos específicos

de la lectura, no se logran espontáneamente en muchos niños y niñas, y la pedagogía puede lograr una nivelación de las desiguales experiencias previas con el lenguaje oral y escrito de muchos niños y niñas.

En torno al rol que juega la maduración de los circuitos neuronales fonológicos, ortográficos y semánticos para descifrar palabras del contexto.

Resultado de la investigación: El anexo 1 muestra un modelo de lectura que refleja las conclusiones más recientes de la ciencia cognitiva. Propone que el reconocimiento de las palabras requiere la activación de cuatro procesadores: el fonológico, el ortográfico, el semántico, y el del contexto. Las representaciones fonológicas, referidas a conocimientos sobre como se divide el lenguaje oral en unidades menores; las ortográficas, referidas a las representaciones sobre las formas de las letras y las palabras, y a los conocimientos basados en palabras previamente descodificadas; las representaciones semánticas, referidas al bagaje de conocimientos conceptuales sobre una palabra; y las del contexto, que toman en cuenta elementos alrededor de la palabra como indicios para activar los procesos de su reconocimiento.

Bajo el modelo de Seidenberg y McClelland, reconocer palabras requiere conexiones en el cerebro entre esos cuatro procesadores, y éstos tienen que estar lo suficientemente desarrollados para que el sistema cognitivo funcione eficientemente. Los niños que han tenido amplias experiencias con el lenguaje oral y con el sistema de escritura antes de llegar a la escuela, pueden con relativa facilidad indagar y generar hipótesis en torno al sonido de una letra y a la pronunciación de una palabra, porque tienen los circuitos neuronales fonológicos, ortográficos y semánticos consolidados en el cerebro. Con estos niños y niñas, enseñar a leer no requiere garantizar que se esté utilizando conscientemente el código verbal para descifrar palabras. Es perfectamente aceptable que el niño utilice pistas gráficas o textuales.

Pero hay evidencias de que en muchos contextos socioeconómicos, y especialmente en zonas rurales y pobres, proporcionar experiencias de aprendizaje que priorizan en forma casi exclusiva los elementos del contexto para identificar una palabra, sin atender la actividad de los otros procesadores, puede llegar a sobrecargar el sistema cognitivo e impactar negativamente en el proceso lector. Por tanto, las prácticas de enseñanza que se orientan a desarrollar representaciones fonológicas, ortográficas, y semánticas en la memoria, pueden ayudar a reconocer palabras.

En torno a la validación de procesos de arriba abajo, así como de abajo arriba, en los enfoques hacia la enseñanza de la lectura.

Resultado de la investigación: El modelo componencial de Seidenberg y McClelland, implica mecanismos bidireccionales, interactivos y complementarios en el cerebro como parte del desarrollo lector. En este modelo, la información del contexto y los procesos lingüísticos de arriba abajo, (Top-Down) juegan un rol, pero el reconocimiento de las palabras requiere también de procesos que parten de las unidades menores a las unidades mayores. Esto significa que el modelo valida tanto

los procesos de arriba abajo, como los de abajo arriba (Bottom-Up), proponiendo por tanto un enfoque balanceado en torno a la enseñanza de la lectura.

Esta conclusión valida la opinión de destacadas investigadoras y educadoras en Perú, quienes han recalcado la especial importancia que tiene la ampliación de las experiencias en la escuela con niños provenientes de zonas donde el lenguaje se utiliza muy poco como parte de la vida cotidiana. Esta preocupación por estimular el uso del lenguaje para desarrollar diálogo fluido e interacciones con los textos las recoge el enfoque comunicativo-textual, y ellas se asocian al enfoque “Top-Down”. Al mismo tiempo, el modelo bi-direccional justifica también la importancia de incorporar experiencias que preparen a los niños con las herramientas específicas para la lectura, lo que se relaciona con los procesos “Bottom Up”. La idea fundamental es que el modelo propone un trabajo interactivo y complementario entre los cuatro componentes del sistema cognitivo para la lectura, el fonológico, el ortográfico, el semántico, y el del contexto, en este caso, para llegar a reconocer palabras eficientemente.

Sobre el rol de la fluidez lectora y varios de sus componentes en la lectura comprensiva.

Resultado de la investigación: Las investigaciones han demostrado que la velocidad lectora es un indicador importante para la lectura. En contextos netamente hispanohablantes, se ha encontrado una correlación positiva entre la velocidad lectora y la comprensión. Con base a los resultados consistentes de las investigaciones a nivel internacional, se han elaborado instrumentos para medir este componente de la fluidez en las aulas de clase como un indicador global predictor de la lectura. Varios países en Latinoamérica, como México y Chile, por ejemplo, promueven pruebas de velocidad lectora como indicadores globales de lectura.

La neurociencia ha revelado que la memoria de trabajo dispone de 7 plazas donde pueden permanecer las unidades de información, y que esas unidades las debe procesar la memoria de trabajo en menos de 30 segundos. Esto significa por ejemplo, que una combinación de letras nuevas puede permanecer en la memoria por muy poco tiempo sin poderse procesar. O que si un niño lee palabras nuevas muy lentamente, desaparecerán de su memoria antes de que pueda proceder a captar su significado.

La investigación ha concluido que las prácticas de lectura repetida contribuyen a lograr automaticidad. El aprendizaje pasa de una etapa consciente y controlada, que requiere gran despliegue de recursos cognitivos, a otra fase automatizada, que libera los recursos cognitivos para la comprensión y para las capacidades cognitivas de orden superior. Esto significa que el propósito de estimular la fluidez es facilitar, en vez de obstaculizar, la comprensión.

Sin embargo, algunos educadores resisten la idea de promover la fluidez lectora en las aulas de clase, comentando que se ha llegado a interpretar la velocidad lectora

como un objetivo de la enseñanza. Sacrificar la comprensión de esta manera es un riesgo de relevancia especial en Perú, porque implicaría retroceder en los enormes esfuerzos por avanzar hacia un aprendizaje basado en la construcción de significados en ambientes de comunicación. Para muchas educadoras peruanas, no se trata de contradecir los resultados de la ciencia en torno a la lectura; lo que existe es una preocupación de que en las aulas de clase, se malinterprete las conclusiones de la investigación debido a la poca comprensión que se pueda tener en torno al rol que juega la fluidez en la comprensión lectora.

Una manera de enfrentar estos desafíos, es atendiendo a los aspectos más prosódicos de la fluidez, algo que también ha recibido apoyo en las investigaciones en lectura. En efecto, algunos estudios afirman que para alcanzar la comprensión lectora no solo es necesario la velocidad lectora, sino la interpretación de la lectura con ritmo y expresión. Desde esta óptica, se han propuesto procedimientos de enseñanza para interactuar con el texto después de cada párrafo, para garantizar que estas prácticas de lectura se orienten hacia la comprensión, y no hacia una repetición de frases carentes de sentido.

En torno al rol que puede jugar la enseñanza para desarrollar conocimientos y experiencias, especialmente cuando hubieron déficits antes de ingresar a la escuela.
--

Resultados de la investigación: Estudios recientes en el campo de la memoria le atribuyen un rol más activo a la memoria de largo plazo durante los aprendizajes; ya no se considera que ella cumple solamente el rol de almacenar pasivamente las informaciones aprendidas previamente. Como resultado, han surgido propuestas de enseñanza que se orientan a desarrollar conocimientos lectores y afianzarlos en la memoria de largo plazo. Porque una vez ahí, pueden servir para apoyar los nuevos aprendizajes, como recurso a la lectura, tanto para la identificación de las palabras como para la comprensión.

Los estudiantes que no disponen de conocimientos en la memoria de largo plazo para apoyar los procesos lectores, suelen experimentar una sobrecarga en el sistema cognitivo a la hora de responder a los textos, porque tienen que enfrentar tareas complejas con la memoria operativa, que tiene corta duración. Como consecuencia, el alumno produce respuestas inadecuadas, y surge una desmotivación hacia la lectura, iniciándose un ciclo negativo escolar que culmina en la repetición y en el fracaso académico.

Por el contrario, cuando se presentan nuevas tareas académicas en contextos diseñados para apropiarse de nuevas habilidades en lectura, los niños y niñas comienzan a adquirir nuevos conocimientos. Esto genera esquemas de lectura, que soportan los saberes previos con nuevos instrumentos para responder a los textos. La utilización de estos nuevos esquemas impulsa un nuevo desarrollo cognitivo, produce respuestas eficaces que generan auto-estima, lo que contribuye al éxito escolar. La enseñanza explícita diseña espacios de aprendizaje que al principio son un poco controlados, o apoyados por andamios de diversa índole. A medida que los alumnos

van desarrollando experiencias positivas con la lectura, se abren las oportunidades para la aplicación autónoma, porque el alumno ha incorporado las nuevas habilidades a su repertorio de recursos cognitivos.

Sobre los sub-componentes de la lectura inferencial que se pueden estimular con la enseñanza.

Resultados de la investigación: En el modelo de comprensión lectora de Kintsch y Van Dijk, se logra la comprensión crítica e inferencial a partir de la representación precisa de los aspectos literales, o básicos, en un texto. La comprensión inferencial se construye a partir de *una síntesis* entre este conocimiento nuevo, extraído de los elementos explícitos en un texto, y el que ya posee el niño o niña, o los saberes previos. Cuando no se tiene una representación precisa de los aspectos explícitos en el texto, o no se ha generado una representación de las ideas principales del mismo, se corre el riesgo de que las respuestas omitan las ideas contenidas en el texto, y se basen exclusivamente en las nociones previas del lector. Por ello, la preocupación por promover la reflexión y la opinión en torno a los textos, debe de ir acompañada de una correspondiente atención a la comprensión literal.

Por lo tanto, atender a los procesos básicos de comprensión literal puede ayudar a los procesos básicos de comprensión inferencial. Y atender a los procesos básicos de comprensión inferencial puede ayudar a una comprensión inferencial de mas alto nivel. Estos procesos progresivos, basados en el modelo de Kintsch y Van Dijk, se pueden descuidar cuando se dirige la atención directa y exclusivamente a los procesos inferenciales complejos.

Para desarrollar la comprensión literal, algunas prácticas recomiendan el uso de procedimientos pautados que luego se internalizan en los niños y niñas. Por ejemplo, la maestra puede demostrar el uso de la estrategia, describiendo oralmente su proceso mental. Ella dice: “Hoy vamos a usar unas tarjetas para que nos ayuden a comprender los cuentos. Escucha lo que hago con este texto. Primero, me pregunto: ¿Qué me dice el título?: Luego me pregunto: ¿Qué es lo que ya sé acerca del tema?. ¿Qué muestran los dibujos? Puede apoyar cada una de estas etapas con una tarjeta. Luego responde a cada una de estas preguntas, dando así un modelo cognitivo que los niños pueden luego aplicar. Los niños luego tienen oportunidades para aplicar el procedimiento. Si es necesario, se reproduce el modelo en el mismo contexto. Eventualmente, se retira el apoyo y los niños son capaces de abordar la comprensión de los textos en forma autónoma en forma eficaz. El uso de soportes en las etapas iniciales se asocia con el enfoque Vygotskyano en la educación.

En forma similar, la maestra puede propiciar la comprensión literal de un cuento demostrando una estrategia para formular preguntas. “Hoy vamos a aprender cómo volver a contar un cuento. Cuando volvemos a contar un cuento, decimos de lo que trata la historia con nuestras propias palabras. ¿Qué es lo que hacemos cuando volvemos a contar un cuento?” Los alumnos responden: Lo contamos con nuestras propias palabras. La maestro muestra un papelógrafo de una oración a todos los

estudiantes, y lee: “Al mediodía, el zopilote tenía mucha hambre y se fue a buscar zanahorias que estaban escondidas en una zanja para comérselas. Luego les dice “Primero voy a leer la oración yo. Me voy a hacer unas preguntas y las voy a contestar con mis propias palabras. ¿De qué trata la oración? De un zopilote. ¿Cuándo tenía hambre el zopilote?” Al mediodía ¿Dónde buscó las zanahorias?” En una zanja. ¿Por qué se comió las zanahorias?” Porque tenía hambre. Ahora voy a volver a contar la oración con mis propias palabras: “El zopilote tenía hambre al mediodía y se fue a comer unas zanahorias que estaban en una zanja.” Luego se procede a que los niños sigan estos pasos primero en forma guiada, y luego en forma independiente.

Sobre la contribución de la enseñanza directa para nivelar las diversas experiencias y desarrollar el sistema cognitivo que soporta la lectura.

Resultado de la investigación: Algunos niños y niñas, quienes previo al ingreso a la escuela, tuvieron experiencias de interacción con el lenguaje, en su familia o en su entorno cotidiano, disponen de modelos para la lectura y para la interpretación de textos. Pero otros no desarrollan los procesos y habilidades favorecedoras de la comprensión inferencial en ambientes espontáneos de interacción. Estos niños que han tenido pocas experiencias para interactuar con el lenguaje oral y escrito quedan a la merced de representaciones y esquemas más débiles para relacionar la información en el texto con las experiencias previas y producir inferencias. Se ha comprobado el beneficio de una intervención educativa sistemática orientada a que el alumno aprenda a usar estrategias y que las ponga en práctica. Los esfuerzos por enseñar en forma directa una serie de estrategias para acceder a la comprensión inferencial de los textos, se orientan a compensar las diferencias iniciales, que en muchos casos fueron producto de una falta de oportunidad.

La investigación ha arrojado datos sólidos sobre el beneficio de una enseñanza mas directa en torno la comprensión de textos, especialmente con niños y niñas que provienen de contextos donde no se ha fomentado la lectura y la escritura. El docente explica la estrategia, la demuestra, y luego los alumnos la practican en pares o en grupos mientras la docente brinda apoyo y retro-alimentación. Seis estrategias se han seleccionado de particular efectividad: activar el conocimiento previo, la formular de preguntas, la visualizar, monitorear y clarificar, hacer resúmenes y realizar inferencias. La enseñanza directa atiende aspectos conceptuales, procedimentales, actitudinales y condicionales en torno al uso de estas estrategias.

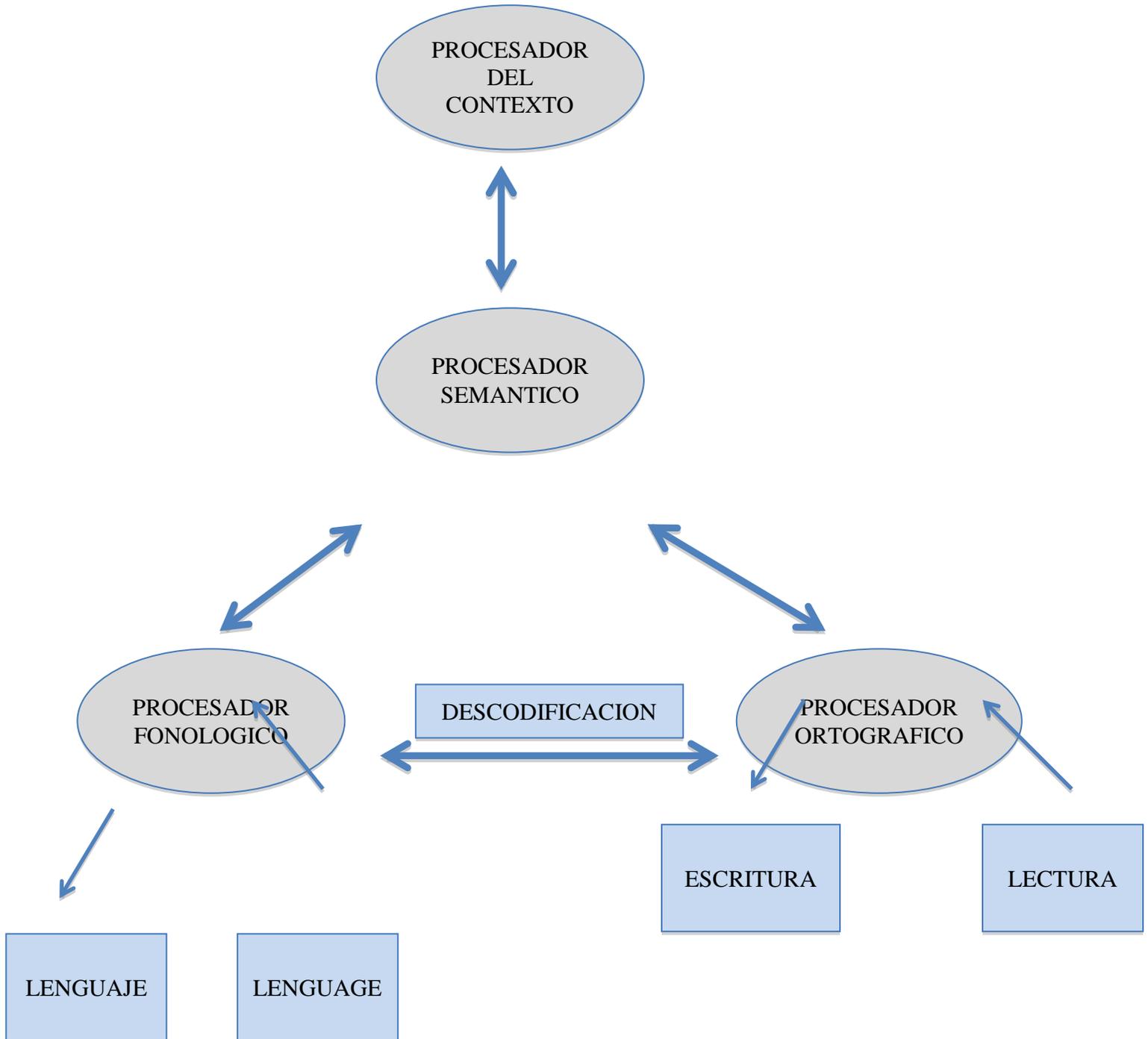
La investigación ha demostrado el beneficio del uso intencional de una rutina cognitiva para extraer significado de los textos y promover la reflexión. Esto se puede hacer para desarrollar capacidades de comprensión inferencial. Se suele hacer en tres etapas, como parte de un abordaje directo del concepto, el procedimiento, y su aplicación en contextos significativos. Primero, se le explica a los niños y niñas qué es una inferencia, y se le proporciona un ejemplo; luego, bajo la supervisión del docente, se les involucra en el uso de la estrategia, para retroalimentar si fuera necesario; finalmente se les ofrecen varios ejemplos para que la apliquen en forma independiente; esto puede incluir mecanismos para monitorear que lo están haciendo

adecuadamente. Un ejemplo de enseñanza pautada para enseñar inferencias lo ofrece el Anexo 3.

En forma similar, se podrían insertar lecciones en torno a estrategias lectoras dentro de las actividades de enseñanza propuestas en los textos actuales y como parte del enfoque comunicativo-textual. En los mapas de progreso en lectura, se plantea que en el nivel 2 – asociado a Segundo grado- los niños sean capaces de deducir el significado de las palabras a partir de la información explícita en los textos. Esta capacidad inferencial, se puede abordar desde un enseñanza directa, para apoyar a muchos niños y niñas que lo requieren. En este caso, el docente, en vez de solo motivar al niño a usar pistas, le **enseña** al niño a usar pistas en un texto. Le podría decir: “Hoy vamos a usar pistas en un texto para contestar preguntas. Primero lo voy a hacer yo y quiero que me observen. Yo primero voy a identificar el evento mas importante en el párrafo. Luego voy a leer una palabra que me puede dar una pista. Por ejemplo, aquí veo la palabra “porque”, eso me va a ayudar a encontrar la explicación de algo. Luego voy a fijarme en que viene después de la palabra porque, y eso me da una pista que me ayuda a determinar por que sucedió el evento. Un niño o niña que ha aprendido el procedimiento para hacer inferencias, tendrá mayores elementos-mejores saberes previos- para hacerlo con éxito en la siguiente oportunidad.

## ANEXOS

### Anexo 1. Los cuatro procesadores involucrados en el reconocimiento de las palabras.

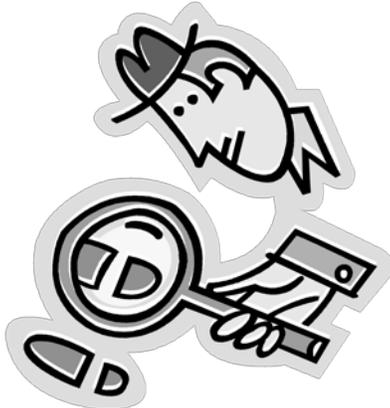


Fuente: Rayner, K., Foorman, B.R., Perfetti, C.A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M.S. (2001). How psychological science informs the teaching of Reading. *Psychological science in the public interest*, 2(2). En Montgomery, P., Ilk, M. & Moats, L. (20123). *A Principal's Primer for Raising Reading Achievement*. Cambium Learning Group. Sopris West.

Nivel	Tipo de lectura	Indicador	Necesidad pedagógica
5	Lectura expresiva	El niño o niña reconoce signos de puntuación e incorpora sentimiento y expresión al leer, reflejando con ello una expresión en la lectura que refleja el sentido completo de una oración.	Profundizar en el conocimiento del vocabulario, la estructura y el contenido de un texto para mejorar los aspectos prosódicos de la lectura (ejemplo: realizar prácticas de teatro de lectura, presentaciones dramáticas sobre textos leídos e inventados)
4	Lectura sintáctica	El niño o niña agrupa dos o más palabras al leer una oración. Comienza a explorar las posibilidades comprensivas de los signos sintácticos en una oración. Pero no logra transmitir una entonación que refleje el sentido de una oración o texto corto.	Experiencias que comuniquen cómo el agrupar palabras en frases contribuye a comunicar el sentido y a la comprensión de los textos (ejemplo: dividir una oración en dos segmentos, y proponer juegos con segmentos significativos a partir de una lectura comprensiva)
3	Lectura alfabética madura	El niño o niña reconoce en forma consistente cómo suenan las sílabas en palabras nuevas. Pero lee una oración con palabras nuevas en forma lenta, usualmente palabra por palabra.	Juegos de lectura comprensiva en pares a partir de una situación comunicativa. Ejemplo: (Prácticas de lectura guiada e independiente para afianzar una velocidad lectora que esté orientada a la comprensión)
2	Lectura alfabética inicial	El niño o la niña lee la mayoría de las palabras nuevas en una oración, sin la ayuda de las ilustraciones, a partir de su conocimiento de la relación entre los grafemas y los fonemas. Pero este conocimiento no está afianzado. A veces adivina consonantes o palabras, o silabea durante la lectura de frases y textos cortos.	Letrado intensivo del aula. Experiencias para profundizar en las relaciones de los grafemas y los fonemas dentro de las sílabas y así poder leer palabras nuevas (ejemplo: reflexión sobre el nombre de los compañeros, exploración de la relación grafema-fonema en textos inventados; lectura comprensiva de oraciones y frases sin la ayuda de ilustraciones, extraído todo esto de experiencias significativas y lecturas de textos completos)
1	Lectura logográfica	Reconoce palabras globalmente, por su forma visual, o por relación con las ilustraciones colindantes. No tiene conocimiento de la relación grafema-fonema.	Experiencias que comiencen a desarrollar el mecanismo fonológico y las relaciones grafema-fonema en contextos de comunicación (ejemplo: escritura libre, dictado, juegos con sílabas, palabras y sonidos como parte de lectura de textos completos)

## Anexo 2. Rúbrica con indicadores para monitorear el uso del código escrito a la lectura.

Cada indicador ofrece lo que puede hacer y lo que no puede hacer el niño o niña en cada etapa, acciones pedagógicas orientadas a facilitar un avance progresivo hacia la siguiente etapa. Elaborado para este estudio a partir de la bibliografía consultada y las entrevistas realizadas.

Pasos metodológicos		Lo que dice el docente
8	Diseña mecanismos para monitorear el uso independiente de las inferencias por parte de los alumnos.	“Anota en tu cuaderno el título del texto, la página y el párrafo donde hiciste una inferencia”. Prepárate para explicarle a tus compañeros qué es una inferencia y cómo lograste hacerla.
7	Invita a los alumnos a usar la estrategia interactuando con el texto al leer, mientras observa, monitorea y apoya según sea necesario.	(Ofrece un texto donde tengan que hacer inferencias) “Lee este texto en silencio y piensa en la siguiente pregunta: Cuál es el oficio de este señor? “Este señor mide madera y usa una sierra para cortarla. Luego coloca la madera en su lugar y usa clavos. Continúa haciendo esto hasta terminar una pared”
6	Involucre a los estudiantes para que compartan sus ideas e interactúen con un texto usando la estrategia.	“Formemos pares y cada par piense y comparte con su compañero(a). Qué crees que dice la carta de Pablo?”
5	Brinde un ejemplo de uso de la estrategia en diversos contextos significativos	“Bueno, aquí yo observo una pista. Pablo tiene una carta, pero no la está leyendo. Tiene que esperar a que sus papás terminen de limpiar. Eso me dice algo sobre Pablo. <b>Infiero</b> que Pablo no sabe leer todavía. Acordémonos que cuando hacemos una inferencia, yo uso pistas del texto para ayudarme a comprender algo que el autor no me dijo con palabras.”
4	Deles a los estudiantes un apoyo visual para recordar la estrategia.	
3	Define la estrategia, cómo y cuándo se usa, y cómo puede ayudar cuando leemos.	“La estrategia de hoy se llama: “hacer inferencias”. A veces, el autor no nos dice todo, nos deja pistas para que nosotros saquemos conclusiones. Cuando hacemos una inferencia, usamos esas pistas en el texto y también usamos nuestros saberes previos para llegar a una conclusión.”
2	Ofrece un contexto a partir de ejemplos significativos.	“Yo tengo una mochila aquí. No sé a quien le pertenece. No tiene nombre. Seamos detectives y usemos pistas y nuestros saberes para averiguar de quien es.”
1	Dale un nombre a la estrategia	“Hoy vamos a aprender una estrategia para hacer inferencias.”

### Anexo 3. Procedimiento para la enseñanza de inferencias.

Adaptado de “Elementos para la Comprensión”: Universidad de Texas, Houston, Agencia de Educación de Texas 2008.

ETAPA DE CAPACITACION	ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MATERIALES O TECNICAS QUE SE USAN	
1	<b>SOCIALIZACION DE SABERES PREVIOS</b>	Se invita a los participantes a compartir todo lo que saben sobre la estrategia y cómo la aplican.	Contribuciones individuales. O bien trabajo en grupos y socialización por grupos.
			
2	<b>ACERCAMIENTO A LA TEORIA</b>	Se presenta información teórica y práctica sobre la estrategia.	Se utilizan videos o material contextualizado.
			
3	<b>PRESENTACION DE LA ESTRATEGIA EN UN CONTEXTO AUTENTICO</b>	Observan la implementación de la estrategia con niños y niñas representativos de las poblaciones con las que trabajan.	Se presenta en forma detallada la estrategia. Se trabaja con una ficha de observación que ayuda a extraer información sobre lo observado.
			
4	<b>DISCUSION BASADA EN LA OBSERVACION</b>	Discusiones reflexivas que culminan en la contrastación de la aprendido con los saberes previos.	Aprendizaje basado en la reflexión de prácticas que incluye el análisis de la estrategia presentada.
			
5	<b>INCORPORACION DE LA ESTRATEGIA AL AMBITO PROPIO</b>	Los participantes desarrollan material curricular incorporando la nueva estrategia a su contexto.	Se dan pautas como parte del taller, que ayudan a la incorporación significativa de la estrategia.
			
6	<b>IMPLEMENTACION INDEPENDIENTE DE LA ESTRATEGIA</b>	Ya en sus aulas, comienzan a aplicar y a adaptar la estrategia según las características de su escuela y de su niños y niñas.	Acompañamiento sostenido por especialistas con expertise en la estrategia.

**Anexo 4 Modelo De Capacitación USAID/Perú/Suma: Ejemplo con Estrategias de lectura**

Título	Descripción
Evaluación de los aprendizajes de lectura y escritura: Evaluación Diagnóstica. Fascículo 1.	Cómo planificar la evaluación en el aula. Técnicas e instrumentos para la evaluación de la comprensión y para la producción de textos. Reflexión sobre prácticas de evaluación diagnóstica en lectura y escritura en el primer grado de primaria.
Atención diferenciada en el aula. Fascículos 1 y 2.	La evaluación diagnóstica como punto de partida para la atención diferenciada. Planeación diferenciada y monitoreo del avance. Atención diferenciada para prevenir dificultades en el aprendizaje del código escrito. Como detectar dificultades en los diferentes aspectos de la comprensión y cómo apoyar a los niños en cada uno de estos aspectos (perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos)
Código Alfabético. Módulo de Capacitación para Docentes.	La enseñanza del código alfabético en primer grado. Los niveles de escritura y su importancia en el código alfabético. Evaluación del código alfabético, estrategias para enseñarlo.
Comprensión lectora. Módulo de capacitación para docentes.	La crisis del modelo transmisionista en la educación. Aportes de la lingüística al proceso lector. Descripción y procedimientos para desarrollar los niveles literal, inferencial, y crítico-valorativo. Estrategias para desarrollar la comprensión antes, durante y después de la lectura.
Investigando en el aula. Fascículo.	Clasificación de los métodos de investigación. Cómo diseñar un proyecto de investigación-acción para el aula.
Liderazgo Educativo. Fascículo.	Identificación de factores que se pueden controlar y que inciden en los aprendizajes. Factores que inciden en la eficacia de la institución escolar y el logro de los aprendizajes esperados.
Estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Fascículo 1.	Desarrollo de la conciencia fonológica. Enseñanza directa de estrategias de comprensión.
Niños y niñas que aprenden a leer y escribir. Fascículo 1.	Interacciones docentes para que los niños aprendan a leer y a escribir. Interacciones docentes que fomentan la metacognición y la comprensión. Relación entre el lenguaje oral y escrito con la lectura y la escritura.
Fundamentos y características de la enseñanza-aprendizaje en los primeros años de primaria. Módulo de capacitación.	Aportes de la psicología cognitiva, como el uso de andamios, y la concepción Vygostkyana en torno al rol de la instrucción en el aprendizaje. Interacciones conducentes a la metacognición. Técnicas, instrumentos y procedimientos para evaluar competencias en el área de comunicación. Estrategias para generar un clima de aula favorable a los aprendizajes.

## Anexo 5 Módulos del Centro para la capacitación de maestros (CETT)

## VI. BIBLIOGRAFIA

Arregui, Patricia (2006). Sobre Estándares y Evaluaciones en América Latina. Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

Archer and Hughes (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching (La Enseñanza Explícita: Una Pedagogía Efectiva y Eficiente)*. The Guilford Press.

Avalos, B. (2007). El Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes: Lo Que Nos Dice la Experiencia Internacional y de la Región Latinoamericana". *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 41, N°2. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Beck, I.L., McKeown M. G., Kucan L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction (Dándole Vida a las Palabras: Una Enseñanza Robusta en Vocabulario)*. New York. The Guilford Press.

Chard, D. (2004). Toward a science of professional development in early reading instruction. *Exceptionality*, 12(3), 175–191.

Coll, C. y Martin, E. (2006). La vigencia del debate curricular. En: revista PRELAC N°3. pp 6-27.

Common Core State Standards Initiative. (2012). *Common Core State Standards Initiative: Preparing America's students for college and career*. Recuperado el 5 de Septiembre de 2012, de <http://www.corestandards.org>

Cornejo J.A. y Fuentealba R.J. (2008) *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente. ¿Que las hace eficaces?* Ediciones UCSH. Primera Edición, Junio 2008.

Rodríguez, Y. Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En Cueto, S; Espinosa, G.; Guerrero, G.; León, J.; Ramírez, C.; Rodríguez, Y.; Silva, G. *Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad: cuatro informes de investigación* Lima, Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE, diciembre, 2004. Recuperado Setiembre 10, 2012 de: <http://www.grade.org.pe/download/pubs/libros/EPPyEquidad.pdf>

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Defior S. (2008). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora, *Infancia y Aprendizaje*, 31, 3.

Ehri, L.C. (1996). Development of the ability to read words. En R. Barr, M. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research: Vol. II (pp. 383-418). Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum.

Eyzaguirre, B. Y Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. Estudios Públicos, 84, 85-204.

Ferrer, Guillermo (2007). Enseñanza de la lectura y la escritura: aportes para un marco teórico-metodológico. Facultad de Educación. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Fletcher, J. 2011. In University of Texas Center for Reading and Language Arts. (2003). Texas Teacher Reading Academies (Academias de Lectura para Docentes de Texas) (Rev. ed.). Austin, TX: Autor. <http://searchlight.utexas.org/> . Consultado en Mayo 13, 2011 <http://www.fcrr.org/assessment/et/routines/routines.html>

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). (2012). Documento De Trabajo – 2. Mapa De Progreso De Lectura, Lima: Abril.

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). (2012). Documento De Trabajo – 2. Mapa De Progreso De Escritura, Tercera Versión, Lima: Julio.

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) (2012). Documento De Trabajo – 2. Mapa De Progreso De Comunicación Oral, Tercera Versión, Julio.

Jiménez, Juan E. y otros (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura. Revista de Educación, N° 353. Septiembre-Diciembre

Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review (Hacia un modelo para la comprensión y la producción de textos), 85 (5), 363-394.

León Ecurra, C. R. (2010). Tipos de respuestas de los niños a álbumes infantiles de educación sentimental. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature Vol. 2, No. 1, pp 51-71. Barcelona: Marzo.

McKenna, M. & Stahl, S. (2008). Assessment for Reading Instruction. New York: The Guilford Press.

Ministerio de Educación del Perú (2012). Pista de Taller sobre Lecciones aprendidas en la experiencia del PELA. Lima: Dirección de Educación Superior Pedagógica.

Ministerio de Educación del Perú (2010). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE 2009. Segundo grado de primaria [presentación Power Point]. Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC).

Ministerio de Educación del Perú (2009). Empezando a Leer y Escribir: Estrategias de Alfabetización Inicial con Grupos Multigrado. Dirección General de Educación Básica Regular.

Ministerio de Educación del Perú (2008). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular.

Ministerio de Educación del Perú (2012). ANEXO 2. Contenidos Mínimos de un Programa Presupuestal. Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica Regular.

Ministerio de Educación del Perú (2012). Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Kit de Evaluación. Lima: Unidad de Medición de la Calidad (UMC).

Ministerio de Educación del Perú (2011). Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Informe para el Docente. Lima: Unidad de Medición de la Calidad (UMC).

Ministerio de Educación del Perú (2011). Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Informe para Padres de Familia. Lima: Unidad de Medición de la Calidad (UMC).

Ministerio de Educación del Perú (2011). Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Informe para la Institución Educativa. Lima: Unidad de Medición de la Calidad (UMC).

Ministerio de Educación del Perú (2011). Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Informe para las Unidades de Gestión Local (UGEL). Lima: Unidad de Medición de la Calidad (UMC).

Ministerio de Educación del Perú (2011). Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Informe para los Gobiernos Regionales. Lima: Unidad de Medición de la Calidad (UMC).

Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2008). Literacy achievement in the primary grades in high-poverty schools. In S. Neuman (Ed.), *Educating the other America: Top experts tackle poverty, literacy, and achievement in our schools* (pp. 91–111). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Rasinski, T. V., C. R. Reutzel, Chard, and Linan-thompson, S. (2011). Reading fluency. In m. L. Kamil, p. D. Pearson, b. Moje, and p. Afflerbach (eds.), *Handbook of Reading Research, Volume iv*: 286-319. New york: Routledge.

Ramirez de Sánchez Moreno, Eliana y otros (2004). Propuesta Pedagógica De Comunicación Integral Para La Emergencia Educativa. Dirección de Educación Primaria. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Sánchez Moreno, G. ( NA). De l a Capacitación Hacia la Formación en Servicio de los Docentes: Aportes a la Política (1995 - 2005). Ministerio de Educación del Perú.

Schwanenflugel, P.J; Hamilton, A.M.; Kuhn, M.R. ; Wisenbaker,J.M;Stahl,S.A. Becoming a fluent reader:Reading skill and prosodia features in the oral reading of young readers. Jornal of Educational Psychology, 96,119-129. 2004

Valverde, G. A. (2008). Estándares y Evaluación. Una Nueva Agenda Económica y Social para América Latina. Instituto Fernando Henrique Cardoso. Corporación de Estudios para Latinoamérica.

Vezub, Lea F. (2009). El Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela. Concepciones, Políticas y Experiencias. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIEP.