

**NOTA TÉCNICA: INSUMO PARA LA
FORMULACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE
LECTURA Y ESCRITURA DE LA SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

Alcaldesa Mayor

Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito

Edna Bonilla Sebá

Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Andrés Mauricio Castillo Varela

Subsecretaria de Integración Interinstitucional

Deidamia García Quintero

Subsecretario de Acceso y Permanencia

Carlos Alberto Reverón Peña

Subsecretaría de Gestión Institucional

Jennifer Ruiz González

**Dirección de Ciencias, Tecnología de la
Lectura y la escritura**

Ulía Yemail Cortés



Equipo Técnico

**Dirección de Ciencias, Tecnología de la
Lectura y la escritura**

Maritza Mosquera

Laura Santamaría Holguín

José Ignacio Caro

Paola Isabel Mejía Rodríguez



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN





Angélica Arias Benavides
Ministra de Cultura y Patrimonio de Ecuador (e)
Presidenta del Consejo

Sylvie Durán
Ministra de Cultura y Juventud de Costa Rica
Presidenta del Comité Ejecutivo

Andrés Ossa
Director

Alberto Suárez
Secretario general (e)

Francisco Thaine
Subdirector técnico

Jeimy Hernández
Autora del documento principal

Raquel Cuperman
Lorena Panche
Francisco Thaine
Autoras de los anexos 1 y 2

Laura Bustamante
Asistente de procesamiento estadístico

Henry Sánchez
Coordinador del convenio

Diseñado por
Magdalena Forero Reinoso

Febrero de 2021

Este documento hace parte de los productos del Convenio de Cooperación Internacional CO1. PCCNTR.1601140 de 2020 suscrito entre la Secretaría de Educación Distrital y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

Contenido

1. Presentación	4
2. Marco indicativo internacional	5
3. Marco normativo colombiano de orden nacional y distrital	10
3.1. Constitución Política de Colombia de 1991.....	10
3.2. Ley 115 de 1994.....	10
3.3. Plan Nacional de Desarrollo	12
3.4. Plan Decenal de Educación 2016-2026.....	13
3.5. Ley 1381 de 2010.....	14
3.6. Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo 1075 de 2015.....	14
3.7. Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024: “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”	16
3.8. Plan Sectorial de Educación 2016-2020: “Hacia una ciudad educadora”	17
3.9. Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi Cuento”	19
3.10. Plan Distrital de Lectura, Escritura y Oralidad “Leer para la Vida”	20
3.11. Otros marcos normativos.....	21
4. Aproximación al marco conceptual que debe guiar la Política Pública de Lectura y Escritura de la SED	27
4.1 Lineamientos curriculares y pedagógicos para el sector educativo	28
4.2 Aportes teóricos y conceptuales	48

5. Recomendaciones para la construcción de la Política Pública de Lectura y Escritura de la SED del Distrito	68
5.1. Alcance de la Política	68
5.2 Fases o etapas del Ciclo de Formulación de la Política Pública.....	68
5.3. Definición del problema público.....	71
5.4. Intersectorialidad y la interinstitucionalidad	71
5.5. Participación ciudadana.....	72
5.6. Enfoques de la política.....	74
6. Referencias bibliográficas	75
Anexo 1. Contexto internacional y local de los planes y las políticas de lectura y escritura	81
Anexo 2. Diagnóstico sobre la situación de la lectura y las bibliotecas escolares en el contexto escolar de Bogotá.....	139

1. Presentación

Este documento constituye el primer insumo técnico por tener en cuenta para el posterior proceso de formulación de la política pública de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas de la Secretaría de Educación del Distrito. En consecuencia, presenta los elementos y las bases generales en torno a los temas iniciales que deben considerarse punto de partida para iniciar el proceso de construcción de la política pública, que, para los fines de la presente nota técnica, se han estructurado en cuatro capítulos.

El primer capítulo esboza los lineamientos, directrices y marcos indicativos internacionales en los temas de lectura y bibliotecas, precisando los aspectos más importantes por considerar de cada uno de ellos. El segundo capítulo contiene el marco normativo nacional para el desarrollo de la política pública de lectura. Se describen los documentos de carácter normativo y jurídico referidos puntualmente a temas relacionados con la lectura, la escritura, la oralidad y las bibliotecas, así como algunos otros desarrollos normativos distritales que, si bien no están referidos directamente al campo de la lectura, sí hacen referencia a asuntos que seguramente la política, desde un enfoque transversal e intersectorial, deberá considerar en su formulación y en el marco del Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024: “Un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI”.

El tercer capítulo plantea una primera aproximación al marco conceptual que debe fundamentar la política pública de lectura de la SED, abordando los aspectos curriculares y pedagógicos establecidos por los distintos lineamientos e instrumentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional y por la Secretaría de Educación del Distrito; y,

así mismo, esboza los principales planteamientos conceptuales de algunos de los más destacados teóricos del campo de la lectura y la escritura, que se consideran fundamentales para la política pública. Como quinto y último capítulo de esta nota técnica se realizan algunas recomendaciones y orientaciones generales para la posterior construcción de la política pública de lectura de la SED.

En los anexos a esta nota se describe en detalle el contexto en el cual se construye la política pública de lectura en dos componentes. Por un lado, se presentan referentes nacionales e internacionales para efectos de la política de la Secretaría de Educación (en adelante, SED). Con el fin de identificar aportes y aprendizajes significativos para la política de la SED en lo referente a la formulación e implementación de políticas públicas de lectura, se presenta un estado del arte resultante de la revisión documental realizada acerca de las políticas públicas de lectura en Iberoamérica; como casos exitosos, se incluyen también las experiencias de Finlandia y Singapur en la materia y se incluyen algunos de los antecedentes de planes de lectura en Bogotá. Por otro lado, el segundo anexo desarrolla el diagnóstico sobre el estado de la lectura y las bibliotecas escolares en el contexto escolar de Bogotá, cuyos resultados sustentan la necesidad de la política pública. Este diagnóstico se desarrolla a partir de la revisión e identificación de los principales resultados de los estudiantes de Bogotá en las pruebas estandarizadas en el campo de la lectura, así como la identificación de necesidades y aportes de la comunidad educativa, resultantes de un proceso participativo y consultivo con distintos actores, como bibliotecarios, docentes y funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito. En conjunto, estos dos anexos sirven como base para el desarrollo de las propuestas y orientaciones presentadas en este documento principal.

2. Marco indicativo internacional

En las dos últimas décadas, se puede constatar un esfuerzo de los gobiernos nacionales por regular el funcionamiento de sus sistemas bibliotecarios, a través de la expedición de leyes, normas y decretos que, en cierto modo, amparan la existencia de las bibliotecas públicas y escolares en la región. No obstante, en América Latina y el Caribe aún se carece de instrumentos normativos precisos, particulares y pertinentes a cada contexto nacional y la legislación existente requiere ser actualizada de manera que establezca responsabilidades precisas que conduzcan a generar las condiciones necesarias para garantizar el acceso a la cultura oral y escrita durante la etapa escolar y a lo largo de la vida.

Organizaciones como la Unesco, la IFLA y el CERLALC, entre otras, han dispuesto una serie de mecanismos que, si bien no constituyen normas por cumplir por los países, son muy importantes, ya que, ante la ausencia de normatividad específica, si terminan convirtiéndose en referentes y carta de navegación para la planeación y el desarrollo de los servicios bibliotecarios.

Dichos mecanismos no solo proporcionan lineamientos y orientaciones de carácter programático y técnico para orientar el desarrollo de las bibliotecas. También establecen propósitos globales de primer orden frente a los cuales las bibliotecas escolares y los programas de lectura, escrita y oralidad pueden contribuir de manera trascendental, como, por ejemplo, la alfabetización, el acceso significativo a la información, la inclusión, el aprendizaje, la calidad de la educación y, en general, el desarrollo social, cultural y económico de los países.

En la tabla 1 se relacionan los principales lineamientos o marcos indicativos que es importante considerar como marco orientador en la formulación de una política pública en lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares.

Tabla 1. Mecanismos Indicativos a nivel internacional. Construcción propia.

Marco o lineamiento	Autor	Temas por considerar
Agenda 2030	Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> Objetivo n.º 4. “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” Objetivo 4.6: “Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética”
Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción, para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4	Unesco, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, Acnur, Foro Mundial sobre la Educación (2015)	<ul style="list-style-type: none"> “Asegurar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a, y completen, una educación primaria y secundaria inclusiva y equitativa de calidad, que sea gratuita y financiada con fondos públicos, y que dure al menos 12 años, de los cuales al menos nueve de manera obligatoria; y que todos los niños y jóvenes no escolarizados tengan acceso a una educación de calidad, mediante distintas modalidades. “Garantizar que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje, de tal forma que todos los jóvenes y adultos adquieran destrezas prácticas en lectura y escritura, y matemáticas, y que se fomente su plena participación como ciudadanos activos” Garantizar la equidad y la inclusión en la educación y mediante ella, y hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso a la educación, la participación en ella, su continuidad y su finalización, así como en los resultados del aprendizaje”.
Hoja de ruta para la adhesión de Colombia al convenio de la OCDE. (2013)	OCDE (2013)	<ul style="list-style-type: none"> Garantizar la calidad y eficacia de los programas de educación y formación, y mejorar la calidad de los resultados del aprendizaje. Promover la equidad en las oportunidades educativas, asegurando el acceso y el éxito en la educación de calidad para todos. Recopilar y usar información para guiar el desarrollo de habilidades. Utilizar instrumentos de financiación e incentivos para orientar y fomentar la inversión en el desarrollo de habilidades

<p>Manifiesto IFLA-Unesco en favor de la Biblioteca Escolar (1999)</p>	<p>IFLA-Unesco (1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA, por sus siglas en inglés) reconoce la biblioteca escolar como “un componente esencial de cualquier estrategia a largo plazo para la alfabetización, educación, provisión de información y desarrollo económico, social y cultural. La biblioteca escolar es responsabilidad de las autoridades locales, regionales y nacionales y, por tanto, debe tener el apoyo de una legislación y de una política específicas”.
<p>Directrices IFLA-Unesco para la biblioteca escolar</p>	<p>IFLA-Unesco (2001-2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Misión: “La biblioteca escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para funcionar con éxito en nuestra sociedad de hoy en día, que se basa cada vez más en la información y el conocimiento. La biblioteca escolar ayuda a los alumnos a desarrollar destrezas de aprendizaje de carácter vitalicio, así como su imaginación, y les ayuda de esta forma a vivir como ciudadanos responsables”. • Política: “La biblioteca escolar debe administrarse dentro de un marco de política bien estructurado. La política bibliotecaria debe diseñarse en función de las políticas existentes a un nivel superior y de las necesidades de la escuela. Tal política debe reflejar además la filosofía de la escuela, sus objetivos y su realidad concreta”.
<p>Foro Mundial sobre la Educación, Unesco (Dakar, 2000): Educación para Todos</p>	<p>Unesco (Dakar, 2000).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”.
<p>Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: La Educación para Todos (2003-2012)</p>	<p>ONU (2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la tasa de alfabetización en un 50%, en el marco de Educación para Todos (EPT): avanzar en el cierre de brechas en el acceso a la cultura escrita “fijando objetivos y cronogramas firmes, inclusive objetivos y programas de educación para cada género, a fin de eliminar disparidades de género en todos los niveles de educación, luchar contra el analfabetismo de mujeres y niñas y asegurar que las niñas y mujeres tengan acceso pleno y en igualdad de condiciones a la educación y colaborando activamente con las comunidades, las asociaciones, los medios de información y los organismos de desarrollo para lograr esos objetivos”.
<p>XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de la OEI (2003)</p>	<p>OEI (2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La OEI reconoce a la lectura como un “instrumento real para la inclusión social y un factor básico para el desarrollo social, cultural y económico de los países”, además, se aprueba que el Plan Iberoamericano de Lectura - Ilimita sea Programa Cumbre.
<p>Agenda de políticas públicas de lectura (Cerlalc, 2004)</p>	<p>Cerlalc y OEI (2004, p. 13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una de las prioridades para el desarrollo de la lectura y la escritura en la región es la biblioteca escolar: “crear y actualizar las bibliotecas escolares y otros espacios de lectura en las escuelas públicas, para que sirvan de instrumento indispensable en la formación de alumnos y maestros como lectores y productores de texto”.

<p>Nueva Agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica</p>	<p>CERLALC (2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Es ineludible revisar el vínculo de la biblioteca escolar con el aula, no desde la perspectiva formal sino considerándolas espacios permeables, ambas interesadas en un nuevo rol colaborativo que permita intersectar de manera diferente y optimizada las competencias específicas de cada una” • “Desperdiciar la oportunidad que brindan los programas de inclusión digital escolar sería malograr una ocasión valiosa con respecto a la esperada revalorización de la biblioteca. Para ello, es obvio que la biblioteca — no solo como espacio, sino también como «tiempo 123 Los roles del Estado de lectura» y servicio— debe estar dispuesta a asumir el ser parte integrante de un proyecto en el que los nuevos lenguajes y soportes requieren nuevas competencias lectoras”. • “Promover la actualización permanente de las competencias de los docentes de acuerdo con las necesidades y posibilidades de gestionar recursos digitales en el aula y en la biblioteca escolar, en función del currículo, del contexto social y cultural y del tipo de tecnologías de la información y de la comunicación disponible” • Promover la capacitación permanente de los bibliotecarios escolares para la actualización de sus competencias, teniendo en cuenta la gestión de otros tipos de contenidos y tecnologías, la demanda de curaduría respecto de los contenidos abiertos y accesibles a través de las redes en función del currículo, de la edad y del contexto social y cultural, así como el fortalecimiento de la relación con los docentes a partir de sus necesidades y de una indispensable revalorización del vínculo entre el aula y la biblioteca. • Promover, en el marco de los estatutos que rigen las actividades de los funcionarios del sistema educativo y cultural, la calificación del personal de las bibliotecas públicas y escolares teniendo en cuenta los saberes pertinentes y las nuevas alfabetizaciones a las que en cada caso coadyuvan”
<p>Metas Educativas 2021</p>	<p>OEI (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las Metas educativas 2021 consignadas en el documento “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” establecieron que para 2021, el 100 % de las escuelas contaría con biblioteca escolar.

<p>Estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida - Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la Unesco (GNLC): Instituto Internacional de Aprendizaje a lo Largo de la Vida</p>	<p>Unesco (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “El aprendizaje a lo largo de la vida es un principio organizativo de todas las formas de educación (formal, no formal e informal) con componentes mejor integrados e interrelacionados. Se basa en la premisa de que el aprendizaje no está confinado a un periodo específico de la vida, sino que va “de la cuna a la tumba” (sentido horizontal), considera todos los contextos en los que conviven las personas como familia, comunidad, trabajo, estudio, ocio, (sentido vertical), y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión (sentido profundo). Enfatiza el aseguramiento de los aprendizajes relevantes (y no sólo la educación) más allá del sistema escolar”. (UIL-UNESCO., s.f). • Las ciudades del aprendizaje desarrollan programas en relación con el desarrollo sostenible a través de estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En Colombia, hacen parte de la Red Medellín (2017), Cali (2018), Manizales (2019) y Bogotá (2019).
--	----------------------	---

3. Marco normativo colombiano de orden nacional y distrital

A continuación, se relacionan los principales instrumentos de orden normativo y jurídico nacionales que establecen condiciones de posibilidad para pensar en una política pública de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas para Bogotá.

De cada uno de estos instrumentos se identificaron los principales enunciados y articulados pertinentes al proceso de la política, sin embargo, a la hora de su formulación, será necesario adentrarse particularmente en cada uno de ellos, con el fin de derivar de estos posibles ámbitos o ejes de acción de la política.

3.1. Constitución Política de Colombia de 1991

La primera indicación de tipo normativo que enmarca el desarrollo de políticas educativas en lectura, escritura y bibliotecas esta dado en la Constitución Política de Colombia, carta magna y ley máxima del país, que dicta en el artículo 67: *“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”* (C. P., 1991). *Es claro que, en el campo de la cultura, la apropiación de la cultural oral y escrita resulta indispensable para el acceso al conocimiento, el ejercicio ciudadano y el goce de los derechos educativos y culturales.*

3.2. Ley 115 de 1994

La Ley General de Educación define esta como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, art. 1.º Colom.). De acuerdo con lo anterior, el artículo 141 de esta ley establece como requerimiento que todas las instituciones educativas deben contar con una biblioteca escolar. En caso de ser un territorio limitado, la Ley dicta que los municipios con población igual o menor a 20000 habitantes deben contar con una biblioteca escolar; en caso de no tener el espacio o los recursos, pueden cumplir este mandato mediante un convenio con la biblioteca pública municipal, creando un marco de acción y articulación con el sector cultural.

En cuanto al tema de lectura y escritura, la norma establece como objetivos para cada etapa obligatoria de educación lo siguiente:

Artículo 16. Objetivos específicos de la educación preescolar: “El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas”.

Artículo 21. Objetivos generales de la educación básica. “c) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”.

Artículo 21. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. “d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética”.

Artículo 22. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria: “a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua; b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo”. (Ley 115 de 1994, Colom.)

Respecto a los actores responsables de la ejecución de la Ley, el artículo 151 dicta:

Funciones de las Secretarías Departamentales y Distritales de Educación. Las secretarías de educación departamentales y distritales, o los organismos que hagan sus veces, ejercerán dentro del territorio de su jurisdicción, en

coordinación con las autoridades nacionales y de conformidad con las políticas y metas fijadas para el servicio educativo, las siguientes funciones:

[...] b) Establecer las políticas, planes y programas departamentales y distritales de educación, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación; [...] e) Diseñar y poner en marcha los programas que se requieran para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de la educación. (Ley 115 de 1994, art. 151, Colom.)

3.3. Plan Nacional de Desarrollo

Siguiendo con lo anterior, el artículo 32 de la Ley 152 de 1994, Ley Orgánica del Plan Nacional de Desarrollo —que dicta los lineamientos para la formulación y desarrollo de los planes nacionales— establece:

Artículo 32. Alcance de la planeación en las entidades territoriales. Las entidades territoriales tienen autonomía en materia de planeación del desarrollo económico, social y de la gestión ambiental, en el marco de las competencias, recursos y responsabilidades que les han atribuido la Constitución y la Ley. Los planes de desarrollo de las entidades territoriales, sin perjuicio de su autonomía, deberán tener en cuenta para su elaboración las políticas y estrategias del Plan Nacional de desarrollo para garantizar la coherencia. (Ley 152 de 1994, art. 32, Colom.)

Del mismo modo, el artículo 3 que rige las actuaciones, en materia de planeación, de las autoridades nacionales, regionales y territoriales, dicta: “Artículo 3°, b. Ordenación de competencias. En el contenido de los planes de desarrollo se tendrán en cuenta, para efectos del ejercicio de las respectivas competencias, la observancia de los criterios de concurrencia, complementariedad y subsidiariedad” (Ley 152 de 1994, art. 3, Colom.).

De acuerdo con lo anterior, las entidades territoriales deben aportar y alinearse con las estrategias del Plan Nacional de Desarrollo (PND), así como con los principios generales de la ley orgánica del Plan. En este sentido, se les asigna a las secretarías de Educación la responsabilidad de desarrollar políticas, planes, programas y estrategias de lectura, escritura y oralidad, siguiendo las orientaciones de los textos normativos sobre su papel a nivel departamental y distrital en el marco de la descentralización y la autonomía territorial.

Para aportar a las estrategias del Plan Nacional de Desarrollo, estas políticas, planes y programas distritales de lectura deben coordinar con el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi Cuento”, que aporta al objetivo 2 del Plan Nacional de Desarrollo en el componente “Todos por una educación de calidad”, en el apartado “Fortalecimiento de competencias para la vida”:

Respecto a los procesos de lectura y escritura, el Plan Nacional de Lectura y Escritura fortalecerá la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y se promoverá su articulación con las bibliotecas escolares y comunitarias; se fortalecerán los programas de formación de docentes y mediadores de lectura; se diseñará e implementará una política de textos y materiales y se desarrollarán herramientas tecnológicas que permitirán la difusión y apropiación de estos recursos (Departamento de Planeación Nacional, 2019, p.330).

Igualmente, el PND en su componente “Todos somos cultura: la esencia de un país que se transforma desde los territorios”, en la estrategia 4, “Fomentar los hábitos de lectura en la población colombiana”, establece que:

Desde el PNLE se aportará significativamente al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media, por medio de acciones que promuevan la disponibilidad y el acceso a diversos materiales de lectura y escritura pertinentes y de calidad, impresos y digitales, nuevos o existentes, dispuestos en espacios y tiempos escolares y extraescolares, así como la implementación de propuestas pedagógicas incluyentes y diversas, que aporten al cierre de brechas y a la construcción de los proyectos de vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y familias (Departamento de Planeación Nacional, 2019, p.817).

3.4. Plan Decenal de Educación 2016-2026

El Plan Decenal de Educación 2016-2026 establece como uno de los indicadores de medición del derecho a la educación “regular y precisar el alcance del derecho a la educación” (Ministerio de Educación Nacional, 2017), el porcentaje de estudiantes de primaria, secundaria y media en el nivel de desempeño medio-alto en ciencias, matemáticas, lectura y ciudadanía; que en relación con las pruebas PISA, busca llegar a niveles 4 a 6; y en las pruebas Saber, a niveles satisfactorio y avanzado.

3.5. Ley 1381 de 2010

Esta ley abre un nuevo camino de posibilidades para las políticas y programas de lectura y escritura, llevándolos a ampliar su alcance hacia el tema de la oralidad y la producción de textos, tanto educativos como literarios, en lengua propia. Establece la necesidad de “garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas” (Ley 1381 de 2010, art. 19, Colom.). (...) “la recolección, conservación y difusión de materiales escritos, de audio y audiovisuales representativos de las lenguas nativas y de las tradiciones orales producidas en estas lenguas, en bibliotecas, hemerotecas, centros culturales y archivos documentales nacionales, regionales, locales y de grupos étnicos” (art. 19).

3.6. Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo 1075 de 2015

Sobre alfabetización y educación en las zonas rurales, el Decreto 1075 de 2015 tiene como objetivo “establecer las políticas y los lineamientos para dotar al sector educativo de un servicio de calidad con acceso equitativo y con permanencia en el sistema”. De este modo, el artículo 2.3.3.4.2.2 de este Decreto establece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos:

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 [...]. También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo. (Decreto 1075 de 2015, art. 2.3.3.4.2.2, Colom.)

Respecto a la educación de adultos, el artículo 2.3.3.5.3.2.1. dicta que se deben ofrecer programas de alfabetización, que, de acuerdo con el artículo 2.3.3.5.3.2.2, es

un proceso formativo tendiente a que las personas desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar, de manera transformadora, en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades a través de la lectura, escritura, matemática básica y la cultura propia de su comunidad. El proceso de alfabetización hace parte del ciclo de educación básica primaria y su propósito fundamental es el de vincular a las personas adultas al servicio público educativo y asegurar el ejercicio del derecho fundamental a la educación y la consecución de los fines de la educación consagrados en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994.

De este modo, se establece que las entidades territoriales deben contemplar dentro de sus planes territoriales programas de alfabetización de acuerdo con las necesidades locales, según las orientaciones curriculares generales. Adicional a esto, respecto a los principios de la etnoeducación, las entidades territoriales deben respetar la “*diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones*” (Sección 4, Subsección 1, art. 2.3.3.5.4.1.2), y respetar “*los alfabetos oficiales de las lenguas y de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la etnoeducación, deberá ser resultado de la concertación social y de la investigación colectiva*” (Decreto 804 de 1995, art. 16).

De acuerdo con lo concebido sobre la biblioteca escolar, el Decreto 1075 de 2015, en el artículo 2.3.3.1.6.7, establece sobre el bibliobanco de textos y la biblioteca escolar que:

los textos escolares deben ser seleccionados y adquiridos por el establecimiento educativo, de acuerdo con el proyecto educativo institucional, para ofrecer al alumno soporte pedagógico e información relevante sobre una asignatura o proyecto pedagógico. Debe cumplir la función de complemento del trabajo pedagógico y guiar o encauzar al estudiante en la práctica de la experimentación y de la observación, apartándolo de la simple repetición memorística.

El uso de textos escolares prescritos por el plan de estudios, se hará mediante el sistema de bibliobanco, según el cual el establecimiento educativo estatal pone a disposición del alumno en el aula de clase o en el lugar adecuado, un número de textos suficientes, especialmente seleccionados y periódicamente renovados que deben ser devueltos por el estudiante, una vez utilizados, según lo reglamente el manual de convivencia.

La biblioteca del establecimiento educativo se conformará con los bibliobancos de textos escolares y los libros de consulta, tales como diccionarios, enciclopedias temáticas, publicaciones periódicas, libros y otros materiales audiovisuales, informáticos y similares. Los establecimientos educativos no estatales que adopten este sistema, están autorizados para cobrar derechos académicos adicionales por el uso de textos escolares.

Los establecimientos estatales están autorizados para cobrar a los responsables los daños causados al libro, distintos al deterioro natural, según lo determine el reglamento o manual de convivencia.

El sistema de bibliobanco se pondrá en funcionamiento de manera gradual y ajustado al programa que para el efecto debe elaborar el establecimiento educativo. En el caso de las instituciones estatales, dicho plan se ajustará a las orientaciones de la respectiva entidad territorial.

Parágrafo. Con el propósito de favorecer el hábito de lectura y una apropiación efectiva de la cultura, el plan de estudios deberá recomendar lecturas complementarias a las que ofrezca el bibliobanco.

3.7. Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024: “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”

El Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024 tiene como objetivo general “hacer de Bogotá un ejemplo nacional y global de cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el 2030” (p. 30). De este modo, el logro 9 se propone “promover la participación, la transformación cultural, deportiva, recreativa, patrimonial y artística que propicie espacios de encuentro, tejido social y reconocimiento del otro” (p. 182); en este logro, los espacios y

actividades culturales representan un punto de encuentro ciudadano y promotor de capacidades creadoras de los habitantes de Bogotá en la vida cotidiana. En este sentido:

Las bibliotecas, los espacios de lectura y de circulación del libro en la ciudad son puertas de acceso al conocimiento y a la cultura; los recursos y servicios que ofrecen sirven como apoyo a la alfabetización, a la educación, a la circulación y producción de conocimiento, son escenarios que ofrecen la oportunidad de aprender, estimulando el desarrollo económico, social y cultural. (p. 186)

La lectura y la escritura son esenciales para promover el acceso a la cultura y democratizar el conocimiento y la información. Del mismo modo, las bibliotecas escolares son fundamentales como espacios culturales y de encuentro en la ciudad.

Los temas de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares también influyen en el logro 10, que busca “apropiar el territorio rural desde su diversidad étnica y cultural como parte de Bogotá-Región” (p. 205), al promover la reducción de los porcentajes de analfabetismo en estas zonas y apoyar el aumento de logros educativos para así disminuir las brechas y la pobreza.

3.8. Plan Sectorial de Educación 2016-2020: “Hacia una ciudad educadora”

En el marco del Plan de Desarrollo Distrital ‘Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del Siglo XXI’, la administración distrital se encuentra adelantando un importante proceso de consulta y construcción colectiva del Plan Sectorial de Educación 2020-2024, el cual tiene como principal apuesta el cierre de brechas y la garantía de trayectorias educativas completas desde la educación inicial hasta la educación superior y para la vida.

No obstante este proceso, la ciudad cuenta con el Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad Educadora, aún vigente para la fecha de construcción de esta nota técnica, que plantea elementos significativos en relación con la lectura y la escritura, sobre los cuales vale la pena volver. Uno de los objetivos de este Plan sectorial es permitirle a los niños y niñas construir saberes que necesitarán a lo largo de la vida, como desarrollar la expresión cultural, saber investigar, reflexionar, analizar, saber comunicarse, fortalecer sus habilidades de lectura y escritura junto con la expresión oral y corporal, aprender a vivir y compartir en comunidad, resolver problemas a través del diálogo y “saber aprender de forma permanente, para ser siempre un aprendiz y para ejercitar competencias relacionadas con trabajo en equipo, liderazgo y pensamiento crítico” (p. 17).

Por este motivo, una de las líneas de la apuesta por el “fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI” es el “fortalecimiento de la lectoescritura” (p. 84).

Para esto, se plantea como objetivo principal del Plan Distrital de Lectura y Escritura Leer es Volar “promover la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida, en garantía de los derechos culturales y educativos de todo ciudadano” (p. 84) con las siguientes líneas estratégicas:

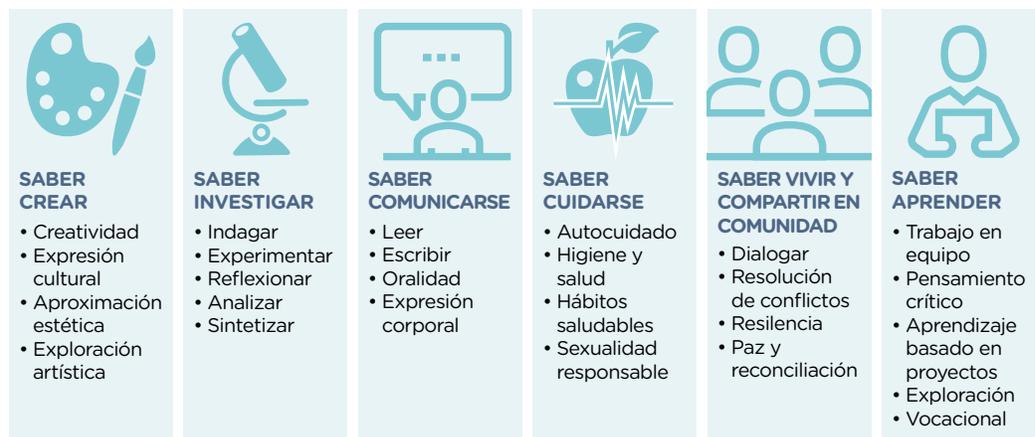
1. Garantizar y estimular las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida.
2. Fortalecer, modernizar y articular el sistema de bibliotecas públicas, escolares y comunitarias en la Bogotá urbana y rural.
3. Generar conocimiento, investigación e intercambio de saberes en torno a las prácticas de lectura y escritura en Bogotá. (p. 85)

En este contexto, las bibliotecas escolares juegan un papel fundamental “como espacios para que maestros, estudiantes y padres de familia encuentren ambientes propicios para fortalecer aprendizajes, desarrollar la creatividad y acercar a la lectura a niños, niñas y jóvenes de la ciudad” (p. 86).

Al respecto, el Plan sectorial propone que todos los colegios oficiales y las áreas administrativas de la SED se dotarán, de acuerdo con los requerimientos particulares, como mobiliario, papelería, equipos de cómputo, tecnología, electrónica y electricidad, materiales didácticos, audiovisuales y de comunicaciones, recursos de bibliotecas, laboratorios, elementos para la recreación y el deporte e implementos de arte y cultura.

En la perspectiva del fortalecimiento de la gestión pedagógica, este Plan plantea que la calidad se entiende como el resultado de un conjunto de factores y acciones, relaciones y procesos orientados a la formación de mejores seres humanos y de ciudadanos pensantes, críticos, analíticos, participativos y transformadores, que sientan, razonen y actúen a favor de una sociedad democrática y en paz. A través de una experiencia de aprendizaje significativa, en los diferentes ciclos de desarrollo, alcanzarán los saberes esenciales y necesarios para desenvolverse en los distintos escenarios de la vida. Como puede verse en el siguiente gráfico, uno de esos saberes esenciales es “saber comunicarse”.

Figura 1. Saberes esenciales y necesarios para la vida.



Fuente: SED, 2016

Fuente: (Secretaría de Educación del Distrito, 2017).

Finalmente, un aspecto que llama la atención y representa un campo de oportunidad interesante es lo mencionado con las competencias lectoescritoras. A este respecto, el Plan sectorial plantea desarrollar una política de materiales de lectura de calidad y la dotación de textos gratuitos y diversos para trabajar dentro y fuera de las aulas. En este mismo sentido, propone la creación de lineamientos para la selección y compra de libros de diferentes géneros, textos escolares y recursos digitales para potenciar la enseñanza y el aprendizaje.

3.9. Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi Cuento”

El Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi Cuento” (PNLE) es liderado por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura. Puntualmente, el objetivo trazado desde el Ministerio de Educación Nacional ha sido mejorar las competencias comunicativas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y promover la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que favorecen las capacidades de niñas, niños y jóvenes para la participación, el cierre de brechas, la construcción de tejido social y el mejoramiento de sus condiciones de vida. Los objetivos centrales de este plan son:

- Resignificar y reavivar la biblioteca escolar.
- Contribuir a que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes lean y escriban para la vida.
- Contribuir a la renovación de las prácticas pedagógicas de los docentes.
- Vincular a las familias como mediadores de lectura y escritura.

Durante su implementación, el MEN ha promovido la dotación de materiales de lectura a las instituciones educativas, la formación de mediadores, el desarrollo de materiales que orienten la didáctica de la lengua y la promoción de la lectura en la escuela, y la creación y fortalecimiento de bibliotecas escolares y de espacios para la lectura en las instituciones educativas dotadas por el Plan.

Desde este Plan, el MEN ha avanzado en impulsar la biblioteca escolar en el país mediante el proyecto piloto “¡Pásate a la Biblioteca Escolar!”, en el que participaron 458 establecimientos educativos, en los cuales se conformaron “comunidades de biblioteca escolar”. Actualmente, el Ministerio se encuentra desarrollando el proceso de construcción de una Política Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad que, una vez formulada, constituirá uno de los marcos más importantes para la política distrital de lectura.

3.10. Plan Distrital de Lectura, Escritura y Oralidad “Leer para la Vida”

Las Secretarías de Educación y de Cultura del distrito han emprendido el proceso para construir el Plan Distrital de Lectura, Escritura y Oralidad “Leer para la Vida” 2020-2024, una apuesta intersectorial que supone acciones de diálogo y construcción conjunta entre estos y otros sectores de la ciudad, y que planteará la nueva hoja de ruta en el tema, a partir del 2021, con el objetivo de:

Formar y desarrollar capacidades de lectura, escritura y oralidad, que favorezcan la comprensión y conlleven al mejoramiento de los niveles de lectura, a la generación de estrategias que permitan garantizar a los habitantes de la ciudad, el acceso en condiciones de igualdad a la lectura, la escritura, el libro y las bibliotecas y a motivar el uso y apropiación de la lectura y la escritura como prácticas que permean todos los ámbitos de la vida. Se trata de evidenciar el sentido transformador de la lectura en la vida cotidiana, construir un vínculo entre la lectura y los habitantes de la ciudad y hacer de cada ciudadano un mediador de lectura.

En el marco de este Plan intersectorial, la Secretaría de Educación Distrital en una versión preliminar e insumo desde el sector educativo, propone acciones intencionadas, articuladas y sistemáticas en las instituciones educativas, a través de cuatro ejes transversales: acceso, mediación y multialfabetización, participación y apropiación, y comunicación y movilización, para: “cerrar las brechas digitales, de cobertura, calidad y competencias a lo largo del ciclo de la formación integral, desde primera infancia hasta la educación superior y continua para la vida”. Una de las principales líneas de acción planteadas para alcanzar este objetivo es el acceso al conocimiento, en el que las bibliotecas escolares cumplen un rol central como “ambientes de aprendizaje que garanticen el acceso a información actualizada y pertinente”.

En este sentido, plantea una serie de actividades y acciones para fortalecer las bibliotecas escolares; para promover las prácticas de lectura, escritura y oralidad como habilidades fundamentales no solo para la escuela sino para la vida y para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del fomento a la lectura, escritura y oralidad. Otro de los grandes propósitos de este plan del sector educativo es realizar programas con enfoque inclusivo, que reflejen una ciudad diversa y multicultural y fortalecer los ambientes de aprendizaje innovando las prácticas educativas, involucrando a las familias.

3.11. Otros marcos normativos

La política distrital de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares supone un trabajo intersectorial durante todo el proceso de formulación, así como en su implementación. Así mismo, debe enmarcarse en el plan de desarrollo del Distrito y en el Plan Sectorial de Educación. En este sentido, es necesario tener en cuenta esos otros marcos regulatorios a nivel distrital, relacionados con algunos de los temas que estos dos planes

marco contemplan de manera estratégica y transversal, y que pueden tener una aportación significativa desde el campo de la lectura, la escritura, la oralidad y las bibliotecas escolares. Esto es, desde el enfoque de derechos, abordar en la política las acciones que potencialmente podrían desarrollarse para aportar a temas como inclusión, equidad y diversidad, ruralidad e interculturalidad, entre otros.

3.11.1 Asuntos étnicos

Reconociendo la diversidad étnico-cultural del país y, por lo tanto, del Distrito, así como el compromiso por la dinamización y preservación de la cultura, los saberes propios y las lenguas nativas y su incorporación a los procesos educativos, se presentan a continuación las normas en materia de asuntos étnicos para la presente política.

Tabla 2. Marco normativo distrital sobre asuntos étnicos

Normativa	Ámbito de aplicación	Alcance
Decreto 505 de 2017. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	Pueblo Rrom o gitano	“Se adopta el Plan Integral de Acciones afirmativas (PIAA), 2017-2020, para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos del pueblo étnico Rrom o gitano residente en Bogotá, D.C., en el marco del Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá, D.C., 2016-2020 “Bogotá Mejor para Todos”.
Circular 005 de 2020. Secretaría Jurídica Distrital	Comunidades negras, afrocolombianas raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo gitano	“Insta a cada una de las entidades y organismos distritales a que verifiquen, dentro del marco de sus competencias, la implementación de las acciones y su incorporación en el plan institucional en cumplimiento de las políticas públicas para comunidades negras, afrocolombianas raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo gitano, en procura de garantizar sus derechos”.
Proyecto de Acuerdo 127 de 2010. Consejo de Bogotá, D.C.	Pueblos indígenas	“En desarrollo de la Ley 1381 de 2010, dicta normas para la conservación y el fortalecimiento de las lenguas indígenas y tribales de los grupos étnicos residentes en Bogotá, D.C.”.

Fuente: adaptado de Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f.).

3.11.2 Ruralidad

Con el fin de garantizar el acceso a la cultura oral y escrita en todos los lugares de la capital, y en aras de proveer espacios de desarrollo y gestión de conocimiento como las bibliotecas escolares, es importante reconocer a las poblaciones rurales y campesinas como sujetos de derechos y atención diferenciada.

Tabla 3. Marco normativo distrital sobre ruralidad

Normativa	Ámbito de aplicación	Alcance
Decreto 327 de 2007. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.	Población campesina	“Adopta la Política Pública de Ruralidad del Distrito Capital, con un enfoque de justicia social con el campo y sus habitantes, y como defensa y garantía de sus derechos humanos, con el objeto de garantizar el desarrollo humano sostenible de las comunidades rurales y la protección del patrimonio ambiental del Distrito, a través de una adecuada articulación entre los ciudadanos, la sociedad civil y las entidades del Distrito Capital”.
Decreto 234 de 2007. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	Población rural	“Modifica los arts. 21 y 22 del Decreto Distrital 327 de 2007, por el cual se adopta la Política Pública de Ruralidad del Distrito Capital. Indica las entidades que tienen a su cargo la formulación del Plan de Desarrollo Rural, así como los contenidos de este. Dicta disposiciones acerca de las Unidades Locales de Desarrollo Local (ULDER), tales como su conformación, ejercicio de la Secretaría Técnica, procedimiento para la elección de los delegados de las organizaciones sociales y sectores poblacionales rurales, convocatoria, inscripciones, elecciones, calidades para ser representante de las organizaciones sociales y sectores poblacionales rurales ante las Unidades Locales de Desarrollo, período de los miembros de la Unidad Local de Desarrollo”.
Decreto 42 de 2010. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.	Población rural	“Adoptar el Plan de Gestión para el Desarrollo Rural Sostenible (PGDR), que orienta las acciones o proyectos de los futuros Planes de Desarrollo Distrital y Local, articulando las instituciones del Distrito sobre la ruralidad de Bogotá durante los próximos quince años y que se convierte en la carta de navegación del desarrollo sostenible de la ruralidad distrital. Precisa que el Plan será de obligatorio cumplimiento para todas las entidades distritales tanto del orden central como local, las cuales deberán ejecutar y responder por los proyectos contemplados dentro de este, enmarcados en los cuatro ejes de la Política Pública Distrital de Ruralidad”.

Fuente: adaptado de Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (s.f.) “Documentos para políticas públicas Bogotá Distrito Capital: Política pública de Ruralidad”.

3.11.3 Equidad de género

Con el objetivo de ampliar la participación de las niñas, adolescentes y jóvenes en los procesos educativos a lo largo de la trayectoria escolar, se requiere un enfoque de atención especial a la equidad de género.

Tabla 4. Marco normativo distrital sobre equidad de género

Normativa	Ámbito de aplicación	Alcance
Acuerdo 490 de 2012. Consejo de Bogotá, D.C.	Equidad de género	“Crea el Sector Administrativo Mujeres y la Secretaría Distrital de la Mujer, el cual tiene por objeto liderar, dirigir, coordinar, articular y ejecutar las etapas de diseño, formulación, implementación, seguimiento y evaluación de políticas públicas para las mujeres, a través de la coordinación intra e intersectorial, territorial y poblacional de estas políticas públicas, así como de los planes, programas y proyectos que le corresponda para el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos y el fomento de las capacidades y oportunidades de las mujeres”.
Acuerdo 584 de 2015. Consejo de Bogotá, D.C.	Equidad de género	“Adopta los lineamientos de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género, los cuales buscan contribuir a la eliminación de las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que generan discriminación, desigualdad y subordinación en las mujeres que habitan el territorio rural y urbano de Bogotá, D.C., para el ejercicio pleno de sus derechos. El objetivo general de dicha política es garantizar los derechos de las mujeres, reconociendo sus identidades de género, sexuales, étnicas, raciales, culturales, religiosas, ideológicas, territoriales, de discapacidad, etarias, de origen geográfico y otras, mediante el desarrollo de medidas de política pública, con el fin de contribuir a la eliminación de la discriminación, la desigualdad y la subordinación en la Capital”.

Fuente: adaptado de Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f.).

3.11.4 Inclusión

Al buscar crear una ciudadanía más justa e incluyente que reconozca a las diversas poblaciones con discapacidad o capacidades y talentos especiales, es fundamental que se provean materiales pertinentes para estos sectores de la población con el fin de tener un acceso adecuado a la cultura, la educación, la información y el conocimiento a través de diversos materiales, soportes y medios de lectura, escritura y oralidad mediante las bibliotecas escolares.

Tabla 5. Marco normativo distrital sobre inclusión

Normatividad	Ámbito de aplicación	Alcance
Acuerdo 7 de 2013. Consejo Distrital de Discapacidad	Personas con limitaciones o capacidades y talentos excepcionales	“Se establecen los Lineamientos Técnicos y Operativos para el diseño e implementación efectiva, ejecución, evaluación o seguimiento de las acciones afirmativas para la visibilización, movilización y reconocimiento de las diversas expresiones de la población con discapacidad del Distrito Capital. Estas acciones se definen como todas aquellas actividades orientadas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras, fomentando la transformación de imaginarios sobre sus expresiones, prácticas y vivencias; facilitando el reconocimiento de su diversidad cultural recreativa, deportiva, artística, patrimonial, laboral, educativa, política y social; promoviendo su participación, la de sus familias y cuidadores; entre otros”. “Establece que la Administración Distrital, a través del Consejo Distrital de Discapacidad (CDD) y los Consejos Locales de Discapacidad (CLD), coordinará la elaboración y aplicación efectiva de dichos lineamientos. El Comité Técnico de Discapacidad, en coordinación con la Secretaría Técnica Distrital, brindará el soporte para la elaboración, aprobación y aplicación de estos lineamientos”.
Acuerdo 752 de 2019. Consejo de Bogotá, D.C.	Personas con limitaciones o capacidades y talentos excepcionales	“Establece lineamientos complementarios que contribuyan a la remoción de barreras para el goce efectivo del derecho a la educación de las personas con discapacidad auditiva en el distrito capital en el marco de una educación inclusiva”.
Concepto 74004 de 2016. Secretaría Distrital de Educación	Personas con discapacidad auditiva	“Consulta si es deber de la SED suministrar un intérprete de lenguaje de señas a un beneficiario del Fondo de Educación Técnica y Tecnológica en condición de discapacidad. Al respecto, la entidad señala que no, debido a que esta obligación es de naturaleza nacional, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional y a las instituciones públicas y privadas”.
Concepto 120011 de 2010. Secretaría Distrital de Educación	Personas con limitaciones o capacidades y talentos excepcionales	“La SED brinda atención a escolares con discapacidad y talentos excepcionales como parte integrante del servicio público educativo, mediante el fomento de programas y experiencias orientadas a la inclusión académica y social de estos. La SED cuenta con colegios con prácticas inclusivas para niños, niñas y jóvenes con: retardo mental leve, síndrome de Down y autismo; ceguera y baja visión diagnosticada; sordera e hipoacusia diagnosticada; lesión neuromuscular; multidéficit; y talentos excepcionales”. “Desde este marco y como parte del Sistema Distrital de Atención Integral de Personas en Condiciones de Discapacidad en el Distrito Capital, la SED concentra sus acciones especialmente al logro del propósito de la dimensión de la Política Pública de Discapacidad: desarrollo de capacidades y oportunidades definida en el artículo 11 del Decreto 470. Sobre el derecho a la educación. La política de inclusión educativa para personas con discapacidad no sólo está consagrada en el reciente Decreto 366 de 2009, está en la Ley 115 de 1994, y expresamente está contemplada en la Ley 361 de 1997. La SED busca que la inclusión social y académica de niños, niñas y jóvenes con discapacidad y talentos excepcionales sea a nivel distrital una política prioritaria, por tanto, en todas las localidades existen colegios que integran niños, niñas y jóvenes con discapacidad y talentos excepcionales”.

<p>Acuerdo 559 de 2014 Consejo de Bogotá</p>	<p>Personas con limitaciones o capacidades y talentos excepcionales</p>	<p>“Establece los parámetros para avanzar en la garantía del acceso y accesibilidad universal de personas con o en situación de discapacidad a la información pública consignada en los medios de información virtual del Distrito Capital (páginas web institucionales) con el fin de generar mayor participación de esta población en los temas públicos, y de su propio interés. Asimismo, señala que se debe adoptar como directriz de todas las entidades públicas del Distrito Capital de los sectores centralizado y descentralizado, incluyendo a las bibliotecas públicas de Bogotá, la implementación, promoción y masificación de mecanismos y herramientas para garantizar el acceso a la información y la participación interactiva de las personas con o en situación de discapacidad en sus diferentes grados, por medio del uso de tecnologías de la información y las comunicaciones que sean adecuadas a sus necesidades especiales”.</p>
--	---	---

Fuente: adaptado de Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f.).

4. Aproximación al marco conceptual que debe guiar la Política Pública de Lectura y Escritura de la SED

En este capítulo se abordan los diversos elementos teóricos y conceptuales que orientan el desarrollo de la política de lectura, escritura y oralidad de la SED. Se presentan en primer lugar todos aquellos marcos relacionados con lineamientos u orientaciones pedagógicas y curriculares establecidos por el Ministerio de Educación o por la SED ya que plantean enfoques interesantes y profundos para sustentar las concepciones en torno al lenguaje, la lectura, la escritura y las bibliotecas en la política. En segundo lugar, se enuncian los distintos aportes y concepciones de algunos teóricos del campo de la educación y las ciencias sociales, respecto a estos mismos temas.

4.1 Lineamientos curriculares y pedagógicos para el sector educativo

4.1.1 Lineamientos curriculares de Lengua Castellana establecidos por el MEN

Los lineamientos curriculares son las orientaciones epistemológicas y curriculares que define el MEN para apoyar el proceso de fundamentación y planeación del área de lenguaje. Conciben el lenguaje como un proceso de significación, con un enfoque semántico comunicativo, ya que, en los procesos de constitución de los sujetos, resulta central la construcción de la significación, y no solo la comunicación. Es a través del lenguaje como

se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto en relación e interacción con otros sujetos culturales.

Estos lineamientos proponen una definición de lectura fundamental para el desarrollo de la política pública de lectura, ya que la entiende como

un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector [...]. Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. (MEN, 1998, pp. 27-47)

De acuerdo con esto, abordar la lectura en la escuela tiene que ver con reconocer una

diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos [...]. La inclusión de estas diversidades [...] es uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y, por lo tanto, su complejidad como práctica social. (Lerner, 2001, p. 8)

Leer, escribir, hablar y escuchar son concebidas como prácticas comunicativas que no solamente se limitan a la expresión y comprensión de un contenido. En el mismo sentido, en estos lineamientos se plantea una concepción de la lectura que trasciende la simple decodificación y el manejo del código escrito. Leer también es un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc., y un texto como el soporte portador de un significado situado histórica, social y culturalmente. Más allá de la función meramente instrumental de la lectura que ha primado en la escuela, como herramienta comunicativa y para la adquisición de conocimientos, se reafirma su dimensión social, cultural, ética y política, como espacio en el que se tienen lugar intercambios significativos entre los lectores y los textos, los otros y el contexto.

En cuanto a la escritura, los lineamientos establecen que es

un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998)

Respecto a los actos de escuchar y hablar, estos se conciben como prácticas complejas, que ponen en juego una serie de habilidades cognitivas y comunicativas por parte de los hablantes. Lejos de implicar una actitud pasiva, escuchar requiere el reconocimiento de la intención de quien habla, el contexto social, ideológico, desde el cual habla, así como de otros elementos a partir de los cuales el escucha participa activamente en la construcción del sentido. A su vez, hablar implica la elección, por parte del sujeto hablante, de una posición de enunciación acorde con su intención comunicativa, con el lugar en el que se

ubican los interlocutores, en un proceso de creación de significado determinado por la inmediatez y las complejas interrelaciones que se van entretejiendo entre quienes hablan.

A partir de estas nociones básicas sobre las habilidades comunicativas, los lineamientos plantean el desarrollo de diferentes competencias de lenguaje, entre ellas, gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o sociocultural, literaria y poética, y señalan la necesidad de promover en el contexto escolar el desarrollo de estas como competencias complejas, que no pueden desligarse unas de otras, sino que se ponen en juego de manera simultánea en los actos de comunicación reales y contextualizados, y que están estrechamente relacionadas con las diferentes funciones y propósitos de la lectura, la escritura y la comunicación oral.

Por otro lado, presentan los ejes fundamentales para la planeación y desarrollo de las propuestas curriculares:

- Procesos de construcción de sistemas de significación, que se relacionan con las diferentes maneras y sistemas de significación a través de los cuales se dan los procesos de comunicación y de construcción del sentido. Si bien el trabajo pedagógico alrededor de este eje se centra en la lectura, la escritura y la oralidad, debe incluir otros lenguajes como la imagen, las artes plásticas, los medios audiovisuales y la música, que constituyen textos a través de los cuales las personas interpretan y crean sentidos.
- Procesos de interpretación y producción de textos en los niveles intratextual, intertextual, y extratextual, los cuales parten de la comprensión y el reconocimiento de los diferentes usos y funciones del lenguaje, y que se relacionan con las habilidades de análisis, comprensión y elaboración de diversos tipos de textos a partir de los intereses, los propósitos y las necesidades comunicativas de las personas.
- Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje y, específicamente, a la literatura. Este eje parte de una concepción de la literatura como manifestación cultural y estética que entra en contacto con diferentes producciones culturales, artísticas y científicas, y que además tiene un carácter testimonial en relación con su contexto social e histórico. Se busca que el trabajo sobre este eje promueva el acercamiento a la experiencia estética y el desarrollo de habilidades interpretativas y críticas, que pongan en relación los textos literarios con otros textos y con la realidad e intereses de los lectores.
- Principios de la interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, que se relaciona con las premisas básicas que determinan el intercambio comunicativo y con la comprensión de su dimensión ética, partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, así como

de las limitaciones, implicaciones, derechos y deberes inherentes a las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Así, este eje propende por una concepción del lenguaje como espacio para la transformación social, la inclusión y la convivencia.

- Procesos de desarrollo del pensamiento, que tienen que ver con el vínculo entre el lenguaje y los procesos cognitivos, y que están mediados por las prácticas sociales y culturales a través de las cuales las personas desarrollan las habilidades necesarias para comprender y crear significados.

4.1.2 Estándares básicos de competencias

El estándar es un criterio claro y público que permite valorar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con sus expectativas comunes de calidad. Los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para el diseño curricular, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula; la producción de textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de las instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar. De igual manera, orientan el diseño de las prácticas evaluativas realizadas dentro de la institución y la formulación de programas y proyectos para la formación inicial del profesorado y la cualificación de docentes en ejercicio.

La formación en lenguaje parte del reconocimiento del doble valor del lenguaje, uno subjetivo y otro social, y de su comprensión como la capacidad humana por excelencia que lleva a las personas a apropiarse conceptual y simbólicamente de la realidad que las circunda, y a ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos.

Las metas establecidas en los estándares para la formación en las competencias comunicativas comprenden:

- Incentivar la generación de habilidades lingüísticas para la comunicación, que constituyen la base fundamental para las interacciones sociales, emocionales y culturales entre los individuos y los colectivos.
- Formar para la transmisión y producción de información acerca de la realidad natural o cultural, lo que implica ofrecer al individuo las herramientas necesarias para desarrollar su capacidad para producir nuevos significados.
- Fomentar las habilidades para la representación de la realidad, esto es, crear las condiciones que les permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar de forma conceptual su experiencia y, en consecuencia, elaborar representaciones complejas de la realidad.

- Brindar herramientas que posibiliten la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas.
- Propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas e interpretativas que permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable.
- Ofrecer elementos que les permitan a los individuos avanzar en la comprensión, representación y construcción del sentido de la propia existencia.

Tales estándares orientan la formación del lenguaje en tres campos fundamentales, que son la pedagogía de la lengua castellana, de la literatura y de otros sistemas simbólicos.

4.1.3. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Mallas curriculares

Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particulares. Los aprendizajes se entienden como la conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende y se pueden movilizar de un grado a otro. Tienen un carácter “estructurante”, en primer lugar, por cuanto proporcionan los principios básicos a partir de los cuales se construirán los aprendizajes a lo largo de todas las etapas de la vida escolar y, en segundo lugar, porque permiten desarrollar los pensamientos, las ideas y actitudes de quien aprende. Por tanto, se trata de elementos constitutivos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, y se proponen como aspectos básicos que deben tomarse en consideración para el desarrollo de lineamientos curriculares a nivel de las entidades territoriales, el sector académico y las instituciones educativas.

Las mallas de lenguaje, por su parte, exponen y organizan los aprendizajes que los estudiantes pueden desarrollar en cada uno de los grados desde la comprensión del lenguaje como una facultad que permite al ser humano el intercambio de conocimientos, la comunicación, la manifestación de emociones y la comprensión de los diferentes ámbitos que constituyen la realidad (los mundos objetivo, social y subjetivo). En este sentido, el lenguaje posibilita la relación con los otros, la estructuración del pensamiento y la integración a una comunidad cultural. Por ello, es primordial para cualquier sistema educativo que los estudiantes desarrollen las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Las Mallas buscan integrar los Estándares Básicos de Competencias y los DBA. Esto quiere decir que los aprendizajes que permiten el desarrollo de competencias en lenguaje tienen correspondencia con los ejes de medios de comunicación, sistemas de representación, literatura y ética de la comunicación, y se encuentran inmersos en los factores de comprensión y producción.

4.1.4 Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral

El Ministerio de Educación, como una de las instancias coordinadoras de la política nacional de primera infancia De Cero a Siempre, desarrolló en 2014 una serie de documentos con los lineamientos técnicos para la educación de las niñas y niños de primera infancia, en concordancia con los principios y objetivos de la atención integral, y con base en una concepción de la educación inicial como un derecho fundamental desde los primeros años de vida, y elemento clave que sienta las bases para alcanzar la calidad en todo el sistema educativo.

Como parte de esta serie, el documento titulado *Sentido de la educación inicial (De Cero a Siempre – Ministerio de Educación, 2014a)* fue elaborado a partir de un proceso participativo que convocó a maestros, madres comunitarios, especialistas en la atención a la primera infancia, el sector académico y otros agentes educativos, y en el que se construyeron los acuerdos fundamentales sobre las concepciones y los principios básicos que deben orientar la educación de las niñas y niños más pequeños. A partir de esta discusión, se realiza una conceptualización de la educación inicial como uno de los pilares esenciales del desarrollo infantil, desde un enfoque de derechos, y que se relaciona de manera orgánica con otros ámbitos del desarrollo y de la atención a las niñas y niños:

En este marco se define la educación inicial como derecho impostergable de la primera infancia, que se constituye en elemento estructurante de una atención integral que busca potenciar, de manera intencionada, el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Asumir la educación inicial como un estructurante de la atención integral a la primera infancia implica reconocer la existencia de un entramado de elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida, razón por la cual las acciones de educación inicial, en el marco de la atención integral, están configuradas por los elementos de salud, nutrición y alimentación, además de los aspectos vinculados al desarrollo de las capacidades de la niñas y los niños... (De Cero a Siempre – Ministerio de Educación, 2014a, pp. 9-10)

Al poner en el centro de su quehacer el desarrollo afectivo, intelectual, y socioemocional de las niñas y los niños, de acuerdo con sus necesidades, intereses y características particulares en esta etapa de la vida (y no desarrollo de competencias académicas relacionadas con su aprestamiento para el ingreso a la educación primaria), la educación inicial erige el juego, la literatura, las expresiones artísticas y la exploración del medio

como sus actividades rectoras, alrededor de las cuales se generan diversas propuestas pedagógicas que buscan potenciar su desarrollo y abrir espacios para el aprendizaje, la creación y la participación en el diálogo social y cultural desde la más temprana edad.

El lenguaje y, específicamente, la literatura, como una de las actividades rectoras de la primera infancia, tienen una importancia significativa en la educación inicial y, junto con las otras actividades rectoras, son un elemento constitutivo de las interacciones significativas que se dan, en el marco de la educación para las niñas y niños más pequeños, entre estos consigo mismos, con las otras personas y con su entorno, y en los cuales la exploración de diversos lenguajes para comunicarse, crear y expresarse cobran especial relevancia. Asimismo, la literatura, los lenguajes expresivos y las diversas manifestaciones de la palabra escrita y oral cumplen un rol fundamental en la construcción de ambientes enriquecidos que propicien la expresión, la socialización y el desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños. Adicionalmente, estos espacios deben entrar en relación con otras instituciones e infraestructuras culturales como las bibliotecas, museos, ludotecas y otros escenarios del ámbito público y comunitario que posibiliten la participación cultural y ciudadana de las niñas y los niños. (De Cero a Siempre – Ministerio de Educación, 2014a, p. 72)

En otro de los documentos de la serie de orientaciones para la educación inicial, consagrado a la literatura (De Cero a Siempre - Ministerio de Educación, 2014b), se hace especial énfasis en el papel que cumple el lenguaje, incluso desde antes del nacimiento, en el desarrollo cognitivo de las niñas y los niños, en la construcción de las estructuras básicas del pensamiento y la subjetividad, y en su inserción en la vida afectiva, familiar y comunitaria. En sintonía con este lugar protagónico que el lenguaje, en su dimensión comunicativa, estética y simbólica, ocupa en el desarrollo durante la primera infancia, el acercamiento a la palabra escrita y oral, siempre en relación con otros lenguajes artísticos, se configura como uno de los componentes centrales de la educación inicial:

Saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano. Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de la capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado (De Cero a Siempre – Ministerio de Educación, 2014b, p. 13).

En el contexto de la educación para la primera infancia, se establece una interrelación entre la literatura y otros lenguajes artísticos, como medios de expresión y representación

simbólica de la realidad y de la subjetividad, que permiten, además, interpretar y construir significados acerca de sí mismo, del otro, del contexto propio y de otros contextos. Dentro de este entramado de lenguajes artísticos y manifestaciones culturales se insertan también la tradición oral y el acervo popular que recoge juegos, historias, poemas y gestos que ocupan un lugar importante en la transmisión cultural durante los primeros años de vida.

En cuanto a la lectura, en el documento se plantea una concepción amplia de esta práctica, que trasciende las nociones fundamentales de alfabetización y decodificación del lenguaje escrito, y que en la primera infancia se vincula con la capacidad de comprender y crear significados diversos, y ponerlos en relación con la propia experiencia. A partir de esta definición, la literatura se define como un lenguaje privilegiado para el encuentro significativo de las niñas y los niños con la palabra escrita y oral, y para su desarrollo como *autores y autoras de múltiples textos y sentidos*:

[...] leer, en la educación inicial, se entiende en el sentido amplio del desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos, lo cual no implica enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o alfabetizar prematuramente.

Más allá de un conjunto de habilidades secuenciales y escalonadas, la literatura implica familiarizarse con la cultura oral y escrita, explorar sus convenciones y su valor connotativo, expresarse a través de gestos, dibujos, trazos y garabatos, interpretar y construir sentido, inventar historias y juegos de palabras y disfrutar de los libros informativos, lo mismo que de la narrativa y de la poesía —oral y escrita—, pero, sobre todo, implica experimentar las conexiones con la vida. (De Cero a Siempre – Ministerio de Educación, 2014b, p. 24)

4.1.5 Referentes para la didáctica del lenguaje de la SED

Los referentes para la didáctica del lenguaje se definen en este documento como horizontes de acción para los procesos pedagógicos y la formulación de propuestas curriculares de lectura, escritura y oralidad para todos los ciclos educativos. Estos referentes establecen, como una de las prioridades del trabajo pedagógico en los primeros grados de escolaridad, la formalización, el fortalecimiento y la ampliación de los primeros acercamientos que las niñas y niños han tenido con las prácticas del lenguaje y la cultura escrita. En este sentido, es la escuela a la que le corresponde abordar la diversidad de prácticas del lenguaje, que incluyen la diversidad de usos, intencionalidades, códigos y géneros discursivos que determinan las actividades relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad. Es necesario que los niños y las niñas reconozcan las diferencias, los matices y los diferentes aspectos que determinan las situaciones comunicativas, y que, así, logren identificar y usar de manera adecuada el tono, el registro, el estilo, el léxico y otros elementos que participan en la construcción del sentido, de acuerdo con el contex-

to, con sus propósitos comunicativos y con quiénes son sus interlocutores. Así, la escuela debe brindar herramientas a los estudiantes para identificar, reconocer y valorar esta diversidad de las prácticas del lenguaje, y propiciar en ellos el desarrollo de las habilidades que les permitan comunicarse efectivamente en el ámbito intersubjetivo, familiar, social, institucional y académico.

Asimismo, en los Referentes se hace énfasis en la compleja interrelación que se establece entre cultura escrita y sociedad, ya que la primera está determinada por las interrelaciones y los procesos sociales de comprensión y construcción de sentidos, y las prácticas sociales, a su vez, están configuradas por la cultura escrita:

Con cultura escrita nos referimos, además, a la existencia de prácticas en las que los textos cumplen alguna función en la vida social, prácticas mediadas por textos, sea porque se trata de aquellas en las que se producen esos textos, se ponen a circular, se leen (en silencio, en voz alta), se discuten, se comentan, se legitiman, se invalidan. Nos referimos, pues, como señaló Olson (2008), al hecho de que la vida social, en gran medida, está mediada por textos (Secretaría de Educación del Distrito, 2010, p. 27).

Los componentes del lenguaje que presentan los Referentes son:

- **Lenguaje oral:** Hace referencia al trabajo que se debe poner en marcha en el aula del primer ciclo para que las niñas y los niños puedan desarrollar y afianzar una serie de habilidades comunicativas que les permitan hacer un uso efectivo de la oralidad en diferentes espacios de la vida académica, personal y social, y que les permitan crear “una voz propia” a partir de la cual puedan insertarse en el diálogo social a partir de su autorreconocimiento como sujetos y, a su vez, como parte de una colectividad.
- **Explorar la cultura escrita:** Implica el reconocimiento, por parte de los docentes, de los conocimientos previos que adquieren las niñas y los niños sobre la escritura desde edades muy tempranas, y que les permiten comprender los distintos usos y significados de la lectura y la escritura. Debe partir, además, de una comprensión de la lectura y la escritura como actividades sociales que no solo tienen que ver con el desciframiento del código alfabético, sino que ofrecen múltiples posibilidades para que todas las personas, incluso aquellas que aún no saben leer y escribir convencionalmente, se conviertan en productoras de textos, de conocimientos e interpretaciones de la realidad.
- **El problema del trazo:** En relación con este componente, en el documento se plantea la necesidad de reconocer que la comprensión de los mecanismos de producción de la comunicación escrita no está determinada necesariamente por la grafía y por el desarrollo de determinadas habilidades motrices, ya que los usuarios

de la cultura escrita pueden recurrir a una gran diversidad de soportes, objetos y medios de representación del texto escrito. Por ello, la escuela debe propiciar el encuentro y la exploración de las diferentes posibilidades para producir textos escritos, que van desde la escritura a mano con diversos materiales y empleando diversas técnicas, hasta las tecnologías digitales.

- Leer en los primeros grados: El objetivo central con respecto a este componente es que las niñas y los niños se reconozcan como sujetos activos de la cultura escrita y descubran las diferentes posibilidades que les ofrece la lectura para desarrollar, a su vez, otras prácticas sociales y culturales. Para ello, se hace necesario “explorar diferentes tipos de prácticas (lecturas públicas, privadas, en voz alta, silenciosas, compartidas, comentadas, etc.), aproximarse a una diversidad de libros, de textos en distintos soportes (físicos y digitales), abordar distintos temas, en atención al horizonte de intereses y expectativas de los niños” (Secretaría de Educación del Distrito, 2010, p. 37).
- Las prácticas de lectura pensadas según sus propósitos: De acuerdo con la intencionalidad con que se dan estas prácticas, se contemplan seis tipos de situaciones, a saber, 1) lecturas funcionales; 2) leer para aprender a escribir; 3) leer para aprender a leer; 4) leer para reconocer los elementos que constituyen las prácticas de lectura; 5) lectura como experiencia; y 6) la lectura de la literatura como una especificidad.
- Las prácticas pensadas según las modalidades de lectura: Estas se relacionan con las diferentes maneras de leer, entre las que se encuentran la lectura en voz alta por parte del docente o de un lector invitado, la lectura silenciosa, la preparación para leer, la lectura comentada en grupos pequeños y la lectura rotada, que consiste en una lectura colectiva en la que cada estudiante lee en voz alta un fragmento del texto.

Por otro lado, en el documento se resalta de manera especial el lugar que la literatura, y especialmente la literatura infantil, cumple en los procesos pedagógicos que se dan en el primer ciclo, puesto que ofrece diferentes recursos para la formación de lectores y escritores competentes, así como herramientas para la realización estética, personal, cultural y social. A partir de esta concepción de la literatura como espacio para la expresión, la creación y enriquecimiento de la experiencia individual y colectiva, en los Referentes se enfatiza en tres elementos relacionados con el lenguaje literario que tienen una relevancia significativa para el trabajo pedagógico en la escuela durante los primeros grados:

- La tradición oral, de la cual se resalta su carácter lúdico, y su relación directa con el acervo cultural que se transmite a las niñas y los niños como parte de un legado propio de su identidad y su cultura. En cuanto al aspecto lúdico, la tradición oral abre diferentes posibilidades para que las y los estudiantes puedan descubrir otras maneras de usar el lenguaje y construir significados: “El juego con las palabras posibilita la sensibilización frente al lenguaje, los sonidos, los ritmos, los sentidos y las imágenes, y es esta la que permite la construcción de una actitud estética frente a los textos y frente a la vida misma” (Secretaría de Educación del Distrito, 2010, p. 44).
- Los textos narrativos, frente a los que se propone aprovechar la fascinación que los niños sienten hacia las historias para lograr que construyan estrategias y habilidades necesarias para la cualificación de sus procesos de lectura, de escritura y de reconocimiento del género narrativo. Desde luego, esto requiere prácticas pedagógicas que lo posibiliten.
- Lectura de imágenes, que adquiere una importancia significativa en la formación de lectores durante las primeras etapas de la escolaridad, dado el lugar central que las ilustraciones, las imágenes y los diferentes elementos gráficos ocupan en la producción editorial para el público infantil y que, en ocasiones, es tanto o más importante que el texto mismo. La lectura de imágenes, como un proceso complejo de interpretación de sentido, es un elemento fundamental para la comprensión y valoración de las niñas y niños como lectores competentes, capaces de interpretar diversos tipos de textos.

En los Referentes se resalta también el rol de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el ingreso de las niñas y los niños a la cultura escrita. En el ámbito escolar, se deben identificar y aprovechar las potencialidades de estas tecnologías, no como fines en sí mismos, sino como *medios, como herramientas para la creación, la comprensión, el acceso y la socialización de diferentes tipos de textos. Así, es indispensable que el uso de las tecnologías digitales en los procesos de formación de lectores y escritores en la escuela estén siempre contextualizados y determinados por un propósito pedagógico y comunicativo determinado: “Escribir para algo, para alguien y escribir para crear con el lenguaje podrían ser los propósitos que la escuela exprese, y con ellos hacer que las TIC entren a mediar estas intenciones, en la búsqueda de un uso mucho más legítimo que responda con las disposiciones que la misma tecnología demanda”* (Secretaría de Educación del Distrito, 2010, pp. 52.53).

4.1.6 Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito

Estos lineamientos fundamentan la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares en la educación inicial. Se plantean algunos ejes en los que se identifican elementos

fundamentales para el desarrollo integral de los niños y las niñas, entre ellos, la expresión en la primera infancia a través de diferentes lenguajes, del arte y del movimiento. Este eje pretende generar en las niñas y los niños las habilidades necesarias para construir conocimientos, crear saberes, descubrir formas de actuar sobre el mundo y apropiarlo y expresar sus ideas, su subjetividad y su identidad a través de palabras, representaciones gráficas, movimientos, danzas y otros lenguajes. Adicionalmente, este eje plantea la importancia que las niñas y los niños, desde sus primeros años de vida, tengan la posibilidad de participar en experiencias comunicativas ricas y significativas, en las que pueden aportar como creadores de significados, y no solo como sujetos pasivos, y a través de las cuales puedan explorar la dimensión estética y placentera del lenguaje.

Por otro lado, en el lineamiento se resalta la interdependencia entre las diferentes dimensiones del desarrollo durante la primera infancia, y la manera en que el lenguaje y los procesos de construcción de significados ponen en juego una serie de habilidades relacionadas entre sí:

[...] el arte, lenguaje, corporeidad, conocimiento y cognición están relacionados y, según Malaguzzi (2001), la transferencia del lenguaje verbal al lenguaje gráfico es importante [...] Cada vez que [los niños] hablan es como si consiguiesen, de alguna manera, ver las palabras, su colocación y su significado dentro de un contexto [...] Cuando el niño dibuja no es que sólo realice una manipulación de carácter gráfico, sino que hace muchas cosas más, porque contemporáneamente debe tener ideas, recortarlas y seleccionarlas, eliminar todas las palabras que sobran, las superfluas o innecesarias [...] Hay que tener en cuenta que los símbolos se construyen en cadena; es decir, que se pueden armonizar en un sistema, y de éste pueden salir —en cualquier momento— como si fuesen trenes; aunque todos al principio estén en una vía de espera. De ahí que desarrollar el lenguaje y gozar de experiencias comunicativas auténticas permite que los niños niñas se vayan acercando a la cultura y de esa manera ir reconociendo su contexto social inmediato. Por otra parte, el disfrutar de la lectura y la escritura como una puerta al lenguaje escrito, de ahí que, el desarrollo de la lectura empieza desde el mismo juego de la comunicación en donde compartir gestos, miradas, sonrisas, arrullos, contacto corporal, cantos, nanas, narraciones, balbuceos y las demás interacciones entre el bebé y el adulto cuidador propician la atención conjunta de los dos; es decir, una atención intersubjetiva cargada de intencionalidad comunicativa. (Secretaría de Educación del Distrito, 2019, p. 56).

La escritura es concebida no para que los niños aprendan el código convencional, sino con el fin de reconocer la escritura como una manera de construir sentido, de expresarse sobre lo que se siente y se piensa.

La literatura, por su parte, es definida en el Lineamiento como un espacio para explorar universos reales e imaginarios a partir de la posibilidad, de la imaginación, del juego y del placer estético. Las poesías, relatos, historias y otros textos literarios les permiten

a las niñas y niños pueden recrear, representar y comprender diferentes aspectos de su experiencia, aproximarse a otras realidades y explorar diversos puntos de vista sobre lo que les rodea, procesos que contribuyen a la construcción de la identidad y de la subjetividad, a la interpretación simbólica de la realidad y a la comprensión expresión de sus propias emociones y pensamientos. Igualmente, las diferentes manifestaciones literarias cumplen un rol fundamental en el acercamiento y la apropiación, por parte de las niñas y los niños, de las diversas manifestaciones propias de su cultura, y les brindan la posibilidad de participar en el diálogo cultural y social en el que tienen lugar el intercambio y la construcción de múltiples significados (Secretaría de Educación del Distrito, 2019, p. 80).

Estas primeras aproximaciones a la función estética del lenguaje incluyen no solamente los textos escritos, sino también la voz y los primeros intercambios comunicativos entre las niñas, los niños y sus figuras de apego, y que apelan a todos los sentidos y a las capacidades sensitivas y expresivas. Siguiendo los planteamientos de Yolanda Reyes (2007), en los Lineamientos se enfatiza en esta dimensión *corporal y estética del lenguaje y la comunicación en la primera infancia*: “Los bebés leen con la piel y las orejas, y su atención se centra más en la musicalidad de las palabras que en su sentido literal, como lo hacen los poetas” (p. 80).

4.1.7 Notas técnicas – lineamientos para la implementación del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura de la SED

En este documento se presentan los fundamentos conceptuales y pedagógicos, así como los ejes de acción y los aspectos más importantes de la implementación del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (PFLE), estrategia de la Secretaría de Educación enmarcada en los objetivos y metas trazados en el Plan Distrital de Lectura y Escritura ‘Leer es volar’ para el sector educativo de la ciudad. Como su principio básico, este plan enfatiza en la importancia de la lectura y la escritura como habilidades indispensables para la adquisición de otras habilidades y aprendizajes, y como pilar fundamental para que las niñas y los niños puedan avanzar de manera exitosa a lo largo de su trayectoria escolar. Sus acciones están encaminadas, entonces, a fortalecer las prácticas pedagógicas y a ampliar los conocimientos de los docentes sobre la enseñanza y el fortalecimiento de las competencias en lectura y escritura, de manera que el sistema educativo garantice el derecho de los estudiantes a formarse como lectores y escritores competentes durante el primer ciclo de la enseñanza básica.

La formulación del PFLE parte de un panorama general de la situación de la lectura y la escritura en las instituciones educativas del distrito, basado en una revisión de los resultados de los estudiantes bogotanos en las pruebas nacionales e internacionales de los últimos años, y que dan cuenta de que los niños y niñas que cursan primaria no adquieren las competencias necesarias en lectura y escritura. De acuerdo con esta revisión, los resultados de las pruebas Saber 2017 muestran una preocupante diferencia en el

desempeño lector y escritor de los estudiantes según su nivel socioeconómico, puesto que las niñas, niños y adolescentes de los colegios oficiales, tanto en Bogotá como en el resto del país, así como aquellos que pertenecen a los niveles socioeconómicos más bajos, obtienen menores puntajes en lectura y escritura que sus pares de los colegios privados y que aquellos que provienen de hogares pertenecientes a los niveles socioeconómicos más altos. Asimismo, el análisis de los resultados de los estudiantes de 3° en esa misma prueba evidencia que el 41% de las niñas y niños bogotanos que cursan este grado no alcanzan un nivel adecuado de lectura (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p. 17).

En el ámbito regional, se examinan los resultados de Colombia para 2006 y 2013 en las pruebas ERCE, realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), de Orealc-UNESCO Santiago, y que miden las habilidades en matemáticas, ciencias naturales y lectura y escritura de los estudiantes de 3° y 6° grados de los países de Latinoamérica. La revisión de los resultados de esta prueba muestra que mientras la región ha mejorado en los puntajes obtenidos en lectura y escritura, en Colombia se presenta un menor avance. Entre 2006 y 2013 el puntaje regional en lectura y escritura sube 18 puntos, para el país este progreso solo es de 8.5 puntos, lo que refleja la necesidad de que el sistema educativo colombiano desarrolle acciones para mejorar el nivel de lectura de las niñas y los niños (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p. 18).

En cuanto a las mediciones internacionales, se revisan los resultados de las pruebas PISA, realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). De acuerdo con los puntajes obtenidos por Colombia desde el inicio de su participación en esta prueba, en 2006, y hasta 2015, la proporción de estudiantes colombianos con los niveles más bajos en lectura es mayor que el promedio mundial y regional y, para 2015, esta proporción alcanzó el 42.8%, un porcentaje significativamente mayor que el 20% en los países de la OCDE. Además, en lo que respecta a Bogotá, los resultados de la edición 2015 de esta prueba indican que el 22% de los jóvenes bogotanos de 15 años no alcanzan las habilidades mínimas en lectura (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, pp. 19-20).

Frente a este panorama, y en sintonía con las metas del Plan de Desarrollo de la ciudad y del plan de lectura ‘Leer es volar’ para el cuatrienio 2016-2020, la SED formula e implementa el PFLE, cuyo objetivo es “lograr que todos los niños y las niñas de la ciudad estén en la capacidad de leer y escribir máximo a los 8 años de edad y garantizar así una trayectoria escolar exitosa” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p. 35). A partir de la identificación de las prioridades y las principales necesidades de intervención, el plan enfoca sus acciones en la dotación de materiales pedagógicos y de lectura, así como libros de texto en las instituciones educativas oficiales, y en las acciones de acompañamiento y formación docente que permitan fortalecer los procesos pedagógicos en el aula alrededor de la enseñanza de la lectura y la escritura.

El enfoque pedagógico del PFLE se sustenta en diversos planteamientos teóricos sobre la lectura y la escritura como habilidades que despliegan una serie de procesos cognitivos complejos relacionados con el desciframiento, la elaboración y la decodificación de símbolos, procesos dentro de los cuales la capacidad de descomposición y comprensión de las unidades fonéticas y sintácticas básicas son fundamentales para leer y escribir de manera eficiente. Si bien una concepción de la lectura y la escritura como prácticas intelectuales, sociales y culturales que permiten comprender el mundo de manera crítica va más allá de las capacidades básicas de decodificación, dichas capacidades constituyen el sustrato fundamental para que las niñas y los niños se desarrollen como lectores reflexivos, que puedan apropiarse de los textos de forma crítica y ponerlos en relación con su experiencia vital y sus intereses. Por ello, el PFLE apunta a propiciar en los primeros grados de escolaridad un ambiente de aprendizaje de la lectura y la escritura que garantice la adquisición de estas habilidades fundamentales para acceder a una educación de calidad. En este horizonte, se identifican las competencias en lenguaje que las niñas y los niños deben desarrollar durante las primeras etapas de la escolaridad:

- El lenguaje oral y la lectura diaria en el aula, que se relaciona con la comprensión del texto leído verbalmente, y que permite conocer e identificar diversas tipologías textuales y enriquecer el léxico.
- La conciencia del texto impreso, que brinda a los estudiantes el conocimiento sobre las convenciones del lenguaje escrito y de la correspondencia de este con el lenguaje oral.
- La conciencia fonológica y el principio alfabético, que se relaciona con la capacidad de establecer relaciones entre los sonidos, las letras y las unidades morfológicas y sintácticas básicas, y que es clave para que los niños y las niñas puedan codificar y decodificar correctamente la lengua escrita. Sobre este punto, en la nota técnica se enfatiza que estas habilidades no son el objetivo principal de la enseñanza de la lectura y la escritura, sino su necesario punto de partida.
- Vocabulario nuevo cotidiano y específico, que hace referencia a la necesidad de poner a los estudiantes en contacto con palabras relacionadas con su propio contexto, así como con el vocabulario nuevo perteneciente a las diferentes áreas del conocimiento, y que tiene una gran importancia para enriquecer su aprendizaje.
- La comprensión lectora o la capacidad para entender lo que se lee, que implica no solo la capacidad de decodificación, sino la puesta en relación de lo leído con los conocimientos y experiencias previos, al igual que la reflexión sobre lo leído.

- La escritura como proceso creativo y de producción textual, que pone en juego la relación con la lectura, y para la cual se hace necesario propiciar en el aula diversas experiencias que les permitan a las niñas y los niños avanzar desde el garabateo y la codificación básica hacia la producción de textos complejos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, pp. 38-40).

Para establecer las etapas de implementación del PFLE, la Secretaría de Educación realizó en 2016 un trabajo conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y con la Universidad de los Andes, que posibilitaron la identificación de las mayores necesidades de formación de los docentes del distrito en el campo de la lectura y la escritura. Con base en este trabajo, se diseñaron las fases de implementación y las líneas estratégicas del plan. La ruta de implementación del PFLE incluye los siguientes componentes:

- Diagnóstico e identificación de necesidades: Este proceso, realizado a través del análisis de las pruebas nacionales, permitió definir la población beneficiaria de las acciones del plan. A través de este análisis, se identificaron 30 colegios que serían objeto de las intervenciones durante el primer año de ejecución del plan (2017), y que marcarían el comienzo de un escalonamiento para cubrir a 190 instituciones educativas a lo largo del cuatrienio. Asimismo, y a partir de un taller de sensibilización con los docentes realizado con la Universidad de los Andes, se estableció que las principales necesidades de formación de las maestras y maestros en relación con la lectura y la escritura son: la actualización en temas relacionados con el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura durante los primeros ciclos, los principales retos del desarrollo de la conciencia fonológica, la comprensión de las diferentes tipologías textuales, y los procesos de lectura crítica y de escritura académica.
- Objetivos y actores: Se definieron como metas del plan 1), la disminución, del 45% al 35%, del porcentaje de estudiantes de 3º de las instituciones educativas del distrito con nivel insuficiente en lectura, 2), el fortalecimiento de las bibliotecas escolares, mediante la creación de nuevos espacios, el fomento del uso de nuevos medios y el desarrollo de contenidos, y 3), la contribución al aumento de los índices de lectura en la ciudad, para pasar de 2.7 a 3.2 libros leídos por habitante. Con respecto a los actores y beneficiarios del PFLE, se estableció que las acciones del plan tienen un alcance en los estudiantes, docentes, bibliotecarios y rectores.
- Planeación y preparación institucional: Este componente supone, en primer lugar la conformación, por parte de la SED, de un equipo de facilitadores que brinden el acompañamiento permanente a los docentes y rectores, y, en segundo lugar, que las instituciones educativas, y especialmente los rectores, maestras y maestros,

se vinculen y participen activamente en la ejecución de las acciones del plan. Asimismo, este componente incluye la preparación de las dotaciones y materiales pedagógicos y de lectura empleados en la ejecución del PFLE.

Las fases de implementación, que se desarrollan a partir de la formulación de un documento con el plan de intervención para cada institución, son:

- Diagnóstico de las competencias en lectura de los estudiantes de 3° de las instituciones educativas participantes, mediante un formato de evaluación estandarizado proporcionado por la SED.
- Identificación, selección y puesta en práctica, por parte de los docentes de grado 3°, de procesos pedagógicos que permitan fortalecer las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Para ello, la SED brinda un acompañamiento que incluye el apoyo pedagógico al docente en el aula, la formación en pedagogía y uso de la información para mejorar la práctica docente, y la dotación de recursos y materiales educativos a los colegios.

Como líneas estratégicas del PFLE se establecen las siguientes:

- Evaluación formativa: procesos institucionales de evaluación del proceso de aprendizaje.
- Gestión pedagógica: acompañamiento en el aula, entrega y capacitación en el uso de materiales de lectura.
- Formación situada: reflexión sobre prácticas y estrategias eficaces de enseñanza y buenas prácticas.
- Intervención pedagógica: formulación de planes de fortalecimiento y acompañamiento.
- Fortalecimiento de la biblioteca escolar. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p. 48)

En definitiva, las intervenciones del plan en las instituciones educativas parten de la revisión de los resultados de las pruebas internas y externas de los estudiantes, de la reflexión y la construcción colectiva en torno a las acciones necesarias para garantizar los derechos básicos de aprendizaje de las niñas y los niños, y de un enfoque permanente en los aprendizajes.

4.1.8 Marco de orientación de lectura crítica del ICFES (2019)

El ICFES evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. Las competencias por evaluar son:

1. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto. Esta competencia consiste en la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto.

2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relaciona semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global.

3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar un texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, y relacionar contenidos con variables textuales, etc. Esta es la competencia propiamente crítica, pero adviértase que exige un adecuado ejercicio de las dos anteriores. (ICFES, 2019, p. 22).

4.2 Aportes teóricos y conceptuales

4.2.1. Calidad educativa y Competencias en Lenguaje

En los últimos 30 años las políticas educativas en Colombia han tenido un fuerte énfasis en la Calidad de la Educación, complementando así las acciones dirigidas a la cobertura y a la escolarización universal que durante años caracterizaron el trabajo de esta cartera en el país. El reconocimiento frente a la necesidad de generar oportunidades para desarrollar en los estudiantes las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, hizo que la calidad educativa se convierta en un elemento constitutivo del desarrollo y que hoy en día, el foco esté puesto en los distintos factores asociados con la calidad, como son el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente.

En este marco, desde el año 2020, dentro de las propuestas dirigidas a la Calidad de la Educación, el sistema educativo colombiano, adoptó el modelo de competencias orientado a desarrollar en los niños habilidades comunicativas, matemáticas y científicas, indispensables para enfrentar el desafío de la sociedad de la información y el conocimiento, y para desarrollar competencias ciudadanas orientadas a la formación de una nueva

generación de colombianos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común (MEN, 2006).

Según lo establecido por el Ministerio, la noción de competencia, ha estado históricamente referida al contexto laboral, sin embargo este concepto se ha resignificado desde campo educativo, para definirla como el saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes.

Las competencias, entonces, se definen como un saber hacer flexible adaptable a diversos contextos, como la capacidad de usar y aplicar conocimientos en situaciones específicas y diversas, partiendo de la comprensión de lo que se hace y sus implicaciones en distintos ámbitos de la vida.

Las competencias son transversales a las áreas del currículo y del conocimiento. Aunque generalmente se desarrollan a través del trabajo concreto en una o más áreas, se espera que sean transferidas a distintos ámbitos de la vida académica, social o laboral. El desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos. Los currículos por competencias hacen posible la integración de los distintos niveles educativos, así como las diversas ofertas institucionales, bajo un concepto de educación permanente, que se inicia en la primera infancia y continúa a lo largo de la vida, aun después de que los individuos finalizan su escolarización.

Si bien los estándares hacen énfasis en las competencias más que en los contenidos temáticos, no los excluyen. La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado. Por ello, para que una persona pueda mostrarle a alguien que tiene una competencia, no basta mostrarle que tiene los conocimientos necesarios, ni que posee las habilidades, ni que tiene las comprensiones, actitudes y disposiciones adecuadas, pues cada uno de estos aspectos puede estar presente sin que la persona muestre que es competente para esa actividad, si no los relaciona y organiza en función de un desempeño flexible, eficaz y con sentido. (MEN, 2006, p. 12)

Según lo establecido en los estándares básicos de competencias en lenguaje del MEN, el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, que posee un valor subjetivo y un valor social. En primer lugar, el lenguaje es la herramienta mediante la cual el individuo se apropia de la realidad, construye y relaciona contenidos para nombrar el

mundo, los objetos, las formas, construye universos conceptuales y sistemas simbólicos para representar la realidad. En segundo lugar, el valor social del lenguaje está dado por la posibilidad de construir y mantener las relaciones sociales, interactuar y entrar en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer concesos, expresar puntos de vista, comunicarse.

La competencias en lenguaje, asumen una amplia concepción de este, abarcando el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. Así mismo contempla los procesos de producción por medio del cual el individuo genera significado para expresarse y el de comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado.

Estos dos procesos —comprensión y producción— suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación (...) De ahí que estos estándares se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes —tanto en lo verbal como en lo no verbal— que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo. (MEN, 2016, p. 21).

Como es bien sabido y ha sido demostrado por el campo de las neurociencias, el desarrollo del lenguaje se da incluso desde la gestación y es fundamental durante los primeros años de vida, enfatizar las acciones dirigidas al uso del lenguaje oral y escrito, así como de los distintos lenguajes artísticos para el desarrollo cognitivo y socio emocional de los niños. Así, la formación en lenguaje, abarca seis dimensiones esenciales: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Finalmente, el enfoque por competencias del MEN, establece que las competencias en lenguaje serán mejor desarrolladas si la formación se centra en tres campos fundamentales: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos.

4.2.2. La lectura y a escritura desde la neurociencia

Además de la perspectiva socio cultural de la lectura y escritura, es necesario aproximarse a las nociones que desde la neurociencia se han venido desarrollando sobre estas prácticas. Desde la evidencia que múltiples investigaciones en este campo han abordado respecto a la forma como el cerebro se modifica con la práctica de la escritura, los cambios en el cerebro y en el desarrollo cognitivo, leer y escribir han pasado a ser el centro de los estudios de disciplinas científicas como la neurología o la neuropsicología, que permiten sustentar el desarrollo de programas y políticas en la materia, desde el ámbito del desarrollo humano y la salud pública.

De acuerdo con la Regina Maluf doctora en psicología de la educación, existen múltiples evidencias brindadas por la neurociencia cognitiva que han abordado el estudio de los mecanismos cerebrales involucrados en las habilidades de la lectura y la escritura, que permiten establecer que es posible adaptar las estructuras cerebrales para realizar las actividades necesarias para aprender a leer y escribir. “El conocimiento disponible permite concluir que todos podemos aprender a leer y a escribir, desde que se dan las condiciones adecuadas de enseñanza” (Maluf, 2013, p. 21).

Gombert (1990), citado por la autora en su artículo científico sobre neurociencias y lectura, menciona que:

los niños adquieren el habla y paulatinamente desarrollan las habilidades metalingüísticas, que les permite reflexionar sobre el lenguaje y sus determinantes en el aprendizaje de la escritura en sistemas alfabéticos La conciencia metalingüística, que se instala bajo la influencia de situaciones que requieren la reflexión sobre el lenguaje oral (juegos con palabras, rimas, reconocimiento de semejanzas y diferencias del habla), es un importante predictor del aprendizaje de la escritura, sobre todo la con ciencia fonológica. La adquisición del lenguaje escrito en un sistema alfabético, como se ha demostrado en numerosas investigaciones, está fuertemente relacionada con las habilidades para la manipulación intencional del lenguaje, es decir, las habilidades metalingüísticas (Gombert, 2008 citado por Maluf, 2013).

Este estudio, proporciona un interesante planteamiento acerca de siete principios para la enseñanza de la lectura, enlistados por otro de los teóricos del campo (Dehaene, 2011) , a partir de las evidencias de las investigaciones en neurociencias y propuestos por él en el trabajo “De las ciencias cognitivas al salón de clase”:

Enseñanza explícita de un código alfabético

Progresión racional

Aprendizaje activo que combina la lectura y la escritura

Transferencia de lo explícito a lo implícito

Elección racional de los ejemplos y ejercicios

Participación activa, la atención y el placer

Adaptación al nivel de los niños

Esta perspectiva de la lectura y la escritura desde la neurociencia, encuentra igualmente un desarrollo particular en el enfoque pedagógico que sustenta el Plan de fortalecimiento de la lectoescritura en el distrito 2017-2020 (SED, 2018) en el que se plantea claramente la importancia de comprender los avances que desde las ciencias de la lectura se tienen respecto a comprender los mecanismos biológicos subyacentes al aprendizaje de la lectura y escritura sobre la forma como aprende el cerebro humano a leer y escribir.

La evidencia de la investigación muestra que las experiencias de aprendizaje de alta calidad de un estudiante durante el preescolar y primer grado o etapa de alfabetización inicial están directamente relacionadas con el desempeño académico posterior en la primaria y la secundaria, su bienestar social y emocional, así como la disminución de probabilidad de repitencia y participación en delincuencia juvenil, todos factores que tendrán impacto en la vida adulta. La ciencia también ha identificado algunas habilidades y destrezas como predictoras del éxito en lenguaje a mediano y largo plazo que deben ser explícitamente desarrolladas entre en la etapa inicial:

- El lenguaje oral y la lectura diaria en el aula: Hace referencia a la comprensión del texto escuchado en la que se expone el estudiante a diversas tipologías textuales y nuevo vocabulario; a mundos y situaciones de vida diferentes a las propias; a culturas y civilizaciones del hoy, del ayer y del mañana.
- La conciencia del texto impreso: mediante la lectura oral en el aula, el estudiante comprende que lo hablado tiene correspondencia con lo escrito; que el texto está dispuesto en una dirección en la lengua castellana y que contiene elementos que le facilitan su comprensión.
- La conciencia fonológica y el principio alfabético: En la etapa inicial o de literacia alfabética, el aprendizaje no sucede por la simple exposición a las letras.
- Vocabulario nuevo cotidiano y específico: Para la comprensión de los textos y del mundo no es suficiente la decodificación, si bien es indispensable. Aprendemos lenguaje, sobre lenguaje y a través del lenguaje.
- La comprensión lectora o la capacidad para entender lo que se lee, requiere que el estudiante decodifique el texto escrito, haga conexiones entre lo leído y lo que sabe con anterioridad y pensar profundamente en lo que leyó. Una parte muy importante de la comprensión depende de reconocer o entender el significado de una gran parte de las palabras del texto.
- La escritura como proceso creativo y de producción textual.

4.2.3. Cultura escrita y educación

Formar usuarios plenos de la cultura escrita es formar personas que estén en capacidad de tomar posición frente a los textos que leen, de emplear la lectura y la escritura para resolver problemas de su vida cotidiana, para construir opinión, para dar significado a situaciones reales, para crear argumentos que les permitan constituir su propia subjetividad, ser parte de un colectivo y desenvolverse efectivamente en contextos escolares y no escolares.

Promover la inclusión social, la equidad y el cierre de brechas pueden ser propósitos por conseguir si se entiende que la escuela es capaz de formar lectores con posibilidades plenas de acceso a la información y al conocimiento. Como lo indica Delia Lerner, la cultura escrita es un patrimonio que se hereda y es esta justamente una de las causas a la que puede atribuirse el fracaso de quienes por razones económicas y sociales no disponen de ese capital cultural por fuera de la escuela (Lerner, 2001).

Es necesario armonizar los propósitos que se tienen en la escuela mediante la lectura y la escritura, con los que fundamentan estas prácticas fuera de ella. Complementar los propósitos pedagógicos con los propósitos comunicativos y sociales, tal como lo ejemplifica Emilia Ferreiro en el siguiente texto:

La escritura no era objeto de nadie, sino del maestro de primero de primaria, quien se lo había apropiado de tal manera que lo había transformado. Es decir, la escritura se había transformado de objeto social a objeto escolar. Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés. (Ferreiro, 2000, p.45)

De acuerdo con estos planteamientos, la Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad del Distrito podría disminuir la brecha que existe entre la práctica escolar y la práctica social de la lectura y la escritura, abandonando enfoques conductistas y asumiendo perspectivas constructivistas que le permitan al estudiante acercarse al conocimiento, no como algo ya producido por otros y ajeno a ellos, sino como un proceso de descubrimiento y de producción en contextos reales y actuales que pongan en juego su trayectoria personal, con lo leído y con el contexto comunicativo en el que emplean las prácticas de lectura y escritura.

La investigadora húngara Judith Kalman lleva varios años realizando estudios alrededor de los temas de la lectura y el acceso a la cultura escrita desde una perspectiva social. Kalman parte del término *alfabetización*, que define como “algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura; asimismo, asumimos que ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social” (Kalman, 2004, p.8). En este sentido, el acto de alfabetizarse se refiere a “aprender a manipular el lenguaje escrito” (Kalman, 2004, p.8), es decir, manejar los diferentes textos, discursos, letras,

palabras y significados de manera intencional para poder relacionarse con otras personas y participar en eventos de alto valor cultural.

De este modo, vemos que la alfabetización, la lectura y la escritura están inmediatamente conectadas con el contexto social y cultural de la persona. En consecuencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura se relaciona con la conexión humana entre las personas de una comunidad, es decir, aprender el lenguaje, los significados y los usos que se les da en el entorno que rodea a la persona. En palabras de Kalman (2008),

nuestro conocimiento acerca de los usos múltiples del lenguaje escrito surge de las oportunidades que tengamos para participar en eventos comunicativos en los cuales se usa la cultura escrita. Además, las prácticas de lectura y escritura siempre ocurren en un contexto de relaciones sociales que, al mismo tiempo, permean las maneras en que leemos, escribimos y formamos parte de estas prácticas (Sección 5, párr. 3).

Kalman (2008), luego de realizar un recorrido teórico de lo que significa la cultura escrita y su relación con la sociedad y la política, concluye que es importante comprender que la cultura escrita no es “una variable autónoma, ni independiente, o un factor causal del desarrollo por sí sola”, sino que “está profundamente arraigada en otras dimensiones de la vida social” (Sección 5, párr. 2). Por este motivo, no es un imperativo que la educación, la lectura y la cultura escrita traen consigo desarrollo económico, democracia y participación; este resultado depende del contexto y las medidas políticas y económicas que se tomen. Lo que sí trae consigo la implementación de estas prácticas es “nuevas opciones culturales, como el acceso al conocimiento y al saber cómo, previamente desconocidos, así como la expansión de entendimientos existentes” (Sección 5, párr. 2).

Al entender las prácticas de lectura y escritura tan arraigadas con la cultura local y el contexto de comunidad, Kalman (2008) sugiere que “los creadores de políticas y los educadores tendrán que ir cambiando su enfoque del aprendiz individual y del dominio de capacidades, hacia la construcción de una interacción social significativa orientada al apoyo del aprendizaje” (Sección 5, párr. 3).

4.2.4. Lectura, escritura y oralidad como prácticas sociales

Los lineamientos curriculares de lengua castellana definen la lectura como un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector (MEN, 1998, p.2). “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (MEN, 1998, p.47). De acuerdo con esto, abordar la lectura en la escuela tiene que ver con reconocer la:

diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos [...]. La inclusión de

estas diversidades [...] es uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y, por lo tanto, su complejidad como práctica social. (Lerner, 2001, p. 8)

La lectura no es una actividad mecánica —como bien dice Vygostky (1977)— y no se reduce a tener dominios caligráficos y ortográficos. La función semiótica conlleva la noción de la escritura como práctica social, en tanto que tiene una finalidad en la comunicación. Tal como lo expresa Valery (2000),

la lengua escrita como los demás instrumentos de mediación, sirve para influir sobre los demás al expresar nuestras ideas, sentimientos, emociones y al comunicar nuestros puntos de vista. Dentro de esta perspectiva teórica, el lenguaje escrito, como instrumento de mediación semiótica, implica un diálogo permanente con la palabra de otros y con enunciados de otros. (p.42)

En este sentido, escribir es un medio para expresar la subjetividad, generar conocimiento, poner en diálogo las ideas y constituirse como autores.

En esta misma línea, de acuerdo con Rockwell (2001), Chartier (1993, 1999) entiende la lectura como una “práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (Rockwell, 2001, Sección *La lectura como práctica cultural*, párr.1). Igual que Kalman, autora mencionada al comienzo, el historiador francés considera que las prácticas de lectura y escritura deben ser estudiadas de acuerdo con el contexto cultural y social en el que se inscriben. Para Chartier (1985, citado por Martos García, 2011), lo importante no es el simple hecho de decodificar símbolos y códigos sino la apropiación de estos, es decir

la lectura como construcción de sentido, esto es, como apropiación, que afecta a los objetos culturales en sentido amplio, no sólo los libros, que sufren procesos de ser producidos, transmitidos y apropiados en determinadas comunidades [...] la construcción de sentido no es algo que se da desde la privacidad o el aislamiento, subyace a ella las prácticas de lectura socialmente instauradas, desde ahí el enfoque histórico de la cuestión (p.2).

Como vemos, esta perspectiva concuerda con Kalman (2004) al resaltar la importancia que tiene apropiarse y manejar los significados de los textos según el entorno. En palabras de Chartier (1993), “los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (citado por Rockwell, 2001, Párr.1).

Por otro lado, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010) argumenta que la promoción de las prácticas de lectura y escritura en el aprendizaje es fundamental para la estabilidad de la democracia por su aporte para el desarrollo del pensamiento crítico y la

formación de empatía a través de las artes y la cultura (citada por Torres Perdigón, 2016). En palabras de Nussbaum (2010), las prácticas de lectura y escritura se dan por medio del “pensamiento crítico a la metodología pedagógica de distintos cursos, enseñando a los estudiantes a indagar, a evaluar las pruebas, a escribir sus propios trabajos con argumentos bien estructurados y a analizar los argumentos que se exponen en los textos” (citada por Torres Perdigón, 2016, p. 84).

Vemos que para Nussbaum (2010) cultivar un pensamiento crítico es esencial para el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo de “seres éticos y respetuosos de la diferencia”; no obstante, al igual que Kalman (2008), es consciente de que el fortalecimiento de estas prácticas no lleva, necesariamente, a los resultados de democracia y ética que se esperan, la enseñanza de las artes y las humanidades a través de la lectura y la escritura no garantiza una educación de seres éticos o, siquiera, democráticos. Sin embargo, es importante señalar que la educación en estas disciplinas puede implicar un acercamiento a un pensamiento crítico y autónomo que, aunque necesario, puede no bastar para el desarrollo de un comportamiento ético. Las artes pueden contribuir a la formación de una ética de la empatía, aunque no garantizan que esta tenga lugar ni se reducen a esa función social de señalar malestares (Torres Perdigón, 2016).

Por su parte, Bourdieu (2010) establece que la lectura obedece a las mismas leyes que otras prácticas culturales como la cocina o el vestir, con la diferencia de que la lectura es transmitida más directamente por el sistema escolar, es decir, que el nivel de instrucción será el factor más poderoso en el sistema de los factores explicativos, y el origen social será el segundo factor (citado por Moreno Mosquera, 2014).

Como vemos, el filósofo francés concuerda con que las prácticas de lectura y escritura son prácticas culturales inmersas en un contexto social específico, pero, adicional a esta idea, señala que tales prácticas son transmitidas más directamente por el sistema escolar. Bourdieu (1985) plantea que en los intercambios lingüísticos existe una dinámica de poder y control social, dice que “a través de las prácticas lingüísticas se puede analizar el orden social oculto detrás del orden simbólico” (citado por Moreno Mosquera, 2014). En otras palabras, el orden social construye y es construido a través de las prácticas de lectura, oralidad y escritura, y por la manera en la que estas se enseñan.

De este modo, Bourdieu (1985) plantea que las prácticas de lectura y escritura están inmersas en los contextos de los individuos, pero también hacen parte de una dinámica de poder que construye las estructuras culturales, sociales y económicos al ser transmitidas a partir de un sistema de enseñanza regulado.

El psicólogo ruso Vigotsky (1979) concuerda con los anteriores autores citados sobre la relación entre el lenguaje, la oralidad, la lectura y la escritura, dependiendo del contexto y las prácticas sociales. Sin embargo, este señala algunas diferencias. Según Vigotsky (1979), el lenguaje oral “es adquirido por todos los individuos que pertenecen a una cultura, en primer lugar, porque los seres humanos estamos biológicamente preparados

para ello, y en segundo lugar, porque el habla se adquiere por el hecho mismo de participar en la vida social” (citado por Valery, 2000, p.40). Por otro lado, no sucede lo mismo a la hora de aprender la lengua escrita, dado que esta requiere de la educación, es decir, de la “participación en procesos de socialización específicos” (Valery, 2000, p.14). No todos los miembros de una sociedad tienen acceso a este tipo de educación, “la escritura aparece entonces como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica” (p.40) no disponible para todo el mundo por igual.

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje oral aparece como una actividad espontánea, mientras que el lenguaje escrito exige un trabajo consciente y analítico, porque si bien el lenguaje oral abstrae la realidad y la representa en palabras, el escrito requiere de un mayor nivel de abstracción, un segundo nivel de simbolización, porque en él no solo las palabras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales, como la sonoridad, los gestos, las intenciones, que deben ser puestos en palabras escritas, sintácticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación (Valery, 2000).

En este sentido, la escritura, al requerir un esfuerzo mayor no natural que el lenguaje oral, promueve el desarrollo de habilidades como la memoria, la atención, el pensamiento estructurado, entre otras. Para escribir un texto, la persona comienza con un motivo o un mensaje que quiere traducir, luego le da un sentido interno al texto y, finalmente, lo traduce al lenguaje exterior entendido por todos. Por otro lado, la acción de leer requiere, al revés, entender el texto exterior para comprender el sentido interno del texto y de esta manera encontrar el motivo de este (Valery, 2000).

En general, todos los autores mencionados entienden que la lectura, la escritura, el lenguaje y la oralidad se dan en un contexto social, económico y cultural específico. Reconocen que estas prácticas pueden desarrollar habilidades necesarias para crear sociedades democráticas, éticas y justas al promover el pensamiento crítico y analítico, no obstante, esto no siempre se cumple, dado que también depende del entorno. Como menciona Bourdieu (1985), el tema de la educación de estas prácticas es importante, dado que es una lucha de poder en la que la manera como se enseña a leer y escribir determina en gran parte estos resultados. Del mismo modo, Vigotsky (1977) plantea que el lenguaje escrito no se adquiere de manera natural, como el lenguaje oral; solo algunas personas de la sociedad —las que acceden a la educación— adquieren la habilidad de leer y escribir que es utilizada para transmitir ideas y mensajes para fines sociales.

Otro aspecto importante a considerar dentro del enfoque conceptual de la lectura y la escritura, es la importancia de la Diversidad textual y la diversidad de las prácticas de lectura. En palabras de Deia Lerner, promover la lectura en la escuela implica reconocer “diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos... La inclusión de estas diversidades (...) es uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su

naturaleza y, por lo tanto, su complejidad como práctica social”.

Es importante que los estudiantes tengan la capacidad de trabajar e interpretar distintos textos, y las intenciones que cada uno de estos tienen en contextos comunicativos también diversos. Textos narrativos, periodísticos, históricos, expositivos, entre otros, deben ser una constante en los repertorios y recursos didácticos en el aula y en la biblioteca. Promover la diversidad textual como un principio central de las acciones de formación de lectores en la escuela, es abordar las distintas y múltiples formas en el que el conocimiento fluye y se transmite.

De igual forma, es clave reconocer las múltiples formas de leer tal y como se aborda por el Plan Nacional de Lectura y escritura Leer es mi Cuento, que establece, la importancia de

abordar diversidad de modalidades de lectura, como por ejemplo, la lectura en voz alta y la lectura silenciosa, cada una con propósitos diferentes. La primera, abre la posibilidad para que los niños ingresen a la cultura escrita desde antes de leer convencionalmente. Por medio de la voz de otro los niños acceden no solo al contenido de los textos, sino que se involucran en la experiencia de lectura y evidencian los efectos de esta en los sujetos: notan que quien les lee, generalmente el docente, aprende, se emociona, pregunta al texto, se asombra, avanza con suspenso... Por otro lado, la lectura silenciosa hace referencia a la posibilidad de que cada lector establezca una relación individual e íntima con el texto que lee, que intervenga más directamente, subraye, señale, indique, anote al margen... Es un encuentro personal del lector y el texto. Estas son solo algunas de las posibles modalidades desde las que se pueden generar las condiciones para la formación de lectores que descubran las potencialidades de la lectura. (MEN, 2011, p. 19)

4.2.5. Biblioteca escolar

Para que la biblioteca escolar tenga sentido, debe contribuir plenamente a mejorar la calidad de la educación. Esto significa que su concepción debe estar en sintonía con las políticas educativas del país y con sus modelos educativo y pedagógicos (CERLALC, 2007). Esta contundente afirmación supone que uno de los aspectos centrales, desde el punto de vista conceptual, para la construcción de la política de bibliotecas escolares es justamente definir cuál es la biblioteca escolar que se quiere promover en Bogotá, D.C., en relación con las apuestas educativas de ciudad.

Es urgente renovar el concepto de *biblioteca escolar*, actualizarlo y proyectarlo hacia una *visión transformada y en consonancia con las prácticas actuales de lectura y escritura*, la forma de relacionamiento con la información y el conocimiento de los estudiantes y de acuerdo con los retos educativos actuales.

La biblioteca ha de ser el corazón de la escuela, el eje sobre el que gire todo el desarrollo del currículo, el motor del cambio y la mejora, en primer lugar, del

sistema educativo, y, más tarde, y como consecuencia del entramado social en todos los aspectos culturales, éticos y estéticos (Osoro, 1998, p. 12).

El documento “Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica” (CERLALC, 2007) plantea que la mayoría de los discursos sobre la biblioteca escolar se han hecho desde la bibliotecología y no desde la educación, lo cual ha sido uno de los factores que han limitado su integración con la escuela y el currículo.

Elisa Bonilla Rius describe la biblioteca escolar como un espacio propio dentro de la escuela surgido a la par del concepto de “escuela moderna”, desarrollado a principios del siglo XX por pedagogos que la situaban como la institución responsable de ampliar la capacidad intelectual de los estudiantes para solucionar problemas a través del pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, el estudiante ya no era un mero receptor de conocimiento, sino que jugaba un rol activo en su aprendizaje y educación, lo que suponía la presencia en la escuela de diversos y abundantes recursos didácticos. Es en este contexto en donde surge la idea de una biblioteca escolar bien dotada como parte constitutiva de cualquier proyecto educativo (Bonilla, 2008).

De acuerdo con Unesco, la escuela debe promover conocimientos, habilidades, valores y actitudes que sirvan a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, como individuos y como ciudadanos; el acceso a educación de buena calidad es un derecho humano, y el éxito de la enseñanza y el aprendizaje están fuertemente influenciados por los recursos disponibles para apoyar el proceso, y la forma directa en que estos recursos se administran. Entre los recursos referidos, están “los recursos materiales, suministrados tanto por el Gobierno como por los hogares, que incluyen libros de texto y otros materiales de aprendizaje, así como la disponibilidad de aulas, bibliotecas, edificios escolares y demás clases de infraestructura” (Unesco, 2005, pp. 30-37).

En el *Manifiesto sobre la biblioteca escolar* (IFLA-Unesco, 2000), se alienta a las naciones a comprometerse y darle fuerza al desarrollo de bibliotecas escolares, como espacios de aprendizaje para la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con pensamiento crítico.

Sin embargo, en complementariedad con este enfoque de la IFLA-UNESCO, y en palabras de Daniel Cassany,

la biblioteca escolar es y será cada vez menos un lugar o un espacio, para pasar a ser una actividad. Desde este punto de vista, la BE [biblioteca escolar] debería estar en todas partes: en cada aula del centro, en lo que originalmente fue la BE (un aula, una sala, un estudio), en el laboratorio, en la sala de estudio, en el ordenador, en línea [...]. La BE va con el alumno, con el docente, con la actividad que se realiza en cada caso [...]. Lo importante es lo que ocurre, la tarea, la interacción entre lectores-alumnos y los libros. En este sentido, el diseño de bibliotecas escolares efectivas debería poner énfasis en la lectura (y no en la conservación de los libros), en los lectores, en la formación de hábitos de lectura y en el incremento de la comprensión. (Casanny, 2013)

Finalmente, la Nueva Agenda por el Libro y la lectura (CERLALC, 2013) invita a revisar el vínculo de la biblioteca escolar con el aula, no desde la perspectiva formal, sino considerándolas espacios permeables, ambos interesados en un nuevo rol colaborativo que permita intersectar de manera diferente y optimizada las competencias específicas de cada una.

La evolución ineluctable de las bibliotecas del sistema educativo, en general, se orienta hacia un entramado más complejo de soportes, contenidos y servicios de gestión y acceso. [...] A medida que en las prácticas escolares se acentúa la influencia de las relaciones que las nuevas generaciones tienen con el sistema cultural-mediático, aumentan las expectativas de metamorfosis del sistema de bibliotecas hacia un perfil adaptado a las reglas de la ubicuidad. (CERLALC, 2013, p. 73)

De acuerdo con estos planteamientos, la biblioteca escolar está llamada a resignificarse, en función de los retos educativos del siglo XXI. Se requiere proponer una biblioteca escolar innovadora, que se forje y esté atravesada por procesos de innovación educativa y que esté a la par de las tendencias mundiales relacionadas con el acceso a la información, la producción de conocimiento y la re significación de las bibliotecas de carácter académico. Estas tendencias pueden servir como un marco de referencia importante para determinar el tipo de biblioteca escolar que se quiere promover desde la política pública.

Como se menciona en el documento *Modelo para la creación de bibliotecas escolares innovadoras realizado por el Cerlalc para la SED*:

las bibliotecas han resignificado sus espacios: de lugares estáticos han pasado a espacios híbridos que, sin dejar de favorecer la lectura, se han dinamizado para convertirse en laboratorios de cocreación que posibiliten diálogos y generación de proyectos.

[...]la evolución de las bibliotecas puede verse reflejada en los servicios, que las hacen transitar hacia la creación de bibliotecas digitales, repositorios que potencian la creación y la gestión de contenidos; la revisión y sistematización de información que analice tendencias y conocimiento de frontera para la toma de decisiones estratégicas mediante metodologías de vigilancia tecnológica o científica; servicios especializados para la creación de contenidos, uso de plataformas y tecnologías; el desarrollo de procesos de formación en alfabetización mediática e informacional y con ello la integración a los planes y asignaturas mediante cátedras transversales que ubican a la biblioteca escolar como un agente formador que impacta los procesos curriculares. (Martínez y Hernández, 2020)

Conviene entonces adoptar algunas de los principios establecidos en el modelo mencionado, como:

- Las bibliotecas escolares promueven la conservación, transmisión y creación del conocimiento en favor del desarrollo integral de los estudiantes y de la comunidad educativa.
- Las bibliotecas escolares potencian la creatividad y promueven la generación de ideas que aportan a al crecimiento y desarrollo de las IE y de su comunidad a través del conocimiento.
- Las bibliotecas escolares aportan a los procesos pedagógicos y son consideradas un recurso educativo transversal que apoya la extensión de los currículos.
- Las bibliotecas escolares promueven, median el uso de la tecnología y crean capacidades que aportan de manera definitiva a los procesos de apropiación del conocimiento en los diferentes soportes
- Las bibliotecas aportan a la reducción de brechas y eliminan barreras en el acceso al conocimiento

4.2.6. Multialfabetismos

El rápido desarrollo de las nuevas tecnologías trajo consigo cambios en la manera en que las personas accedían y se relacionaban con la información. Este acelerado crecimiento de lo digital y la masificación de datos en Internet obligaron a generar nuevas habilidades y distintos tipos de alfabetización, como, por ejemplo, la alfabetización mediática, audiovisual, informacional, entre otras. Con el fin de englobar y combinar las nuevas y diversas formas de alfabetización desarrolladas, se creó el término *multialfabetismos o multialfabetización* (García Llorente, 2015). El concepto nace en la década de los noventa en Inglaterra por el New London Group (Pasadas Ureña, 2010). Así mismo, entre finales de los años noventa y los dos mil, el término fue trabajado por otros autores, como Castells, Adell, Area, Pessoa, Cabero, Lankshear, Knobel, entre otros, quienes definían el *multialfabetismo como el conjunto de diferentes formas de alfabetismo que requieren las personas en la actualidad, con la aparición de las tecnologías digitales, para participar, comunicar, informar y difundir información de manera ética y responsable a través de los nuevos medios digitales, utilizando no solo códigos lectoescritores, sino también otros lenguajes multimedia y audiovisuales* (Belando-Montoro, 2017).

Dentro del multialfabetismo podemos encontrar:

- La alfabetización académica, que se refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p.410), es decir, hace referencia a las habilidades

de lectoescritura necesarias para participar en las actividades académicas universitarias.

- La alfabetización digital, que “representa la habilidad de un individuo para realizar tareas efectivamente en un ambiente digital, donde ‘digital’ significa la información representada en forma numérica y utilizada por las computadoras y Alfabetización (literacy) incluye la habilidad de leer e interpretar los textos, sonidos e imágenes (media), reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital, además de evaluar y aplicar nuevo conocimiento adquirido por las comunidades digitales” (Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2011).
- Este tipo de alfabetización busca que las personas aprendan habilidades que les permitan usar la tecnología informática en la vida cotidiana y, de esta manera, generar nuevas oportunidades sociales y económicas.

Allan Martin, propone tres niveles de alfabetización digital:

El nivel de competencia digital, que abarca habilidades y conocimientos digitales de uso general; el segundo nivel que plantea el uso digital, que es donde la competencia digital implica un uso significativo en situaciones cotidianas específicas; y, en tercer nivel se encuentra la transformación digital que, se logra cuando la apropiación digital conlleva a la innovación y creatividad.

Figura 2. Niveles de alfabetización digital



Figura 3. Niveles de alfabetización digital.

Fuente: Martin (2007)

- **La alfabetización mediática e informacional**, la cual procura enseñarle a las personas a evaluar y analizar de forma crítica los contenidos que encuentran en los medios digitales para hacer una selección detallada de datos informativos que circulan en los medios de comunicación. El objetivo de esta forma de alfabetización es promover un acceso equitativo a la información, el conocimiento y los medios digitales (Unesco/IFLA, 2005).

Con el avance de la tecnología y la incorporación de lo digital en la vida cotidiana, se ha considerado cada vez más importante la pedagogía del multialfabetismo desde la escuela, para enseñarles a los alumnos alfabetización informacional, académica, mediática, entre otras. El multialfabetismo es una herramienta necesaria para las nuevas formas de aprendizaje y la creación de conocimiento (Cope, 2010). De este modo, las bibliotecas, en este caso las bibliotecas escolares, juegan un papel fundamental para fortalecer estos multialfabetismos desde la escuela, al ser un espacio de acceso y producción de conocimiento (Pasadas Ureña, 2010). Resulta imprescindible formar a los estudiantes, desde temprana edad, a navegar por estos medios digitales para evitar caer en información y noticias falsas, por lo que es esencial capacitarlos en este tipo de alfabetizaciones, como la informacional y mediática, para desarrollar un pensamiento crítico y un sentido ético y responsable al momento de utilizar los diferentes medios de comunicación.

4.2.7. Aprendizaje a lo largo de la vida

Este concepto, acuñado por la Unesco, entiende el aprendizaje como un proceso permanente a lo largo de la vida de las personas para satisfacer sus necesidades educativas a lo largo de su vida. El término se remonta a los años setenta y ochenta, momento en el que escritores como Pauli Freife, Iván Illich, Everett Reimer, entre otros, criticaban la educación formal, al ser un privilegio únicamente para la élite de la sociedad. Estos autores argumentaban que la educación debía ser universal para todos sin importar la edad, el género o la raza, y permanente. De ahí sale la concepción según la cual el aprendizaje debe ir más allá de las instituciones educativas, pues este no limita a un momento específico de la vida, sino que está presente desde que nacemos hasta que morimos (Unesco, s.f.).

En América Latina, tal concepto se ha incorporado parcialmente, más que todo en educación básica. El *aprendizaje a lo largo de la vida se implementa de manera distinta al aprendizaje tradicional, dado que no se organiza de acuerdo con la edad, espacio o tiempo, sino que es flexible. Es fundamental inculcar este tipo de aprendizaje desde la escuela para poder responder a las necesidades educativas de todas las personas sin importar la edad, el entorno o el contexto. Precisamente, este enfoque permite a los alumnos y a las escuelas adaptarse a escenarios cada vez más complejos con una visión amplia para responder a los tiempos actuales, los nuevos desafíos y los diferentes tipos de aprendizaje para tener una educación más inclusiva, equitativa y plural* (Unesco, s.f.). El objetivo de este modo de aprendizaje es fortalecer

y superar los desafíos del sistema educativo y promover el desarrollo personal de los alumnos para prepararlos para el mundo (Belando-Montoro, 2017).

La aplicación del aprendizaje a lo largo de la vida en todas las regiones del mundo es vital, dado que les permite a los individuos, comunidades, sociedades y países alcanzar sus objetivos y aprovechar las oportunidades que ofrece un entorno global. Aplicar esta clase de aprendizajes no favorece únicamente a las regiones más rezagadas, sino que trae consigo beneficios compartidos, al apoyar a las instituciones y personas de una sociedad para afrontar los retos económicos, sociales y tecnológicos que traen consigo los tiempos actuales (Unesco/IFLA, 2005).

5. Recomendaciones para la construcción de la Política Pública de Lectura y Escritura de la SED del Distrito

Teniendo en cuenta que este documento presenta algunos de los insumos por considerar como punto de partida para la Política Pública de Lectura y Escritura de la SED, se esbozan a continuación algunas recomendaciones generales en lo que sigue en el proceso de construcción de dicha política. Al respecto, se contemplan diversos aspectos de orden conceptual, procedimental y metodológico directamente relacionados con el tema.

5.1 Alcance de la Política

Partiendo del reconocimiento constitucional respecto a que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, con presencia de más de 700 resguardos indígenas, 120 territorios afro colectivos, 11 Kumpañy Rrom, y que además del castellano y lengua de señas, se comunica de diversas maneras según sus cosmogonías con 68 lenguas indígenas, una palenquera, una raizal y una romaní, es necesario contemplar para efectos de la política, que la trasmisión del conocimiento no se da solamente de manera escrita. La oralidad es un componente fundamental de los procesos comunicativos en el país, siendo de hecho una de las principales razones por las que la Constitución Política de 1991, declaró la oficialidad de las lenguas indígenas en los territorios étnicos; y se reconoció el derecho

que les asiste a los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe y a recibir una formación que respetara y desarrollara su identidad cultural.

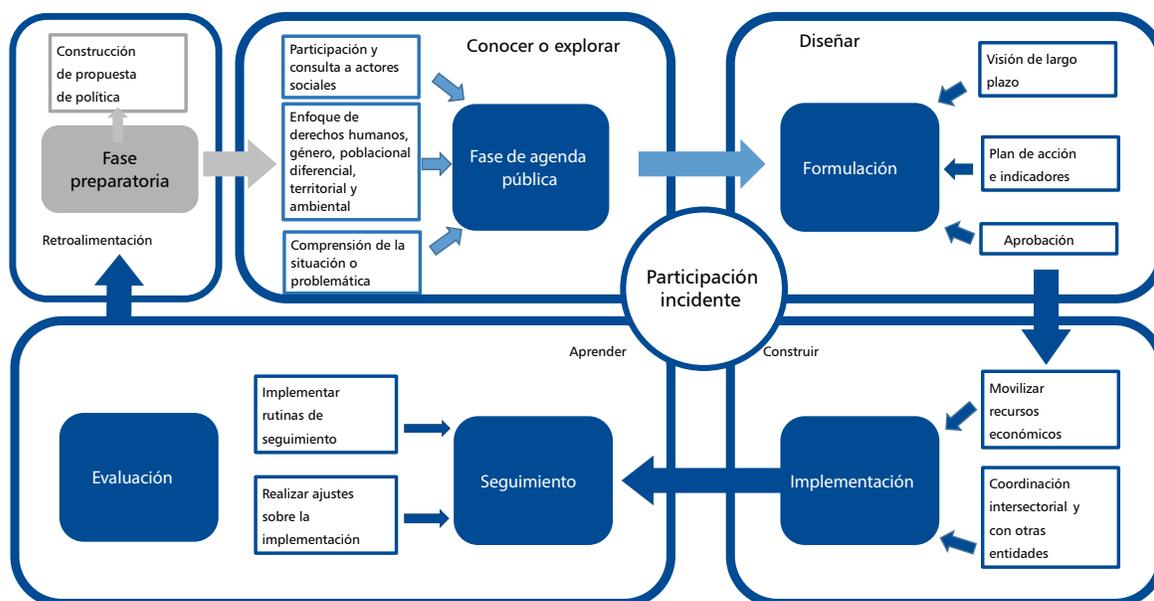
En este sentido, se recomienda que la política aborde de manera central además de la lectura y la escritura, las prácticas orales y la configuración de prácticas educativas alrededor de la cultura oral, teniendo en cuenta además que los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, abordan la comunicación oral en contextos comunicativos específicos.

5.2 Fases o etapas del Ciclo de Formulación de la Política Pública

Es necesario considerar que la construcción de políticas públicas es un proceso a largo plazo que requiere partir de comprender el ciclo de políticas públicas, sus distintas fases, actores, procesos y fines en relación con la intervención de realidades sociales compartidas. En este sentido, se recomienda planear de manera integral el ciclo para la construcción de la política de la SED, considerando las distintas etapas propias del proceso, a saber: preparatoria, agenda pública, formulación, implementación, seguimiento y evaluación.

En este sentido, se propone tener en cuenta lo planteado por la Guía para la formulación e implementación de políticas públicas del Distrito la cual proporciona instrucciones básicas y metodologías para las fases de agenda pública, formulación e implementación. De manera esquemática, las 6 fases mencionadas del proceso de construcción de las políticas públicas son las siguientes:

Figura 3. Ciclo de las políticas públicas



Fuente: elaborado por la Secretaría Distrital de Planeación, a partir de Baena (2015).

A partir de este esquema del ciclo de políticas, las acciones a tener en cuenta desde la SED en el proceso de formulación de la política son las consignadas en la siguiente tabla, a partir de la guía desarrollada por el distrito, mencionada anteriormente:

Tabla 6. Fases y acciones propuestas para el desarrollo de la política

Fase Preparatoria	Fase de Agenda pública	Fase de Formulación
<p>La construcción de la política siempre debe contar con un sector que lidera, que impulse y coordine su formulación. Esta labor debe ser orientada por la oficina de planeación o por las áreas especializadas en política pública de las secretarías cabeza de sector, junto con el liderazgo de las áreas técnicas en el tema.</p> <p>Los pasos a llevar a cabo en esta fase son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir la situación problemática: 2. Identificar sectores corresponsables: 3. Presentar el esquema de participación 4. Elaborar un cronograma de trabajo 5. Estimar el presupuesto para la formulación 	<p>En esta fase se debe avanzar en la elaboración del documento de diagnóstico e identificación de factores estratégicos.</p> <p>El documento de diagnóstico tiene como objetivo presentar la descripción detallada de la situación problemática, así como los aspectos o factores estratégicos sobre los cuales se debe trabajar en la fase de formulación para dar solución al problema identificado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se sugiere emplear técnicas de investigación cualitativas donde la participación de los actores estratégicos es indispensable, así como el uso de técnicas de investigación cuantitativas donde la recolección y el análisis de datos serán importantes. <p>Para esta fase es importante conocer y utilizar las instancias de participación formal e informales existentes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Desarrollar el esquema con la estrategia de participación de acuerdo a los siguientes aspectos: <ol style="list-style-type: none"> a. Identificación de actores b. Convocatoria c. Ámbitos temáticos, d. Alcance de la participación e. Mecanismos y metodologías. 	<p>En esta fase se definen de forma participativa: los objetivos de la política, la estructura que enmarcará las acciones propuestas y el plan de acción.</p> <p>Como producto de esta fase se debe elaborar el documento de política pública, el cual consolida los aspectos relevantes del documento de diagnóstico e identificación de factores estratégicos elaborado en la agenda pública, la estructura de la política y el plan de acción, En esta fase se deberá aplicar lo descrito en el esquema de la estrategia de participación ciudadana para la etapa de formulación de la política pública.</p> <p>* La estructura de la política se determina de forma participativa, para elegir el escenario más adecuado para la solución de la problemática, utilizando para ello metodologías que permitan analizar escenarios posibles, pensar estrategias, realizar análisis de costo-beneficio, disponibilidad presupuestal y capacidad de los actores institucionales.</p> <p>*Una vez se han definido el objetivo general y los objetivos específicos, será posible abordar el diseño operacional que debe plasmarse en la matriz de plan de acción.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía para la formulación e implementación de políticas públicas del Distrito Capital 2017

5.3. Definición del problema público

Las políticas públicas buscan abordar y responder a un problema público. La definición del problema público como un asunto compartido socialmente que requiere transformación es un tema de primer orden en el diseño de cualquier política de este tipo. De su clara definición y del abordaje que se haga de este, dependerá la totalidad de la política, es decir, las soluciones que la política plantee para resolverlo. Igualmente, de dicha definición, depende que tanto sea asumido como un asunto a atender mediante una política pública. Dada la importancia que reviste este asunto para la política, se sugiere iniciar el análisis y exploración del tema y prestar especial atención a este punto para desde allí entender el alcance de la política desde la SED.

Para la definición de problema público, es necesario que la SED, tenga en cuenta a manera de insumos, los siguientes aspectos:

- Diagnóstico sobre los resultados en lectura de los estudiantes del distrito
- Diagnóstico y caracterización de las Bibliotecas Escolares en Bogotá
- Análisis de los antecedentes distritales, nacionales e internacionales relativos a lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares,
- Referentes conceptuales sobre la lectura, la escritura y la oralidad

Es necesario además considerar que el problema público debe plantearse sobre hechos que puedan ser verificables y debe contar con un alto grado de aceptabilidad pública. En este sentido será necesario realizar procesos de consulta pública que permitan construir y concertar participativamente el problema así como avanzar hacia la identificación colectiva de posibles soluciones.

5.4 Intersectorialidad y la interinstitucionalidad

De acuerdo con la revisión documental efectuada, y a partir del reconocimiento de factores de éxito en las políticas públicas de Iberoamérica, uno de los aspectos más importantes a la hora de iniciar un proceso de construcción de políticas públicas en lectura y escritura es la intersectorialidad y la interinstitucionalidad. Es fundamental identificar a los sectores corresponsables en la formulación e implementación de la política. De igual manera, es necesario identificar no solo los sectores implicados en cada una de las fases de desarrollo de la política, sino también las instancias nacionales, distritales y locales que deben ser parte de cada etapa.

Como recomendación se sugiere integrar al proceso de construcción de la política instancias como las siguientes y definir cuál sería el rol de cada una en el proceso de construcción de la política pública:

- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte
- Secretaría de Planeación Distrital
- Secretaría Distrital de Integración Social
- Secretaría de Hacienda
- Secretaría de Desarrollo económico
- Ministerio de Educación Nacional

5.5 Participación ciudadana

Para que una política pública tenga legitimidad social, debe ser construida de manera participativa. El artículo 2.º de la Constitución establece como uno de los fines esenciales del Estado el de facilitar la participación de los ciudadanos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación, constituyéndose en un derecho. En este sentido, la creación de la política deberá contemplar, para todas y cada una de sus fases, procesos consultivos, participativos y de creación colectiva con la sociedad civil. Desde la revisión de antecedentes, la definición del problema público, así como los lineamientos de la política y las soluciones al problema público, deberán ser trabajados de forma participativa, con los distintos actores y organización de la sociedad civil.

Los actores que deben ser convocados son personas, instituciones públicas, academia, autoridades políticas, organizaciones formales e informales, entre otros, que tiene que ver directa indirectamente con la realidad que quiere transformar e intervenir mediante la política.

En este sentido, es necesario que en todas las etapas de la política se cuente con la participación de actores como los relacionados a continuación, que fueron identificados en el Plan distrital “Leer es Volar” y con quienes se deben adelantar procesos de diálogos, deliberación y concertación a partir de la comprensión de las problemáticas y oportunidades, la definición de estrategias de acción y la apropiación de esa visión de futuro a la que se aspira llegar con la política:

- La Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte SCRCD
- La Red Distrital de Bibliotecas Públicas y Espacios de Lectura no Convencionales de Bogotá, BiblioRed.
- El sistema de Bibliotecas Escolares y Bibliotecas Público Escolares del Distrito.
- Las Bibliotecas Universitarias Públicas y Privadas de la ciudad

- Ministerio de Educación
- Ministerio de Cultura
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación
- El Centro de Memoria, Paz y Reconciliación
- Las Instituciones Educativas públicas de la Ciudad
- Las Direcciones misionales y equipos técnicos de la SED
- El IDEP - Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
- Centros de investigación y Expertos académicos
- Redes de maestros y formadores
- Los docentes, directivos docentes y funcionarios encargados de las BE
- Padres, madres de familia y adultos responsables de los niños, niñas y jóvenes
- Organismos de cooperación internacional
- ONG, Organizaciones comunitarias, fundaciones, sociedades y demás grupos organizados en las comunidades.
- Autores, ilustradores y editores, así como las librerías y libreros independientes.
- Desarrolladores de recursos educativos en Lectura, Escritura y Oralidad,
- Expertos en TICS, bibliotecas digitales y otros recursos educativos virtuales,
- Los medios de comunicación masiva y otros medios alternativos o de menor circulación

De acuerdo con la guía para la formulación de políticas del distrito (Alcaldía mayor de Bogotá, 2017, p. 10), la participación ciudadana puede tener las siguientes finalidades:

Informar: permite conocer a los participantes sobre los contenidos de un tema, una propuesta o una norma. En este sentido, la información únicamente circula en un sentido, el de los promotores de la política hacia la ciudadanía.

Consultar: los participantes opinan sobre algún tema, propuesta o situación, sin que sus opiniones tengan necesariamente un carácter vinculante. Es decir, los diferentes actores ponen al servicio de la construcción de la política, su experiencia y conocimiento sobre el tema que se esté trabajando, pero esta

información no necesariamente se incluye en la construcción de la política pública. En este caso la información va en doble vía: de los promotores de la política hacia la ciudadanía y de la ciudadanía hacia los promotores. .

Concertar: es el acuerdo mediante el cual dos o más personas o grupos de una colectividad construyen la solución para un problema y determinan los medios para ejecutarla, o diseñan una estrategia que busque establecer acciones para atender un problema. En este sentido, la información va de los promotores de la política a la ciudadanía y de la ciudadanía hacia los promotores, hasta lograr un acuerdo.

5.6 Enfoques de la política

Teniendo en cuenta que las políticas públicas intentan mejorar sus condiciones de vida de una manera integral, se recomienda especialmente diseñar la Política Pública de Lectura y Escritura de la SED desde el enfoque de los derechos humanos. Esto es, considerar como transversales y principios rectores de la política temas relacionados con la inclusión social, la participación, los enfoques diferenciales, la diversidad lingüística y cultural del país, la ruralidad y la pertinencia territorial, entre otros aspectos.

Según lo establecido por el distrito para la formulación de las políticas públicas, éstas, al ser herramientas que proponen soluciones a situaciones prioritarias de la ciudadanía y que amplían las capacidades y oportunidades de sus habitantes en condiciones de igualdad y equidad, exigen la comprensión general desde los derechos humanos posibilita tener en cuenta las diversas formas de pensar, actuar y relacionarse entre quienes habitan la ciudad.

En este sentido, el lineamiento está dado a asumir el enfoque de los derechos humanos que abarca el enfoque de género, el enfoque poblacional, el enfoque diferencial, el enfoque territorial y el enfoque ambiental. Así mismo, se recomienda considerar de forma prioritaria tres grupos esenciales: primera infancia, población con limitaciones físicas o condiciones excepcionales de aprendizaje y población rural.

6. Referencias bibliográficas¹

Alcaldía Mayor de Bogotá (n.d.). Nota técnica Diagnostico de las Bibliotecas Escolares. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2017). Guía para la formulación e implementación de políticas públicas del Distrito Capital. Obtenido de https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjurMantenimiento/adminverblobawa?tabla=T_NORMA_ARCHIVO&p_NORMFIL_ID=10895&f_NORMFIL_FILE=X&inputfileext=NORMFIL_FILENAME

Alcaldía Mayor de Bogotá (2018). Nota técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020. Obtenido de: <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/plan-fortalecimiento-lectoescritura.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f.). Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024. Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI. Obtenido de http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/bases_del_pdd_un_nuevo_contrato_social_2020_2024_documento_uno.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá y Pontificia Universidad Javeriana. (2015). *Artes Plásticas, Música. Capacidades para la Ciudadanía y la Convivencia. Pruebas SER “Evaluando nuevas formas de aprender”*. Bogotá: Bogotá Humana.

1 Esta lista de referencias incluye también las empleadas en los anexos 1 y 2 del presente documento.

- Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Nacional de Colombia. (2015). *Capacidades para la Ciudadanía y la Convivencia. Pruebas SER “Evaluando nuevas formas de aprender”*. Bogotá: Bogotá Humana.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (2017). Plan Sectorial de Educación 2016-2020: “Hacia una ciudad educadora”. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (s.f.). “Documentos para Políticas Públicas Bogotá Distrito Capital: Política Pública de Ruralidad”. Obtenido de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/listados/tematica2.jsp?subtema=23056&cadena=p>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Actualización de Secretaria Educación de Distrito – 2019 – Disponible en: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/3062/1/Lineamiento%20Pedag%C3%B3gico.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria Distrital de Planeación – Encuesta Multipropósito <http://www.sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/estudios-macro/encuesta-multiproposito>
- Álvarez Viera, C. Plan nacional de lectura 2010 -2015 Gobierno de Chile. (2015). Chile. <http://plandelectura.gob.cl/>.
- Álvarez Zapata, D. (2014). *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Bogotá: Cerlalc.
- Asolectura (2007). “Por una Política Pública de lectura y escritura”. Disponible en <http://consejosdelectura.blogspot.com/2007/10/por-una-politica-pblica-de-lectura-y.html>
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (75), 219-234. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a11.pdf>
- Blanco Dávila, A. R. (2011). *Lectura, Escritura y Oralidad. Herramientas para la Vida*. Secretaría de Educación del Distrito –SED–, Bogotá
- Bonilla, R; Goldin, D.; Slaberría, R. Bibliotecas y escuelas: Retos y desafíos en la Sociedad del conocimiento., Oceano, 2008
- Bourdieu, P. (1985) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios Lingüísticos.
- Campo Saavedra, M.F. (2014). *La biblioteca escolar que soñamos: hacia la construcción de una política pública para las bibliotecas escolares de Colombia*. MEN: Bogotá.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas Posibles. *Educere*, 6(29), 409-420.
- Cassany, Daniel. 2003. Hacia la ciudadanía letrada del siglo XXI (con las bibliotecas escolares) por Daniel Cassany. Publicado en el portal Libroabierto [1/10/2013]. Obtenido de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/detalles/-/contenidos/detalle/hacia-la-ciudadania-letrada-del-siglo-xxi-con-las-bibliotecas-escolares-2>
- Cerlalc (2013). La nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica. Obtenido de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Nueva-agenda-por-el-libro-y-la-lectura_v1_011013.pdf
- CERLALC. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. Cerlalc. Bogotá.
- CERLALC. (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica: objetivos, logros y dificultades*. Bogotá. Disponible en http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLALC_Planes_lectura_Iberoamerica_2017_07_12_17.pdf
- CERLALC. Por las Bibliotecas Ecoalres de Iberoamérica. Cerlalc, Bogotá, 2017
- CERLALC-OEI. Agenda de Políticas Públicas de Lectura. Plan Iberoamericano de Lectura. Agosto de 2004, p.24.
- Colombia. Constitución Política de Colombia [C.P.]. Julio 7 de 1991 (Colom.).
- Colombia. Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. Obtenido de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Colombia. Decreto 3011 de 1997. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. 19 de diciembre de 1997. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Mayo 18 de 1995. Obtenido de https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Decreto_804_1995.pdf
- Colombia. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia. Ley 1381 de 2010. Por la cual se desarrollan los artículos 7.º, 8.º, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4.º, 5.º y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. 25 de enero de 2010.

Colombia. Ley 1407 de 2010. Por la cual se expide el Código Penal Militar. 17 de agosto de 2010.

Colombia. Ley 152 de 1994. Por la cual se expide la Ley Orgánica del Plan Nacional de Desarrollo. 15 de julio de 1994.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Nacional Inicial, Preescolar, Básica y media. Obtenido de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/Colombia_PNLE.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Menú%20horizontal%20inferior/DUA.pdf>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Estándares básicos de competencias de lenguaje. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Cope, B. y. (2010). “Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98-99), 53-91.

Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cuantitativo de Fuentes Primarias (2019) SISPED. Bogotá

Correa Vargas J.J., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cualitativo de Fuentes Primarias (2019) SISPED. Bogotá

DANE – Encuesta de Consumo Cultural – <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/consumo-cultural>

DANE – Encuesta Nacional de Calidad de Vida – últimos 7 años, información disponible en la página web: <https://www.dane.gov.co/>

DANE - Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC) 2017 - <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-de-lectura-enlec>

De Cero a Siempre – Ministerio de Educación (2014a). Sentido de la educación inicial. Documento n° 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Obtenido de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

De Cero a Siempre – Ministerio de Educación (2014b). La literatura en la educación inicial. Documento n° 23. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Obtenido de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>

Dehaene, S. (2012). Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso. Citado en Maluf y Sargiani, 2013.

Departamento de Planeación Nacional. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022.

Díaz Vesga, F.A. (2012) Política Distrital de Fomento a la Lectura 2006-2016: análisis y evaluación de los programas y actividades de lectura en tres bibliotecas públicas de Bogotá. Universidad Nacional, Bogotá

Duque Cardona, N., Ramírez Zuluaga, J.D., Tobón Agudelo, J.D. (2019). Aproximación a la biblioteca escolar y al bibliotecario a través de la investigación en Latinoamérica, España y Estados Unidos: un acercamiento inicial a los conceptos. *Revista Prefacio*, 3(3), 31-45.

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2011). Alfabetización digital en la educación. *Temas para la educación*. ISSN 1989-4023.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Foy Pierre (2017). Timss 2015 user guide for the international database International EA Trends in International Mathematics and Science Study, Massachusetts, USA

FUNDALECTURA (2006). Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia. Bogotá.

García Llorente, H. J. (2015). Multialfabetización en la sociedad del conocimiento: competencias informacionales en el sistema educativo. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 225-241. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291023.pdf>

- Gobierno de Chile (2017). Plan De La Lectura Región Metropolitana 2017-2022. Santiago de Chile. Disponible en: http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/09/PDL-RM_Interior_Digital_2.pdf
- Gobierno de Chile. (2014) Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015 – 2020 Consejo
- Gobierno de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Cultura / Ministerio de Educación. (2003). Lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas. Bogotá, Colombia.
- Gobierno de Colombia, Dirección Nacional de Planeación (2018). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 Pacto por Colombia, pacto por la equidad, Bogotá.
- Grizzle, A., & Moore, P., Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines (2013). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>.
- Helg, A. (1980). La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) (Proyectos y realizaciones). *Revista Colombiana De Educación*, (6). <https://doi.org/10.17227/01203916.5035>
- ICFES (2012) Colombia en PIRLS 2011 Síntesis de resultados. Bogotá. Disponible en línea en: <https://studylib.es/doc/6833568/colombia-en-pirls-2011-s%C3%ADntesis-de-resultados>
- ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) (2019). *Guía de Orientación Saber 11*. Tomado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1628228/Guia+de+orientacion+saber+11+2020-1.pdf/ec534dff-b171-d51b-5ee8-c05139100635>
- ICFES. Colombia en PISA 2015 Informe de resultados Bogotá. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237304/Informe%20de%20resultados%20pisa%20-%20bogota-2015.pdf>
- IFLA. Directrices de la IFLA para Bibliotecas Escolares (segunda edición), 2015.
- IFLA-Unesco (2000). Manifiesto sobre la biblioteca escolar. Obtenido de <https://www.ifla.org/ES/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999>
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação* (26). Obtenido de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a01.pdf>

- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46). ISSN: 1022-6508. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.htm>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Maluf y Sargiani (2013) lo que la neurociencia tiene que decir sobre el aprendizaje de la lectura. En: *Rev. psicol. Arequipa* 2013, 3(1), 11-24. Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/298022710>
- MARTIN, Allan. Digital literacy for the third age: sustaining identity in an uncertain world. Fifth European Learning in Later Life Conference, 2007 Disponible en: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.581.43&rep=rep1&type=pdf&fbclid=IwAR0tZMtmgZqzNYwIjv18rv8QeWmHYT5urMkpepuYgN_gbsSQXQ-C7Ir7rmY.
- Martínez, R., Fernández, A. (2010) Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. CEPAL – Colección Documentos de proyectos, Santiago de Chile.
- Martínez, S. S. (2016). La escritura de los jóvenes en los chats en el siglo XXI. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 27(0). doi:10.5209/rev_dida.2015.v27.51298
- Martos García, A. E. (2011). Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el *fan fiction*). *Álabe* (4), 1-23. Revista de la Red de Universidades Lectoras, núm. 4. Obtenido de file:///C:/Users/Dell/Desktop/88-391-1-PB.pdf
- Marzal, M. Á., & Cuevas Cerveró, A. Biblioteca escolar para la sociedad del conocimiento en España. (*Ciência da Informação*, 36(1). 2007. Recuperado de <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1186/1352>
- Mayorga Vergara, B.R. (2013). *Planes de lectura en Colombia en el marco de la década de 2000 – 2010*, Universidad Nacional, Bogotá.
- MEN y OCDE. (2016) Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia. – disponible en línea en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que*

- aprenden. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN. (2019) Informe Final Diagnóstico de la Situación Actual de las Bibliotecas Escolares del País. Bogotá.
- MEN. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El Camino Hacia la Calidad y la Equidad. Obtenido de plan decenal: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- MEN y CERLALC. (2019) Guía para el diseño e implementación de planes de lectura y escritura. Bogotá.
- Montoya Castillo, M. (2011) Lectura y escritura en Bibliored. Resultados del proceso de investigación de los promotores de lectura y escritura 2009-2011. Bogotá.
- Moreno Mosquera, E. (2014). La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. *Enunciación*, 19(2), 292-304. Obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7533/13924>
- Municipio de Medellín. (2017) Plan ciudadano de lectura, escritura y oralidad. En Medellín tenemos la palabra. Medellín.
- Navarro, Juan-José. (2016). Evaluación del potencial de aprendizaje en dominios específicos de aprendizaje escolar: factores clave para el éxito en su implementación.
- OCDE - Organization for Economic Co-operation and Development. (2013). ROADMAP FOR THE ACCESSION OF COLOMBIA TO THE OECD CONVENTION (Adopted by Council at its 1285th session on 19 September 2013). Obtenido de OECD: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=c\(2013\)110/final&doclanguage=e](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=c(2013)110/final&doclanguage=e)
- OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris.
- Osoro, K. (1998). *La biblioteca escolar, un derecho irrenunciable*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Peña, L.B. y Izasa, B.H. (2005) Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica. Cerlalc y Plan Iberoamericano de Lectura – ILÍMITA, Bogotá.
- Pérez, M. y Roa, Catalina. Referentes para la didáctica del lenguaje “Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para todos los ciclos y áreas del currículo” (2010) Bogotá. SED

- Pognante, P. “Sobre el concepto de escritura.” *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 28, no. 2, (2006). Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086003>
- Rincón, A, Quintana, C. A., & Angel, C. (2015). *Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá D.C. Bogotá (Colombia): Alcaldía Mayor de Bogotá. Educación.*
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educacao e Pesquisa*, 27(1). ISSN: 1678-4634. Obtenido de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100002
- Rondón, G. M., & Arboleda, M. C. (2009). *Leer y escribir. Claves para trascender lo efímero. Una experiencia de transformación pedagógica para el diseño y la implementación de Proyectos Institucionales de lectura y escritura* (ISBN 978-95898688-1-2). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.
- SDRD – Encuesta Bienal de Cultura – disponible en línea en: <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/cultura-ciudadana/observatorio-de-culturas/encuesta-bienal-de-culturas>
- SED. (2017). Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad
- SED (2018). Nota Técnica Diagnóstico Biblioteca Escolares. Documentos Internos de la SED, Bogotá
- SED. (2020). Plan Distrital de lectura y escritura: “Leer para la vida”; (en proceso de construcción) . Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- SED y CERLALC (2018). Cartilla 1 Aspectos claves para el montaje y la revisión de los servicios de la Biblioteca Escolar, Bogotá
- SED. Caracterización del Sector Educativo Año 2018– disponible en: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/0-Characterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2018_V1.pdf
- SED. Plan Sectorial 2016 – 2020. Hacia una ciudad educadora.
- SED. (2019) Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Actualización. Bogotá.
- SED. Documento de acciones emprendidas por la Secretaría de Educación del Distrito durante la contingencia de COVID-19. Abril 11 de 2020. Bogotá Disponible en: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7401

- SED. Estrategias didácticas a través de la incorporación de la oralidad/lectura/escritura en los ciclos 1,2,3 y 4 (2014), Bogotá.
- SED. Lectura, Escritura, Oralidad “Herramientas para la vida” (2011) Bogotá.
- SED. Referentes para la didáctica del lenguaje en todos los ciclos y áreas del currículo (2010), Bogotá.
- SED. Reorganización Curricular Por Ciclos: Ruta para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral. (2015) Bogotá.
- Suescún, N. (2007) Bogotá, Capital Mundial del Libro 2007. Nuevas hojas de lectura, ISSN 1692-4975, N°. 14, 2007, págs. 23-27
- Torres Perdígón, A. (2016). ¿Qué papel juegan las humanidades en la lectura y la escritura universitarias? Martha Nussbaum y François Rastier. Íkala, *Revista de lenguaje y cultura*, 21(3), 313-323. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v21n3/0123-3432-ikala-21-03-00313.pdf>
- Treviño, E., & Valdés, H. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América latina y el Caribe. Santiago de Chile: LLECE.
- Ukkola A., Korkeamäki RL. (2017) Engaging Students in the “Joy of Reading” Programme in Finland. In: Ng C., Bartlett B. (eds) *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4331-4_7
- UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris pp. 30-37. Obtenido de:
- Unesco (s.f.). Aprendizaje a lo largo de la vida. Obtenido de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida>
- Unesco (s.f.). Glosario: aprendizaje a lo largo de la vida. Obtenido de https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/Format_of_the_structure_of_the_glossary.pdf
- UNESCO. (2020, Julio 28). Educación para el desarrollo sostenible, medio ambiente y sustentabilidad, temas destacados por la UNESCO en documentos curriculares de Colombia [Boletín de prensa]. Acceso el 9 de Septiembre de 2020, de https://es.unesco.org/sites/default/files/comunicado-de-prensa-colombia_1.pdf
- UNESCO. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)

Unesco/IFLA (2005). Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría Sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo largo de la Vida. Obtenido de IFLA: <https://www.ifla.org/node/7275>

Universidad Nacional de Colombia y el Instituto de Estudios Urbanos. (2017) “Herramientas para el fortalecimiento del acceso y la permanencia de la educación en Bogotá D.C.” Documento Caracterización de la y educación rural de Bogotá D.C., propuesta de los lineamientos generales de intervención Versión final para discusión. Bogotá.

Universidad Nacional e Instituto de Estudios Urbanos (2019) Lineamientos Educativos para la Bogotá Rural. Bogotá.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*: Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>

Vygotsky, L.S. (1977) Pensamiento y lenguaje, Teoría del desarrollo cultural de las funciones

Vygotsky, L.S. (1979) Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Grijalbo-Crítica.



ANEXO 1

**CONTEXTO INTERNACIONAL Y LOCAL
DE LOS PLANES Y LAS POLÍTICAS DE
LECTURA Y ESCRITURA**

Contenido

1. Presentación.....	83
2. Revisión del estado del arte de las políticas públicas de lectura y escritura en Iberoamérica	84
2.1. Referentes iberoamericanos.....	00
2.2. Referentes internacionales con resultados positivos en PISA	00
2.3. Planes y propuestas de lectura en algunas ciudades.....	00
3. Los Planes de Lectura de Bogotá	114
3.1. Línea de tiempo de la política de lectura en Colombia y Bogotá.....	00
3.2. Planes de Lectura en Bogotá: 2006-2019	00
4. Bibliotecas escolares	00
5. Identificación de aprendizajes	00

1. Presentación

En este documento se identifican algunos referentes nacionales e internacionales para la construcción de la política pública de lectura, escritura y oralidad de la SED y el fortalecimiento del Plan Distrital de Lectura, Escritura y Oralidad. El documento presenta la siguiente información:

- revisión documental sobre el estado del arte de las políticas públicas de lectura y escritura en Iberoamérica;
- recopilación y análisis de referentes internacionales;
- identificación de aprendizajes para la política de la Secretaría de Educación Distrital;

Para su elaboración se revisaron los documentos mencionados en las referencias al final del texto; muchos de ellos provienen de estudios previos llevados a cabo por el CERLALC que reposan en repositorios del CERLALC o de la Secretaría de Educación Distrital. Se dio prioridad a insumos que demostraran respaldo de organismos internacionales o entidades con reconocimiento nacional o mundial, aunque en algunos casos, debido a la inexistencia de materiales precisos, se citan páginas web. De algunos de los insumos se describen aspectos pertinentes que se consideran esenciales para el desarrollo de la política. Otros documentos se mencionan y pueden ser consultados posteriormente por los interesados.

2. Revisión del estado del arte de las políticas públicas de lectura y escritura en Iberoamérica

Desde finales de los años noventa, en toda América Latina, el Cerlalc ha desarrollado campañas para que la lectura sea considerada una prioridad en el diseño de políticas públicas. En el 2004, junto con la Organización de Estados Iberoamericanos – OEI, el Cerlalc dio forma al Plan Iberoamericano de Lectura, ILIMITA, programa de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno que trabajó por la articulación entre los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil para que se emprendiesen o fortaleciesen acciones inmediatas y con proyección a largo plazo, en favor de la lectura. Las acciones de ILIMITA han sido continuadas desde entonces por el programa de Redplanes, también coordinado por el Cerlalc, que funciona como red de los responsables del diseño y la ejecución de políticas y planes nacionales de lectura de los países miembros del Cerlalc. Redplanes trabaja por potenciar los esfuerzos que cada país adelanta por posicionar la lectura como una política de Estado, por fomentar el desarrollo y la sostenibilidad de políticas y planes de lectura en Iberoamérica, facilitar el encuentro e intercambio de saberes y experiencias, compartir buenas prácticas y promover la integración regional alrededor del tema. Precisamente en el marco de las acciones implementadas por Redplanes es posible hallar insumos que permiten conocer las características y desarrollos de los planes de lectura que se implementan en todo Iberoamérica desde inicios de siglo.

El Cerlalc desarrolló en 2002 el proyecto *No se quede por fuera del mapa, un estudio*

*exploratorio que buscaba trazar un mapa de los planes, programas, proyectos y acciones de fomento de la lectura que se adelantaban en la región. El objetivo era generar un estudio que sirviese de guía y orientación para que los planes de lectura de los países de la región reorientasen y fortaleciesen sus actuales o futuras apuestas en la materia. Es el primer documento que permite visualizar lo que sucede en otros países y que muestra prácticas y experiencias que pueden ser compartidas y puestas en práctica en otros lugares.*¹

Más adelante, en el año 2005, el Cerlalc publicó *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*, documento dirigido por Luis Bernardo Peña y Beatriz Helena Isaza que recogió información sobre la concepción, implementación y seguimiento de los planes nacionales de lectura que surgieron a partir de 2003 y 2004 en la región. El documento describe nueve planes: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, México y Venezuela. El proyecto partió de la idea de que los planes de lectura son una “condición para el ejercicio de los derechos ciudadanos, la lucha contra la marginalidad, el logro de mejores niveles educativos, el mejor uso y aprovechamiento de los avances científicos y tecnológicos y, en general, el mejoramiento del nivel de vida de la comunidad”.²

Ocho años después, el Cerlalc, en una publicación de Didier Álvarez Zapata, produjo una segunda versión del documento *Una región de lectores que crece. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2013*, que permite reconocer, describir, comparar y difundir los planes de lectura existentes en Iberoamérica hasta el 2013. En ese documento se amplía el estudio a los planes de 18 países de la región. Algunas de las tendencias comunes de los planes reseñadas en el documento son:³

- la notable expansión de la acción planificadora del Estado en el espacio social de la lectura;
- la lenta movilización del concepto de lectura hacia una visión más social e integral de cultura escrita con el lenguaje;
- el énfasis en la formación de mediadores como una estrategia central del logro de los planes de lectura;
- la existencia de algunas tensiones entre los planes, en particular entre la lectura y la escritura, entre la función crítica y utilitaria de la lectura, entre escuela, biblioteca, hogar y otros espacios alternativos para la lectura, entre la cultura escrita y las nuevas formas de leer.

1 Peña, L.B. y Izasa, B.H. (2005). Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica, página 21).

2 Peña, L.B. y Izasa, B.H. (2005). Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica, página 16

3 Álvarez Zapata, D. (2014). Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica, páginas 208 – 2015.

La última publicación de este corte producida por el Centro fue Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades, que presenta los planes de lectura de los 21 países miembros de la red con acciones vigentes hasta ese momento. En las primeras páginas, el insumo determina dos aspectos generales que pueden fortalecer cualquier plan de lectura. Estos son la articulación con otros sectores (salud, inclusión social, deporte, vivienda y otros) y la necesidad de que la sociedad civil se apropie de los planes y reconozca su función cultural, educativa y política.⁴

Si bien es cierto que los documentos citados plantean ejemplos nacionales, se pueden derivar de ellos aprendizajes para los planes distritales, como se retoma en la última sección del documento.

2.1. Referentes iberoamericanos

Con el fin de adelantar en la identificación de referentes orientadores para la política local de lectura y escritura para el sector educativo, esta sección avanza en la revisión de experiencias de la región que si bien se expresan de manera concreta como planes y no como políticas, resultan de interés para el objetivo del ejercicio. El Cerlalc, como organismo regional con el objetivo misional de impulsar el desarrollo de políticas de lectura en Iberoamérica, realiza a través de su programa Redplanes un seguimiento y acompañamiento permanentes al diseño y puesta en marcha de políticas y planes de lectura en los países iberoamericanos, por lo que sus estudios e investigaciones en este campo se han consolidado como un referente en la región, dada la ausencia de otros estudios y publicaciones de alcance regional que recojan información completa y actualizada sobre el tema, y que permitan realizar análisis comparativos entre países.

De la última publicación del Cerlalc sobre los planes de lectura en Iberoamérica se presentan a continuación los objetivos y las líneas de acción de Chile, Brasil, Portugal, España, México y Uruguay, puesto que según el Ministerio de Educación y el CERLALC (2019):

Tan solo 9 países (Chile, Argentina, Brasil, Portugal, España, Colombia, México, Costa Rica y Uruguay) registran acciones directamente desarrolladas por sus ministerios de educación en relación con la promoción de la lectura y la escritura o la creación de bibliotecas escolares, como parte de políticas o programas de gobierno.⁵

Cada uno de estos planes puede consultarse de manera detallada en el ya citado informe de Cerlalc de 2017⁶. La información de resumen que se presenta a continuación

4 CERLALC. (2017). Planes nacionales de lectura en Iberoamérica: objetivos, logros y dificultades, página 20.

5 Ministerio de Educación Nacional y CERLALC. (2019) Guía para el diseño e implementación de planes de lectura y escritura. Bogotá, página 18

6 http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLALC_Planes_lectura_Iberoamerica_2017_07_12_17.pdf

toma como base este documento, así como los datos proporcionados por los países iberoamericanos en agosto de 2019, a través de un formulario de actualización de información sobre planes nacionales de lectura, diseñado por el Cerlalc.

2.1.1. Costa Rica - Plan de Acción para el Fomento a la Lectura en las Bibliotecas Públicas

Descripción general

El desarrollo de este plan es coordinado desde la Dirección del Sistema Nacional de Bibliotecas (SINABI) de Costa Rica, desde donde se establecen los lineamientos para el diseño y ejecución articulada de programas y proyectos de fomento de la lectura en las bibliotecas públicas, dirigidos a diferentes grupos poblacionales.

Objetivos del plan

- Impulsar el desarrollo integral de la comunidad nacional por medio de la lectura, el libro y las bibliotecas con actividades de extensión bibliotecaria y cultural, servicios, productos y espacios apropiados para la atención personalizada de las necesidades de información, formación y cultura de sus miembros en forma inclusiva desde las bibliotecas públicas de Costa Rica.

Líneas de acción

- Refuerzo de las actividades en las bibliotecas que se han venido ejecutando y que logran desarrollar habilidades lectoras en la población que motiven e induzcan a la lectura.
- Desarrollo de programas para fomentar el hábito de la lectura entre diferentes grupos etarios.
- Puesta en marcha de acciones para dar visibilidad a la lectura como base para el desarrollo individual y colectivo, para la inclusión social y para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos costarricenses.

Acciones y programas destacados

- Los principales programas de fomento de la lectura liderados por las bibliotecas públicas se dirigen a diferentes grupos de edad, lo que posibilita el desarrollo de acciones que responden a las diversas necesidades y las características particulares de estos grupos. Son los siguientes:
 - Soy bebé y me gusta leer, dirigido a las niñas y niños de primera infancia y sus familias

- Arcoíris de lectura, para niñas y niños de 6 a 12 años de edad
- Pura vida, jóvenes a leer, cuyo público objetivo es la población joven, entre los 13 y los 35 años de edad
- Huellas de oro, para los adultos mayores.
- Las bibliotecas ofrecen servicios y programas fuera de sus instalaciones, para llegar a las comunidades alejadas geográficamente de las bibliotecas públicas, así como para los sectores más vulnerables de la población. Entre estos servicios se destacan el Bibliobús, que ofrece también actividades especiales para las comunidades indígenas, y el programa Biblioteca de puertas abiertas, con una oferta de actividades en espacios no convencionales.
- El SINABI cuenta con una oferta digital que amplía el alcance de los servicios ofrecidos de manera presencial por las bibliotecas públicas. Dentro de esta oferta se destaca la Biblioteca Digital, que tiene, además, una sección para niños y jóvenes en la que los usuarios no solo pueden consultar diversos materiales de lectura, sino también acceder a juegos, herramientas interactivas y a un repositorio de música infantil costarricense.

Principales acciones relacionadas con el sector educativo

- El SINABI ha desarrollado una alianza con el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, con el fin de proporcionar información y materiales de lectura para la población estudiantil a través de sus canales digitales.
- El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica cuenta con una Política Nacional de Fomento de la Lectura, que busca promover el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes costarricenses, atendiendo a la importancia de las prácticas relacionadas con la cultura y escrita y oral como herramientas para mejorar la calidad de vida de las personas, y reconociendo la diversidad social, cultural y de intereses de las niñas, niños y jóvenes. Entre sus principales ejes de trabajo están las bibliotecas escolares y centros de recursos para el aprendizaje, que buscan apoyar el desarrollo del currículum con una oferta de materiales de lectura en soporte físico y digital, y realizar actividades de fomento de la lectura y la escritura con los estudiantes de los diferentes ciclos.

2.1.2. Chile - Plan Nacional de la Lectura

Descripción general

Este plan se inscribe en una política nacional de lectura que se constituye como política

de Estado y que toma como base los principios de cambio social y cultural, así como la inclusión y participación de los diferentes sectores sociales. Busca garantizar la participación efectiva de todas las persona en la cultura escrita, entendida como un derecho. Fue construido de manera participativa, con el concurso de todos los actores que conforman el ecosistema del libro y la lectura en Chile, y quienes también toman parte en su ejecución, coordinación, seguimiento y evaluación. En este sentido, uno de los aspectos para resaltar de este plan es la estructura intersectorial e interinstitucional que su coordinación e implementación, y de la que hacen parte diversos sectores como educación, protección social y el sistema de atención a la primera infancia.

Objetivos del plan

- Vincular a los distintos sectores del ámbito de la lectura para trabajar articuladamente en iniciativas de fomento, aprendizaje y socialización de la lectura, integrando las experiencias y los conocimientos relevantes en este ámbito.
- Propiciar la participación constante de la comunidad.
- Incorporar y fortalecer la diversidad cultural.
- Apoyar y visibilizar la participación ciudadana en la planificación y elaboración de Planes Regionales de la Lectura.

Líneas de acción

- Acceso y oportunidades de encuentro con materiales de lectura y espacios de lectura (convencionales y no convencionales).
- Formación tanto en mediación lectora como en recursos y habilidades técnicas para procesos operativos.
- Estudios sobre lectura y libros que involucren seguimiento, investigación y evaluación.
- Comunicación y sensibilización a nivel comunicatorio y en promoción de buenas prácticas mediante premios.
- Difusión del plan, para dar visibilidad a la lectura en el ámbito social y cultura, y para promover la participación de los ciudadanos en las diferentes estrategias del plan.

Acciones y programas destacados

- Uno de los principales ejes de trabajo del Plan es la territorialización de las estrategias de lectura a través de la creación e implementación de planes regionales

de lectura, que permitan reconocer y fortalecer las diferentes acciones e interacciones que tienen lugar en el contexto sociocultural particular de los territorios, y que posibiliten la participación, la valoración y la apropiación de saberes, recursos y capacidades alrededor de la cultura escrita y oral en el ámbito local.

- A través del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas y de las Bibliotecas Escolares CRA del Ministerio de Educación, que participan como instancias coordinadoras del Plan, se ha desarrollado la Biblioteca Pública Digital de Chile (con más de 22.000 libros y audiolibros en español e inglés, de consulta gratuita para toda la población chilena) y la Biblioteca Escolar Digital (que ofrece 15.000 títulos para los estudiantes de todos los niveles).
- El Plan cuenta con programas específicos con enfoque en diferentes grupos poblacionales. Para la población privada de la libertad, cabe resaltar el Programa de fomento lector en recintos penitenciarios, que ha contado con la participación de más de 1.800 personas en talleres de fomento de la lectura, y que ha certificado a cerca de 7.300 usuarios en alfabetización digital. La Red de Bibliomóviles, del Servicio Nacional de Patrimonio Cultural, brinda acceso a materiales de lectura a los habitantes de las zonas rurales y de difícil acceso. Para las niñas, niños y jóvenes, se ofrecen clubes de lectura, encuentros intergeneracionales con los adultos mayores, concursos de microrrelatos y de *youtubers*, entre otras iniciativas.
- *El programa Diálogos en movimiento, que promueve el intercambio entre los lectores y los escritores, incluye a diversos grupos sociales, entre ellos, los autores de los pueblos originarios, y los niños y jóvenes.*

Principales acciones relacionadas con el sector educativo

- Con base en la participación del Ministerio de Educación como una de las instancias coordinadoras del Plan, se realizan diferentes acciones de articulación con el programa de Bibliotecas Escolares CRA enfocadas en la dotación de materiales de lectura para las instituciones educativas (para la conformación de bibliotecas escolares y bibliotecas de aula para todos los grados, desde el nivel preescolar) y en la formación de docentes y mediadores.
- Enmarcado en este trabajo alrededor de la biblioteca escolar, el programa Biblioteca migrante, que dota con una biblioteca de aula especializada en este tema a las escuelas que concentran la mayor proporción de estudiantes migrantes en el país.

2.1.3. Brasil - Plano Nacional do Livro e Leitura-PNLL

Descripción general

El Plan proporciona las directrices para la ejecución de una política de Estado para el fomento del libro y la lectura en Brasil, con miras a consolidar una sociedad lectora como condición indispensable para la inclusión social, el desarrollo y el bienestar. Su implementación se desarrolla de manera articulada entre la Secretaría Especial de Cultura del Ministerio de Ciudadanía y el Ministerio de Educación, con el concurso de los estados y municipios.

Objetivos del plan

- Contribuir a la formación de lectores autónomos, buscando incrementar el índice nacional de lectura y el nivel cualitativo de las lecturas realizadas.
- Asegurar la implantación, modernización y calificación de los equipos, y la formación y desarrollo de colecciones.
- Fomentar la formación continua y el intercambio de profesores, bibliotecarios, mediadores.
- Fomentar y promover programas de becas para la creación, formación, intercambio, investigación y residencias literarias nacionales e internacionales.
- Apoyar y realizar investigaciones a nivel nacional y regional sobre prácticas de lectura
- Fomentar e implementar centros para la producción de estudios e investigaciones en las áreas de libro, lectura y biblioteca.
- Otorgar premios de reconocimiento a proyectos y acciones de promoción y fomento de las prácticas de lectura social.
- Fomentar y promover la creación y el mantenimiento de librerías en el país.
- Promover la producción editorial brasilera.
- Promover la creación, implementación e institucionalización de planes de libros y lectura estatales y municipales.
- Garantizar el acceso a la lectura y la información para todas las personas con discapacidad.
- Fomentar y promover los catálogos en línea.

- Garantizar el acceso a la lectura y la información para todos los brasileños.
- Apoyar eventos de promoción del libro, como ferias y eventos literarios.
- Fomentar y apoyar la formación y cualificación profesional de los actores que conforman las cadenas productivas y creativas del libro.

Líneas de acción

- Democratización del acceso.
- Fomento a la lectura y formación de mediadores.
- Valoración institucional de la lectura e incremento de su valor simbólico.
- Desarrollo de la economía del libro como estímulo a la producción del desarrollo intelectual y nacional.

Acciones y programas destacados

- Fortalecimiento de las bibliotecas públicas y creación de diferentes espacios de lectura, incluidas salas de lectura y espacios no convencionales
- Dotación de materiales de lectura para niñas, niños, jóvenes y adultos en diferentes ámbitos, como las escuelas, los hospitales, centros de reclusión, etc.
- Proyecto ‘Agentes de lectura’, que involucra a jóvenes entre 18 y 29 años beneficiarios de programas sociales como mediadores de lectura en sus comunidades.
- Desarrollo de estudios e investigaciones en el campo del libro y la lectura, y consolidación de un sistema de información en el área de las bibliotecas, la lectura y el mercado editorial.
- Reconocimiento y entrega de incentivos a los proyectos de fomento de la lectura

Principales acciones relacionadas con el sector educativo

- Desarrollo de colecciones de las bibliotecas escolares
- Creación, manutención y modernización de las bibliotecas escolares
- Formación de maestros, bibliotecarios escolares y otros mediadores

2.1.4. España - Plan de Fomento de la Lectura 2017-2020, Leer te da vidas extra

Descripción general

Busca fortalecer, promover y extender el hábito de la lectura como derecho y como instrumento fundamental para el desarrollo personal y el incremento de la capacidad crítica y de reflexión de los ciudadanos, así como para la difusión y la construcción de conocimientos. Este plan es coordinado por el Ministerio de Cultura y Deporte.

Objetivos del plan

- Incrementar el número de lectores, los índices de comprensión lectora y el reconocimiento al libro y a la lectura como un elemento imprescindible en el desarrollo de cualquier sociedad.

Líneas de acción

- Promoción de los hábitos lectores: consolidar los hábitos de lectura entre la población lectora y acercar la lectura a aquellos sectores de la población alejados de ese ejercicio indispensable.
- Impulso de la lectura en el ámbito educativo: fomento de la lectura y el desarrollo de la competencia lectora entre el alumnado.
- Refuerzo del papel de las bibliotecas en el acceso a la lectura.
- Fortalecimiento del sector del libro.
- Fomento del respeto a la propiedad intelectual.
- Mejora de las herramientas de análisis disponibles: información cualitativa sobre los programas de fomento de la lectura y de los hábitos de lectura.

Acciones y programas destacados

- Refuerzo de los fondos digitales y físicos de las bibliotecas públicas y escolares, incluyendo materiales en diversos soportes y libros de lectura fácil
- Programas de ayudas para la promoción de la lectura y concursos de animación lectora, que brindan recursos a iniciativas propuestas por las bibliotecas públicas y la sociedad civil.
- Realización de estudios sobre hábitos lectores y análisis cualitativos de los programas de fomento de la lectura.
- Creación del Observatorio del Libro y la Lectura, que constituye un sistema de información sobre la situación del sector.

Acciones relacionadas con el sector educativo

- Actividades de fomento de la lectura en escuelas públicas de secundaria, como ‘Encuentros literarios’ y ‘Por qué leer a los clásicos’, para incentivar la lectura literaria.
- Articulación con el Ministerio de Educación para el desarrollo de estrategias de lectura en el ámbito escolar.

2.1.5. México – Estrategia Nacional de Lectura

Descripción general

Busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, proporcionar y ampliar el acceso a los materiales de lectura diversos y de calidad para toda la población, e incentivar entre los ciudadanos la realización de prácticas de lectura, escritura y oralidad como parte de su cotidianidad, en diversos ámbitos de su vida personal, familiar y profesional. Esta estrategia es liderada por la Coordinación de Memoria Histórica de la Presidencia, pero cuenta con la participación de diversas entidades estatales, como la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Mexicano de la Juventud.

Objetivos

- Consolidar a México como un país de lectores
- Promover el placer de la lectura y el consumo de libros mexicanos y de otros países
- Contribuir a la construcción de paz a través del diálogo que genera la lectura
- Estimular el hábito de la lectura y la escritura desde los primeros años de vida
- Recuperar el hábito de la lectura como instrumento para adquirir y enriquecer los conocimientos.

Líneas de acción

- Formación de bibliotecarios, docentes y mediadores
- Campañas y eventos de promoción de lectura
- Mediciones y estudios sobre el comportamiento lector
- Dotación y fortalecimiento de bibliotecas y salas de lectura

Acciones y programas destacados

- Realización de talleres y actividades de lectura literaria en las salas de lectura y las bibliotecas públicas, con la participación de niños, niñas, jóvenes y adultos mayores.
- Ampliación del acervo físico y digital de las bibliotecas
- Articulación con los programas sociales dirigidos a la población joven, para su participación en actividades de fomento de la lectura, liderazgo e innovación.

Acciones relacionadas con el sector educativo

- Espacios de formación y encuentro sobre lectura para docentes, bibliotecarios escolares, mediadores y rectores.
- Formación de docentes y rectores en el uso de las tecnologías digitales en las prácticas de lectura y escritura
- Estrategia ‘Ruta de la lectura’, que busca generar reconocimiento de la escuela como espacio para acceder y disfrutar de la lectura, y el desarrollo de acciones para promover las prácticas alrededor de la cultura escrita en las instituciones educativas.
- Fortalecimiento de las bibliotecas escolares y de aula, incluyendo la realización de un diagnóstico nacional para conocer la situación de estas bibliotecas.
- Producción y distribución de libros de texto para los grados 1º a 6º en las lenguas indígenas mexicanas.

2.1.6. Portugal - Plano Nacional de Leitura 2017-2027

Descripción general

Se enmarca en la política nacional de lectura, y busca el desarrollo de diferentes alfabetizaciones (informativa, científica, mediática y tecnológica, entre otras) en todos los sectores de la población, que contribuyan al desarrollo personal y al progreso económico, social y cultural del país. El Plan se ejecuta de manera articulada a través de una comisión intersectorial integrada por los ministerios de Cultura; Educación; Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior; y de las autarquías locales.

Objetivos del plan

- Facilitar el acceso a la lectura y al conocimiento.
- Aumentar los hábitos y tasas de lectura de la población.

- Mejorar las habilidades y los niveles de alfabetización de los portugueses.
- Promover el placer y el gusto en la lectura.
- Desarrollar la formación del lector.
- Concienciar a la sociedad del valor y la importancia de la lectura.
- Estimular una cultura y un entorno económico y social favorable a multiplicación de prácticas y contextos sociales de lectura.
- Mejorar la presencia y la proyección mediática de la lectura en los medios impreso y digital, en presencia y en Internet.
- Asociar la lectura con las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías.

Líneas de acción

- Ampliar el público objetivo, para incluir a todos los sectores de la población
- Fomentar la práctica de la escritura.
- Valorar todas las alfabetizaciones.
- Cuidar la lectura por placer.
- Desarrollar la colaboración con las bibliotecas escolares y municipales y las de educación superior.
- Promover el enfoque de literatura, ciencias, artes y tecnologías.
- Colocar la lectura y la escritura en el centro de la escuela.
- Movilizar personas calificadas, experimentadas, creativas e innovadoras.
- Realizar encuestas y difusión de estudios científicos.
- Explorar la web como un espacio para el intercambio, la difusión y la comunicación.

Acciones y programas destacados

- Establecimiento de alianzas con diferentes instituciones que trabajan en ciencia y tecnología y salud, para el desarrollo de programas de fomento de la lectura y de fortalecimiento de las competencias lectoras en relación con estos campos.
- Desarrollo de proyectos de alfabetización mediática en articulación con programas de radio, prensa, televisión y medios digitales.

- Acompañamiento en el diseño e implementación de planes regionales de lectura, de base multisectorial, que permitan la territorialización de las estrategias nacionales en consonancia con las necesidades y características particulares del contexto local.
- Articulación entre la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y la Red de Bibliotecas Escolares, para el desarrollo de actividades de fomento de la lectura que incluyan a las personas de todas las edades y de todos los sectores sociales.

Acciones relacionadas con el sector educativo

- Establecimiento de alianzas con instituciones que trabajan en ciencia y tecnología, así como con instituciones de educación superior, para generar acceso a contenidos científicos en las bibliotecas escolares, y promover el acercamiento de las niñas, niños y jóvenes a la ciencia.
- Producción y difusión de contenidos y herramientas digitales en diversos campos dirigidas a docentes, bibliotecarios escolares y estudiantes.
- Realización de estudios, investigaciones y orientaciones metodológicas para la enseñanza y el fomento de la lectura y la escritura en el ámbito educativo.

2.1.7. Uruguay - Plan Nacional de Lectura

Descripción general

Busca promover, articular y fortalecer acciones para el fomento de la lectura y la escritura, con un foco especial en la población perteneciente a los sectores socioeconómicos más vulnerables. Articula diferentes estrategias lideradas por actores del sector educativo, la cultura y el ecosistema del libro para fortalecer las prácticas relacionadas con la cultura escrita y oral como herramientas de inclusión social y construcción de ciudadanía.

Objetivos del plan

- Favorecer la lectura como política nacional, elemento democratizador y derecho de todas las personas.
- Formar mediadores de lectura con énfasis en poblaciones desfavorecidas
- Desarrollar campañas para que los medios de comunicación, la sociedad civil y la familia contribuyan a la formación de ciudadanos lectores y escritores críticos y reflexivos.

- Continuar con la dotación de acervos, especialmente en zonas de pobreza.
- Coordinar esfuerzos para promover el acceso de todas las personas a las tecnologías de la comunicación y la información.

Líneas de acción

- Formación: capacitación de agentes educativos en centros de primera infancia, jóvenes que han desertado del sistema educativo formal, docentes comunitarios, educadores en centros de educación no formal y en contextos vulnerables.
- Dotación de acervos: cada uno de los proyectos contempla la dotación de un promedio de treinta y cinco minibibliotecas (40 títulos por biblioteca).
- Sensibilización y difusión: Ferias del Libro, concursos de lectura, actividades de promoción.
- Tecnologías de la información y la comunicación: como herramientas y estrategias para la lectura.

Acciones y programas destacados

- Desarrollo de actividades de fomento de la lectura y la escritura en hospitales, centros de educación formal y no formal, centros de reclusión e instituciones que atienden a la primera infancia.
- Realización de talleres y programas de formación para personas recientemente liberadas de los centros de reclusión y para jóvenes que han desertado del sistema de educación formal.
- Proyecto Booktubers Uruguay, que busca incentivar entre niñas, niños y jóvenes el acercamiento a la literatura y el acercamiento a las tecnologías digitales como herramienta para el intercambio de reflexiones, intereses e interpretaciones acerca de la lectura.

Si bien existen diferencias entre las orientaciones y apuestas de cada uno de los ejemplos resumidos, es posible encontrar variables en común entre los planes de lectura y escritura revisados, lo cual indica, en términos generales, líneas de acción o componentes transversales que deberían ser considerados para la política distrital:⁷

- Las líneas de formación y capacitación de maestros y mediadores, incluyendo a los bibliotecarios escolares, son componentes frecuentes en la mayoría de los planes arriba descritos (en concreto en Brasil, México, Chile y Uruguay).

7 Ibid, página 69

- El trabajo paralelo con el sector editorial en el desarrollo de estímulos y apoyos para la producción del libro aparece en los planes de Brasil, Chile, Uruguay y España.
- En los planes de Brasil, Chile, Portugal y España una de las líneas estratégicas es la investigación, comunicación y divulgación en torno a la lectura y su hábito.
- Todos los planes hacen referencia al fortalecimiento de las bibliotecas escolares en distintos sentidos, tanto en su infraestructura física, como en colecciones y servicios.
- Otra de las apuestas comunes de los planes de lectura de la región es el desarrollo de estrategias para el fomento de la lectura en espacios no convencionales, así como para facilitar el acceso de toda la población al libro y a otros materiales de lectura, a través de la creación y dotación de espacios y servicios de lectura flexibles, ubicados en entornos diversos que, tradicionalmente, no eran considerados como escenarios para las prácticas de lectura y escritura, tales como los sistemas de transporte público, los parques y plazas, los mercados, las instituciones de salud y los centros de atención a la primera infancia, entre otros.

En cuanto a las líneas de acción específicas de algunos de los planes revisados, cabe resaltar el trabajo de Portugal alrededor del fomento y la valoración de las diferentes alfabetizaciones y competencias de lectura como uno de los ejes estratégicos de su plan. En este campo, se desarrollan en ese país diferentes programas y proyectos para promover entre los ciudadanos el desarrollo de competencias de alfabetización financiera; la aproximación a la ciencia, la tecnología y la innovación a través de la lectura y la escritura; la generación de habilidades de búsqueda, interpretación y creación de información en diversos entornos mediáticos y tecnológicos; la aproximación a la literatura, el arte y los lenguajes artísticos como medios de creación y significación, entre otros. Igualmente, se destacan las acciones para la territorialización de las estrategias nacionales de lectura como una de las principales líneas de acción de los planes de lectura de Portugal, Chile y Brasil, en donde la coordinación central de los planes ha orientado el desarrollo de planes regionales y locales que adapten los marcos nacionales a las realidades de los territorios.

Por otro lado, un aspecto en el que se ha registrado un considerable avance en la región en los últimos años es la consolidación de estrategias de articulación intersectorial para la formulación y desarrollo de los planes de lectura, lo que brinda una mirada integral sobre el rol de la cultura escrita y oral en los diferentes ámbitos de la vida de las personas y las comunidades, y permite la ejecución coordinada de acciones que respondan de manera efectiva a las diferentes prioridades, intereses, perspectivas y necesidades de los diversos grupos sociales. En la estructura institucional y de gestión de todos los planes activos en la región se identifican diferentes mecanismos de coordinación entre diferentes entidades,

niveles gubernamentales y sectores sociales, mientras que las estrategias nacionales de lectura de 6 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Portugal y Uruguay) son coordinadas conjuntamente por los ministerios de educación y cultura. En el caso de los países en donde los planes son liderados por una sola institución (como Ecuador, Cuba, Venezuela y Paraguay, cuyas estrategias nacionales de lectura están a cargo de los ministerios de cultura, y de México, cuyo plan es coordinado desde un órgano dependiente de la Presidencia), los ministerios de educación, así como otros sectores como salud, protección social, ciencia y tecnología cumplen un importante papel en el desarrollo de las acciones de fomento de la lectura y la escritura, lo que contribuye a ampliar el alcance de estas acciones y facilita la inclusión y la participación de todas las franjas de la población.

Asimismo, en lo que respecta a los grupos poblacionales que son objeto de las acciones desarrolladas por los planes, se evidencia que si bien las estrategias de lectura de la región incluyen diversos programas, proyectos y servicios para atender a diferentes franjas etarias y sectores de la ciudadanía, la población infantil y juvenil constituye el grupo de edad prioritario, puesto que en todos los planes de la región contemplan iniciativas enfocadas en los niños y jóvenes, incluyendo la primera infancia. En cuanto a las estrategias para la inclusión de personas que, por diversas condiciones físicas, sociales y culturales pueden encontrarse en situación de vulnerabilidad, sobresalen los programas y proyectos dirigidos a las comunidades indígenas y a la población en hospitales y centros de reclusión carcelaria. Por su parte, el enfoque de género y la atención de las personas con discapacidades y necesidades especiales de aprendizaje, más allá de la elaboración y dotación de materiales de lectura accesibles en las bibliotecas, son áreas en donde se registran algunos de los más importantes puntos para fortalecer y desarrollar desde los planes nacionales de lectura.

Por último, se destacan los avances regionales en materia de la promoción y el uso de las tecnologías digitales como herramientas para el acceso, producción y circulación de la información y el conocimiento, y como dispositivo con una importancia creciente en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Aunque varios de los planes de lectura tienen una trayectoria considerable en el trabajo en torno a la creación y difusión de materiales de lectura en diversos soportes y formatos a través de las TIC, la crisis generada por la emergencia sanitaria a causa del Covid-19 y la imposibilidad de ofrecer sus servicios y programas de manera presencial impulsaron en los países iberoamericanos el desarrollo y ampliación de acciones de fomento de la lectura en el entorno digital. De acuerdo con una encuesta realizada en mayo de 2020 por el Cerlalc para recoger información acerca del papel de los planes de lectura y los sistemas bibliotecarios de la región para enfrentar la situación ocasionada por la pandemia⁸, las tecnologías digitales se convirtieron en uno

8 Esta encuesta, dirigida a los responsables de las políticas de lectura y los sistemas de bibliotecas públicas y escolares en Iberoamérica, contó con la participación de 19 países de la región, que proporcionaron

de los principales instrumentos para dar continuidad a las acciones de los planes y apoyar las actividades profesionales, educativas, culturales y socioemocionales de la población. Entre las estrategias digitales implementadas, sobresalen el fortalecimiento y creación de bibliotecas digitales, repositorios de materiales de lectura y recursos culturales y educativos, realización de actividades artísticas y de animación de la lectura de manera virtual, difusión de información clave relacionada con la crisis, entre otras, que no solo permitieron ampliar el alcance de los programas y proyectos implementados por los planes, sino también responder de manera oportuna a las necesidades de la población.

Aunque el panorama de las políticas y planes de lectura en la región es bastante diverso en cuanto sus líneas de acción y alcance, su arquitectura institucional y su desarrollo y consolidación como estrategias sostenidas en el tiempo, y pese a que existe aún un considerable número de países cuyos planes se encuentran inactivos, o que no cuentan aún con estrategias sistemáticas y coordinadas para la participación plena de toda la población en la cultura escrita, la revisión de los planes nacionales de lectura da cuenta del fortalecimiento del sector en Iberoamérica, y del posicionamiento de las políticas de lectura, escritura y bibliotecas como parte de las prioridades de la política pública en la región para garantizar los derechos educativos, sociales y culturales de todas las personas.

2.2. Referentes internacionales con resultados positivos en PISA

La OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo) es la encargada de desarrollar y realizar las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment). Estos exámenes internacionales se aplican cada 3 años y examinan el rendimiento de los alumnos de 15 años en áreas fundamentales (como ciencias, matemáticas y lectura) y “estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje”⁹. Como se expone en el Diagnóstico sobre la situación de la lectura y las bibliotecas escolares en el contexto escolar de Bogotá (SED y CERLALC, 2020), los datos disponibles de los resultados de pruebas en Bogotá en 2015¹⁰ dan cuenta de promedios significativamente positivos en los estudiantes de la ciudad, pero aun considerablemente lejos de los valores de otros países de la OECD. En tal sentido, resulta pertinente la consideración de los resultados de esta prueba en la construcción de la política distrital de lectura, escritura y oralidad, que en términos de política educativa resulta útil “para establecer puntos de referencia para la mejora de la

información sobre el impacto de la emergencia sanitaria en la ejecución de sus programas, así como sobre los diferentes mecanismos y estrategias implementadas para contribuir a solucionar la crisis.

9 <https://www.oecd.org/pisa/>

10 Nota técnica Plan de Fortalecimiento de la Lectura escritura 2017-2020, página 20

educación que se imparte o de los resultados del aprendizaje y para comprender las fortalezas y debilidades relativas de sus propios sistemas educativos.”¹¹

En ese sentido, se presenta a continuación una breve descripción de las estrategias en torno a la lectura de dos países (Singapur y Finlandia), que regularmente obtienen resultados positivos en las pruebas. A diferencia de los planes iberoamericanos antes incluidos y de los de ciudad que serán revisados en la siguiente sección, la descripción de los planes de estos dos países se presenta con un detalle mayor y con elementos generales de sus líneas de trabajo, considerando tanto la diferencia de los entornos culturales y de política pública como la relativa dificultad en acceder a las fuentes descriptivas de los planes. En todo caso, se incluyen las referencias a documentos de análisis de organizaciones internacionales que revisan las políticas de estos dos países y fuentes de difusión general de los propios países.

2.2.1. Singapur

Singapur es reconocido mundialmente por los notables resultados que obtienen sus estudiantes en las pruebas PISA, en las que regularmente ocupa los primeros puestos, con promedios considerablemente superiores en los resultados de lectura (así también en matemáticas y ciencia) a los de los demás miembros de la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). En efecto, el promedio del puntaje de la dimensión de lectura de la prueba en 2018 fue de 549 para Singapur, con un promedio general para todos los países de 487 (y de 412 para el caso colombiano)¹². La política educativa del país está fuertemente enfocada en las habilidades comunicativas en inglés, que sirve como lengua franca del país, caracterizado por una población multiétnica que habla también malayo, chino y tamil. El inglés ha sido privilegiado en el contexto gubernamental y de la política pública del país, por lo cual la población de 15 años o más que se comunica fluidamente en tal idioma se ha “incrementado de 71% en el año 2000 a 83% en 2015”¹³. Si bien la educación se concentra en el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés, la política educativa del país incluye estrategias de aprendizaje de las lenguas maternas como segunda lengua desde la educación inicial¹⁴ y en la educación primaria¹⁵.

En términos generales de estrategias implementadas, las escuelas de Singapur promueven la lectura silenciosa durante 15 minutos diarios como rutina de inicio de la jornada escolar; ejercitan frecuentemente la lectura en voz alta en el aula; la lectura por placer tiene cabida en el currículo y se usan las redes sociales como herramientas de promoción de la escritura.

11 OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo : Lectura, matemáticas y ciencias, página 12

12 <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

13 PIRLS (2016), Singapur, notas de caracterización de países participantes, <http://pirls2016.org/wp-content/uploads/encyclopedia-pirls/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Singapore.pdf>

14 <https://beta.moe.gov.sg/preschool/curriculum/>

15 <https://beta.moe.gov.sg/primary/>

El país inculca la visita a la biblioteca desde las más tempranas edades y las familias reciben información constantemente para fomentar la lectura en el hogar. Son exigentes con la comprensión de lectura y con la argumentación sobre lo leído, aun en los niveles más bajos. “En los primeros años de Primaria se destaca la importancia del andamiaje. Así, en primer lugar, se lee con el profesor y se debate, son experiencias de lectura compartida. En segundo lugar, se desarrollan experiencias de escritura compartida, escribiendo en grupos y, posteriormente, de forma independiente. Por último, se hacen mini lecciones de gramática o vocabulario en rincones o centros de aprendizaje”.¹⁶

En términos concretos, la política de lectura del Ministerio de Educación Singapur está enfocada en desarrollar procesos de enseñanza que:

[...]Ayudar a los estudiantes a lograr un nivel de competencia que les permita usar el inglés de manera efectiva y apropiada según el propósito, la audiencia, el contexto y la cultura. El uso eficaz del idioma se logra a través del enfoque de “Una base sólida y un lenguaje rico para todos”, que enfatiza la construcción de una base sólida en el idioma y el enriquecimiento del aprendizaje del idioma para todos los estudiantes. El compromiso cognitivo y afectivo y la interacción social involucrados en el aprendizaje de idiomas se logran a través de la enseñanza integrada de las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir. Se espera que todos los estudiantes puedan hablar, leer y escribir en inglés cuando terminen la escuela primaria.¹⁷ (traducción propia)

El currículo nacional de enseñanza de la lengua inglesa vigente en 2016 (English Language Syllabus 2010 – Currículo para el Idioma Inglés 2010) fue implementado de manera progresiva desde el 2010 hasta el 2015, empezando por el primer grado de primaria hasta alcanzar a los estudiantes de grado sexto¹⁸. Su foco está en el desarrollo de las siguientes áreas de la adquisición de habilidades comunicativas:

- Lectura crítica, comprensión y apreciación de una amplia variedad de materiales literarios y otras fuentes de información, tanto en impreso como en otras fuentes.
- Habilidades de escritura y conversación apropiadas a diferentes propósitos, audiencias, contextos y culturas.
- Comprensión de las intenciones comunicativas de los usuarios de la lengua para transmitir significados y lograr resultados específicos.¹⁹

16 <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/la-compresion-lectora-en-singapur-posibilidades-de-exportacion-y-los-secretos-de-su-exito/549203601318/>

17 PIRLS (2016), Singapur, notas de caracterización de países participantes, <http://pirls2016.org/wp-content/uploads/encyclopedia-pirls/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Singapore.pdf>

18 PIRLS (2016), op. Cit, 7.

19 PIRLS (2016), íbid.

El desarrollo de las habilidades esperadas en el currículo se encuentra integrado a las estrategias de formación de formadores establecidas por el Ministerio, que a través de su Instituto Nacional de Educación capacita a los docentes para la enseñanza del currículo en primaria y secundaria, con un enfoque que privilegia el reconocimiento de las modalidades específicas y diferenciadas de adquisición del lenguaje en casa y en el aula, así como con énfasis en la integración de la lectura, la escritura y la oralidad en el ámbito escolar de la escuela primaria²⁰. El desarrollo de los procesos de aprendizaje del país se ve elevado por condiciones del contexto que privilegian los procesos de estudiantes y docentes. Se presentan a continuación algunos datos relevantes del estudio de políticas educativas desarrollado por la OECD en 2018²¹:

- Cerca del 80% de los estudiantes asisten a escuelas en las que son agrupados en las clases de acuerdo al desarrollo de sus habilidades;
- Más del 80% de los docentes participaron en algún programa de desarrollo profesional en los tres meses anteriores al desarrollo de la prueba, en contraste con el porcentaje de 53% promedio para los demás países de la OECD en la misma variable;
- El índice de escasez de recursos educativos e infraestructura construido por la OECD para Singapur es de -0.8, lo que significa una mayor disponibilidad de materiales y recursos para los estudiantes y docentes (compárese con el índice positivo de al menos 0.8 para el caso de Colombia). En Singapur, menos de un 10% de los estudiantes asisten a escuelas con debilidades de infraestructura o existencia de recursos educativos.
- 9 de cada 10 estudiantes tienen acceso a espacios educativos de la escuela luego de las horas regulares de clase.
- 9 de cada 10 estudiantes asisten a escuelas con anchos de banda adecuados para el uso educativo
- 9 de cada 10 estudiantes están matriculados en escuelas que cuentan con plataformas de soporte para el aprendizaje en línea

20 PIRLS (2016), op. Cit, 11.

21 OECD (2018), PISA 2018 Results. *Effective Policies, Successful Schools*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/ca768d40-en>.

Por último, las acciones gubernamentales por el desarrollo lector se ejecutan también a través de un programa nacional de lectura liderado por el Ministerio de Comunicaciones e Información: el National Reading Programa 2016-2021 (Programa Nacional de Lectura 2016-2021)²². El programa tiene por objetivo fortalecer los hábitos lectores de la población y es ejecutado por la división de bibliotecas del Ministerio en tres ámbitos²³:

- Desarrollo de bibliotecas innovadoras, con los objetivos de a) “transformar los espacios bibliotecarios para atender a las necesidades de la población”; b) “responder a las preferencias y hábitos específicos de diferentes audiencias”; c) “actualizar los recursos digitales para implementar experiencias personalizadas y atractivas”.
- Desarrollo de recursos relacionados con Singapur, con los objetivos de a) “mantener una colección exhaustiva y actualizada de recursos de historia nacional”; b) “atender a la creciente demanda de contenidos locales”
- Promoción de habilidades de lectura y aprendizaje a lo largo de la vida, con los objetivos de a) “animar el desarrollo temprano de habilidades de lectura en estudiantes de preescolar antes de su ingreso a la escuela primaria”; b) “inspirar el gusto por la lectura y el aprendizaje a lo largo de la vida”; c) “cultivar una ciudadanía que consume información de manera responsable y consciente”.

2.2.2. Finlandia

Desde el año 2000, Finlandia ha sido de manera permanente uno de los países participantes en la OECD con mejores resultados en las pruebas de lectura, ciencias y matemáticas²⁴, ocupando el séptimo lugar en los resultados de lectura de las pruebas del 2018²⁵. Para ese año, el promedio en el área de lectura para los estudiantes del país fue de 520,³³ puntos por encima del promedio general. Si bien los resultados han tenido un leve decrecimiento a lo largo de los últimos años (en parte debido a diferencias socioeconómicas de la población estudiantil)²⁶, la OECD reconoce la calidad del entorno educativo finlandés, organizado en un sistema que es descrito así por esa organización:

El sistema finlandés muestra un claro compromiso con la provisión pública de una educación de calidad que responda a las necesidades locales. El sistema

pdf?expires=1602516714&id=id&xaccname=guest&checksum=2EC9984D7F5E9DC1942A2227DCA562D4

22 <https://www.mci.gov.sg/portfolios/libraries/national-reading-movement>

23 <https://www.mci.gov.sg/portfolios/libraries/what-we-do>

24 http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf

25 <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

26 OECD (2020), Education Policy Outlook, <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Finland-2020.pdf>

está altamente descentralizado y la mayoría de las decisiones relacionadas con la educación se toman a nivel municipal o institucional, con una fuerte participación de los interesados. Las decisiones se toman desde el centro mediante estrategias actualizadas periódicamente, incluido el plan de estudios básico nacional. Para apoyar aún más la coherencia, la gobernanza de todos los sectores y niveles educativos está integrada bajo la autoridad del Ministerio de Educación y Cultura. (OKM).²⁷ (Traducción propia)

Como en el caso de Singapur, la OECD vincula los resultados de las pruebas con variables del contexto educativo de las escuelas de Finlandia, algunos de los cuales resultan relevantes como posibles determinantes de mejores resultados en las pruebas de lectura²⁸:

- Cerca del 60% de los estudiantes asisten a escuelas en las que son agrupados en las clases de acuerdo al desarrollo de sus habilidades;
- Cerca del 50% de los docentes participaron en algún programa de desarrollo profesional en los tres meses anteriores al desarrollo de la prueba, ligeramente por debajo del porcentaje de 53% promedio para los demás países de la OECD en la misma variable;
- El índice de escasez de recursos educativos e infraestructura construido por la OECD para Finlandia es de 0.2, lo que indica una ligera no disponibilidad de recursos en las escuelas (compárese con el índice positivo de al menos 0.8 para el caso de Colombia).
- Como se indicó en el caso de Singapur, en Finlandia los estudiantes tienen acceso a espacios de la escuela luego del horario regular de clase, lo que, según la OECD, guarda una correlación positiva con los resultados de las pruebas de lectura.
- Un 72% de los estudiantes asiste a escuelas con un ancho de banda suficiente y un 80% está matriculado en colegios con plataformas de soporte para el aprendizaje en línea.

En términos generales, Finlandia es reconocida mundialmente por su programa de lectura basado en el Goce de la Lectura (Lukuinto)²⁹, que busca aumentar el deseo de leer en los estudiantes y disponer de una amplia variedad de materiales de lectura en distintos soportes, en concordancia con el currículo de educación finlandés. Han hallado que la actitud positiva hacia la lectura se relaciona con momentos en el aula que promueven la lectura, como la lectura silenciosa sostenida, la elección personal o individual de los materiales de lectura y la recomendación de libros, así como que es fundamental generar

27 OECD (2020), op. cit, 3.

28 OECD (2018), op. Cit.

29 Ukkola A., Korkeamäki RL. (2017) Engaging Students in the “Joy of Reading” Programme in Finland.

y asegurar espacios y momentos en los cuales los estudiantes pueden leer por placer y no por requerimiento académico. Investigaciones desarrolladas en la Universidad de Jyväskylä también han hallado correlaciones directas entre los resultados sobresalientes en las pruebas con las condiciones familiares en torno a la lectura (número de libros en casa y apoyo y acompañamiento lector de la familia), con la relación de los estudiantes con la biblioteca escolar.³⁰ En Finlandia los currículos escolares dan prioridad a la multiliteracidad.³¹

La política de lectura finlandesa en el sector educativo tiene como objetivo central la formación de estudiantes como “comunicadores y lectores activos y responsables”³². Los procesos de enseñanza están firmemente basados en los contextos lingüísticos y culturales específicos, privilegiando la experiencia y habilidades propias de cada contexto, y se desarrollan a través del uso de una amplia variedad de textos que integran el uso de medios escritos, orales, gráficos y figurativos³³.

Al menos hasta 2016, el currículo nacional de lectura en los siguientes grupos de grados, correspondientes al modelo de educación básica de Finlandia: a) grados 1 a 2; b) grados 3 a 5; c) grados 6 a 9, cuyas características generales se presentan a continuación según son recogidas en el informe de PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora) del mismo año³⁴:

- Grados 1 a 2: se concentra en el desarrollo de habilidades comunicativas y de escrituras ligadas a las prácticas cotidianas de los estudiantes y se desarrolla en tres objetivos generales: a) adquisición de las técnicas básicas de lectura y escritura; b) desarrollo avanzado de habilidades de lectura y escritura, incluyendo alfabetización medial e informacional; c) autopercepción del estudiante como lector y escritor; d) adquisición gradual de las convenciones del lenguaje.
- Grados 3 a 5: se profundiza en el proceso de comprensión lectora y en el desarrollo de habilidades de búsqueda de información. Los objetivos generales son: a) leer textos fluidamente y evaluarlos en términos del contexto propio; b) practicar distintas técnicas de lectura y estrategias de comprensión textual; c) elegir textos de acuerdo a los propósitos de lector; d) buscar información en diversas fuentes.
- Grados 6 a 9: se mejoran y consolidan las habilidades de los estudiantes como

30 <https://www.jyu.fi/en/news/archive/2017/12/tiedote-2017-12-07-14-17-18-674433>

31 <https://lukukeskus.fi/en/news/literacy-has-gained-a-stronger-role-in-the-new-national-curriculum-for-basic-education/>

32 PIRLS (2016), Finlandia, notas de caracterización de países participantes, <http://pirls2016.org/wp-content/uploads/encyclopedia-pirls/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Finland.pdf>

33 PIRLS (2016), op. Cit., 3.

34 PIRLS (2016), op. Cit.

analistas de textos e intérpretes críticos. Los objetivos principales son: a) adquirir experiencia en lectura crítica; b) desarrollar el conocimiento de tipologías y géneros textuales; c) identificar el tipo de lectura adecuada según el género y los propósitos del lector; d) mejorar las habilidades de búsqueda de información; e) aprender a usar múltiples fuentes.

Por último, los esfuerzos educativos por mejorar las capacidades interpretativas y comunicativas de los estudiantes finlandeses se articulan con los objetivos de la red de bibliotecas públicas del país, que a la fecha cuenta con 720 bibliotecas principales y subsidiarias en todo el territorio nacional, con lo que garantizan que el 70% de la población cuente con una biblioteca a menos de 3 km de su lugar de residencia³⁵. El sistema bibliotecario finlandés tiene un fuerte énfasis en el desarrollo de servicios accesibles para toda la población y en la creación de espacios para el aprendizaje y desarrollo de proyectos individuales y comunitarios³⁶.

2.3. Planes y propuestas de lectura en algunas ciudades

Si bien la revisión de planes y políticas de alcance nacional ofrece insumos de valor para el diseño de la política distrital, resulta pertinente la consideración de algunas experiencias destacadas en materia de políticas de nivel de ciudad. En esta sección se presentan resumidas las principales características de tales planes y se referencian las fuentes de la información con el fin de ahondar en los aspectos de interés de la SED. Se revisan a continuación los casos de Santiago de Chile (Chile), Buenos Aires (Argentina) y Medellín (Colombia).

2.3.1. Plan de Lectura de la Región Metropolitana

Como fue ya mencionado, el Plan Nacional de Lectura de Chile tiene como uno de sus objetivos propiciar la participación de diversos sectores en la regionalización de la política central para la creación de planes territoriales. Uno de ellos es precisamente el Plan de la Lectura Región Metropolitana 2017-2022³⁷ de Santiago de Chile. El Plan de Santiago comparte la visión y objetivos generales del Plan Nacional, que establece el marco de acción de los planes territoriales y orienta el diseño de esquema de planificación. En tal sentido, el Plan de ciudad se organiza en cuatro líneas de trabajo, que reflejan la estructura del nacional, a saber: acceso; formación; estudios, y comunicación. Por un lado, la línea de acceso se organiza en tres ámbitos de acción:

35 <https://minedu.fi/en/library-network>

36 <https://www.libraries.fi/>

37 Gobierno de Chile (2017). Plan De La Lectura Región Metropolitana 2017-2022. Santiago de Chile. http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/09/PDL-RM_Interior_Digital_2.pdf

- Espacios y materiales de lectura: que recoge el trabajo en torno a las bibliotecas y otros espacios no convencionales de lectura y préstamo de materiales.
- Oportunidades de encuentro: supone el diseño e implementación de estrategias de diálogo e intercambio entre autores y públicos en el marco de las acciones de promoción del plan y sus agentes.
- Industria: recoge el interés del Plan metropolitano por garantizar la sostenibilidad y proyección de la industria editorial local, en concordancia con los intereses culturales y educativos del plan.

Por su parte, la línea de formación se organiza en otros tres ámbitos de acción:

- Mediación lectora: propicia el desarrollo de acciones de formación y espacios de encuentro para la constante capacitación y actualización de los mediadores de lectura de Santiago.
- Gestión: recoge las iniciativas de formación en materias técnicas y administrativas de funcionarios responsables o vinculados a los diversos entornos de lectura arropados por el plan.
- Creación: supone el desarrollo de acciones de fomento a la escritura literaria en bibliotecas y escuelas.

La línea de estudios se desarrolla en dos ámbitos

- Seguimiento y evaluación: supone el desarrollo de las acciones de seguimiento y evaluación del plan, responsabilidad del Comité Ejecutivo regional.
- Investigaciones: engloba el desarrollo de estudios especializados en torno a los fenómenos y prácticas de interés del plan.

Por último, la línea de comunicación recoge las acciones de difusión y de posicionamiento público del plan en cada una de sus líneas.

En términos de su enfoque poblacional, aunque las acciones están dirigidas a toda la población de la ciudad, el plan busca llegar de manera especial a grupos marginados del acceso a la lectura como los adultos mayores, la población con discapacidad, la población indígena y la población migrante. Por último, vale la pena destacar que el desarrollo, seguimiento y evaluación del plan son responsabilidad de un Comité Ejecutivo regional, conformado por las distintas entidades relacionadas con el desarrollo lector en la ciudad. Tal estrategia garantiza una articulación intersectorial y la búsqueda mancomunada de los objetivos propuestos. Entre otras, las entidades convocadas al comité son las siguientes:

- el Ministerio de Educación, en particular en los grupos encargados del Plan de Infancia y de las Bibliotecas Escolares (CRA);
- el Consejo Regional de la Cultura y las Artes;
- el Ministerio de Desarrollo Social;
- la coordinación regional de bibliotecas;
- fundaciones de la sociedad civil relacionadas con procesos educativos y culturales.

2.3.2. Plan de Lectura de Buenos Aires³⁸

El Plan de Lectura de Buenos Aires, creado en 2018, está anclado en el desarrollo de la política educativa local y es responsabilidad de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación e Innovación de la ciudad³⁹. El objetivo del plan es “Fortalecer prácticas significativas de lectura y escritura en la escuela, con el propósito de transformar la realidad de la lectura en el corto y mediano plazo” y desarrolla los siguientes objetivos específicos:

- Ampliar y fortalecer los servicios y las colecciones de las bibliotecas escolares de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ayudar a las escuelas en la elaboración de políticas que establezcan un compromiso institucional para la transformación del uso de las bibliotecas escolares acordes a los desafíos del siglo XXI.
- Crear espacios para la formación de los docentes y bibliotecarios de modo que puedan ser mediadores efectivos en las diferentes formas de lectura y escritura, haciendo un óptimo uso de las colecciones de las escuelas y de otros recursos digitales.
- Promover, fomentar y trabajar la lectura en todos los niveles, permitiendo un acceso democrático a los contenidos culturales dentro y fuera de la escuela.
- Vincular entre sí las bibliotecas escolares a fin de crear una red y un catálogo común a disposición de todo el sistema.
- Promover en la escuela una concepción amplia de la lectura, que trascienda el

38 Este apartado fue construido con base en la información disponible en la página web del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires y en datos proporcionados por Carola Martínez, encargada de la coordinación del plan.

39 <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/plan-de-lectura/plan-de-lectura-ba>

trabajo alrededor de las competencias comunicativas y que reconozca el valor de esta como una práctica placentera que constituye un fin en sí misma.

- Fomentar el desarrollo de habilidades de lectura que vayan más allá de la alfabetización y propendan por la comprensión y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

El bibliotecario escolar es identificado como uno de los actores de primera importancia dentro del plan y, consecuentemente, la biblioteca escolar se configura como espacio clave para el desarrollo de sus acciones. Sin embargo, busca vincular también a los docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa para consolidar la lectura como una práctica habitual de la escuela, que haga parte de la cotidianidad de quienes se encuentran en ella.

El Plan de Buenos Aires tiene tres ejes de acción. El primero de ellos es el desarrollo de las bibliotecas escolares, mediante la dotación de materiales de lectura de calidad para lectores de todas las edades y la formación permanente de docentes y bibliotecarios, con énfasis en la literatura infantil y juvenil, a través de procesos de capacitación presenciales y virtuales.

El segundo eje es la creación de una colección de libros impresos que son entregados a todas las escuelas públicas de la ciudad, y que reúne títulos para todos los niveles educativos, desde el nivel inicial hasta la educación media, incluyendo las áreas de educación especial y de adultos, y los programas de aceleración y nivelación. En desarrollo de este eje, para 2019 el plan había entregado más de 300.000 ejemplares y cerca de 3.300 muebles para acondicionar las bibliotecas escolares.

Su tercer eje de acción es el desarrollo de colecciones digitales para estudiantes, docentes y bibliotecarios. Entre los repositorios puestos a disposición de la comunidad escolar se encuentran los siguientes:

- La Colección Clásicos Digitales, que ofrece el servicio de consulta y descarga libre de textos literarios nacionales y extranjeros desde cualquier dispositivo.⁴⁰
- Un repositorio de materiales teóricos sobre biblioteca escolar y lectura, que incluye documentos de referencia elaborados por autores argentinos, latinoamericanos y españoles.⁴¹
- La biblioteca digital BIDI, con más de 200 títulos, incluidos manuales, obras teóricas y literatura.

40 <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/plan-de-lectura/clasicos-digitales>

41 <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/plan-de-lectura/materiales-para-docentes>

Por último, aunque se trata de una estrategia no vinculada directamente al desarrollo del plan de lectura, resulta de interés el programa Pase Cultural, que ofrece a estudiantes entre los 16 y los 19 años, así como a docentes, bonos semestrales que pueden destinarse a diversos consumos culturales, entre ellos la compra de libros. La página del programa incluye un detallado catálogo de la oferta cultural que puede ser adquirida con el Pase⁴².

2.3.2. Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad

El Plan de Lectura de Medellín (Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad (PCLEO)) es un “plan ciudadano.... una guía de trabajo, una hoja de ruta en permanente evolución y evaluación que atiende las inquietudes, las preocupaciones y las propuestas y sugerencias que provienen de la academia, de las organizaciones sociales y comunitarias que trabajan en la promoción de LEO”.⁴³ El plan de Medellín ha logrado consolidarse como una política de ciudad en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, más allá de los cambios de Alcaldía local, gracias a que “está enmarcado en un acuerdo de voluntades —firmado por 36 instituciones públicas y privadas que trabajan por el fomento de la lectura y la escritura— y está validado por el Acuerdo 079 de 2010 y el Decreto 0917 de 2011. Esto quiere decir que el Plan de Lectura, Escritura y Oralidad ha sido una construcción ciudadana”.

En el corte de su última planeación (2016–2019), el plan estaba organizado en tres ejes, cuyas acciones particulares pueden consultarse en el documento maestro del plan⁴⁴:

- Eje 1. Estudio, seguimiento y evaluación de las acciones y prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad en Medellín. El eje busca ampliar la comprensión y valoración de los ciudadanos en torno a LEO en sus diversas formas y soportes. Se ejecuta a través de los programas de Seguimiento y evaluación, y de Investigación y sistematización.
- Eje 2. Acceso a materiales, programas y servicios para la lectura, la escritura y la oralidad en la ciudad. El eje “propone continuar [...] la labor de ampliar y democratizar el acceso a materiales, prácticas y programas para la [LEO] en los diversos espacios convencionales de la ciudad, [...] como las bibliotecas públicas, escolares, universitarias y populares, así como en otros lugares no convencionales”. Se desarrolla a través de: a) Programa para ampliar y democratizar el acceso al libro; b) Programa para la dotación y el mejoramiento de la infraestructura; c) Programa de fomento a la creación y la producción.

42 <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/plan-de-lectura/plan-de-lectura-b>

43 Municipio de Medellín. (2017) Plan ciudadano de lectura, escritura y oralidad, página 16. https://issuu.com/bibliotecasmed/docs/plan_ciudadano_de_lectura__escritur/52

44 https://issuu.com/bibliotecasmed/docs/plan_ciudadano_de_lectura__escritur/52

- Eje 3. Sensibilización y formación. Tiene como objetivo “cualificar los enfoques conceptuales y didácticos de los profesionales que desarrollan prácticas de promoción y enseñanza de la [LEO]”. Se desarrolla en: a) Programa de sensibilización; b) programa de formación.

3. Los Planes de Lectura de Bogotá

Con el fin de reseñar los desarrollos previos en materia de política lectora en la ciudad de Bogotá, se presenta inicialmente una línea de tiempo desde 1991 hasta 2010 que identifica algunos momentos fundamentales a nivel nacional y distrital que favorecen la construcción de la política distrital en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, y que permitieron el desarrollo de planes y acciones de fomento de lectura y escritura. Más adelante la revisión se detiene en los planes de lectura implementados en la ciudad desde el año 2000.

3.1. Línea de tiempo de la política de lectura en Colombia y Bogotá

Se presentan a continuación algunos de los hitos del desarrollo de las políticas de lectura y bibliotecas en el país y en Bogotá en las últimas tres décadas, y que dan cuenta de la consolidación de los esfuerzos realizados en el ámbito nacional y distrital para posicionar el fomento de la lectura y la escritura, así como el fortalecimiento de las bibliotecas, como elementos con una creciente importancia en la agenda pública. Las iniciativas, programas, planes y marcos normativos incluidos en este breve recorrido cronológico ponen en evidencia, además, la creciente importancia que a lo largo del tiempo ha adquirido la articulación intersectorial para el desarrollo de las políticas de lectura en el ámbito nacional y distrital. Asimismo, estos hitos muestran los avances en el desarrollo de acciones gubernamentales que garanticen la participación de todas las personas en la

cultura escrita, y su creciente importancia, no solo para el goce efectivo de los derechos educativos y culturales de los ciudadanos, sino para el bienestar y desarrollo social.

1991 La reforma en la Constitución Política de Colombia beneficia la educación nacional. Con el Artículo 67, esta adquiere carácter obligatorio desde los cinco hasta los quince años de edad y comprende, como mínimo, un año de preescolar. Igualmente se crea el Programa Grado Cero (Ley 115 de 1994) que busca ampliar la cobertura, elevar la calidad y contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y niñas de cinco y seis años de edad.

También en este año se pone en marcha el Plan Nacional de Lectura ‘Es rico leer’, coordinado por la Presidencia de la República, y que se desarrolló hasta 1994. Una de las principales acciones de este plan fue la dotación de libros infantiles y juveniles en más de 1.000 municipios del país⁴⁵.

1996 El Instituto Nacional de Cultura (Colcultura), en asocio con Fundalectura, lanza el Programa ‘Colombia crece leyendo’, que tiene como objetivo la vinculación de los alcaldes municipales para la creación y fortalecimiento de las bibliotecas públicas. Para ello, se realiza una campaña con contenidos en los medios de comunicación, talleres de capacitación y acompañamiento a las instancias gubernamentales locales, formación de bibliotecarios y maestros, así como la elaboración y difusión de cartillas de apoyo dirigidas a los alcaldes y los bibliotecarios sobre el mejoramiento de los servicios de las bibliotecas y su apertura a todos los miembros de la comunidad.⁴⁶

1997 La Ley General de Cultura estipula el desarrollo y consolidación de una red nacional de bibliotecas públicas, con el concurso de las entidades gubernamentales del nivel nacional, departamental, distrital y municipal.⁴⁷

2000 La transformación y los cambios en la prueba de ICFES Saber 11 exigen mayor comprensión, análisis y reflexión, es decir mejor competencia lectora.

2002-2006 El Plan Nacional de Desarrollo define tres políticas educativas: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad educativa y mejorar la eficiencia del sector educativo.⁴⁸

2003 El CONPES⁴⁹ establece los lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB). Este plantea hacer de Colombia un país de lectores y mejorar el acceso a la información mediante el fortalecimiento de las bibliotecas públicas y el acceso

45 Fundalectura. Proyectos nacionales realizados con éxito. Disponible en: <https://fundalectura.org/msit-bibliotecas>

46 Salazar, A. (2005). Colombia crece leyendo. *Educación y biblioteca*, 145, pp. 32-33. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119144/EB17_N145_P32-33.pdf?sequence=1

47 Gobierno de Colombia (2003) Documento Conpes 3222. *Lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*.

48 Gobierno de Colombia, Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario.

49 Gobierno de Colombia (2003) Documento Conpes 3222. *Lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*.

y fomento de la lectura. Se busca que en el país se mejore la habilidad lectora y se genere una actitud crítica hacia ella. El documento también busca ampliar la cobertura de la Red de Bibliotecas Públicas, así como la formación de bibliotecarios y mediadores, y el desarrollo de actividades y servicios de fomento de la lectura acordes con los intereses y necesidades de la comunidad. Si bien la coordinación del Plan está a cargo del Ministerio de Cultura, en el CONPES 3222 se estipula la participación de otras instituciones públicas, privadas e internacionales, entre ellas, el Ministerio de Educación y la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá, y que conforman el Consejo Nacional del Libro y la Lectura, como órgano de asesoría y consulta permanente en la materia.

2006 La Ley 1034 crea el Día de Lectura en los Parques y Establecimientos Carcelarios Colombianos.

2006 El Decreto 133 define los lineamientos generales de la política pública para la elaboración del Plan Distrital de Fomento de la Lectura para la ciudad de Bogotá.

2007 Bogotá es declarada Capital Mundial del Libro. Es un reconocimiento por el trabajo en torno a la garantía de dos derechos: “el derecho a leer, que permite acceder al conocimiento del mundo que está afuera y a engrandecer el que llevamos dentro, y el derecho a escribir, garantía de participación y de construcción cultural”.⁵⁰

2010 La Ley 137 plantea soluciones para las dificultades económicas que impiden mejorar las bibliotecas en el PLNB (entre ellas, el bajo compromiso de las autoridades municipales y falta de conectividad de todas las bibliotecas de la Red). Se definen los lineamientos de las bibliotecas públicas del país.

2011 Se pone en marcha el Plan Nacional de Lectura y Escritura ‘Leer es mi cuento’ (PNLE), coordinado de manera conjunta por los ministerios de educación y cultura. En desarrollo del PNLE, el Ministerio de Educación implementa una serie de acciones orientadas al sector educativo y enfocadas, primordialmente, en el fortalecimiento de la biblioteca escolar; la generación de capacidades de los docentes, bibliotecarios y mediadores; la dotación de colecciones, y la creación de contenidos sobre lectura, literatura, escritura y oralidad para las instituciones educativas del país.

En este mismo año, se crea en Bogotá el Plan DICE, Plan Distrital de Inclusión en la Cultura Escrita, enmarcado en los lineamientos de la Política Pública de Fomento de la Lectura (Decreto 133 de 2006). La coordinación e implementación de este plan está a cargo tanto de la Secretaría de Educación como de la Secretaría de Cultura.

2013 La Colección Semilla, conformada por 270 libros de ficción, informativos y de referencia, llega a cerca de la mitad de las escuelas colombianas. Esta colección, que hace parte del componente de materiales de lectura y escritura del PNLE, pretende facilitar el acceso de las niñas, niños y sus familias a materiales de lectura diversos y de calidad, y sentar las bases para la conformación y el fortalecimiento de las bibliotecas escolares.

2015 A partir de este año y hasta 2018, el Ministerio de Educación Nacional implementa

50 Suescún, N. (2007) Bogotá, Capital Mundial del Libro 2007.

el programa ‘¡Pásate a la biblioteca escolar!’, con la participación de 458 instituciones educativas, y cuyo objetivo es crear comunidades de aprendizaje en la escuela alrededor del desarrollo de proyectos para robustecer la biblioteca escolar desde el punto de vista pedagógico y educativo.

2016 Mediante el Acuerdo 644, el Concejo de Bogotá institucionaliza la Red Distrital de Bibliotecas Públicas (BibloRed). Además, en el Decreto 624 se estipula la conformación del Consejo Distrital de Fomento de la Lectura y la Escritura, que, además de las secretarías de educación y de cultura del distrito, está integrado por **otros** actores públicos, privados y de la sociedad civil del ámbito local y nacional.⁵¹

2017 Se implementa el Plan Distrital de Lectura y Escritura ‘Leer es volar’, coordinado de forma conjunta por la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura, y formulado a través de un proceso participativo que convoca a 300 personas pertenecientes a diversas instituciones públicas y privadas, y a diferentes grupos poblacionales de la ciudad. Como parte de las acciones del Plan lideradas por la SED, se inicia la ejecución del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura, que busca fortalecer las capacidades de lectura y escritura de las niñas y niños de los grados 1º a 3º, para garantizar que a la edad máxima de 8 años, los estudiantes hayan adquirido las competencias necesarias para leer y escribir.

También en 2017, y por primera vez en el país, se realiza una Encuesta Nacional de Lectura, con la participación de varios sectores gubernamentales, y con una muestra de más de 108.000 personas. Esta encuesta, que profundiza en los hábitos de lectura y escritura de los colombianos, y que brinda un insumo de primera importancia para la formulación y consolidación de las políticas de lectura en el país, incluye también a la población del sector rural y a los niños y niñas de primera infancia.

2019 Gracias a un esfuerzo coordinado de la Secretaría de Cultura y la Secretaría de Educación Distrital, Bogotá entra a formar parte de la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje, de la Unesco, que reconoce y difunde las iniciativas lideradas por las ciudades para brindar a las niñas, niños, jóvenes y adultos oportunidades para aprender a lo largo de la vida y desarrollar sus intereses y habilidades en el plano intelectual.⁵²

2020 Se crea el Plan Distrital de Lectura, Escritura y Oralidad ‘Leer para la vida’, encabezado por las secretarías de educación y cultura, las cuales trabajan también en la formulación de la Política de Lectura, Escritura y Oralidad del Distrito.

3.2. Planes de Lectura en Bogotá: 2006-2019

Se procede ahora a desglosar los planes de lectura en la ciudad entre 2006 y 2019, y describir sus características y su relación con el sistema educativo de la capital.

51 Alcaldía de Bogotá (2016). Decreto 624. Disponible en: https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/documentos_transparencia/decreto_624_de_2016.pdf

52 Alcaldía de Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2019). Memoria social del Plan de Lectura y Escritura ‘Leer es volar’. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.

El Decreto 133 de 2006 reglamenta de manera oficial el fomento a la lectura para el periodo 2006-2016. Este busca, sobre todo, disminuir los índices de analfabetismo en la ciudad y promover el valor de la lectura por placer, la formación del hábito y la importancia de la promoción de lectura y la escritura en distintos niveles de la sociedad. Según este decreto, es necesario:

contar con políticas públicas que reconozcan el valor de la lectura como instrumento para el pleno desarrollo de las personas; para la circulación y apropiación social del conocimiento, la consolidación de una cultura democrática y la lucha contra la exclusión. Políticas que consideren la lectura y la escritura como derechos de todos los ciudadanos y como una parte integral de las políticas educativas y culturales de los pueblos.⁵³

Es la primera vez que la política contempla la escritura y que lectura y escritura se ven como derechos de los ciudadanos y no como instrumentos de la vida económica y comercial; lectura y escritura se entienden como “potenciales transformadoras de esferas más amplias de la vida pública y la exclusión social”⁵⁴.

En Bogotá, el Consejo Distrital identifica, entonces, los lineamientos que debe tener el Plan de fomento de la lectura y se genera un documento final socializado el 26 de febrero de 2006, el cual hace parte integral del decreto 133 de 2006. Se determinan unos aspectos que se deben priorizar en la Política Distrital de Fomento a la lectura y escritura en Bogotá 2006-2016.⁵⁵

- Es en la escuela donde se pueden formar estudiantes que hagan uso de la lectura y la escritura de manera significativa y permanente.
- La biblioteca escolar debe acompañar los proyectos y planes institucionales y la formación de lectores y escritores. Para eso, es fundamental crearlas, fortalecerlas y desarrollarlas. De igual manera, otras instituciones culturales y espacios privilegiados deben apoyar, además, procesos de formación y capacitación para docentes, bibliotecarios y otros mediadores de lectura y escritura.
- La familia tiene un papel importante en el fomento de la lectura y en la creación de vínculo social. Por eso, es fundamental implementar y fomentar programas de lectura y escritura dirigidos a la familia y a la primera infancia.
- Los medios masivos de comunicación (tanto públicos como privados) deben ser canales para promocionar programas de la lectura y escritura.

53 FUNDALECTURA (2006), página 106

54 Ibid

55 Alcaldía de Bogotá, Decreto 133 de 2006.

En el año 2009, la SED y la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) formulan el Plan Distrital de Inclusión en la Lectura Escrita (DICE) para cumplir los objetivos concretos del Decreto 133. Es un plan para el fomento de la lectura en Bogotá con vigencia de seis años y su finalidad es generar oportunidades que favorezcan: el acceso a la cultura escrita, el desarrollo de la oralidad de las prácticas de la lectura y escritura de los habitantes bogotanos con prioridad en niños, niñas y jóvenes.

El objetivo principal del Plan DICE fue ampliar los presupuestos del Decreto, para profundizar en otras posibilidades de la formación de lectores: el ejercicio de la ciudadanía, el entretenimiento y la creatividad, como aspectos que antes aparecían de manera tangencial en la política.⁵⁶

Según el Documento Ejecutivo del Plan DICE publicado en el 2011, este contempla cuatro líneas estratégicas:

1. Multiplicación de espacios culturales (convencionales y no convencionales) para privilegiar la lectura y la escritura. Se amplían las bibliotecas públicas y los colegios públicos con bibliotecas escolares, surgió el Programa PPP (Paraderos, Paralibros, Paraparques) y se habilitan puntos de lectura en plazas de mercado y Biblioestaciones, entre otros, para la promoción y fomento a la lectura con especial énfasis en la atención a familias. El programa también se enfoca en la producción y circulación de materiales de lectura.
2. Formación de talento humano en cultura escrita y oralidad.
3. Construcción de alternativas para una Bogotá informada sobre cultura escrita y oralidad.
4. Articulación intersectorial e interinstitucional por la cultura escrita en Bogotá

El Plan DICE surge bajo el Plan Sectorial de Distrito del 2008-2012 “Educación de calidad para una Bogotá Positiva”. Aunque inicialmente DICE se formula para 4 años, se extiende dos más, hasta 2015. Para alcanzar los objetivos del DICE, la SED consecutivamente publica los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje (un libro por cada ciclo) para dar orientaciones puntuales a los docentes para que leer se considere importante para aprender, sentir, comprender y pensar; para escribir con sentido y significado y para argumentar ideas o refutar o defender argumentos planteados con el propósito de dar solución a problemas.*⁵⁷ Para el año 2011, estos referentes se incorporan, a través del CANAPRO (Casa Nacional

56 Montoya Castillo, M. Lectura y escritura en Bibliored. Resultados del proceso de investigación de los promotores de lectura y escritura 2009-2011, página 139

57 Lectura, Escritura y Oralidad. Herramientas para la Vida. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED-, 2011, página 13

del Profesor) en 250 instituciones del distrito y se socializan en 108; se realizan talleres teórico-prácticos que permiten a los docentes incorporarlas en los currículos y en su quehacer diario.⁵⁸ Los Referentes buscan que todos los estudiantes en cualquier ciclo y área puedan:

comprender, producir y argumentar en el momento de leer, escribir y hablar en las diferentes áreas del conocimiento, participar en las formas específicas de la comunicación, entender mejor los contenidos de las distintas áreas mejorando su rendimiento escolar, apropiarse de vocabularios especializados, y les posibilita el manejo de las diferentes organizaciones textuales, las formas de leer cada disciplina y la comprensión y producción de diversos tipos de textos, garantizando así la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina siempre, la posibilidad de tener voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones y el acceso al conocimiento durante toda su vida.⁵⁹

De manera paralela, la Alcaldía de Bogotá propone una Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) que busca “una estructura de cinco ciclos compacta, articulada y coherente entre estos, con el desarrollo de niveles de complejidad que gradualicen el proceso y que respondan a las necesidades, los ritmos de aprendizajes, las potencialidades y capacidades de los niños, niñas y jóvenes”⁶⁰ y que plantea las mejores condiciones para poner en práctica en el aula la Base Común de Aprendizaje (BCA) y las Herramientas para la Vida (HV). Estas herramientas incluyen: Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo, y Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación.

Bajo estas propuestas de lectura y escritura, los colegios comienzan a poner en práctica Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) para promover proyectos novedosos de lectoescritura a nivel transversal en el currículo. Una de las evaluaciones realizadas a estos proyectos es llevada a cabo por la SED y la Fundación Universitaria Monserrate, dentro del programa de Bogotá positiva (2008-2012), en 23 colegios. Cinco de los 23 colegios del estudio logran hacer visibles las condiciones precisas del Plan, tanto en el diseño como en la implementación del proyecto. En la fase de caracterización de las 23 instituciones se evidencian problemáticas comunes especialmente relacionadas con la toma de conciencia de distintos agentes de la comunidad escolar en la importancia y el significado del plan. Para solventar el impase, se desarrolla un taller de 70 horas presenciales y 50 de trabajo independiente que da a docentes estrategias didácticas y particulares en torno a la lectura, la escritura y la

58 Ibid, pagina 15

59 Ibid, página 16

60 Alcaldía de Bogotá. Reorganización curricular por ciclos Referentes Conceptuales y Metodológicos. Bogotá, Página 11

literatura en el aula.⁶¹

Lectura, Escritura, Oralidad (LEO) “Herramientas para la vida” (2009) invita un concepto adicional a todo este contexto: ambientes lúdicos de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita.⁶² Es una propuesta para la nivelación en la lectura y la escritura de niños y niñas de Educación Básica Primaria. Los ambientes lúdicos de aprendizaje que se plantean son:⁶³

- El placer de leer para crear vínculos afectivos con la lectura y comprender que la lectura es agradable.
- Pensar para comprender y aprender aplicando habilidades básicas de pensamiento.
- Juegos con palabras para fomentar la conciencia fonológica de la lengua materna a través del juego significativo y contextualizado.
- La alegría de escribir, que fomenta la escritura como un proceso en el que el estudiante toma conciencia de momentos significativos de su rol y de las habilidades que necesita para escribir.
- Lectura en familia que propone un trabajo mensual con los padres de familia de los estudiantes en su aula de clase mediante ejercicios de lectura en voz alta.

Todos estos referentes (DICE, RCC, HV, BCA y PILEO) ofrecen a los docentes herramientas, estrategias y metodologías cada vez más concretas y claras para promover la lectura y la escritura; resaltan y expanden buenas prácticas, y buscan que el cuerpo docente en los niveles iniciales sea cada vez más robusto en sus conocimientos en la materia. También se establecen redes de apoyo docentes (por ejemplo, la Red Distrital de Maestras y Maestros de Oralidad, Lectura y Escritura, OLE)⁶⁴ para comunicar y divulgar metodologías y logros replicables en todos los colegios alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad. Muchos docentes reciben la formación necesaria y la promoción requerida para ayudar a formar lectores y escritores autónomos y suficientes. Es notable el esfuerzo incremental para dotar a los docentes de herramientas que les permitan promover y fomentar la lectura, la escritura y la oralidad en el aula.

En el año 2016, se formula el Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar”, que tiene como objetivo principal promover la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida, en garantía de los derechos culturales y educativos de todo ciudadano. Con este se busca que todos los niños y niñas de la ciudad lean y escriban por tardar a los ocho años, para contribuir al cierre de brechas desde la disminución del

61 Leer y escribir. Claves para lo efímero, página 38.

62 SED. Lectura, Escritura, Oralidad “Herramientas para la vida”, página 17

63 Ibid, página 18

64 Nota técnica Plan de Fortalecimiento de la Lectura escritura 2017-2020, página 38

analfabetismo en la escuela.⁶⁵ Dicho plan tiene tres líneas estratégicas:

- Garantizar y estimular las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida.
- Fortalecer, modernizar y articular el sistema de bibliotecas públicas, escolares y comunitarias en la Bogotá urbana y rural.
- Generar conocimiento, investigación e intercambio de saberes en torno a las prácticas de lectura y escritura en Bogotá.

En ese marco, el Distrito se fija la meta de disminuir el porcentaje de estudiantes de IED en nivel insuficiente en la prueba Saber de Lenguaje en grado 3°, fijando como meta alcanzar el valor de 9%. De igual manera, busca disminuir de 45% a 35% la cantidad de alumnos de grado tercero en nivel insuficiente o mínimo en dicha prueba.⁶⁶ En las escuelas del distrito, el Plan Leer es Volar se incorpora a través de dos estrategias: el Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar y el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura.⁶⁷ Para desarrollar el Plan de Fortalecimiento de la Lecto escritura:

la Secretaría de Educación del Distrito, además de hacer un rastreo por los estudios y experiencias educativas más exitosas y los elementos más relevantes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, también llevó a cabo dos procesos fundamentales: la formulación de las etapas de implementación del plan a través del Proyecto 85185 de 2016 con el PNUD, y el desarrollo de talleres de sensibilización, con el apoyo de la Universidad de los Andes, para conocer las necesidades de formación de los docentes en temas de lectura y escritura.⁶⁸

Estos dos estudios permitieron el diseño de las etapas de diagnóstico, identificación e implementación de las líneas estratégicas a través de las cuales se pone en práctica el plan a los colegios.⁶⁹

En el Diagnóstico, el PFLE precisa la necesidad de seleccionar y priorizar la población beneficiaria de la intervención revisando resultados de pruebas estatales y evaluando logros de competencias en el área de lenguaje. De igual manera, detecta también debilidades en el conocimiento docente en temáticas específicas que debían ser objeto de capacitación. Se definen actores (rectores, docentes, bibliotecarios y estudiantes) que serían los beneficiarios. Y se planean y preparan materiales, temáticas de capacitación,

65 Nota técnica del Plan de Fortalecimiento de Lectura y Escritura, página 26

66 Nota técnica Plan de Fortalecimiento de la Lectura escritura 2017-2020, página 34

67 Nota técnica del Plan de Fortalecimiento de Lectura y Escritura, página 34

68 Nota técnica del Plan de Fortalecimiento de Lectura y Escritura, página 41

69 Nota técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, página 42

estrategias y dinámicas de aula replicables y equipos de acompañamiento y facilitadores externos.

Así, se eligen 30 colegios pioneros (aquellos que presentan los resultados más bajos y las matrículas más altas) para intervenir a través de capacitación docente con estrategias y metodologías precisas en las competencias más deficientes. Los facilitadores de la SED trabajan, en principio, con 242 profesores de esos 30 colegios (generando un impacto real en 8600 estudiantes de grado tercero)⁷⁰. De igual manera, estas instituciones reciben libros de textos y otros materiales complementarios desarrollados. Para asegurar el acompañamiento de la SED se llevan a cabo evaluación periódicas y análisis de impacto de las acciones. El seguimiento constante permite detectar avances y rápidamente incluir en el plan otras 168 instituciones educativas.

En cuanto a la implementación, es fundamental tener en cuenta la planeación de acciones intencionadas para favorecer el desarrollo de habilidades y competencias, la evaluación y su respectiva intervención de acuerdo a las necesidades y resultados.

El PFLE determina, igualmente, cinco líneas estratégicas para el logro de los objetivos:⁷¹

- Evaluación formativa: métodos institucionales de evaluación del proceso de aprendizaje.
- Gestión pedagógica: acompañamientos en aula, entrega de materiales de lectura y capacitación para su mejor aprovechamiento
- Formación situada: reflexión sobre prácticas y estrategias eficaces de enseñanza y buenas prácticas.
- Intervención pedagógica: formulación de planes de fortalecimiento y acompañamiento
- Fortalecimiento de la biblioteca escolar.

En este último, con el Plan de Fortalecimiento de las Bibliotecas Escolares (BE), se busca que las bibliotecas escolares sean lugares para el desarrollo de la cultura lectora y escrita, y que allí se posibiliten las prácticas de investigación y alfabetización informacional; la Biblioteca debe ofrecer acceso a materiales de todas las áreas, propender por la inclusión de todos los alumnos mediante estrategias diferenciales y apoyar las estrategias pedagógicas de los docentes asegurando que los estudiantes saben buscar y usar materiales especializados. Las BE deben ser espacios de aprendizaje. Para eso, la SED desarrolló un diagnóstico de las Bibliotecas escolares del distrito según su nivel de madurez.

70 Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura de Leer es Volar Alcaldía de Bogotá, 2017, página 15

71 Nota técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritora, página 48

Por su parte, el PFLE está fundamentado en un soporte investigativo de rutas fonológica y léxicas que permiten el logro de la comprensión, y en la evaluación formativa como herramienta de planeación y toma de decisiones en pro del logro de los resultados de los alumnos. La capacitación dirigida a los docentes de los primeros grados buscó enfatizar en la claridad de tales procesos alfabetizadores.

Este cambio en la mirada, además de importante y atinado, tiene incidencia inmediata en la política pública y hace que a SED promueva su programa “Leer es volar” volcando su atención y recursos en la capacitación de docentes en el área de alfabetización inicial e interviniendo en las instituciones educativas con bajos resultados en pruebas SABER para cumplirle a los estudiantes que aún no logran el sueño de leer y escribir en tercer grado.⁷²

En este proceso de desarrollo de las políticas de lectura en la ciudad, el plan ‘Leer es volar’ marca un avance importante en la consolidación del trabajo articulado alrededor de la lectura y la escritura entre el sector educativo y el sector cultural, cuyas bases se habían sentado con el plan DICE. Como fundamento de esta articulación, en 2016, la SED y la SCRCD suscriben el Convenio Marco Interadministrativo 3917, cuyo objeto es:

Aunar conocimientos y recursos técnicos, administrativos y financieros con el fin de establecer lineamientos, determinar prácticas y desarrollar acciones para la implementación del Plan de Lectura y Escritura ‘Leer es volar’, y para definir e implementar modelos de articulación entre el sistema bibliotecario público y las instituciones educativas y sus bibliotecas escolares; el modelo de Biblioteca Público-Escolar, y el modelo de la Biblioteca Digital de Bogotá, según sea el caso.⁷³

Entre las acciones conjuntas puestas en marcha por la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura, enmarcadas en la ejecución de ‘Leer es volar’, se destacan las siguientes:

- Se desarrolla el modelo de bibliotecas público escolares, que cuentan con personal, recursos y servicios que están a cargo de las dos secretarías, y que, además de los estudiantes, docentes y otros actores del ámbito escolar, están abiertas a toda la comunidad. A la Biblioteca Público Escolar La Marichuela, en la localidad de Usme, se suman las bibliotecas de Pasquilla (en Ciudad Bolívar) y de Sumapaz (ubicada en la vereda La Unión), ubicadas en zonas rurales de Bogotá, y que comienzan a brindar sus servicios bajo este modelo. También en relación con

72 Ministerio de Educación Nacional, 2019. Nota Técnica Insumos Para La Formulación de una Política Pública En Lectura, Escritura Y Bibliotecas Escolares Página 41

73 Alcaldía de Bogotá (2016). Convenio Marco Interadministrativo n° 3917 entre la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, y la Secretaría de Educación Distrital.

las bibliotecas, la Secretaría de Cultura amplía el acceso de las instituciones educativas de la ciudad a materiales de lectura mediante su programa de maletas viajeras, puestas a disposición de bibliotecarios escolares y maestros.

- Desde 2017, se realiza anualmente el Concurso Bogotá en 100 palabras, iniciativa que surgió en Chile, en 2001. Su organización es encabezada por la Secretaría de Educación, la Secretaría de Cultura y el Instituto Distrital de las Artes (Idartes), y su objetivo es incentivar la lectura y la escritura entre la población infantil, juvenil y adulta de diferentes sectores de la población. La iniciativa incluye la publicación de los relatos ganadores en el libro *Bogotá en 100 palabras*, y desarrolla también una línea de formación que brinda herramientas de escritura creativa a las niñas, niños, jóvenes y adultos participantes.
- Como el mayor patrocinador de la Feria Internacional del Libro de Bogotá (Filbo), la Alcaldía de Bogotá, a través de la SED y la SCRCD, ofrece a todos los ciudadanos una completa programación académica y cultural en torno al libro, la lectura, el arte y la cultura. Además de propiciar la asistencia y participación activa de los estudiantes de los colegios del distrito en la feria, esta programación lleva a los autores y actividades de la Filbo a los colegios, bibliotecas, librerías, teatros y otros espacios culturales y educativos de las diferentes localidades bogotanas mediante el programa ‘La Filbo en la ciudad’.
- Por medio de la Escuela de Mediadores, de BiblioRed, los bibliotecarios escolares, los docentes y otras personas involucradas en el ámbito de la alfabetización y el fomento de la lectura en el ámbito educativo pueden acceder a espacios de intercambio y formación sobre las prácticas de mediación de la lectura y la escritura, así como a materiales de referencia sobre el tema.
- Con la participación de la SED, se diseñó la Biblioteca Pública Digital de Bogotá, que pone a disposición de todos los ciudadanos varios tipos de recursos en un repositorio digital conformado por libros, revistas, contenidos de audio, video, videojuegos, entre otros, con énfasis en el patrimonio documental y cultural de la ciudad.

Como lo muestra esta revisión, la ciudad ha avanzado de manera significativa en la ejecución de políticas y planes de lectura intersectoriales, fundamentados en procesos de discusión, concertación y participación de diversas entidades y sectores sociales. Bajo el liderazgo de la SCRCD y de la SED, los planes distritales de lectura y escritura puestos en marcha en las últimas dos décadas han establecido mecanismos para la inclusión, la coordinación y la complementariedad de las acciones desarrolladas por los distintos actores del sector de la lectura, la escritura y las bibliotecas en Bogotá, a partir de la

armonización de los propósitos, especificidades y aportes específicos de cada uno de estos actores para la consecución de los objetivos de la política distrital de lectura y escritura. Tal y como lo plantea la Secretaría de Planeación Distrital, la política pública distrital constituye una apuesta colectiva, orientada por una visión de largo alcance, para lograr los objetivos y metas prioritarias frente a las transformaciones sociales establecidas conjuntamente:

Este proyecto colectivo, como instrumento que favorece la cooperación entre diferentes sectores de la sociedad, exige un trabajo intersectorial por parte de las entidades del Gobierno Distrital y de estas con la ciudadanía, para establecer de forma conjunta la manera de abordar las necesidades más importantes de la ciudad, los enfoques de derechos humanos, género, poblacional, diferencial y territorial, así como sus alternativas de solución.⁷⁴

Como parte de los planes distritales de lectura, alineados con la política distrital y nacional, los planes y programas sectoriales, como el Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura y las acciones para el fortalecimiento de las bibliotecas escolares, responden a las metas y objetivos establecidos para el sector educativo en los planes distritales. En este sentido, estos planes y programas sectoriales implementados por la Secretaría de Educación, si bien se enfocan en los objetivos y líneas estrategias propios del sector distrital de educación, no constituyen acciones aisladas, sino que se insertan en el conjunto de lineamientos, marcos normativos e instrumentos de gestión y coordinación delineados por la política pública de la ciudad.

74 Secretaría de Planeación Distrital (2017). Guía para la formulación e implementación de políticas públicas del Distrito. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.

4. Bibliotecas escolares

La presencia y la integración de la biblioteca en los ejes de lectura y escritura en el aula y en la vida de la comunidad educativa son fundamentales en el desarrollo y logro de los planes de lectura. Por esa razón, se otorga una mención especial a ellas en esta revisión documental.

El Manifiesto de Bibliotecas Escolares de la IFLA/UNESCO afirma, de manera contundente, que todos los gobiernos, a través de sus entes encargados de educación, deben apoyar y guiar el desarrollo de bibliotecas escolares como pilares para el acceso a recursos, actividades y servicios que fortalecen el aprendizaje. El documento manifiesta que son espacios ideales de la escuela para impulsar el desarrollo social y cultural, para lograr la alfabetización mediática informacional y para promover los contenidos académicos de todas las áreas.

La biblioteca escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en la sociedad contemporánea, basada en la información y el conocimiento. La biblioteca escolar dota a las estudiantes con los instrumentos que les permitirán aprender a lo largo de toda su vida y desarrollar su imaginación, haciendo posible que lleguen a ser ciudadanos responsables. (Manifiesto IFLA Bibliotecas Escolares)

Si bien la legislación y la realidad de las bibliotecas escolares son distintas en cada país, las investigaciones recientes demuestran un impacto importante de la biblioteca escolar

en el aprendizaje de los estudiantes.⁷⁵ De acuerdo con la IFLA, garantizar las condiciones necesarias para el adecuado funcionamiento de las bibliotecas escolares desde el punto de vista técnico, operativo, presupuestal, así como en sus colecciones, personal, recursos e infraestructura, no solo puede contribuir a la construcción de ambientes enriquecidos para la enseñanza y el aprendizaje, sino también al mejoramiento de la vida de la comunidad a la que brinda sus servicios, y al cumplimiento de su misión educativa de “mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos”.⁷⁶ Es por ello que todos los países en sus políticas y planes de apoyo a la lectura deben apostar a que la biblioteca escolar juegue un papel central en la educación, superando las limitaciones existentes y creando las condiciones posibles para ello.

En cuanto al rol de las bibliotecas escolares, en las Directrices de la IFLA para estas bibliotecas se resalta la necesidad de que estas desarrollen un programa articulado con el currículo escolar, con un foco especial en el trabajo para fomentar en los estudiantes la formación de las siguientes capacidades:

- Capacidades basadas en los recursos: hacen referencia al desarrollo de habilidades para el acceso, búsqueda y evaluación de recursos en diferentes formatos, incluyendo las competencias informacionales relacionadas con el entorno digital.
- Capacidades basadas en el pensamiento: son aquellas relacionadas con las habilidades de investigación, análisis crítico de la información y procesos de pensamiento complejo que conduzcan a la producción de textos y representaciones basadas en un conocimiento profundo y en una comprensión sólida de las cuestiones abordadas.
- Capacidades basadas en el conocimiento: son capacidades de consulta e investigación enfocadas en la construcción y difusión de conocimientos.
- Capacidades de lectura y alfabetización: se relacionan con la realización de prácticas de lectura por placer, para la adquisición de conocimientos a través de diferentes plataformas y soportes, y la creación y difusión de textos aprovechando las distintas posibilidades que estos ofrecen para la comprensión y la creación de sentido.
- Capacidades personales e interpersonales: se refieren a la participación social y cultural en actividades de consulta, investigación y aprendizaje que les permitan a los estudiantes reconocerse y formarse como investigadores, creadores de conocimiento, usuarios competentes de la información y ciudadanos responsables.

75 IFLA (2015). IFLA School Library Guidelines (2nd edition), p. 18.

76 Ibid, página 13.

- Capacidades de gestión del aprendizaje: contribuyen a que los estudiantes planeen y desarrollen de manera exitosa actividades de consulta e investigación basadas en los objetivos y contenidos curriculares.⁷⁷

La importancia de desarrollar políticas educativas para apoyar el desarrollo de bibliotecas escolares que se consoliden como verdaderos centros de recursos para el aprendizaje en los que los estudiantes puedan fortalecer estas habilidades se fundamenta, también, en la evidencia aportada por diversos estudios nacionales, regionales e internacionales sobre el impacto que una biblioteca escolar de calidad tiene para el logro académico de las niñas, niños y jóvenes. Los análisis de factores asociados para la edición de 2016 del Estudio Internacional de Progreso en Competencia Lectora (PIRLS, por su sigla en inglés)⁷⁸ muestran que los estudiantes que cuentan con bibliotecas escolares que tienen más de 5.000 títulos obtienen mejores resultados que sus pares que no disponen de una biblioteca escolar, o que tienen acceso a una biblioteca escolar con menos libros, con una diferencia en el puntaje promedio entre los primeros estudiantes y los segundos que alcanza los 31 puntos.⁷⁹

A nivel nacional, los estudios asociados de las pruebas Saber también han hallado una correlación entre la existencia de una biblioteca escolar con las condiciones adecuadas para la prestación de sus servicios y los resultados de los estudiantes en matemáticas y lenguaje. De acuerdo con el estudio de factores asociados de las pruebas Saber para 2009, los estudiantes de grado 5° provenientes de colegios con una biblioteca escolar de 200 libros tuvieron 25 puntos más en matemáticas y 29 puntos más en lenguaje que aquellos que estudian en instituciones sin una biblioteca escolar. Para el caso del grado 9°, la diferencia alcanza los 31 puntos en matemáticas y los 25 puntos en lenguaje.⁸⁰ Más allá de la existencia de una biblioteca en la escuela, este análisis encontró que la calidad y variedad de los servicios que esta ofrece también contribuyen a mejorar el desempeño académico de las niñas, niños y jóvenes. El puntaje de los estudiantes de 5° con acceso a una biblioteca escolar que ofrece diversos servicios es superior en 46 puntos, en matemáticas, y en 32 puntos, para lenguaje, en comparación con los estudiantes sin

77 IFLA (2015). IFLA School Library Guidelines (2nd edition), pp. 17-18

78 Esta prueba, realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por su sigla en inglés), es realizada cada 5 años desde 2001, y mide las competencias en lectura de los estudiantes de 4° provenientes de más de 60 países y ciudades de las diferentes regiones del mundo. Ver <https://timssandpirls.bc.edu/about.html>

79 Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) (2016). School composition and resources. Disponible en: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/school-composition-and-resources/school-library/>

80 ICFES (2009). Saber 5° y 9° 2009. Síntesis de resultados de factores asociados. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/233912/Saber+5+y+9+Sintesis+de+resultados+de+factores+asociados.pdf>

acceso a una biblioteca escolar con estos servicios. En el grado noveno, la diferencia es de 56 puntos para matemáticas y de 52 en lenguaje.⁸¹

Además de constituirse como un recurso fundamental para el logro académico en todos los campos del saber, la biblioteca escolar es un actor clave para brindar a los estudiantes y las comunidades acceso democrático a la información y a una variedad de recursos culturales, así como para ofrecerles oportunidades de formación como usuarios críticos y responsables de esta, lo que sin duda, es un factor central para avanzar hacia la consolidación de sistemas educativos más equitativos e inclusivos, que generen las condiciones necesarias para que todos los estudiantes puedan participar en el diálogo democrático y cultural. Tal como se plantea en el Marco de referencia para las bibliotecas escolares de España, las bibliotecas escolares

...deben permitir el acceso a materiales informativos actualizados, diversos, apropiados, suficientes en número y calidad, y contemplar todas las áreas del currículo. Son espacios, también, para la lectura, propiciadores de experiencias gratas de encuentro y convivencia con los libros y con los recursos culturales en general. [...]

En una sociedad en la que abundan las desigualdades, las bibliotecas escolares son un factor de compensación social al posibilitar el acceso a los recursos informativos y culturales a quienes carecen de ellos, procurando así paliar la brecha digital y social.⁸²

Dada la creciente importancia que las tecnologías digitales tienen en los mecanismos de acceso, producción y difusión de la información en la actualidad, la labor de las bibliotecas escolares para disminuir la brecha digital constituye hoy una de sus tareas prioritarias. Este trabajo incluye también la formación de las competencias informacionales y digitales necesarias para que las niñas, niños y jóvenes puedan ampliar sus posibilidades como lectores, creadores e intérpretes de textos en diversos soportes, lenguajes y formatos, y acceder a los recursos y herramientas que ofrece el entorno virtual para el aprendizaje, la participación ciudadana y cultural y la construcción de saberes.

Asimismo, resulta indispensable que la escuela y la biblioteca escolar desarrollen estrategias pedagógicas que partan de la comprensión y el reconocimiento de las posibilidades, los desafíos y las oportunidades que plantean las tecnologías digitales en relación con las maneras de leer, escribir, aprender, crear y socializar. Igualmente importante es identificar los intereses, las fortalezas, pero también las limitaciones y las potenciales dificultades que enfrentan los estudiantes en relación con las prácticas de lectura y escritura en el entorno virtual. Pese que aún persisten las preconcepciones acerca

81 Ibid.

82 Ministerio de Educación (2011). Marco de referencia para las bibliotecas escolares. Madrid: Ministerio de Educación, p. 12.

de las presuntas ‘habilidades innatas’ de las niñas, niños y jóvenes para usar eficientemente las TIC, es necesario que las instituciones educativas y las bibliotecas escolares den una respuesta efectiva a las necesidades de los estudiantes con respecto a su aproximación a las tecnologías digitales, de manera que puedan adquirir habilidades metacognitivas, que resultan fundamentales para aprender de manera autónoma, y desempeñarse con éxito como usuarios y productores de la información en un contexto marcado por las rápidas transformaciones tecnológicas:

...puesto que vivimos en un mundo dinámico, en el que las prácticas de comunicar y construir conocimiento evolucionan con rapidez, la alfabetización en información adquiere también un sentido prospectivo: se espera que seamos capaces de adaptarnos autónomamente a estos cambios, que podamos usar la información a lo largo de la vida, en los diferentes entornos y contextos en los que vivamos, usando con eficacia los diferentes tipos de documentos y procedimientos que se vayan desarrollando en el futuro. De este modo, la alfabetización en información incluye también el aprender a aprender, o sea, la capacidad de la persona de poder aprender por su cuenta porque conoce cómo está organizado el conocimiento en cada entorno nuevo que se desarrolle.⁸³

La UNESCO, por su parte, en el documento titulado *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines*, publicado en el 2013, plantea la necesidad de ampliar el concepto de alfabetización en información y avanzar hacia la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI), refiriéndose con este al fomento del acceso a la información, al conocimiento, a la libertad de expresión y a la educación de calidad. La AMI permite que la sociedad sea democrática, abierta, inclusiva y pluralista; permite el desarrollo de la ciudadanía en su expresión total. Tiene en cuenta que es indispensable saber buscar, encontrar, evaluar y usar la información de manera eficiente, correcta y adecuada, pero que también es indispensable acceder, analizar y evaluar críticamente los contenidos en distintos medios para poder aplicar contenido e información al tomar decisiones. La AMI busca que todos los sujetos sean responsables con la información y la comunicación, y que más que ser usuarios de estas, se conviertan en sus creadores o generadores. La biblioteca escolar es el lugar por excelencia donde los niños y niñas pueden aprender, desarrollar, fortalecer y gestionar la AMI y deberían poder tener todas las oportunidades para ello.

Por otro lado, en la actualización del informe de Tendencias de IFLA 2013, realizado en 2019, y que traza los ejes centrales del trabajo en el campo de la información y de las bibliotecas para los próximos años, en sintonía con las transformaciones y las exigencias del mundo actual, se identifican tres tendencias clave para el fortalecimiento y desarrollo

83 Cassany, D. (2008). Bibliotecas en la era digital. En: E. Bonilla, D. Goldin y R. Salaberria (coords.). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México D. F.: Océano, pp. 318-319.

de los sistemas bibliotecarios, y en torno a los cuales las bibliotecas escolares pueden realizar un importante aporte:⁸⁴

- **Abordar la incertidumbre:** frente a la falta de certezas y los rápidos cambios que enfrentan las sociedades en todos los ámbitos, las bibliotecas, incluidas las bibliotecas escolares, pueden contribuir a la búsqueda de alternativas para enfrentar estas transformaciones brindando a los ciudadanos acceso a la información para tomar decisiones informadas, y promoviendo espacios para el diálogo, la discusión y la construcción colectiva de saberes.
- **Adoptar enfoques holísticos:** a través de sus servicios, las bibliotecas públicas y escolares pueden ofrecer una variedad de recursos e información de manera acorde con las necesidades de las personas en los diferentes ámbitos de su vida. Asimismo, su contribución directa e indirecta al logro de todos los objetivos y metas de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la ONU constituye, a su vez, un aporte para la creación de políticas e iniciativas sociales integrales e interrelacionadas, con una incidencia en los distintos aspectos de la vida individual y colectiva. Por último, y en relación con los desafíos que presentan las transformaciones sociales actuales, las bibliotecas escolares ofrecen espacios para el aprendizaje a lo largo de la vida, que permita a los estudiantes, las familias y todos los miembros de la comunidad desarrollar los conocimientos y habilidades necesarias para hacer frente a estos desafíos.
- **Trabajar a escala:** gracias a las posibilidades que brindan hoy las tecnologías digitales para acceder a la información y el conocimiento producidos en todos los rincones del mundo, así como para producirla y compartirla, las bibliotecas públicas y escolares pueden crear redes para el trabajo colaborativo, compartir recursos, intercambiar buenas prácticas y nutrirse de la experiencia de otras bibliotecas y organizaciones en el ámbito nacional y global, y consolidarse como laboratorios para la generación y la difusión de información y conocimiento local.

Dada la incidencia de la biblioteca escolar en los aprendizajes de los estudiantes en todas las áreas, así como en la calidad de los sistemas educativos, la IFLA enfatiza en la necesidad de que las instancias gubernamentales responsables del sector educativo desde el ámbito local, regional y nacional generen mecanismos que sustenten la creación, desarrollo y fortalecimiento de las bibliotecas escolares. Entre estos mecanismos se encuentran la definición de los lineamientos básicos para el desarrollo de servicios que posicionen a las bibliotecas como dispositivos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje. Adicionalmente, las acciones para el mejoramiento de la biblioteca escolar

84 IFLA (2019). Actualización 2 del Informe de Tendencias de la IFLA.

deben incluir, entre otras, la formación inicial y continua de los bibliotecarios escolares, la realización de estudios e investigaciones en este campo, la articulación con diversos grupos y redes de bibliotecarios escolares, y la elaboración de lineamientos y estándares que orienten el quehacer de la biblioteca en los centros educativos.⁸⁵

En definitiva, las bibliotecas escolares hoy tienen el enorme potencial de convertirse en el escenario privilegiado para que los estudiantes se conviertan en los protagonistas de su propio proceso educativo y puedan generar y compartir conocimientos. Como centros de recursos para el aprendizaje y la innovación, las bibliotecas escolares de hoy tienen el importante reto de consolidarse como laboratorios en donde se generan iniciativas de investigación y cocreación, ciencia y tecnología en los centros escolares. Para ello, resulta indispensable propiciar espacios de trabajo y reflexión entre bibliotecarios, docentes y las autoridades educativas del orden nacional y local, que permitan identificar prioridades y posibilidades de acción de cara a contribuir desde las bibliotecas escolares al desarrollo de las personas y las comunidades, y a la formación de ciudadanos con todas las competencias para convertirse en artífices de la construcción de sociedades creativas, innovadoras, equitativas y sostenibles.

85 IFLA (2015). IFLA School Library Guidelines (2nd edition), p. 22.

5. Identificación de aprendizajes

Así como el documento del 2017 del CERLALC *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica: objetivos, logros y dificultades* permite identificar los planes de lectura exitosos en la región, un análisis minucioso de los planes allí presentados también permite conocer los obstáculos y deficiencias más frecuentemente detectados en los planes. A partir de este análisis, es posible identificar una serie de aprendizajes en diferentes aspectos, los cuales pueden nutrir la formulación, planeación e implementación de la política de lectura, escritura y oralidad de Bogotá.

En cuanto a la gestión, sostenibilidad y articulación intersectorial, la revisión de los planes permite identificar los siguientes aprendizajes:

- El presupuesto aparece como debilidad o dificultad en los planes desglosados de Costa Rica, Guatemala, Honduras, Panamá Paraguay, Portugal República Dominicana y Uruguay. Resulta fundamental trabajar en procesos de movilización institucional que faciliten la consolidación de las líneas de los planes y logren su traducción en reservas presupuestal de varias vigencias. La consecución de recursos financieros o técnicos de fuentes externas podría vincularse con las acciones ligadas al siguiente punto.
- La necesidad de reafirmar o consolidar alianzas y apoyos con entidades comprometidas con el plan o la necesidad de articular voluntades políticas de

otros entes nacionales aparece como debilidad reconocida en los planes de Chile, España, Guatemala, México, Panamá, República Dominicana y Uruguay. Los casos de Chile y del plan metropolitano de Santiago son especialmente paradigmáticos para señalar una posible ruta de trabajo que garantice la sostenibilidad de los planes y su adecuado desarrollado gracias a la suma de voluntades y esfuerzos técnicos, financieros y políticos, tanto del sector público, como del privado y de la sociedad civil.

En lo referente a la formación del hábito de la lectura como una práctica presente en todos los ámbitos de la vida y que responda a diversos propósitos, y a garantizar el acceso de toda la población a materiales de lectura diversos y de calidad que permitan satisfacer los diferentes intereses y necesidades de los lectores, se destacan los siguientes aprendizajes:

- El inconveniente del acceso (en sus variadas dimensiones) aparece en los planes de Brasil (acceso al libro por el poder adquisitivo de los lectores y el acceso a la biblioteca), Honduras (acceso a las localidades), México (acceso por extensión territorial). La consideración de las limitaciones de acceso a materiales de lectura y otros recursos por parte de la comunidad educativa en Bogotá debe analizarse en términos de a) las diferencias halladas por la propia SED en la diversidad, calidad y número de recursos disponibles en cada BE, en particular en zonas rurales; b) las dificultades de acceso materiales complementarios por parte de estudiantes y docentes, situación que podría ser objeto de un programa similar al Pase Cultural revisado en el caso de Buenos Aires; c) acceso en términos de dificultades de uso para poblaciones con condiciones de discapacidad física.
- Los planes de lectura de los países con resultados sobresalientes en pruebas internacionales tienen propuestas alrededor de la lectura por placer, además de un claro énfasis en el desarrollo de habilidades de comprensión y lectura crítica, y plantean estrategias concretas tanto en el aula de clases como en espacios no formales. El Plano Nacional de Leitura 2017-2027 de Portugal y los programas de lectura en Singapur y en Finlandia buscan fomentar el goce por la lectura y enfatizan en la importancia de validar el hábito y el interés lector, retomando la esencia de la lectura en un contexto más amplio. El Plan Leer es Volar también es enfático en ello y lo contempla como una de las líneas estratégicas: “garantizar y estimular las capacidades y el gusto por la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida” (Balance Leer es Volar, 32). La capacitación de mediadores (docentes, bibliotecarios, familia y otros) debe contemplar, además de las habilidades de lectura compleja y crítica, el hábito y el gusto por la lectura.

- La lectura, escritura y la oralidad deben estar vivas en el aula y en la vida en general. Son, como se mencionó previamente, “Herramientas para la Vida”⁸⁶ que permiten a los seres humanos desenvolverse plenamente como ciudadanos. Es por ello que los planes de lectura deben promover tales prácticas tanto en el entorno educativo como en espacios no convencionales de lectura, para de esa manera integrarlos a la vida social y cultural. Esto sucede en varios de los planes mencionados: en el plan de Finlandia, en las oportunidades de encuentro con múltiples y variados materiales y espacios de lectura en Chile (especialmente en el plan metropolitano de Santiago de Chile), entre otros. Y también, por supuesto, en Bogotá con el Programa PPP.

La revisión de los planes de lectura de Colombia y de otros países iberoamericanos también permite señalar varios aprendizajes en relación con la necesidad de fomentar el desarrollo de prácticas significativas alrededor de la palabra escrita y oral desde los primeros años de vida. Estos aprendizajes se presentan a continuación.

El plan de lectura de Medellín reconoce que el desarrollo de la lectura debe comenzar desde la educación inicial:

...la iniciativa privilegia la intervención en las edades escolares (5 a 11 años) y solo hace una mención a la primera infancia. Una tendencia contemporánea ha buscado hacer visible, en materia de intervención cultural, a la franja de edad de 0 a 4 años y sus familias. La educación inicial en literacidad debería ser central y podría ser explícitamente atendida en las diversas líneas del Plan.” La presidenta Bachelet incluso reconoce la importancia de este grupo cuando dice “Crearemos el Plan Nacional de Lectura y una Política Nacional del Libro que haga de Chile un país de lectores y lectoras desde la primera infancia.”⁸⁷

El documento chileno también explica que el Ministerio de Educación ha desarrollado programas orientados a fortalecer el gusto por la lectura desde la primera infancia.⁸⁸ En Colombia, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019, 57) es claro en afirmar que es posible acercar a la lectura en los primeros años para construir el futuro lector:

Hablar de lectura en educación inicial no pretende adelantar su enseñanza formal. Resulta importante precisar que, entre los 3 y los 5 años, las múltiples experiencias auténticas a las que puedan acceder los niños y las niñas les

86 “Leer para aprender, para sentir, disfrutar, comprender y para pensar; escribir con sentido y significado y utilizar la oralidad para argumentar ideas o para refutar o defender argumentos planteados con el propósito de dar solución a problemas. La lectura, escritura y oralidad son aprendizajes fundamentales para el acceso a la cultura y la apropiación social del conocimiento. Leer para aprender es trascendental en el proceso de realización del proyecto de vida de cada estudiante y es un derecho que facilita la inclusión real a la sociedad.”(SED. Lectura, Escritura, Oralidad “Herramientas para la vida”, página 13).

87 Gobierno de Chile. (2014) Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015 – 2020, página 13

88 Gobierno de Chile. (2014) Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015 – 2020, página 16

permitirán ir conociendo el camino hacia la construcción del lenguaje escrito, que no se reduce a la adquisición del código alfabético, ni a la relación entre grafemas y fonemas, sino que es, más bien, una conquista de la cultura escrita. Llevar a los niños y las niñas a las puertas del lenguaje escrito es permitirles que las abran, las traspasen y las observen.

En el PFLE (2017-2020), por su parte, se usa la expresión *alfabetización inicial*:

Bogotá debe buscar un enfoque pedagógico efectivo que se centre en la alfabetización inicial, de tal manera que los estudiantes adquieran comprensión lectora y desarrollen pensamiento ético, crítico y argumentativo. Además, para que esta nueva metodología sea efectiva, debe ir acompañada de una adecuada capacitación docente que permita impactar positivamente la gestión de aula y las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura inicial.⁸⁹

En la Nota Técnica del mismo plan se reconocen las ventajas de la educación inicial en los logros posteriores de los estudiantes (página 21). Los planes de lectura deben tener en cuenta tanto la alfabetización inicial como la educación inicial.

En lo que respecta a las prioridades y mecanismos de desarrollo de los planes de lectura en relación con las especificidades del sector educativo, la revisión documental de las políticas y planes en Iberoamérica y en el país permite extraer varios aprendizajes, entre ellos, los siguientes:

- El Plan Leer es Volar hace énfasis en la Evaluación Formativa⁹⁰ como una herramienta docente para enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia las necesidades precisas de los alumnos, siendo ellos el centro del proceso. De esta manera, la evaluación es una meta en sí misma, constante en el aula, que determina los pasos a seguir y las reformulaciones necesarias. Si bien es cierto que las pruebas estandarizadas permiten medir los logros y las capacidades de los estudiantes a nivel comparativo, la evaluación formativa favorece una “fuente de oportunidades para la toma de decisiones pedagógicas y para la intervención oportuna en el aprendizaje”.⁹¹ Las pruebas internas y el seguimiento preciso de los grupos, dentro de las estrategias y los procesos del aula, permiten a los docentes planear y ajustar las estrategias para atender las necesidades de los distintos aprendizajes.
- Por otro lado, y en cuanto a la relación de la lectura, la escritura y la oralidad y la biblioteca escolar, los análisis revisados permiten concluir que es fundamental que ésta participe en los eventos escolares, que se inserte en la vida institucional, se visibilicen sus acciones, se sensibilicen a otros sobre su importancia, utilidad,

89 SED, Nota Técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020, página 22

90 SED, Nota Técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020, página 48

91 SED, Nota Técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2017-2020, página 41

relevancia y pertinencia, se cultive la clientela, se conozca lo que sucede en el aula, planee de la mano de los docentes, registre sus experiencias y evalúe su trabajo.

- Los planes de lectura son efectivos cuando son continuos y transversales. El Plan de Lectura debe de integrarse con el PEI y con la cultura y la vida en la escuela. A su vez, debe articularse con el currículo de la institución y con el plan de la biblioteca. Cuando toda la institución conoce los objetivos y busca los mismos resultados, los cambios son posibles. Por eso, es fundamental que los actores y sujetos del plan no se limiten a los docentes y alumnos. Es importante incluir a los demás gestores: rectores, bibliotecarios y otros mediadores, como la familia.

Por último, se presentan algunas conclusiones de interés de los PILEO que deben ser consideradas, puesto que pueden seguir vigentes y tener en cuenta en la formulación de futuros planes de lectura, escritura y oralidad:⁹²

- Se evidencian deficiencias en la articulación de las bibliotecas escolares con los programas de lectura y escritura de las instituciones. Algunas de las causales tienen que ver con el personal a cargo de la biblioteca, una infraestructura con mínimas condiciones y la falta de apropiación del concepto de biblioteca como una herramienta fundamental en la institución educativa.
- Hay una ausencia o insuficiencia de una pedagogía crítica de la comunicación; se trabajan poco la oralidad, la lectura y la escritura como herramientas para potenciar la capacidad expresiva del ser y comprender el medio que los rodea. Se debe permitir más a los alumnos plantear su propia postura críticas frente al texto o al contexto.
- Los procesos de lectura y escritura no se articulan al currículo; solo se hacen aproximaciones a ellos, a sus concepciones y su técnica. Más que gozarse, la lectura y escritura se cualifican.
- Los docentes no son escritores regulares y no se muestran antes sus alumnos como escritores potenciales.
- No es suficiente con motivar. Se requiere el saber y modelar ese saber en prácticas concretas para elevar la frecuencia de lectores y escritores.

Estos ítems deben ser considerados al formular un plan de lectura y escritura a nivel distrital para prever falencias y obstáculos y anticipar medidas que pueden dificultar el alcance los logros establecidos.

92 Rondón, G. M., & Arboleda, M. C. (2009). Leer y escribir. Claves para trascender lo efímero. Una experiencia de transformación pedagógica para el diseño y la implementación de Proyectos Institucionales de lectura y escritura



ANEXO 2

**DIAGNÓSTICO SOBRE LA SITUACIÓN DE
LA LECTURA Y LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES
EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE BOGOTÁ**

1. Presentación

La segunda parte de la nota busca analizar elementos de carácter diagnóstico partiendo de información cuantitativa y cualitativa tomada de diversas fuentes: datos estadísticos de prácticas y habilidades de lectura y escritura en la población en edad escolar en el Distrito; evaluaciones y análisis de resultados de los planes distritales de lectura; estudios diagnósticos sobre las bibliotecas escolares del distrito, y, por último, análisis de mesas de discusión, que se completará en la versión final del diagnóstico, en preparación de la nota técnica. En conjunto, la presentación y análisis de estos elementos sustentan la necesidad de la formulación de la política distrital de lectura, escritura y oralidad y brindan elementos orientadores para su diseño.

El contenido se organiza en cinco secciones. En la primera sección se presenta una breve descripción de las principales características demográficas de los estudiantes del distrito, así como algunas descripciones generales de la educación en la ciudad, como las condiciones y efectos de la jornada única y el tiempo escolar y el estado de la educación rural en el distrito. En la segunda se busca presentar un análisis de los resultados en pruebas de competencias lectoras y de escritura en los estudiantes bogotanos. Para ello se hace una revisión de algunos resultados significativos de los estudiantes de Bogotá en pruebas locales, nacionales e internacionales, y se analizan sus implicaciones y efectos en los planes de lectura, escritura y oralidad del distrito. En la tercera sección se desglosan y analizan los principales componentes que caracterizan los hábitos y prácticas de lectura de la población en edad estudiantil de Bogotá. Se presentan allí datos provenientes de

encuestas realizadas en la ciudad y disponibles en los rangos de edad 5-17 en aspectos de lectura, escritura y uso de bibliotecas, para así reconocer las características del hábito y la preferencia lectora de los estudiantes de la ciudad. En la cuarta sección se hace un análisis preliminar del estado de las bibliotecas escolares del distrito en torno a su relación con los planes de fortalecimiento de la lectoescritura y a su funcionamiento dentro de cada sistema escolar. Allí también se muestra el análisis de las mesas de consulta realizadas en octubre de 2020, que recogen la percepción de los funcionarios de la biblioteca y los docentes que acudieron a ellas para discutir varios aspectos de los planes de lectura y escritura. Finalmente, la última sección analiza los resultados de los planes distritales, lo que permite identificar algunos de los logros cualitativos y cuantitativos de los últimos planes de lectura del distrito y reconocer aciertos, falencias, oportunidades y necesidades.

El análisis realizado toma en cuenta datos disponibles en distintos insumos y fuentes hasta el año 2019. No se contemplan los resultados parcialmente disponibles de los primeros meses de 2020 ni las posibles consecuencias que la pandemia mundial haya podido generar en el comportamiento lector de los estudiantes en el aula de clase o en sus tiempos libres. Seguramente, los impactos del confinamiento modifican muchas de las variables y condiciones aquí consideradas, por lo que sería necesario en su momento actualizar el análisis presentado con insumos del año actual.

2. Caracterización demográfica básica de los grupos de la comunidad educativa del Distrito

2.1. Estudiantes en el sector oficial

De acuerdo con el Censo Nacional y de Vivienda llevado a cabo por el DANE en el año 2018, en Bogotá hay 7.181.469 personas; el 52,2% son mujeres y el 47,8%, hombres. De ellas, 18,57% corresponde a menores de 14 años (grupo poblacional más cerca al definido como la demanda potencial del sector educativo por la Secretaría Educación, que es 5-16 años). Bogotá es una ciudad con un índice de alfabetismo del 98,68% en la población mayor de 15 años. Se sabe también que en Bogotá el 0,3% de la población es origen indígena, el 0,9% es parte de grupos afrodescendientes. El 95,05% de la población menor de 14 años asiste a algún tipo de institución educativa.

Estos datos hacen referencia a todo el grupo etario en la ciudad sin ser específicos a los estudiantes del Distrito. Sin embargo, según datos de 2018 de la SED¹ “se garantizó el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes en el año 2018 con una oferta de 858.176 cupos en 774 sedes, pertenecientes a 429 colegios, distribuidos en las 20 localidades de la ciudad, de los cuales, 363 son colegios distritales, 22 son colegios distritales con administración contratada y 44 son colegios privados con matrícula contratada”.² Sin

1 SED, Caracterización del Sector Educativo Año 2018, página 35

2 Los colegios con administración contratada son los planteles entregados en administración a organizaciones educativas sin ánimo de lucro, para que operen de manera autónoma. Los colegios privados con matrícula contratada son colegios privados que tienen contrato con el Estado y que están habilitados recibir matrículas de estudiantes.

embargo, en los últimos años se ha reportado una ligera disminución en los números de oferta y matrículas a pesar del fortalecimiento de las instituciones escolares.

Al final del quinquenio 2014-2018, todas las localidades registraron descenso en la matrícula; las más afectadas son Suba, Bosa, Engativá, Ciudad Bolívar y Kennedy que perdieron más de 10.000 cupos cada una. En general al final del periodo la matrícula disminuyó en 107.005 estudiantes. (SED, Caracterización del Sector Educativo Año 2018, página 44)

Esta disminución se refleja en la matrícula oficial para el año 2018, que fue de 780.052 estudiantes, distribuida en niveles de la siguiente manera: primaria (40,4%), secundaria (34,8%), media (14,1%) y preescolar (10,7%). El 96,7% de la matrícula está concentrada en zona urbana de la ciudad; el 3,3% restante corresponde a zonas rurales ubicadas principalmente en Usme y Bosa³.

El documento de “Caracterización del Sector Educativo en el 2018” indica que en la ciudad se presentan cambios significativos en la distribución de la matrícula educativa. El censo de población del DANE del 2018 de hecho muestra que en Bogotá el grupo poblacional más grande está entre los 20 y 29 años. La presencia de brechas en las condiciones de acceso y permanencia escolar entre localidades, zonas (rural-urbano) y grupos poblacionales sigue siendo un factor recurrente. Según la Encuesta Multipropósito de Bogotá (Secretaría Distrital de Planeación, 2017), “para el 2017 el 3,5% de la población de 5 a 16 años (edades teóricas para cursar de transición a grado 11) no asistían a ningún establecimiento educativo, siendo las localidades de La Candelaria, Ciudad Bolívar y Usme en las que se presenta con mayor frecuencia esta problemática” y las razones básicas para esa ausencia tienen que ver con “falta de interés, edad y falta de dinero o costo de la educación”, según indica este mismo documento. Por otro lado, según la misma fuente, en zona rural la situación es algo más grave, puesto que los niveles de inasistencia son mayores: 4,5% en la ruralidad frente a 3,5% en la zona urbana.

2.2. Los colegios en zona rural

En Bogotá, hay 45 colegios distritales ubicados en las 8 localidades de la ciudad que tienen zonas rurales (algunos colegios urbanos pueden tener una o más sedes rurales) y 4 colegios con jornada única implementada en la ruralidad. Muchos de estos colegios tienen sedes dispersas que solo atienden algunos niveles, lo que afecta la oferta de grados. Aunque la cantidad de colegios versus la población rural en el grupo de edad relacionado es baja, es indispensable continuar garantizando los derechos educativos de esta población, así como la extensión y fortalecimiento de las estrategias de las políticas de lectura y escritura del Distrito para tales poblaciones. En cualquier caso, tal esfuerzo se enfrenta al hecho indiscutible de que hay brechas notables entre las zonas urbana y la rural en

3 SED, Caracterización del Sector Educativo Año 2018, página 43.

cuanto a índices de pobreza, condiciones de acceso, calidad de vida, trabajo y vivienda.⁴

Según la Encuesta Multipropósito de Bogotá del 2017, en zona rural el 96,8% de la población tiene acceso a energía eléctrica, el 12,8% a alcantarillado, la jefatura femenina en el hogar en zona rural es del 26%, casi diez puntos porcentuales menos que en zona urbana⁵; además, el 50% de los jefes del hogar solo tienen primaria básica, mientras en zona urbana, la cifra es del 18%⁶.

Según el estudio realizado por el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional, las características de la zona rural más importantes a tener en cuenta al formular una política pública son las siguientes:

- En la mayoría de los casos, los colegios distritales rurales constituyen la única oferta educativa accesible para los niños y jóvenes de su área de influencia. Debido a su localización, algunos de estos colegios acogen niños y jóvenes de zona urbana. (El único que solo tiene estudiantes de zona rural es el colegio de Sumapaz).
- Los estudiantes de estas instituciones obtienen los resultados más bajos en las pruebas estandarizadas.
- Estos estudiantes presentan las tasas más elevadas de repitencia (en promedio superan el 30%) y de deserción (entre el 6,7% en Sumapaz y 13,6% en Suba). Muchas veces esa deserción está ligada a temas de violencia y seguridad. También es frecuente el ausentismo docente.
- Los estudiantes provienen mayoritariamente de familias pobres. Según el censo de ruralidad, en el año 2013, el 88% de las personas de zona rural que trabajaban ganaban menos de 600.000 pesos al mes, y el 44% recibía menos de 300.000 pesos. El IEU en el 2017 también reportó que el 86% de los matriculados están en niveles 1 y 2 del Sisbén (75% en el nivel 1 y 11% en nivel 2).

Para los estudiantes y sus familias de las zonas rurales, es fundamental fortalecer las instalaciones de los colegios y mejorar las dotaciones. Entre el 70% y el 92% de los estudiantes percibe una adecuada calidad en la disponibilidad de los computadores, pero señalan que tienen una mala calidad de acceso a internet (solo el 33%-34% en las localidades de Ciudad Bolívar, Santa Fe y Usme creen

4 Universidad Nacional de Colombia y el Instituto de Estudios Urbanos. (2017) “Herramientas para el fortalecimiento del acceso y la permanencia de la educación en Bogotá D.C.”, página 18.

5 Alcaldía de Bogotá (2017), Encuesta Multipropósito de Bogotá. Principales Resultados Bogotá Región, página 277.

6 Alcaldía de Bogotá (2017), Encuesta Multipropósito de Bogotá. Principales Resultados Bogotá Región , página 285.

que es buena)⁷. Según la percepción de las familias sobre la infraestructura escolar, las percepciones más negativas se encuentran en las localidades de Sumapaz (33%), Suba (31%) y Santafé (23%). En Ciudad Bolívar se perciben como mejores las condiciones de la infraestructura educativa (57%).⁸ Estudios de los resultados del estudio SERCE (2004 – 2008) en América Latina y el Caribe ratifican que la solidez de las instituciones escolares, especialmente en zona rural, y la fluidez de los procesos marcan la diferencia en los procesos de enseñanza.⁹

Retomando datos del estudio del Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional, llama la atención que, a pesar de la existencia de varios espacios de aprendizaje, los maestros afirman no utilizarlos (especialmente la sala de informática, la biblioteca y los instrumentos musicales y deportivos)^{10 11}.

El Diagnóstico Final de Bibliotecas Escolares que realizó el Ministerio Nacional en el año 2019 concluyó que “se evidencia que los establecimientos rurales tienen mayores necesidades en el fortalecimiento de los aspectos básicos de la biblioteca escolar que las IE urbanas” (página 15) y que “hay una mayor diferencia en la dimensión de infraestructura y personal a cargo. Por lo que se puede inferir que la ruralidad de las instituciones puede influir negativamente en los componentes que permiten la existencia física de la biblioteca escolar” (MEN 2019, 73). Por otro lado, solo el 31% de los maestros de escuelas rurales se han podido beneficiar de formación orientada y financiada por la SED. “Muchos de ellos no cuentan con formación, ni situada ni posgradual y el 19% pertenece a grupos o redes de investigación”¹².

Como se observa, hay diferencias significativas en las instituciones escolares en zona rural que obligan a pensar en cada una de manera particular y única. El Plan Sectorial de Educación (2016-2020), “Hacia una Ciudad Educadora”, así lo reconoce cuando sostiene lo siguiente: “... dada la heterogeneidad de localidades, la política de educación en estas regiones reconocerá los distintos niveles de ruralidad e implementará acciones diferenciales (para cada tipo). La intervención rural buscará una mayor articulación de los distintos niveles de la gestión educativa y el desarrollo de alianzas con organizaciones de diferente tipo” (Alcaldía de Bogotá 2017, pp. 100 -101).

7 Universidad Nacional e Instituto de Estudios Urbanos (2019) Lineamientos Educativos para la Bogotá Rural, página 31.

8 Universidad Nacional de Colombia y el Instituto de Estudios Urbanos. (2017) “Herramientas para el fortalecimiento del acceso y la permanencia de la educación en Bogotá D.C.”, página 38.

9 Treviño, E., & Valdés, H. Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe, página 17.

10 Sería interesante realizar una investigación para determinar las causales del bajo uso de estos espacios

11 Universidad Nacional e Instituto de Estudios Urbanos (2019) Lineamientos Educativos para la Bogotá Rural, página 34.

12 Treviño, E., & Valdés, H. Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe, página 34.

Hay elementos del Plan Sectorial como la vinculación de la familia y el de proyecto de vida estudiantil (debe permitir entender y aprender de manera crítica que el trabajo del aula es útil para la vida diaria e inmediata) que se pueden fusionar de manera ideal con un PDLEO. Por otro lado, el anterior plan también tiene como propósito mejorar las condiciones escolares rurales y su entorno, atendiendo a que las mejoras en infraestructura generan retención y apropiación.

2.3. Efectos de la Jornada Única y el tiempo escolar

El Decreto 2105 de 2017 normalizó la jornada única para aumentar el tiempo dedicado a las actividades académicas. Con ella se busca fortalecer en los estudiantes matriculados en cualquiera de los grados de los niveles de básica y media la formación en las áreas obligatorias y fundamentales contempladas en los artículos la Ley General de Educación, y mejorar la calidad educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media. Además se busca también fomentar un mayor uso del tiempo dedicado a actividades pedagógicas en los establecimientos educativos, que permitan promover la formación en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia, e incentivar el desarrollo de prácticas deportivas, actividades artísticas y culturales, la sana recreación y la protección del ambiente. Sin embargo, no ha resultado sencillo aplicar plenamente el decreto y lograr el cambio de manera efectiva en todos los colegios, de lo cual es prueba que solo se realizó en el 17,65% de la matrícula oficial en 2019¹³. Aunque se trate de un avance parcial, esto le ha permitido a Bogotá avanzar en la implementación de estrategias en ambientes de aprendizajes innovadores del colegio y fortalecer las competencias básicas y de formación integral. El Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad plantea dentro de sus estrategias para el sector educativo “Más tiempo para aprender, compartir y disfrutar” duplicar la cantidad de estudiantes en jornada única en los colegios oficiales a nivel nacional, pasando de 900 mil a 1.800 millones.¹⁴ “Por otra parte, el componente de Uso del Tiempo Escolar en 2019 alcanzó el 37,15% de la matrícula oficial del Distrito.”. En este tiempo escolar, las escuelas pueden fomentar actividades curriculares y extracurriculares, como deporte, arte y cultura, ciencia y tecnología, oralidad, lectura y escritura (Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024, página 116).

A nivel rural, el Plan de Desarrollo también enfatiza que la mejora en la calidad se logra además de con adecuaciones en infraestructura, con ajustes en los tiempos de dedicación escolar como se lee a continuación: “... con planes de mejoramiento orientados a mitigar los factores que afectan los resultados de calidad y cobertura educativa, a incorporar

13 Fuente: Informe de gestión del proyecto “Mejoramiento de la calidad educativa a través de la jornada única y el uso del tiempo escolar”.

14 Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, página 62.

propuestas pedagógicas adecuadas a las zonas rurales y a implementar la jornada única, así como estrategias complementarias del uso del tiempo escolar”¹⁵.

De acuerdo con el documento “Revisión de políticas nacionales de educación, la educación en Colombia” (página 105), Bogotá desarrolló lineamientos de aprendizaje para la educación inicial como parte de su estrategia de desarrollo para el periodo 2012-2016, Bogotá Humana. Por otro lado, la iniciativa de mejoramiento de la jornada completa Bogotá busca garantizar que todas las escuelas y colegios públicos proporcionen educación de calidad y acceso a los niños desde prejardín o los 3 años de edad hasta el grado 12. Al igual que la política de jornada única, la jornada completa busca aumentar a 40 horas semanales el horario escolar de todos los estudiantes, incluidos los niños que reciben servicios de EIAIPI (Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia) en las escuelas y colegios.

Investigaciones internas de la SED, como la realizada por el SISPED en 2019, muestran que la Jornada Única favorece y fortalece los planes de lectura y escritura permitiendo más tiempo para esas actividades en el aula y aumentando los tiempos y espacios en la escuela para proyectos que desarrollan la investigación.¹⁶ De igual manera, en los colegios con Jornada Única se han podido lograr las mejores experiencias de orientación docente con acompañamiento de la SED o con profesionales de otros estamentos en convenios con la SED.¹⁷ Por lo tanto, y a pesar de las dificultades, la implementación de la Jornada Única en las instituciones educativas es necesaria y fundamental para el logro de los objetivos de los planes de lectura, escritura y oralidad.

2.4. La educación como factor de calidad de vida

El DANE lleva a cabo un análisis estadístico todos los años en el segundo semestre del año llamado la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV). Es una “operación estadística (que) cuantifica y caracteriza las condiciones de vida de los colombianos estudiando variables que proporcionan información respecto a la vivienda, al hogar y a las personas. [...] Las variables de personas permiten la caracterización sociodemográfica de los individuos y los hogares que conforman incluyendo información sobre educación, salud, atención integral de niños y niñas menores de 5 años, fuerza de trabajo y uso de tecnologías de la información y comunicación”¹⁸. La información en las gráficas 1 y 2 y de la tabla 1 permiten una comparación de Bogotá con el país completo y dan luces sobre algunas condiciones sociodemográficas importantes en cuanto al acceso y uso de

15 Universidad Nacional e Instituto de Estudios Urbanos (2019) Lineamientos Educativos para la Bogotá Rural, página 58.

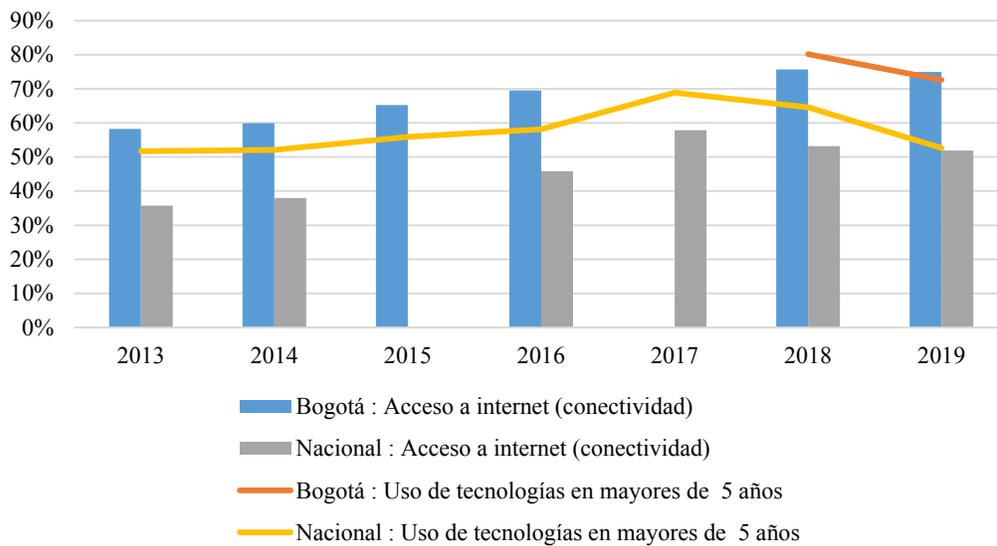
16 Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cuantitativo de Fuentes Primarias, página 44.

17 Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cualitativo de Fuentes Primarias, página 26.

18 DANE, Comunicado de Prensa – 14 de julio de 2020, Bogotá.

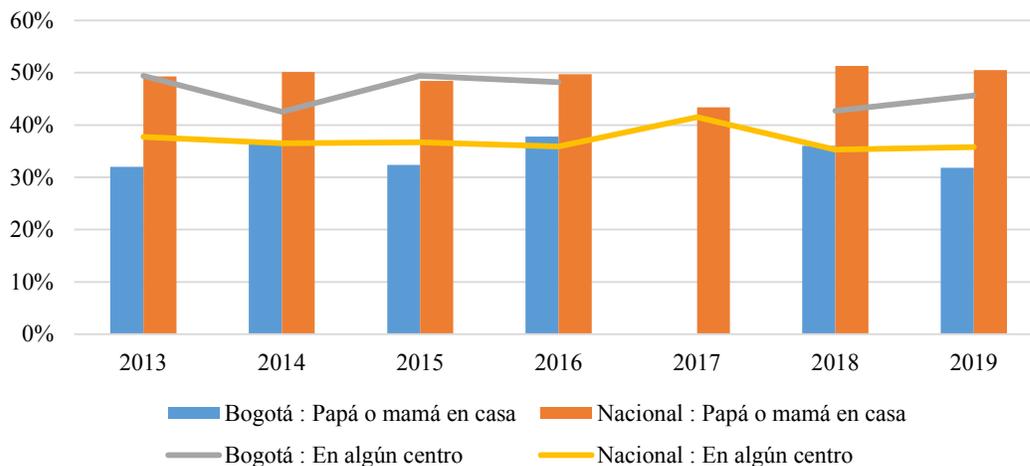
internet y atención integral menores de 5 años que pueden ser relevantes para un PD-LEO. Sin embargo, los resultados son generales de Bogotá y no se pueden disgregar por edades ni instituciones educativas. Como señala la tabla 1, a pesar de un leve aumento en el acceso a internet desde el 2013 hasta el 2018, en el 2019 se observa que el valor se sostiene indicando posiblemente un nivel máximo posible. En cuanto a uso de tecnología el patrón es semejante pero disminuye desde el 2017. La situación de Bogotá es muy semejante a la situación general del país.

Gráfica 1. Acceso y uso de internet a nivel nacional y Bogotá.



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Gráfica 2. Atención integral del menor de 5 años. Fuente:



DANE. Procesamiento propio

A nivel nacional hay más niños menores de cinco años en casa que lo que sucede en Bogotá, Aun así, aproximadamente el 30% de los niños menores de 5 años en Bogotá, están en casa recibiendo atención y educación básica por parte de los padres antes de acceder a la educación formal. Es fundamental que el PFLE considere a esta población en casa con estrategias precisas y particulares aprovechando las características de la primera infancia.

Tabla 1. Componentes de Educación como Calidad de Vida. Fuente: DANE. Procesamiento propio.

	Promedio años de educación en el grupo de 15 – 24 años ¹⁹		Asistencia escolar en el grupo 5 -16 años ²⁰	
	Bogotá	Nacional	Bogotá	Nacional
2019	10.1	11.4	84.1% ²¹	79.90% ²²
2018	11.6	10	98%	92.40%
2017 ²³		10.5		94.40%
2016	11.2	10.1	96.10%	94.80%
2015		9.9		94.60%
2014	9.3	7.5	76.80%	72.60%
2013	9.1	7.4	99.80%	79.20%

Para este diagnóstico, es esencial tener en cuenta que aunque se presentan datos nacionales de manera constante, no sucede así con Bogotá y por eso es difícil identificar patrones y tendencias distritales en las variables presentadas. Sin embargo, lo importante es tener en cuenta que algunos de los porcentajes de asistencia escolar en Bogotá son mucho más altos (por encima del 95%) que los reportados en otras evaluaciones distritales.

Es relevante el dato de que poco más del 30% de los niños menores de 5 años (gráfica 2) recibe atención integral en casa con padres y madres, y debe tomarse como referente para la política pública de lectura, escritura y oralidad del distrito. Los niños que no reciben atención alguna previa a la entrada del colegio podrían estar en desventaja en el momento de su ingreso a la escolaridad formal, y con respecto a más del 50% que sí recibe algún tipo de orientación escolar y académica. Es fundamental que el programa abarque estrategias de acercamiento a la lectura y la escritura en el seno de la familia y que los padres tengan herramientas adecuadas para esta mediación.

19 Se calculan sumando los años que la persona ha cursado y aprobado en el sistema educativo formal, desde el primer grado de la Básica primaria hasta los años cursados y aprobados de educación superior (formación técnica profesional, tecnológica, universitaria y posgrado).

20 Es la forma en que se mide la variable de educación en los años 2012- 2018.

21 Datos de 6 – 21 años

22 Datos de 6 – 21 años

23 Datos únicamente de totales de cabecera, no se desglosan totales nacionales ni específicamente de Bogotá.

3. Análisis de los resultados en pruebas de competencias lectoras y de escritura en los estudiantes bogotanos

La revisión de los resultados en pruebas relacionadas con las competencias lectoras y de escritura de los estudiantes (así como en otras habilidades) resulta necesaria para el diseño de la futura política del distrito, así como para la identificación de posibles indicadores que puedan sumarse a sus herramientas de seguimiento y evaluación. En efecto, el análisis de pruebas, especialmente aquellas de aplicación internacional, resultan pertinentes “para establecer puntos de referencia para la mejora de la educación que se imparte o de los resultados del aprendizaje y para comprender las fortalezas y debilidades relativas de sus propios sistemas educativos”²⁴. Así, los notables resultados en las pruebas PISA de los casos de Singapur y Finlandia (analizados en el anexo 1 de la nota técnica) dan cuenta de estrategias específicas plasmadas en sus planes que explican, al menos en parte, el positivo desempeño de sus estudiantes en pruebas estandarizadas, resultados, por supuesto, que deben entenderse en el contexto de desarrollos educativos de mayor extensión que la de una política de lectura y escritura.

24 OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo : Lectura, matemáticas y ciencias, página 12.

Con el fin de brindar algunos elementos de referencia para la formulación de la política, fueron revisadas varias pruebas locales, nacionales e internacionales. En la tabla 2 se presentan las principales características de tales pruebas y sus coberturas de aplicación, rasgo que ha sido considerado para la inclusión de resultados principales de algunas de ellas. Aunque no todas las pruebas evaluadas e incluidas en esta sección permiten conocer de forma diferenciada los resultados de estudiantes del distrito de Bogotá, resultan en todo caso orientadoras para situar el desempeño general de los estudiantes en las pruebas de carácter internacional.

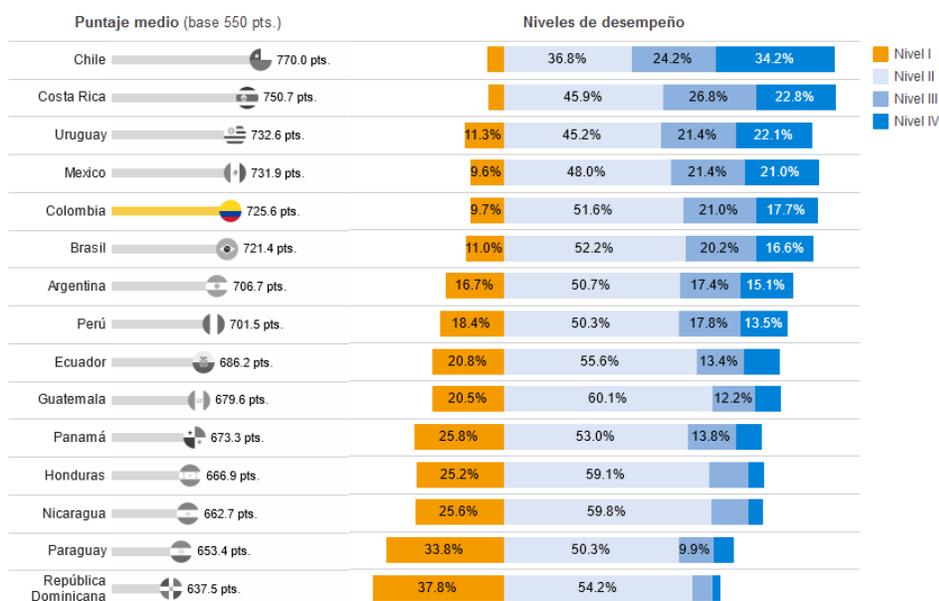
Tabla 2. Pruebas nacionales e internacionales revisadas.

Prueba	Contenidos evaluados	Cobertura de la muestra	Últimos resultados disponibles
PISA (incluida)	Competencias de ciencias, matemáticas y lenguaje en los estudiantes de 15 años	Resultados generales de Bogotá	2015
SABER 11 (incluida)	Cinco componentes: Lectura crítica, Matemáticas, Sociales y ciudadanas, Ciencias naturales e Inglés en los estudiantes de grado once, previo al grado escolar	Resultados generales de Bogotá	2019
SABER 3RO (incluida)	Dos componentes en grado tercero: lenguaje y matemáticas. En lenguaje evalúan: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; y ética de la comunicación.	Resultados generales de Bogotá	2017
ERCE (incluida)	Cuatro áreas concretas: lectura, escritura, matemáticas y ciencias en los estudiantes de los grados tercero y sexto Evaluación y comparación de currículos educativos en la región	Resultados generales por país y no por ciudades	Participación de 6 colegios de Colombia en el 2019
PIRLS (incluida)	Tres componentes: propósitos de la lectura, procesos de comprensión, comportamientos y actitudes frente a la lectura en grado cuarto.	Los resultados se generalizan y se presentan a nivel país.	3.966 estudiantes de 150 Instituciones Educativas oficiales y privadas en el 2011
SER (incluida)	Evalúa arte, música y competencias ciudadanas. Uno de los componentes de las pruebas es Expresión y comunicación	Resultados de las IED que participaron en el estudio. No permite diferenciar entre tipos de IE.	Año 2014, con estudiantes de 9no grado colegios distritales y privados. Arte: 41.000 estudiantes. Competencias Ciudadanas: 62.734 estudiantes

3.1. Pruebas ERCE

En el año 2019, seis colegios del país (provenientes de Bogotá D.C., Cundinamarca, Valle del Cauca, Quindío y Antioquia) participaron en el TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, que evalúa a estudiantes de tercero y sexto en las áreas de lenguaje (lectura y escritura) y matemáticas. Las pruebas son desarrolladas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de Unesco – OREALC-UNESCO. Como resulta característico del estudio, además de la prueba se aplicaron cuestionarios complementarios de factores asociados al aprendizaje a los principales grupos de la comunidad educativa: estudiantes, familiares, docentes y directivos. En el año 2019, seis colegios del país (provenientes de Bogotá D.C., Cundinamarca, Valle del Cauca, Quindío y Antioquia) participaron en el ERCE. Los resultados de la prueba se presentan a nivel nacional y se pueden ver de manera detallada en la página del estudio²⁵. Se presentan a continuación los gráficos del promedio nacional para la prueba de lectura en escala comparativa con los demás países participantes, tanto en tercero como en sexto grado. La metodología de evaluación del ERCE agrupa los puntajes estandarizados de los estudiantes en cuatro niveles de desempeño: nivel I, hasta 675 puntos; nivel II, entre 676 y 728; nivel III, entre 729 y 812; y nivel IV, desde 813 puntos. La descripción de cada nivel puede consultarse en la página mencionada en la nota anterior.

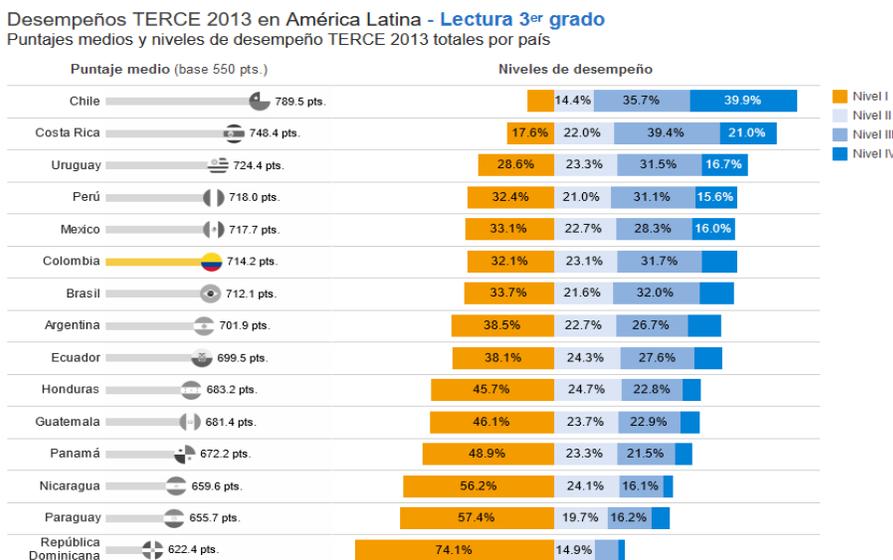
Gráfica 3. Puntajes promedio y niveles de desempeño en Lectura en grado tercero. TERCE 2013.



Desarrollado por Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE, UNESCO | www.lleceunesco.org
Fuente: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2013)

25 <https://lleceunesco.org/explora/colombia/desempeno-y-resultados/#intro>

Gráfica 4. Puntajes promedio y niveles de desempeño en Lectura en grado sexto. TERCE 2013.



Desarrollado por Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE, UNESCO | www.lleceunesco.org
Fuente: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2013)

En términos generales, el promedio nacional para las pruebas de tercero se encuentra en el sexto lugar del comparativo regional. Las agrupaciones de puntajes por niveles de desempeño señalan, para ese mismo grado, que un grupo significativo de estudiantes se ubican en los niveles inferiores (I y II), aunque con un porcentaje alto en nivel III (31.7%). El puntaje nacional medio fue para este caso de 714.2. En el grado sexto, el puntaje promedio los estudiantes es un tanto mayor al de tercero, con un valor de 725.6, lo que ubica al país en el quinto lugar del comparativo regional, pero se incrementa el número de estudiantes en los niveles (I y II), grupo que representa a un 61.3% de los resultados. En todo caso, debe resaltarse la significativa reducción del grupo de estudiantes en el nivel más bajo de desempeño.

Respecto a la evaluación de resultados de las pruebas de lectura, el informe de *Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo*²⁶ presenta las siguientes conclusiones:

[...] los resultados TERCE muestran un porcentaje importante de estudiantes en los niveles I y II en tercer grado en el dominio discursivo (28,5% y 16,1%, respectivamente), en que se mide el conocimiento del propósito y de la estructura de los géneros solicitados, aunque este resultado mejora en sexto grado (15,2% y 16,4%, respectivamente). No ocurre lo mismo con el dominio textual, en que un alto porcentaje de estudiantes colombianos de tercer grado se ubica en los niveles de desempeño III y IV (27,4% y 38,8%), al igual que los alumnos de sexto grado (34,3% y 48,1%). Lo anterior sugiere que la coherencia, cohesión y concordancia oracional –aspectos medidos en el dominio textual de TERCE– se estarían trabajando de un modo adecuado en

26 UNESCO (2020). Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).

el currículo de escritura de Colombia. (pág. 13 y 14).

3.2. PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes)

La prueba **PISA** (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) es un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual evalúa cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes para que apliquen su conocimiento y habilidades en tareas que son relevantes para su vida actual y futura. Para ello, evalúa competencias de ciencias, matemáticas y lectura en los estudiantes de 15 años, independientemente del curso en que se encuentren.

PISA 2018 mantuvo los marcos de referencia de la competencia lectora aplicados entre 2009 y 2015, pero reconociendo la importancia de la lectura digital mediante la incorporación o actualización de:

1. Las formas de lectura que han surgido a lo largo de las últimas décadas y que continúan surgiendo debido a la proliferación de dispositivos y textos digitales.
2. Los procesos de lectura que involucran la evaluación de la veracidad de los textos, la búsqueda de información, la lectura de múltiples fuentes y la integración/síntesis de información entre fuentes.
3. Los escenarios que involucran textos impresos y digitales para lograr una evaluación más auténtica de la lectura, consistente con el uso actual de textos en todo el mundo²⁷.

En la Tabla 1 se observan los resultados en el área de lectura de los últimos años en el total de Bogotá (sector oficial y no oficial).

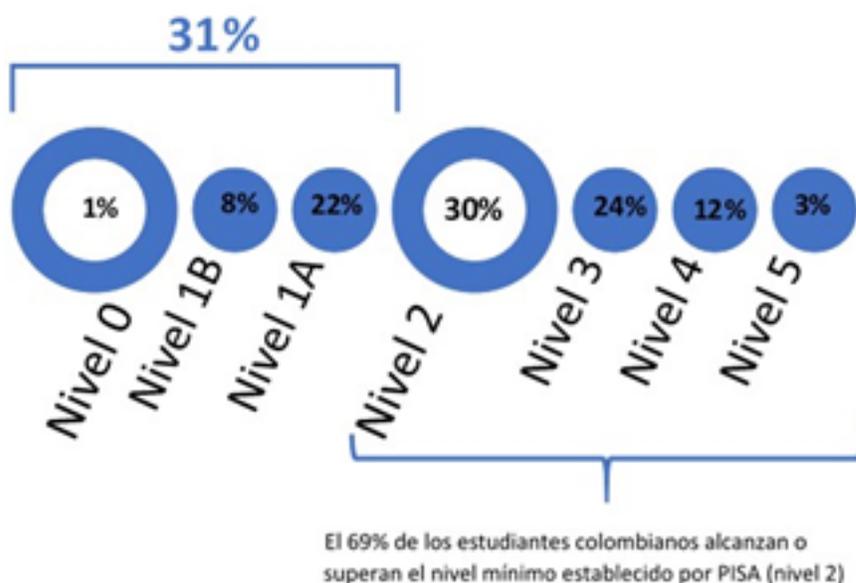
Tabla 3. Resultados Prueba PISA Bogotá Lectura Fuente: OCDE. Pruebas PISA.

AÑO	2009	2012	2015	2018
Puntaje promedio	446	422	469	455
Cantidad de estudiantes evaluados (distrital + privado)	1478	1484	1787	2023
Estudiantes evaluados en colegios distritales urbanos	768	1182	755	1.054
Estudiantes evaluados en colegios distritales rurales	78	179	0	226
Cantidad de estudiantes en percentil 90 (niveles más altos)	554	515	576	532
Cantidad de estudiantes en percentil 10 (niveles más bajos)	337	328	363	300

27 ICFES 2020. Informe Nacional de resultados para Colombia PISA 2018

Bogotá está por debajo del promedio de los países de la OCDE, aunque los últimos resultados sí ubican a Bogotá por encima del total de país y de algunos otros países de Latinoamérica.²⁸ En el Documento de insumo para la formulación del Plan Distrital de lectura y escritura: “Leer para la vida” SED 2020 – 2024, se presenta un gráfico que resume la distribución de los estudiantes bogotanos en los niveles evaluados por la prueba:

Gráfica 5. Niveles logrados por los estudiantes bogotanos en PISA 2018. Fuente: SED.



En ese mismo documento, se señala que:

el 69% de los estudiantes en Bogotá alcanzaron o superaron el nivel mínimo (Nivel 2) en lectura, superando en un punto porcentual el porcentaje obtenido en PISA 2009. En comparación con PISA 2015, la ciudad disminuyó en 8 puntos porcentuales la cantidad de estudiantes que alcanzaron o superaron el Nivel 2 en la prueba. En comparación con los grupos de referencia, el resultado para Bogotá es superior al registrado por Colombia y el resto del país en PISA 2018: 51% y 46% de los estudiantes alcanzaron o superaron el nivel mínimo, respectivamente.

3.3. PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora)

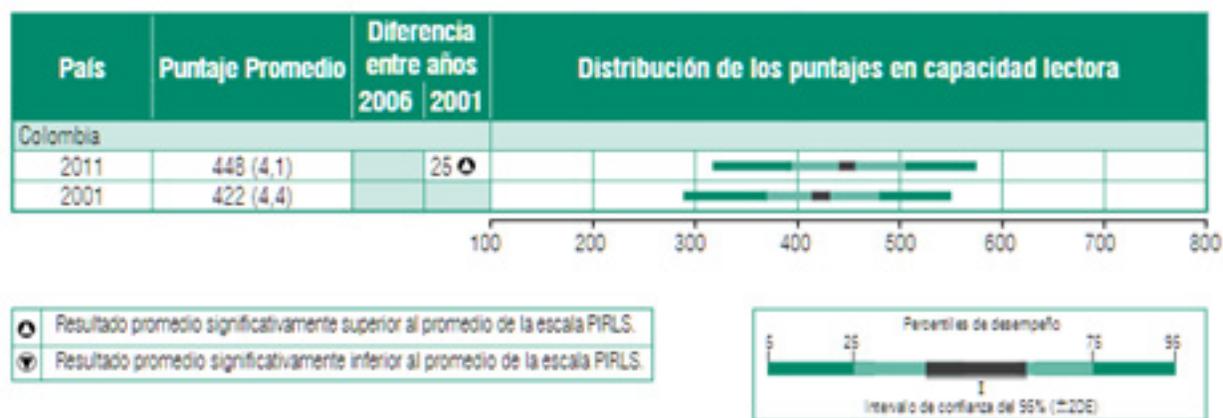
PIRLS es un estudio a nivel Internacional que mide el progreso de la Competencia Lectora de los estudiantes. Es una prueba escrita que se aplica a estudiantes entre los 9 y 10 años de edad, generalmente en grado cuarto de primaria; se realiza cada 5 años, a partir del año 2001 en 48 países, incluyendo a Colombia. La prueba también evalúa factores

que ayudan o favorecen la competencia lectora como, por ejemplo, la alfabetización temprana y los recursos disponibles en el colegio y en casa.

PIRLS establece 4 niveles de desempeño que permiten identificar el logro de los estudiantes participantes en la competencia lectora, estos son: Nivel avanzado: más de 625 puntos; Nivel alto: entre 550 y 625 puntos; Nivel medio: entre 475 y 550 puntos; Nivel bajo: entre 400 y 475 puntos. En los resultados del 2011, Colombia obtuvo 448 puntos, se ubicó por debajo de la media PIRLS y superó a países como Marruecos, Omán, Catar, Indonesia, Arabia Saudí, y Emiratos Árabes Unidos.²⁹

Colombia participó en los años 2001 y 2011. Entre las dos pruebas se logró un aumento de 25 puntos, como se observa en la Gráfica 5. En la del 2011, participaron 3.966 estudiantes de 150 Instituciones Educativas oficiales y privadas, urbanas y rurales de ambos calendarios académicos (A y B). Ese año el país también participó en la prueba pre-PIRLS, diseñada “para medir las capacidades de los estudiantes en países con un nivel menor de desarrollo que también expresaron su intención de participar en el estudio, pero en los cuales las capacidades de los estudiantes no eran suficientes para medirse en la escala de la prueba PIRLS”³⁰.

Gráfica 6. Resultados Prueba PIRLS Colombia 2001 y 2011.



Fuente: IEA (2012). Informe Internacional de PIRLS 2011. Centro Internacional de Estudios de TIMSS y PIRLS, Lynch School of Education, Boston College.

En los resultados generales del 2011, Colombia se ubicó por encima de la media pre-PIRLS. Solamente el 1% de los estudiantes colombianos que participaron en PIRLS 2011 alcanzaron el nivel avanzado en competencia lectora: el 9% se ubicó en nivel alto, 28% en nivel medio y el 34% se ubicó en el nivel bajo. El 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora (obtuvieron resultados por debajo de 400

29 Ibid., página 13.

30 ICFES (2012) Colombia en PIRLS 2011 Síntesis de resultados, página 4.

puntos), lo cual indica que no han tenido un proceso eficaz en el proceso de la lectura.³¹ La prueba demostró que los estudiantes colombianos tienen una mayor capacidad para utilizar la lectura con propósitos literarios con 5 puntos por encima del promedio global del PIRLS, pero una menor capacidad para adquirir y utilizar la información (7 puntos por debajo del promedio).

En la prueba PIRLS del 2011, solo el 1% de los estudiantes que participaron se ubicaron en el grupo de muchos recursos para el aprendizaje en el hogar, el 55% en el grupo de algunos recursos y el 44 en pocos recursos. Esa prueba también reflejó que el 22% tiene padres que aprecian la lectura, el 68% la aprecian algo y el 11% poco.

3.4. Pruebas SABER

La prueba SABER 11 mide 5 componentes: Lectura crítica, Matemáticas, Sociales y ciudadanas, Ciencias naturales e Inglés. Es un examen programado por la ICFES dos veces al año y es obligatorio para todos los estudiantes de grado undécimo en los colegios privados y distritales. La prueba de lectura crítica evalúa principalmente comprensión, es decir, la habilidad para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. Según el Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024 de la Alcaldía de Bogotá (página 110):

El promedio de las pruebas Saber 11 realizadas en el 2019 en el área de lectura crítica es de 54,17. Es una disminución de 0,16 puntos con respecto al puntaje promedio obtenido en el 2018 que fue de 54,33. Se destacan los promedios obtenidos por las localidades de Puente Aranda (56,6), Teusaquillo y Barrios Unidos (56,5). Las localidades con puntajes promedio más bajos fueron Sumapaz (47,1), Ciudad Bolívar (52,3) y Chapinero (52,4).

El mismo el documento indica que en la clasificación de calidad de colegios, en el año 2019, 69 de las instituciones educativas del distrito (16,8%) se encuentran ubicadas en los niveles superiores A y A+. Estas categorías de desempeño general definidas por el ICFES, según la Prueba Saber 11, califican a los colegios en 5 rangos A+, A, B, C, D, donde A+ es la más alta y D la más baja.

Uno de los datos más llamativos en las pruebas SABER de los últimos años es la brecha entre los colegios distritales y los privados. Entre 2014 y 2015 se presentaron diferencias de 11,5% en el 2014 y de 17,4% en el 2015 en atención al porcentaje de colegios que alcanzaba niveles destacados de calificación (A+, A y B), Entre 2016 y 2018 la cifra disminuye pero en 2019 vuelve a ampliarse la brecha en 17,7%, “lo cual señala un retroceso respecto de casi 7 años en materia de este tipo de resultados”³².

31 ICFES (2012) Colombia en PIRLS 2011 Síntesis de resultados, página 19.

32 Alcaldía de Bogotá. Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024. Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI, página 111.

Inicialmente, las pruebas SABER en grados 3°, 5° y 9° se realizaban cada tres años, pero desde 2012 esta fue anual. Sin embargo, en el año 2018 no se realizó porque el ICFES decidió hacer un alto en el camino para incorporar nuevos elementos que ya existen en el medio educativo. La intención era retomar la prueba en el 2019 pero sólo se realizó un piloto muestral para evaluar nuevas estrategias de la prueba (como, por ejemplo, el uso de cuadernillos en físico y digitales) y se revisaron algunas preguntas. De ese piloto no hay datos disponibles.

En esas pruebas más segmentadas, los resultados de las pruebas SABER de Bogotá también han estado por encima del promedio nacional, como se puede ver en la Tabla 4. Dicha tabla tiene en cuenta el total de todos los colegios que presentaron la prueba en la ciudad sin hacer distinción de si son privados o públicos.

Tabla 4. Porcentajes de estudiantes por niveles en la Prueba SABER LENGUAJE.

	2012- COL	2012- BOG	2013- COL	2013- BOG	2014- COL	2014- BOG	2015- COL	2015- BOG	2016- COL	2016- BOG	2017- COL	2017- BOG
Avanzado	16	28	18	31	20	32	19	30	22	30	19	28
Satisfactorio	30	37	30	37	32	38	31	36	32	37	27	31
Mínimo	31	26	30	23	29	23	30	24	28	24	36	29
Insuficiente	23	10	22	9	19	8	21	10	19	10	18	12

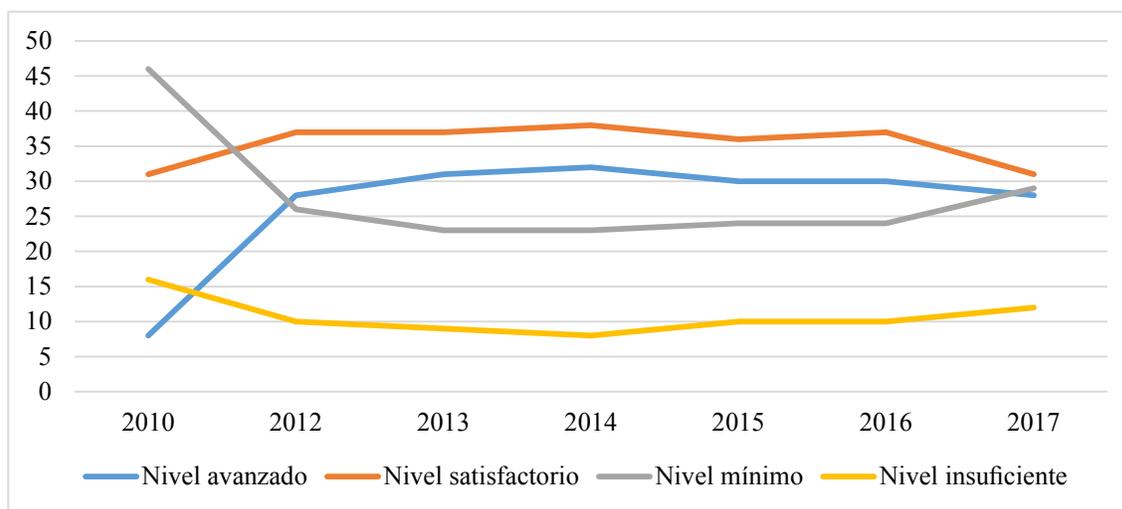
Fuente: Datos Pruebas SABER 2012 – 2017. Elaboración propia.

Desde el 2010, los datos de grado tercero de la prueba SABER se toman como referentes evaluativos de los planes de lectura y escritura. Desafortunadamente, solo se puede acceder a los resultados hasta el año 2017; este indicador evaluativo no arroja datos para los años siguientes. La gráfica 6 muestra la evolución en los niveles de desempeño de grado tercero. Si bien es cierto que los resultados hacen referencia a la totalidad de los estudiantes en la capital, incluyendo aquellos beneficiados por los distintos planes de fortalecimiento de lectura y escritura desarrollados en el distrito durante esos años, pero no solo a ellos, es interesante anotar que:

- Los datos del año 2010 son muy distintos a los de los años siguientes.
- No se observa un cambio significativo en la cantidad de estudiantes en nivel insuficiente.
- En el nivel mínimo se observa un porcentaje muy parejo hasta el año 2017, cuando hay un aumento de casi 5 puntos.

Las pruebas de evaluación nacional son un parámetro para medir y evaluar el impacto de los planes de lectura. Los niveles superiores muestran estabilidad hasta el año 2016 y retroceso en el último año disponible. En el nivel satisfactorio la disminución es de 6 puntos, como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 7. Porcentaje de estudiantes de grado tercero por niveles de desempeño de la prueba SABER 3°.



Fuente: Datos Pruebas SABER 2012 – 2017. Elaboración propia.

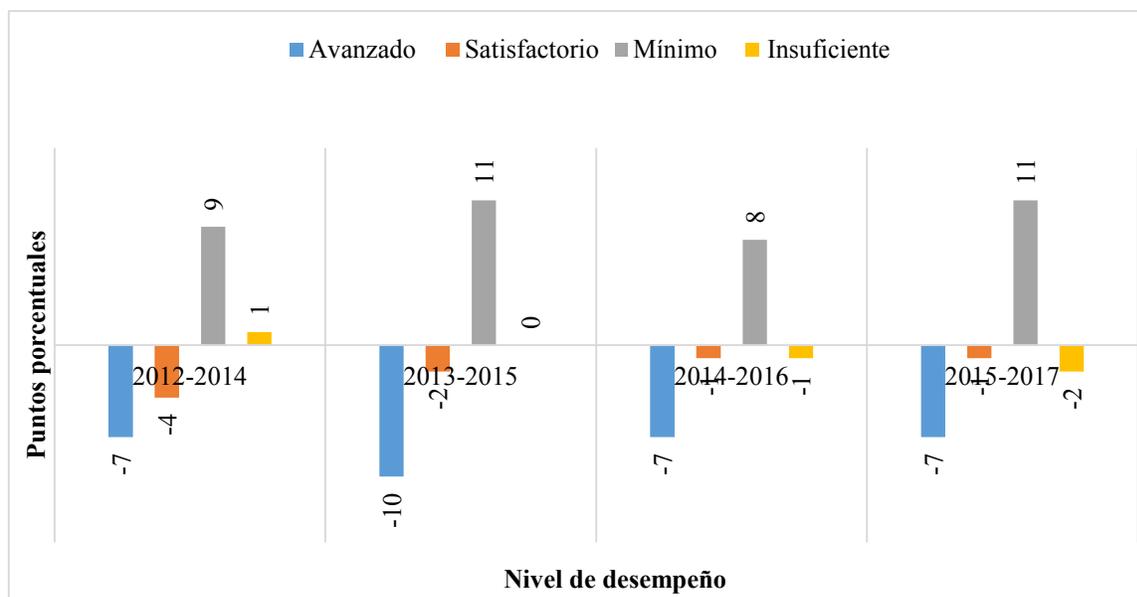
Muchos de los esfuerzos de los planes de fortalecimiento de lectura y escritura en Bogotá se han dirigido de manera especial a grado tercero.³³ Revisar las pruebas de esos estudiantes al pasar a grado quinto, dos años después, puede ayudar a medir el resultado de los esfuerzos a largo plazo con los grupos intervenidos. Es una manera de evaluar el potencial de aprendizaje. La gráfica 7 muestra que desde el 2012 el mayor cambio es en el nivel mínimo, con aumentos entre 9 y 11 puntos porcentuales en los intervalos analizados, ya sea porque algunos de los estudiantes suben del nivel insuficiente o bajan de los niveles superiores. Esta gráfica indica que:

- El nivel de desempeño avanzado disminuyó siete puntos porcentuales para los estudiantes que en 2012 estaban en tercero y en 2014 se encontraban en quinto; sucede igual en 2013 y 2014. En el 2014 la disminución aumentó en 10 puntos. Es decir, al pasar a quinto, hay menos estudiantes en nivel avanzado.
- El nivel de desempeño insuficiente solo aumenta uno o dos puntos porcentuales en los intervalos.

33 Alcaldía de Bogotá (2017). Plan de fortalecimiento de la lectura y escritura. Leer es volar, página 4.

- En el nivel satisfactorio se observan disminuciones equivalentes desde uno a cuatro puntos porcentuales en los intervalos.
- Son más los estudiantes que bajan de los niveles superiores que aquellos que logran subir desde los inferiores.

Gráfica 8. Cambios de grado tercero a grado quinto.



Fuente: Datos Pruebas SABER 2012 – 2017. Elaboración propia.

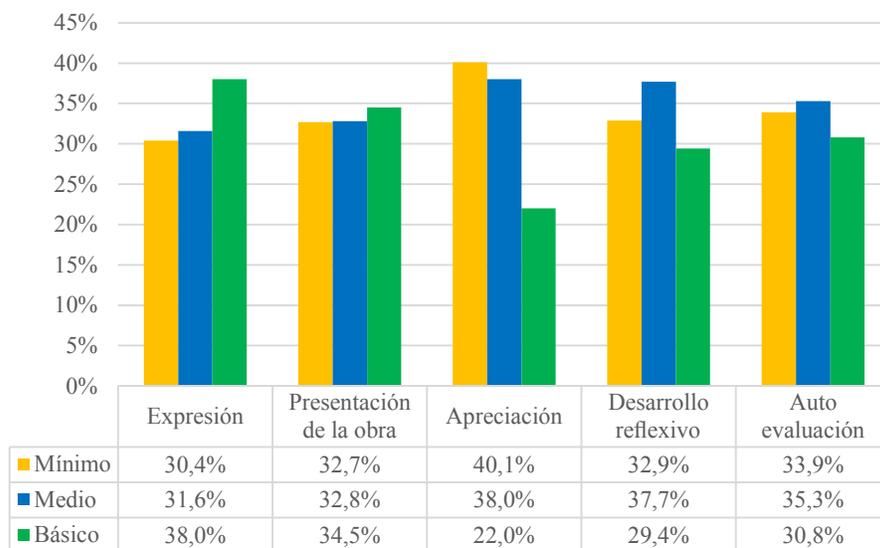
3.5. Pruebas SER

Las pruebas SER evaluaron los aprendizajes y capacidades en las dimensiones del ser en ciudadanía y convivencia, educación artística, y actividad física y deporte de las y los estudiantes de colegios públicos y privados de Bogotá. Se aplicaron en el año 2014 con esfuerzos conjuntos de la SED y universidades de la ciudad. Los componentes de plástica y competencias ciudadanas tenían componentes en expresión y comunicación.

En plástica se midió el nivel de apropiación de los elementos propios y básicos del aprendizaje en danza (mimesis, composición, musicalidad, entre otros), y arte dramático (cuerpo en movimiento, expresión vocal, imagen-improvisación-situación, entre otros), además del desarrollo de capacidades ciudadanas. La sección de expresión y comunicación buscaba que el estudiante se involucrara creativamente a través de la elaboración de ejercicios compositivos que evidenciaran su forma de ver el entorno, de relacionarse con él y procesarlo, así como sus sentimientos, emociones, ideas y hasta sus imaginarios. Pretendía hacer evidente su pensamiento mediante la producción escrita, en la que debían plasmar una descripción, reflexión y análisis de la obra producida (tanto en arte como

en música).³⁴ La prueba se aplicó a 41.000 estudiantes, aproximadamente; todos ellos en noveno grado en alguno de los 332 colegios participantes en la prueba, estos últimos divididos en 211 colegios de carácter estatal y 109 privados. Los resultados disponibles hacen referencia al total de la muestra, sin diferencia por el tipo de instituto educativo.³⁵

Gráfica 9. Resultados Prueba SER Arte Comunicación y Expresión.



Fuente: Artes Plásticas, Música y Capacidades Ciudadanas y Convivencia (Alcaldía de Bogotá, 2015). Procesamiento propio.

La evaluación del componente de expresión y comunicación se observa en la gráfica 4. En expresión se hacía énfasis en la coherencia. Los estudiantes debían seleccionar un tema al inicio de su ejercicio y al terminarlo se valoraba la evolución de su propuesta; es notorio que un 38% se ubicó en el nivel de dominio básico (como se observa en la gráfica), es decir, la capacidad representacional de los jóvenes valorados es evidente ante una tarea que les otorgue la posibilidad de desarrollar una propuesta plástica. En cuanto a presentación se pedía que colocaran un título a su obra y argumentaran su propuesta. A partir de los resultados se observa una disminución leve en los estudiantes en el nivel básico; puede haber varias explicaciones: factores actitudinales (no pretender evidenciar el dominio)³⁶, que los estudiantes están más relacionados con la práctica de la plástica que con la argumentación, que la argumentación les implique procesos cognitivos más complejos. En cuanto a la apreciación, se pedía nuevamente una argumentación; sólo el 22% de la población obtuvo una valoración en un nivel básico. Como se indica en el estudio, es posible que los estudiantes de estas edades no consideren relevante generar

34 Artes Plásticas-Música Capacidades Ciudadanas y Convivencia, Pruebas SER página 16.

35 Artes Plásticas-Música Capacidades Ciudadanas y Convivencia, Pruebas SER página 34.

36 Artes Plásticas-Música Capacidades Ciudadanas y Convivencia, Pruebas SER página 53

juicios críticos argumentativos, o no tengan disposición por expresar sentimientos o emociones en público.³⁷

En competencias ciudadanas, las pruebas buscaban determinar el nivel de desarrollo de los estudiantes en cuanto a su capacidad para actuar de manera empoderada en su entorno, como agentes críticos, activos y transformadores. La prueba indagaba sobre 6 capacidades ciudadanas: identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto, sensibilidad y manejo emocional, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, y participación. En el año 2014, se realizó una prueba experimental con estudiantes de 18 Instituciones Educativas Distritales. En el mismo año se realizó en el mes de septiembre una prueba censal para todos los estudiantes del sistema Público de la Ciudad de Bogotá de grado noveno de básica secundaria.³⁸ Sin embargo, los resultados disponibles no permiten hacer ninguna mención al componente de expresión y comunicación de la prueba.

—

A pesar de las diferencias metodológicas y de enfoque en las pruebas consideradas, hay resultados recurrentes: tanto PIRLS como PISA muestran que Colombia está por debajo de los promedios internacionales. Las pruebas PISA y SABER indican que los resultados de Bogotá son superiores a los de todo el país. Las últimas pruebas PISA disponibles y las pruebas SABER también muestran cambios desfavorables en los resultados tanto por disminución de resultados como en la ampliación de las brechas entre niveles y tipos de escolaridad.

Para efecto de los últimos años y la continuidad o seguimiento de los resultados, las últimas pruebas no son constantes en su realización. Por ello es complejo brindar análisis fundamentados a partir de los datos disponibles. Aunque hay factores externos que no se pueden controlar en términos de política públicas, sería fundamental plantear metas basadas en varias pruebas nacionales e internacionales de manera simultánea; ello además reconoce los distintos usos del lenguaje (literario, informativo, producción textual y otros).

37 Artes Plásticas-Música Capacidades Ciudadanas y Convivencia, Pruebas SER página 53.

38 Capacidades para la ciudadanía y la convivencia Evaluando nuevas formas de aprender, Pruebas SER páginas 9 y 10.

4. Análisis de los hábitos y prácticas de lectura y escritura de la población en edad estudiantil de Bogotá

4.1. Descripción de las encuestas analizadas

En esta sección se presentan y analizan los principales datos en torno a hábitos y prácticas de lectura de la población estudiantil (básica y secundaria), partiendo de las siguientes encuestas de alcance nacional y distrital:

- Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC) del DANE: hasta el momento realizada únicamente en el 2017. Permite obtener información específica en los rangos de edad 5-9 y 10-14 (además de los otros rangos etarios incluidos). Además, hay algunas preguntas se refieren a comportamientos de los menores de 5 años en relación con prácticas lectoras y culturales y el uso de dispositivos digitales. La ENLEC encuestó a un total de 108.383 personas; tan solo en Bogotá, la muestra fue de 4.256 personas, de las cuales 288 están en el rango de 5 a 9 años y otras 288 personas, en el grupo de 10 a 14 años. Los datos que se presentan de esta encuesta son solamente de Bogotá.
- Encuesta Cultural de Consumo (ECC) del DANE: se analizaron datos de los consultados entre 5 y 11 años de los últimos años. En la tabla 5 se delimitan los tamaños del grupo analizado en cada año en este diagnóstico. Vale señalar,

además, que el grupo priorizado para el análisis de la ECC es el más cercano al rango poblacional del interés de la política es precisamente el de 5-11, rango establecido de manera clara en el diseño de la encuesta. Avanzar en análisis en rangos como el de 12-14 para medir tendencias relativamente comparables con la ENLEC implicaría forzar el diseño muestral original.

Tabla 5. Datos población total y de 5-11 años.

	2010	2012	2014	2016	2017
Total personas en Bogotá	26.725	29.285	26.302	26.813	26.805
Total personas en el grupo de 5 a 11 años en Bogotá	491	508	517	414	376

Fuente: DANE. Procesamiento propio.

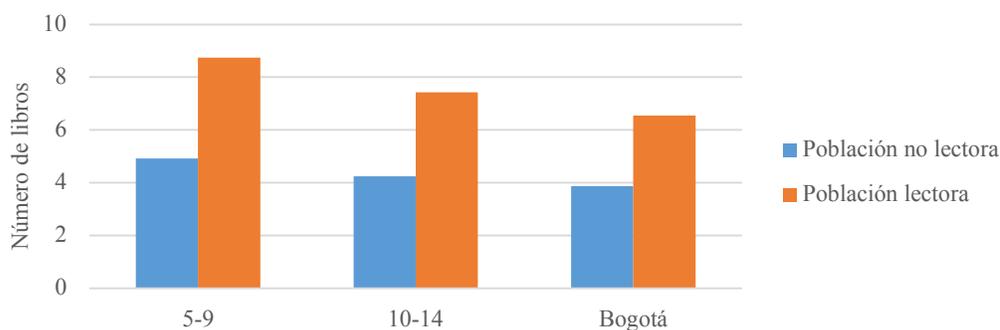
- Encuesta Bienal de Culturas de la Secretaría de Cultura de Bogotá: realizada por la Subdirección del Observatorio de Culturas en el año 2017, se aplicó en zonas residenciales de las 19 localidades urbanas de la ciudad entre agosto y diciembre de 2017 a 16.132 personas mayores de 13 años. El análisis que se presenta a continuación se limitó al grupo etario de 13 a 17 años de Bogotá, que suman 2.049 personas. Esta encuesta permite visualizar los aspectos en un grupo mayor, más juvenil, lo cual permite un análisis de interés del panorama de la lectura, la escritura y la biblioteca escolar en la ciudad. No obstante, a pesar de que existe ya una serie histórica de varios años en el estudio, hay ciertas variaciones entre las preguntas relativas a comportamiento lector, lo que impide una correcta comparación entre encuestas. Por lo demás, de los resultados de 2019 sólo se tuvo acceso a reportes generales no específicos para el grupo etario de interés.

Es necesario señalar que cada una de estas encuestas tiene una metodología y diseño estadístico diferente, que responden a objetivos de medición particulares, a rangos etarios definidos de forma específica y a variadas metodologías de diseño muestral y aplicación. Estas diferencias impiden comparaciones inmediatas entre los resultados. Dado que ninguna de ellas tiene como objetivo lograr una representatividad a nivel nacional por grupo etario, cabe aclarar que los análisis realizados dentro del diagnóstico de los estudiantes en hábitos de lectura no son estadísticamente representativos a nivel ciudad. Sin embargo, sí es posible analizar tendencias generales en los comportamientos lectores, de escritura y de asistencia a bibliotecas de los grupos etarios de interés (aquellos más cercanos a la población estudiantil de básica y primaria), si bien (como ya sucedía con algunos de los estudios revisados en la anterior sección) no es posible diferencia a estudiantes de instituciones educativas privadas y distritales.

4.2. Características generales del comportamiento lector

En los análisis de comportamiento lector, es común partir de la descripción del indicador de libros leídos por habitante en un año. A pesar de que se trata de un indicador que por sí sólo es incapaz de dar cuenta de las características de la lectura y de que es necesario considerar otras modalidades de lectura más allá de la unidad del libro, es sin duda útil para medir tendencias generales de la población. Así, las dos encuestas nacionales dedicadas total o parcialmente al análisis de la lectura muestran valores positivos en relación con las tendencias en los grupos etarios cercanos a la población estudiantil en comparación con el resto de la población. Según la ENLEC, para 2017 el promedio de libros leídos en el último año se distribuye así según los rangos analizados (cabe indicar que los promedios de Bogotá corresponden a toda la población). Los resultados de la gráfica muestran que, para la población que declara haber leído al menos un libro el año anterior, en el rango de edad 5-9 el promedio es de 8,7; en el rango de edad 10-14, de 7,4; el promedio general en la ciudad es de 6,6 para la población en total. Los promedios decrecientes de lectura de unidades de libros son consistentes con el comportamiento para la población general (incluyendo a quienes declaran no haber leído libros) y señalan un fenómeno positivo en las prácticas de mediación lectora que se han fortalecido en los últimos años para la población de 5 a 9 años, tanto en ambientes escolares, como en infraestructuras culturales.

Gráfica 10. Promedio de libros leídos en los últimos 12 meses, según tipo de población.

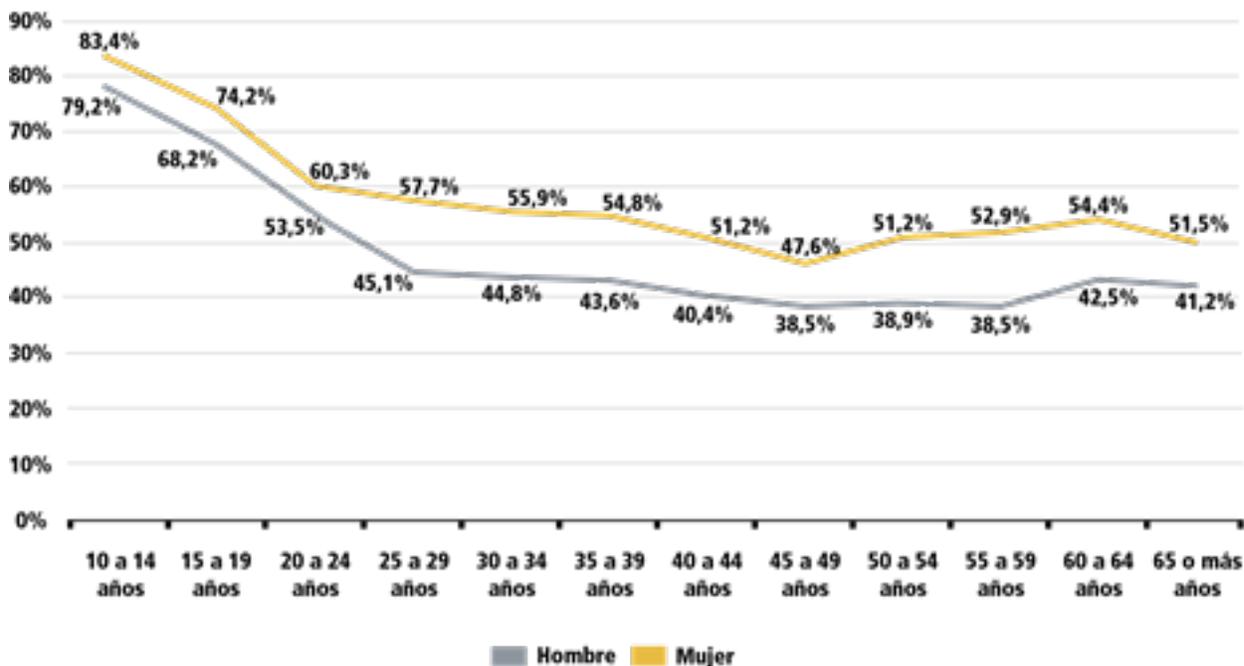


Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Por su parte, según la ECC de 2017, el promedio de libros leídos (por las personas que leyeron el último año) es de 6,1 en los niños entre 5 y 11, mientras que en las personas mayores de 12 es de 5,3, cifras que a grandes rasgos afirman una tendencia general de mayores índices de lectura de libros en la principal población objetivo de la PDLEO que en el resto de la población, lo que se suma a la tendencia presentada atrás a partir de los datos de ENLEC. Se trata, de hecho, de una tendencia de alcance nacional que señala una mayor incidencia de las prácticas de lectura en poblaciones más jóvenes, como puede

verse en esta gráfica, que expone, para todos los grupos poblacionales a partir de los 10 años, la respuesta sobre si leyeron al menos un libro en el año anterior:

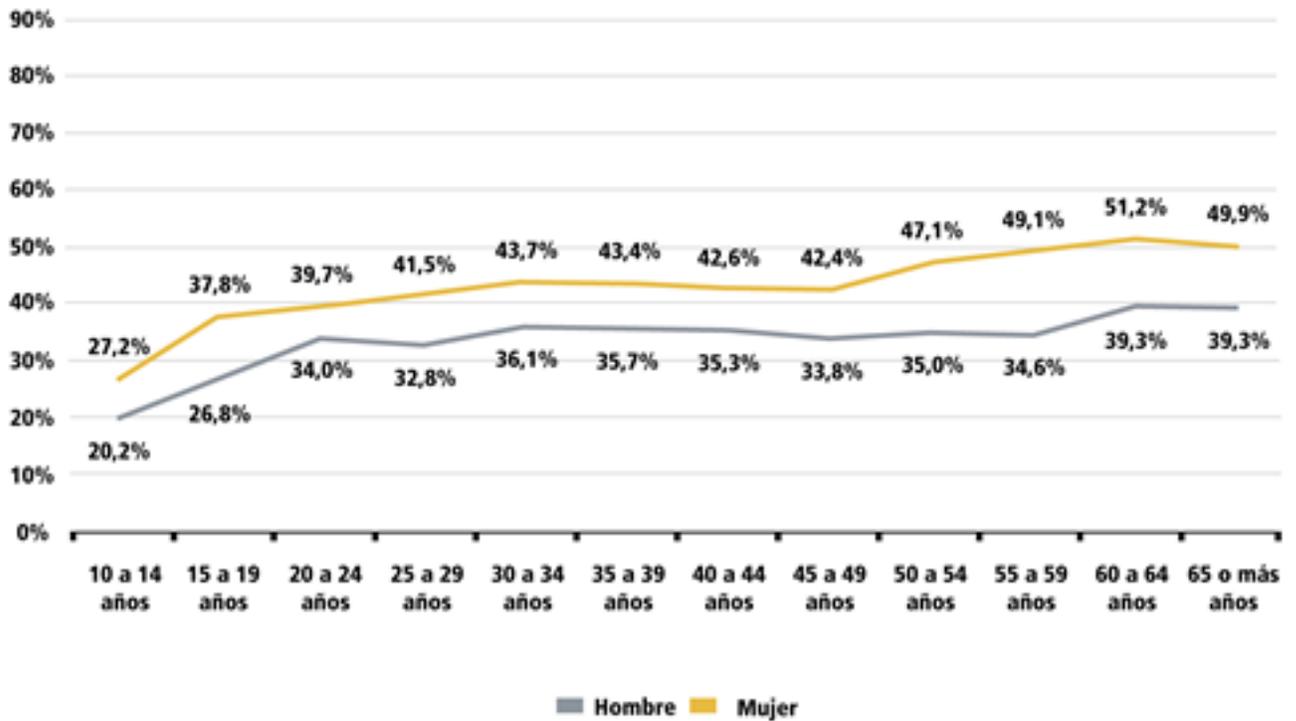
Gráfica 11. Población que declara haber leído libros en el año anterior, por rangos etarios y sexo, para todo el país.



Fuente: ENLEC. Procesamiento propio.

Esta tendencia (de carácter positivo para la población estudiantil) debe explicarse a la luz de diversos factores asociados a la formación y consolidación de hábitos de lectura y el desarrollo de sus prácticas, entre los cuales es de especial relevancia la influencia de los procesos de aprendizaje y de acercamiento a materiales de lectura en el ámbito escolar. En efecto, si al conjunto de datos de la gráfica anterior se sustraen las lecturas que hayan correspondido a textos escolares o de estudio, la tendencia la curva se invierte y muestra una tendencia al crecimiento a medida que se avanza en las edades de la población:

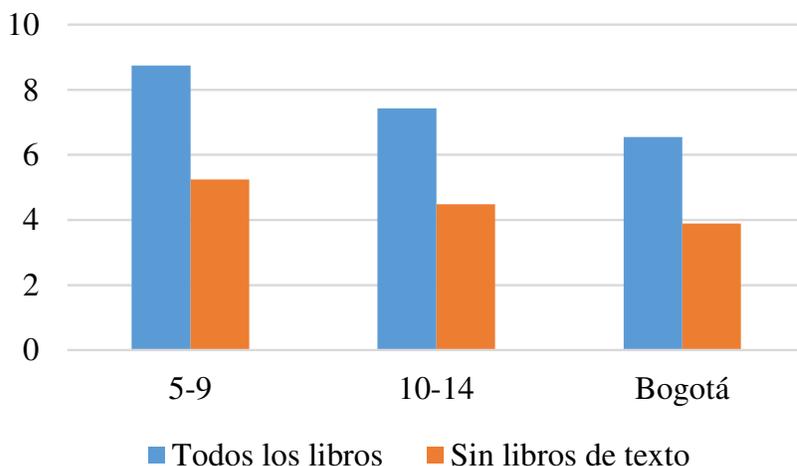
Gráfica 11a. Población que declara haber leído libros en el año anterior, por rangos etarios y sexo, para todo el país, sin libros de texto.



Fuente: ENLEC. Procesamiento propio.

La misma tendencia analizada en las anteriores gráficas se verifica en el caso específico de Bogotá con los datos de la ENLEC. Aquí se muestra que en las poblaciones de 5-9 y de 10-14 años la lectura de textos asociados a procesos educativos tiene un rol de especial importancia en las prácticas de lectura: en todos los casos, aproximadamente un 40% de los libros leídos corresponden a la tipología de texto escolar, entre la cual cabe esperar que los participantes de la encuesta no hayan reportado tan sólo textos escolares en estricto sentido, sino también aquellos que apoyen o sean requeridos en procesos de aprendizaje de diverso tipo.

Gráfica 12. Promedio de libros leídos totales y sin incluir los textos escolares.



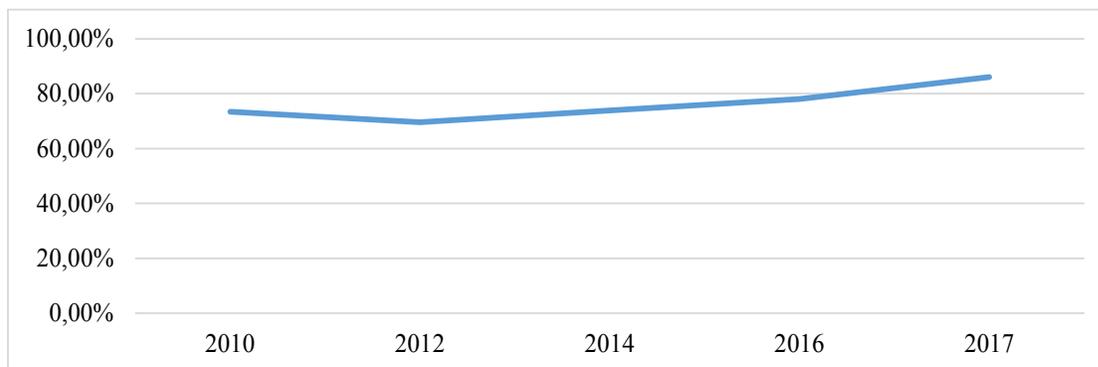
Fuente: ENLEC. Procesamiento propio.

Este análisis no debe entenderse como la exposición de particularidades negativas en el desarrollo del comportamiento lector de la población en edad escolar; por el contrario, la gráfica anterior reafirma la importancia del ámbito escolar y sus mediadores (docentes y bibliotecarios) en la consolidación de hábitos de lectura en las edades tempranas. De hecho, como se verá más adelante, los mediadores de lectura en el ámbito escolar son especialmente relevantes para la consolidación de hábitos de lectura. Por último, vale destacar la relevancia de poner en valor la lectura del ámbito escolar, que en ocasiones puede ser considerada como una práctica lectora de menor valor por ser de carácter obligatorio. En efecto, en el documento de orientación del CERLALC para la medición del comportamiento lector se advierte sobre esta interpretación:

(...) que tiende a resaltar la lectura de ocio y por placer, elevándola al rango de lectura letrada y reduciendo el valor de las lecturas de estudio o profesionales (aprendizajes informales), fruto del autodidactismo, de la obligación laboral o de los estudios (aprendizajes formales). La opción entre buena o mala lectura remite incesantemente al problema de las categorías y enfatiza, cada vez más, los interrogantes sobre cómo sacar de la marginalidad la lectura y la escritura entre pares, actividades inherentes a las redes sociales. (Cerlalc, 2014)

Por último, es de destacar que en los datos históricos disponibles para la población de 5 a 11 años de Bogotá (ECC) se expresa una tendencia relativamente continua, aunque de baja intensidad, de aumento de la población que desarrolló lecturas de libros de forma autónoma o acompañada. Será de especial interés comparar la serie con los resultados actualmente en procesamiento de la encuesta de 2019.

Gráfica 13. Serie histórica de porcentaje de la población de 5-11 años de Bogotá que leyó o a la que leyeron libros en el último año (ECC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

4.3. Descripción ampliada de las prácticas de lectura

Como ha sido ya mencionado, el indicador asociado a la lectura de unidades de libros no puede ser el único elemento para caracterizar el escenario de las prácticas de lectura de la población estudiantil. De hecho, pueden plantearse varias críticas a la prevalencia de este indicador como elemento central del análisis del comportamiento lector y como indicador de gestión para la evaluación de políticas públicas de lectura, que en conjunto deberían tomarse como orientaciones para plantear indicadores de evaluación más pertinentes para la futura política de lectura, escritura y oralidad del distrito. Entre tales argumentos, vale destacar algunos de los planteados en el marco conceptual de la *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital publicado por el CERLALC en 2014 (28-29)*:

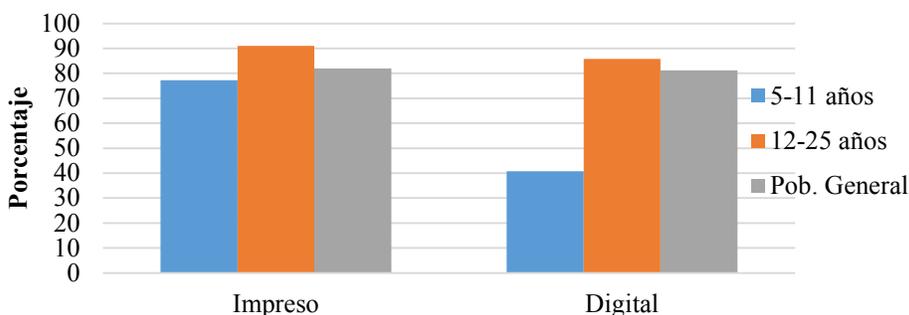
- “La visión librodetermininista”: concentrarse en la medición de la lectura tan sólo mediante unidades de libro descuida otros medios y materiales de lectura, y puede impedir comprender de manera detallada las actuales características de las prácticas lectoras, en particular en poblaciones más jóvenes.
- La subvaloración de lecturas fragmentarias: el indicador de libros leídos suele estar asociado (en el diseño de los formularios o en la percepción de los encuestados) con libros completamente leídos, lo que deja de lado el reconocimiento de lecturas fragmentarias y dispersas, que no son sólo propias de los entornos digitales de lectura, sino que son también frecuentes en el ámbito escolar, en el que los materiales de texto escolar no son leídos de la misma manera, ni en las mismas situaciones ni periodos de tiempo, en el que se lee un material de tipo literario.

En respuesta a la necesidad de ampliar el alcance del análisis de este diagnóstico, a continuación se presentan resultados generales que dan cuenta de otras dimensiones y características de las prácticas y hábitos de lectura (según el alcance posible por la disponibilidad de datos y restricciones de los propios diseños de cada encuesta), a saber: lectura en físico y digital; frecuencia de la práctica lectora; dificultades y razones para no leer; agentes mediadores de lectura; prácticas de escritura; y asistencia a bibliotecas.

4.3.1 Lectura en físico y digital

La preferencia de lecturas desarrolladas en soportes físicos o digitales de los estudiantes de la ciudad refleja el estado y tendencias que se expresan en el comportamiento de la población lectora en general en torno a los soportes de lectura de libros. Es clave señalar que las gráficas aquí presentadas se refieren tan sólo a la lectura de libros y no a lectura de otros formatos y medios. En todo caso, a modo de referencia, en términos nacionales, la lectura de orden general, es decir, de cualquier tipo de texto (incluyendo páginas webs, blogs, correos, redes sociales, entre otros) se comporta como se presenta en la siguiente gráfica, cuyos datos son tomados de la herramienta de visualización de la ENLEC. De la gráfica es de destacar los porcentajes relativamente bajos (40%) de lectura en digital en el grupo de 5 a 11 años, circunstancia explicable en términos de introducciones más tardías al uso de tecnologías digitales y a circunstancias socioeconómicas o preferencias de lectura, como se verá en la sección 4.3.5

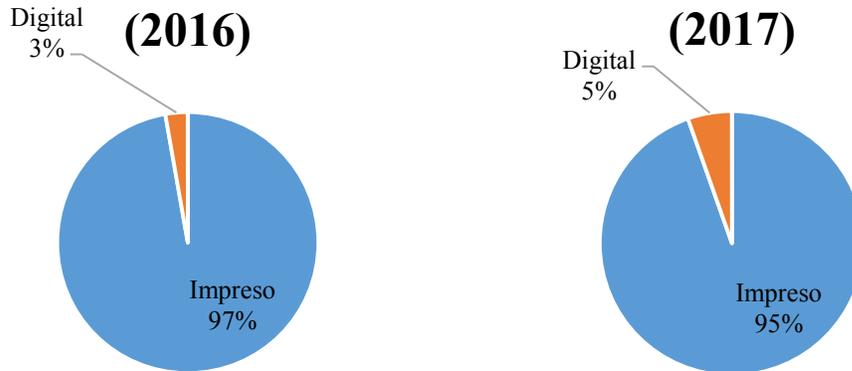
Gráfica 14. Porcentaje de la población que leyó en soporte digital o físico, separado por rangos etarios.



Fuente: ENLEC, herramienta de visualización. Procesamiento propio.

En el caso específico de lecturas de libros, el comportamiento de los lectores bogotanos más jóvenes refleja una clara preferencia por el uso de materiales impresos, lo que de nuevo coincide con tendencias nacionales e incluso internacionales. A pesar de las diferencias de los valores expuestos de cada encuesta, es clara la prevalencia del formato físico, lo que reafirma la necesidad de no descuidar el fortalecimiento de procesos de dotación y procesamiento de los materiales bibliográficos físicos de la ciudad.

Gráfica 15. Porcentaje de la población de 5-11 años según soporte de lectura en 2016 y 2017 (ECC).



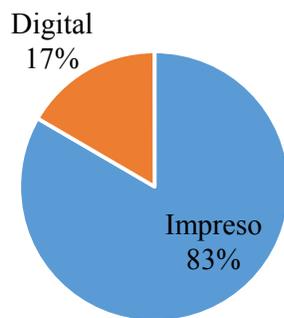
Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Gráfica 16. Porcentaje de la población de 5-9 y 10-14 años (ENLEC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Gráfica 17. Formatos de libros leídos por la población bogotana de 13-17 años en 2017 (EBC).



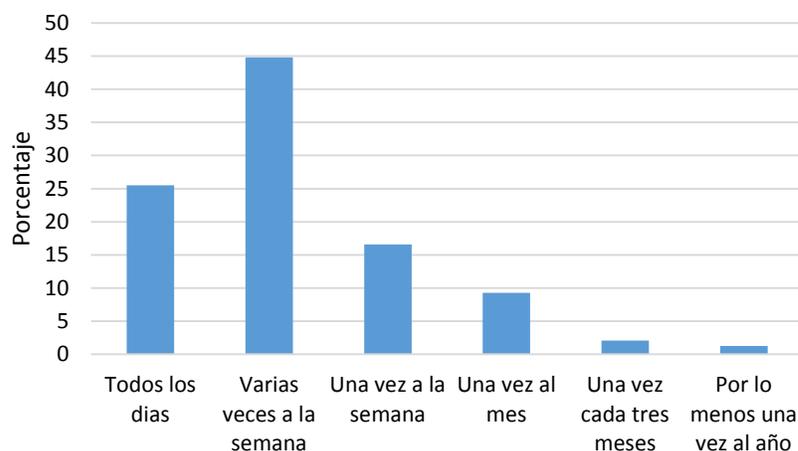
Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Además de la consideración de tendencias generales de orden cultural que han ralentizado la adopción de dispositivos de lectura digital, es necesario evaluar los bajos porcentajes de lectura en estas tecnologías a la luz de otras causas, que serán explicadas en la sección 4.3.5.

4.3.2 Frecuencia de las prácticas lectoras

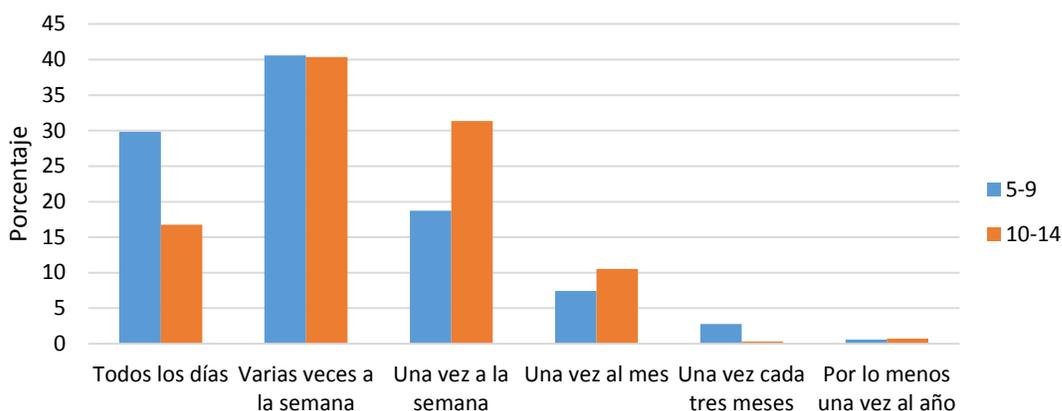
Describir la frecuencia de las prácticas lectoras permite trasladar el análisis desde la visión de la unidad de lectura a la relevancia de la lectura en las prácticas cotidianas de los estudiantes. Las tres encuestas consideradas (EBC, ENLEC y ECC) incluyen en sus formularios preguntas al respecto y con exactamente el mismo repertorio de frecuencias reportadas, por lo cual —a pesar de las diferencias de metodología estadística ya señaladas— es viable reconocer los patrones generales en torno a la periodicidad de las prácticas en la población.

Gráfica 18. Frecuencia de lectura en la población bogotana de 13 a 17 años.



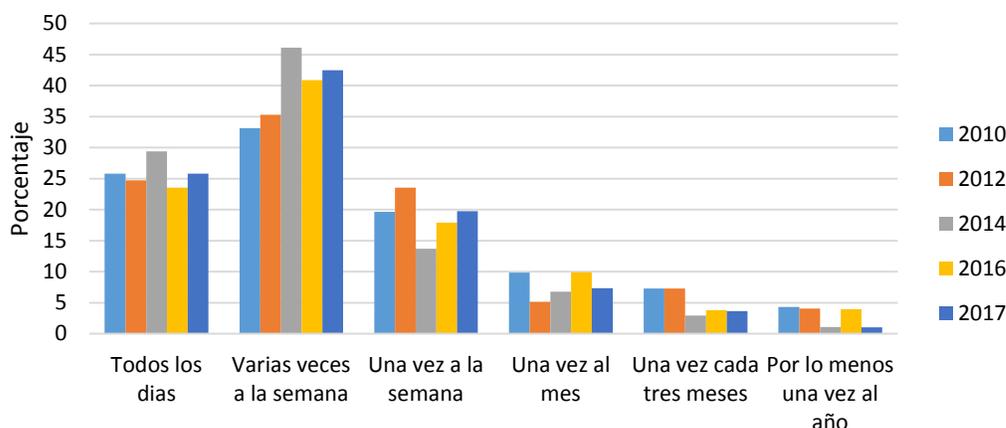
Fuente: EBC. Procesamiento propio.

Gráfica 19. Frecuencia de lectura de libros impresos en la población bogotana de 5-9 y 10-14 años (ENLEC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Gráfica 20. Frecuencia de lectura (autónoma o acompañada) de libros en la población bogotana de 5-11 años (ECC). Serie histórica 2010-2017.



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Las tres encuestas señalan una tendencia general de mayores valores en el reporte de lecturas realizadas varias veces a la semana, con valores cercanos o superiores al 40% de los grupos elegidos en todos los casos. Si bien tan sólo la ECC cuenta con una serie histórica, es relevante notar el incremento de 33% a 42% en el reporte de frecuencias de lectura varias veces a la semana. En los demás valores de frecuencia la tendencia parece ser relativamente estable o con bajas apenas perceptibles.

Para analizar la tendencia, puede resultar útil agrupar las frecuencias entre aquellas de frecuencias altas (diaria o varias veces a la semana) y menos bajas o muy bajas (una vez a la semana o menor intensidad). Si bien esta categorización puede resultar problemática debido a diversos factores del desarrollo lector y condiciones externas al propio individuo, resulta pertinente considerando los propósitos de la política. Se presenta a continuación el resumen del análisis para las dos encuestas que permiten hacer comparaciones entre grupos etarios o años:

Tabla 6. Categorización de frecuencias de lectura ENLEC (2017).

ENLEC (2017)	5-9 años	10-14 años
Frecuencias Altas	70,42%	57,1%
Frecuencias Bajas o muy bajas	29,57%	42,9%

Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Tabla 7. Categorización de frecuencias de lectura ECC (2010-2017).

ECC (5-11 años)	2010	2012	2014	2016	2017
Frecuencias altas	58,92%	60,01%	75,53%	64,44%	68,25%
Frecuencias bajas o muy bajas	41,08%	39,99%	24,47%	35,55%	31,75%

Fuente: DANE. Procesamiento propio.

En el caso de la ENLEC, es notable el descenso del valor de las frecuencias altas, que baja en cerca de 13 puntos porcentuales entre la población de 5-9 años y la de 10-14 años, lo que lleva a una distribución más homogénea entre los dos grupos de frecuencia. Cabe recordar, como ya se mencionó en el segundo apartado de esta sección, que hay también leves caídas en el promedio de número de libros leídos entre los dos grupos: 8,7 libros en el grupo de 5-9 años; 7,4 libros en el grupo de 10-14 años. Se trata, por supuesto, de fenómenos relacionados entre sí y que deben entenderse en el marco de transformaciones en las prácticas y preferencias de consumo cultural de cada grupo etario.

En lo que respecta a la ECC, que describe en la serie histórica al grupo de 5-11 años, el panorama es distinto y relativamente positivo. Al fijar la descripción en el mismo grupo en cada año (sin considerar las transformaciones individuales de las prácticas a medida que crecen los lectores), se percibe una variación positiva de cerca de 10 puntos porcentuales en las frecuencias altas entre 2010 y 2017, y una caída consecuente del mismo valor en las frecuencias más bajas. Estos datos deberían ser interpretados al menos en dos líneas:

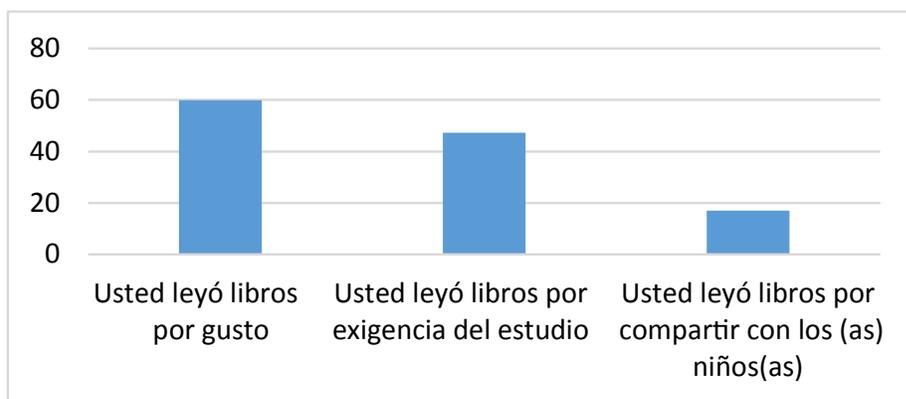
- Por un lado, es probable que cambios en la estrategias y escenarios de mediación lectora dirigidas a la población entre los 5 y 11 años hayan favorecido hábitos lectores de mayor frecuencia en ese periodo de 7 años. Sin evaluaciones de impacto adecuadas, resulta imposible identificar el peso de cada factor externo en la transformación de las frecuencias, pero debería considerarse la relevancia de aspectos como la continuidad y fortalecimiento de políticas locales de lectura; la ampliación de espacios y ofertas de lectura; la continua formación y sensibilización sobre procesos de mediación lectora; el énfasis en el desarrollo de procesos de formación lectora en el aula y la biblioteca escolar, entre otros.
- Por otro lado, es esencial considerar otros aspectos relativos al propio desarrollo lector del individuo entre edades infantiles y aquellas más cercanas a la entrada a la adolescencia. Sin duda, podrían considerarse aquí los resultados del análisis presentado en la sección 6 de este documento, que dan cuenta de los avances en los procesos pedagógicos de la lectoescritura en el distrito, así como los resultados de las pruebas de comprensión lectora presentadas en la sección 3. Sin embargo, no

debe ser descartada la consideración de que el rol de la lectura se “enfrenta” cada vez más a otras modalidades de consumo cultural y a otras opciones de uso del tiempo libre, y que por lo tanto su lugar como elemento central de la configuración cultural se ha desplazado para dar espacio a otros tipos de consumo que, aunque privilegien experiencias audiovisuales y multimediales, siguen recurriendo a la lectura de una u otra forma para su ejecución.

4.3.3 Factores de configuración del hábito

Las características de cantidad, frecuencia y preferencia de soporte deben ser analizadas a la luz de condiciones de diverso tipo que, en conjunto, dan forma a la lectura del contexto actual del hábito lector en la población estudiantil. Aunque los diseños de formulario son considerablemente diferentes entre cada una de las encuestas, todas incluyen preguntas de diverso objetivo que ayudan en la tarea de entender el panorama. La EBC, por ejemplo, indagó sobre las principales razones que motivan la activación del comportamiento lector entre jóvenes de 13 a 17 años. Entre otras, las principales razones reportadas fueron leer por gusto (60%) y leer por exigencia del estudio (43%).

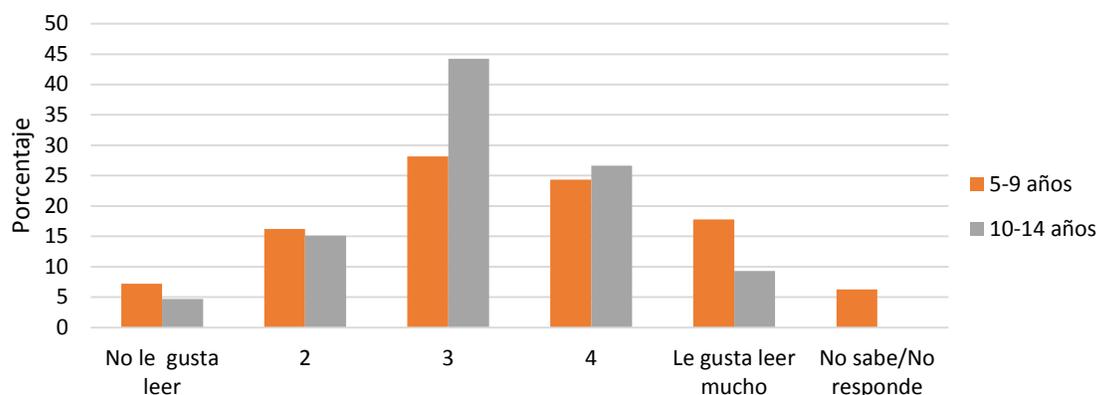
Gráfica 21. Motivo de lectura para jóvenes entre 13-17 años (EBC, 2017).



Fuente: EBC. Procesamiento propio.

Por su parte, la ENLEC pregunta por cuán alto es el gusto por la lectura de los grupos de 5-9 y 10-14 años. La gráfica da cuenta de una distribución normal, con tendencia hacia el grupo de respuestas que señalen un valor más alto de la lectura en los niños y jóvenes, lo cual concuerda con la motivación a la lectura por gusto expuesta en la anterior gráfica.

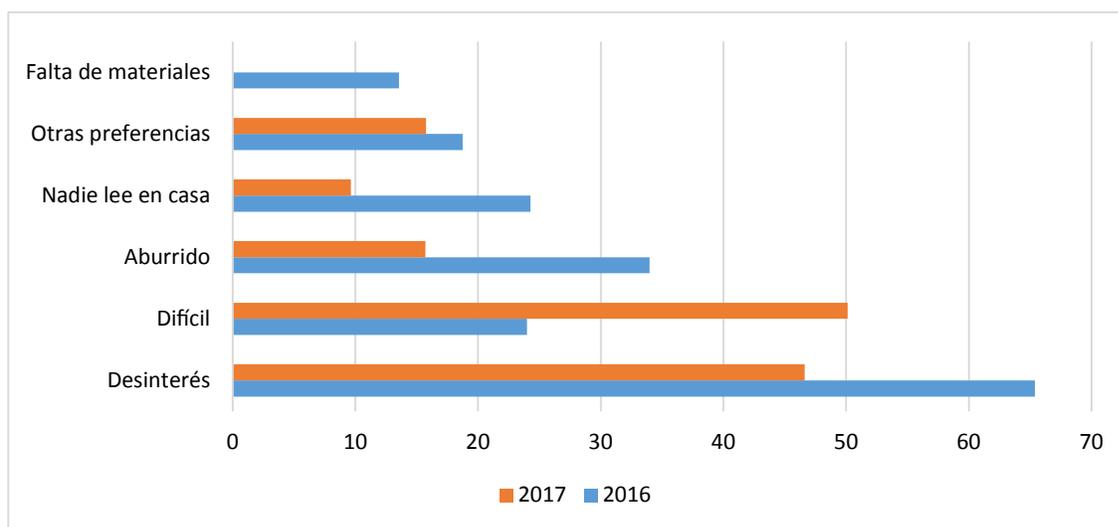
Gráfica 22. Gusto por la lectura en los grupos de 5-9 y 10-14 años en Bogotá (ENLEC).



Fuente: EBC. Procesamiento propio.

A pesar de los positivos valores en relación con el gusto por la lectura, es claro que la considerablemente alta presencia de prácticas poco frecuentes de lectura (como se vio en la anterior sección) y la caída de los promedios de libros leídos entre grupos etarios da cuenta de un panorama algo menos optimista en la ciudad. Para acercarse a una posible comprensión del fenómeno e identificar factores que puedan ser objeto de atención de la política distrital, resulta de interés recurrir a las preguntas de la ENLEC y la ECC que indagan sobre las razones que afectan el comportamiento lector. En esa dirección, la ECC permite identificar las razones que aducen los integrantes del grupo etario de 5 a 11 años para los años 2016-2017 (la ausencia de valores en la respuesta “Falta de materiales” se debe a una variación entre los formularios):

Gráfica 23. Razones para no leer para la población de 5-11 años de Bogotá (ECC).

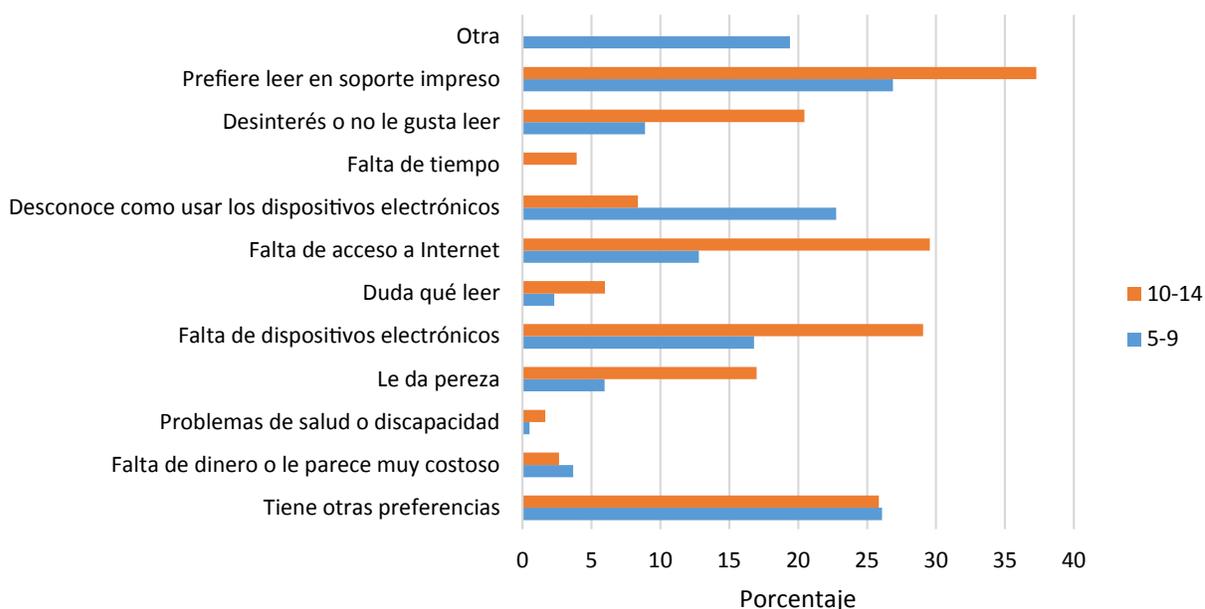


Fuente: DANE. Procesamiento propio.

De los datos, destaca el hecho de que las principales razones de no lectura sean, por un lado, el desinterés y la percepción de la lectura como algo aburrido (aunque haya una caída significativa entre los dos años) y, especialmente, la dificultad asociada a la lectura, que se incrementa dramáticamente entre 2016 y 2017. El elevado reporte de la dificultad de leer debe leerse a la luz de los resultados ya analizados en la sección 3 y los desempeños de estudiantes en las pruebas, hecho que se analiza en la sexta sección. Por otra parte, como ya había sido señalado al final de la anterior sección, no deben desatenderse las señales de los altos valores en respuestas asociadas a las percepciones de interés sobre la lectura (desinterés, aburrido, otras preferencias). Tales percepciones pueden entenderse tanto como expresión de modificaciones profundas en los hábitos generales de consumo cultural (que privilegian otros tipos y modalidades de consumo que no se recogen en la lectura tradicional) como en una falta de reconocimiento por los nuevos espacios de intercambio de textos, lectura y escritura de los jóvenes y niños, que podrían no ver reflejadas sus prácticas de lectura en modalidades más tradicionales de mediación y promoción en la escuela y bibliotecas.

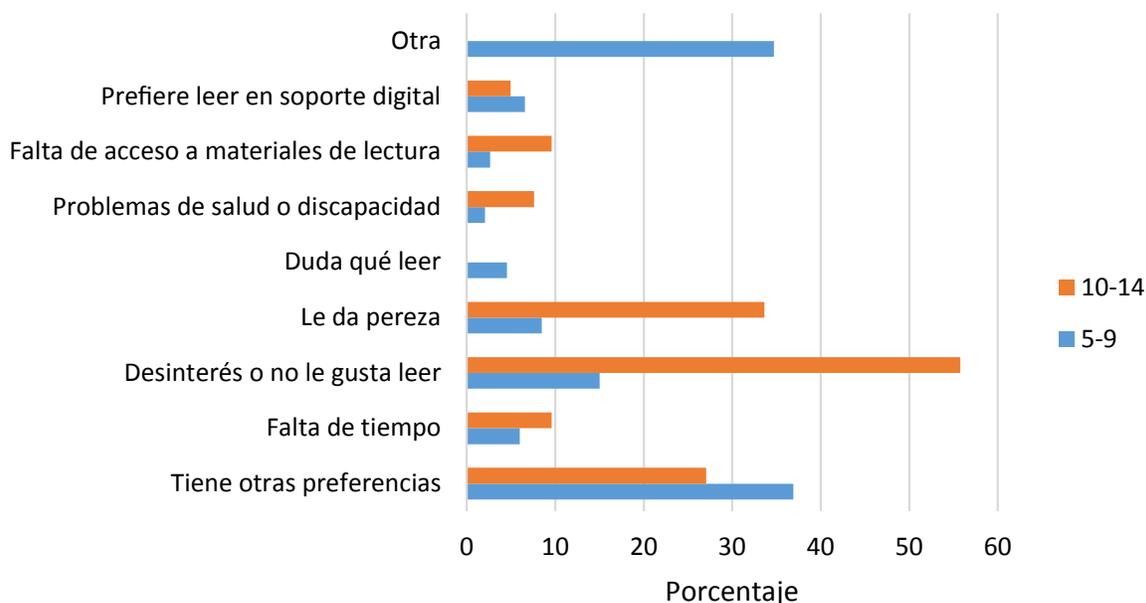
Por su parte, la ENLEC divide la descripción de razones de no lectura por tipo de soporte: impreso y digital:

Gráfica 24. Razones para no leer con más frecuencia en soporte digital para las población de 5-9 y 10-14 años de Bogotá (ENLEC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Gráfica 25. Razones para no leer con más frecuencia en soporte impreso para las población de 5-9 y 10-14 años de Bogotá (ENLEC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

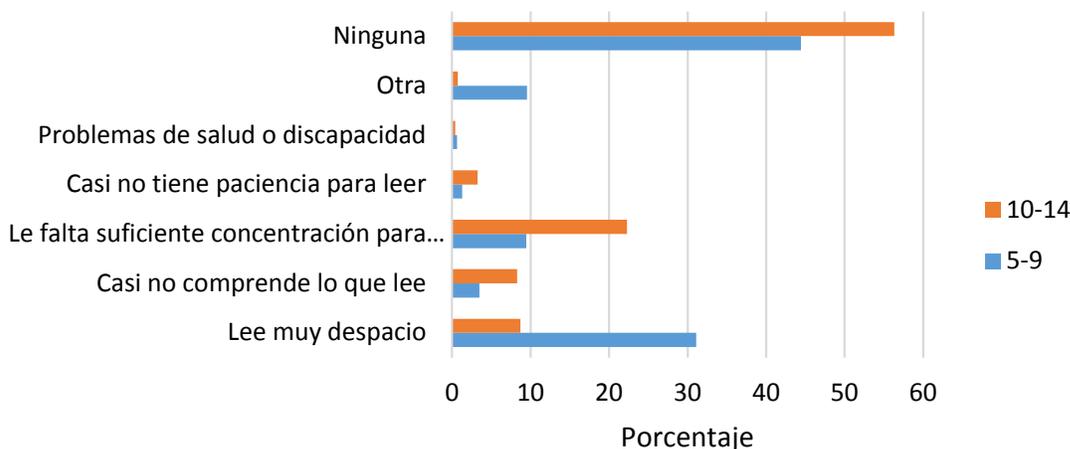
En ambos casos, la elevada aparición de respuestas asociadas a falta de interés por la lectura (tiene otras preferencias, desinterés) señala de nuevo al fenómeno descrito atrás sobre los cambios en el consumo cultural y la falta de atención a nuevas modalidades de lectura. Sin embargo, la comparación de la frecuencia de respuestas en soporte impreso en los ítems “le da pereza” y “desinterés o no le gusta leer” señala de manera urgente un espacio de atención de la futura política, pues hay un incremento notable entre las respuestas de los grupos más jóvenes y los mayores. Así, mientras que para el grupo de 5-9 apenas un 15% manifiesta desinterés y tan sólo un 8% dice que le da pereza hacerlo, para el grupo de 10-14 años esos mismos ítems se elevan a un 55% y 33%, respectivamente. Además, cabe destacar que ni en soporte físico ni digital la consideración de la dificultad de compra de libros es elevada, lo que concuerda con los análisis internos que ha hecho el CERLALC respecto a la escasa incidencia de este factor en la no lectura³⁹. Por último, la gráfica que presenta los resultados para lectura digital puede dar luz a las razones sobre por qué los índices de lectura en digital son relativamente bajos en niños y jóvenes de la ciudad: aunque la preferencia por los soportes físicos sea significativa, no son despreciables los valores de las respuestas que indican falta de acceso a internet y falta de dispositivos de lectura digital (casi 30% en ambos casos para el grupo de 10-14 años).

La ENLEC, además, incluye también una pregunta que identifica las dificultades que perciben las personas para leer. La alta frecuencia de la respuesta de “ninguna dificultad”

39 Documento interno de análisis estadístico.

podría tomarse, al menos parcialmente, como un resultado del sesgo de autopercepción en la encuesta, por lo cual las respuestas asociadas con dificultades propias del desarrollo lector deberían ser materia de consideración de la política, en particular a la luz de los resultados de las pruebas estandarizadas analizadas.

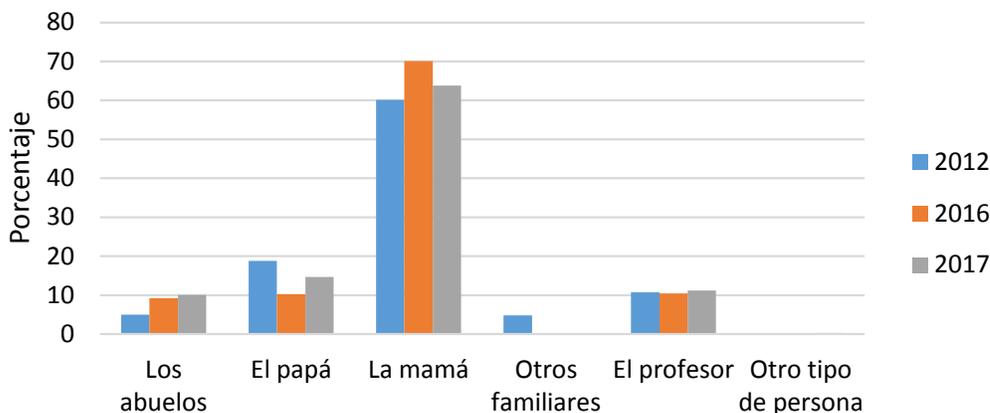
Gráfica 26. Dificultades para las población de 5-9 y 10-14 años de Bogotá (ENLEC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

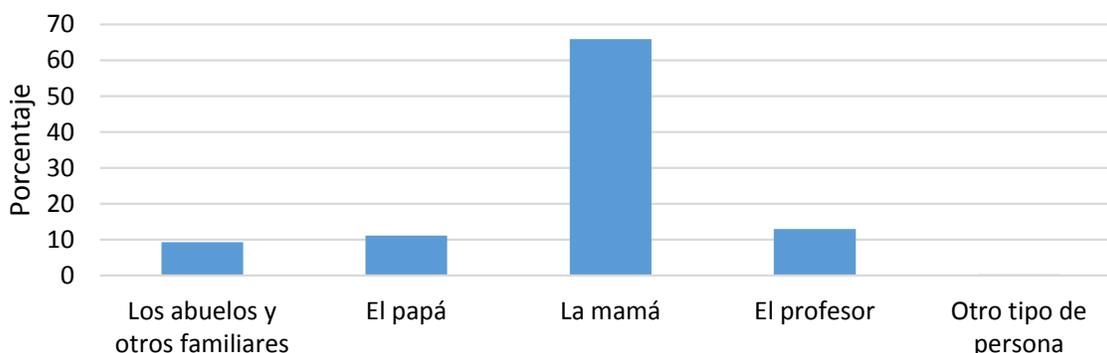
Por último, es de especial relevancia analizar la percepción de los lectores sobre algunos agentes de mediación en las prácticas de lectura. La ECC, por ejemplo, señala que las madres siguen siendo las mediadoras de lectura por excelencia, superando ampliamente a otros actores del ámbitos familiar o escolar. Los resultados que arroja la ENLEC sobre la misma pregunta son muy similares:

Gráfica 27. Mediadores de lectura preferidos por los niños de 5 a 11 años en Bogotá (ECC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Gráfica 28. Mediadores de lectura preferidos por los niños de 5 a 9 años en Bogotá (ENLEC).



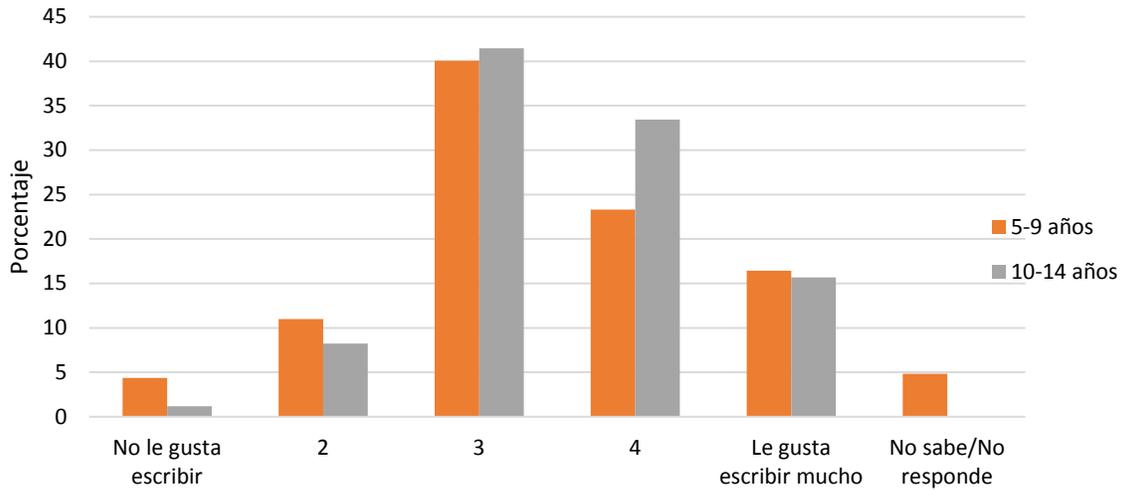
Fuente: DANE. Procesamiento propio.

En esa medida, la articulación de estrategias de promoción y mediación lectora entre el aula y la familia (especialmente con las madres) es de absoluta relevancia, así como el diseño de mecanismos que permitan acercar a los padres a los roles de introducción a la cultura tradicionalmente asignados a las mujeres. No obstante, a pesar de los bajos resultados de preferencia por mediadores como los profesores, es fundamental fortalecer las instancias de mediación e integración de la lectura en el ámbito escolar. De hecho, como se señaló al inicio de este capítulo, las lecturas asociadas a procesos de aprendizaje tienen una altísima incidencia en los promedios de lectura del país y la ciudad, particularmente entre poblaciones en edad estudiantil, como es apenas lógico. De hecho, la importancia de la mediación lectora en el ámbito escolar es más que patente al revisar que, en la misma encuesta (ENLEC), el rol de los docentes como motivadores del comportamiento lector temprano es considerablemente mayor que la de otros actores, lo que no debe interpretarse como la prevalencia de una mediación frente a otra, sino como una invitación a propiciar sinergias de mediación que favorezcan el desarrollo lector. A partir de un ejercicio previo realizado por el CERLALC sobre la ENLEC, en el que se categorizó a toda la población en varios niveles lectores y se revisaron luego los factores que podrían determinar mayores niveles de hábito lector, se encontró que el grupo de todos los lectores colombianos que leyeron en 2016 más de 6 libros reportaban que, cuando eran niños, en un 87% de los casos sus profesores los motivaban a leer, frente a un 63% que afirman que sus padres o madres le leían de niños.

4.3.4 Características de las prácticas de escritura

Las tres encuestas arrojan información sobre la escritura en los rangos encuestados. La ENLEC pregunta, por ejemplo, por la percepción de gusto por la escritura, como se observa en la siguiente gráfica, en la que la mayoría de respuestas de ambos grupos de edad se ubican en el centro de las opciones, con tendencia a privilegiar gustos más altos por escribir.

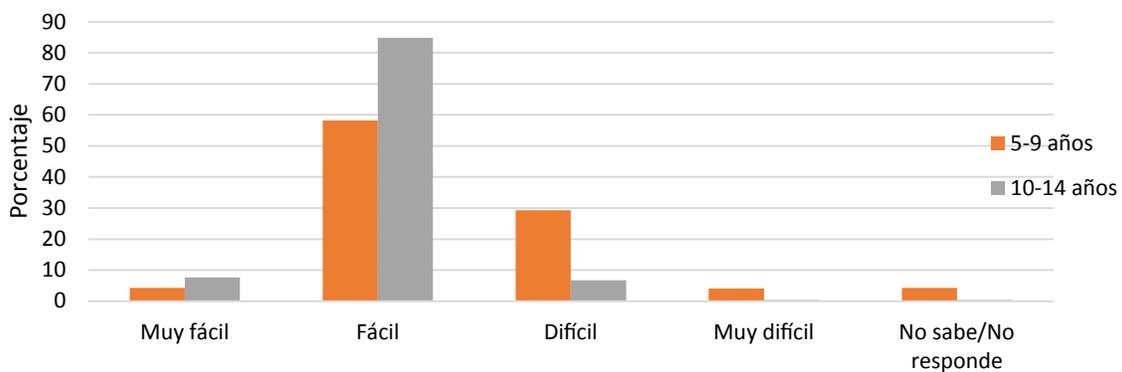
Gráfica 29. Gusto por la escritura (ENLEC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Como ya se mostró para el caso de la lectura, la ENLEC también indaga sobre la percepción de dificultad o facilidad con la que las personas desarrollan el ejercicio de escritura, que se percibe como algo relativamente fácil para ambos grupos, a pesar de que los resultados de competencias de escritura puedan señalar algo diferente.

Gráfica 30. Percepción de la facilidad o dificultad de la escritura (ENLEC). Fuente:

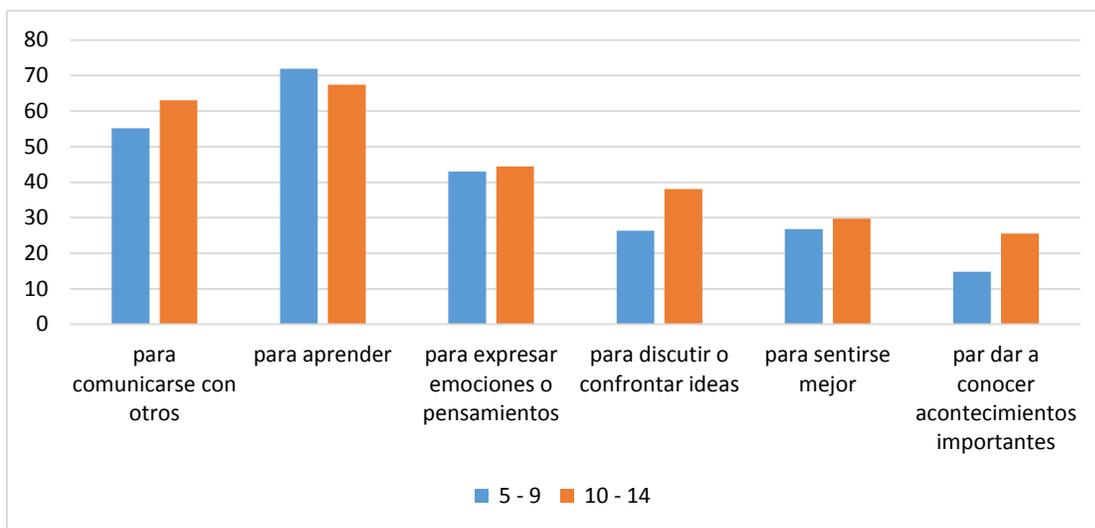


DANE. Procesamiento propio.

Al indagar por qué escriben los encuestados, es evidente, como lo muestra la siguiente gráfica de la ENLEC, que no hay variaciones significativas entre los objetivos y motivaciones de la escritura entre los dos grupos poblacionales analizados. La dos principales razones mencionadas responden, por un lado, a las prácticas de escritura asociadas con los procesos de aprendizaje y, por el otro, a los potenciales comunicativos

de la escritura, lo cual podría estar relacionado con mayores participaciones de ambos grupos en redes digitales de comunicación.

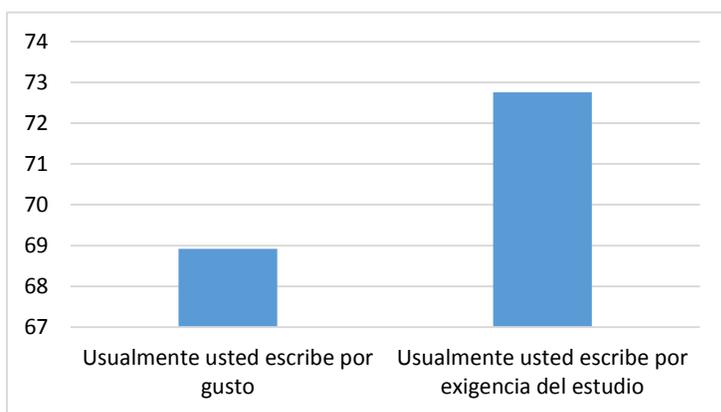
Gráfica 31. Razones para escribir (ENLEC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Por su parte, la EBC del 2015 consultó al grupo de 13 a 17 años sobre por qué escriben. La siguiente gráfica muestra una escritura que se activa, principalmente, como requerimiento del ámbito escolar, lo que contrasta con el valor de la escritura con fines comunicativos que se expresaba en otras encuestas, circunstancia que podría entenderse como resultado de una comprensión por parte de los jóvenes de la escritura como algo primordialmente utilitario y asociado a la escuela, que dejaría por fuera los usos cotidianos de su escritura en otros ámbitos.

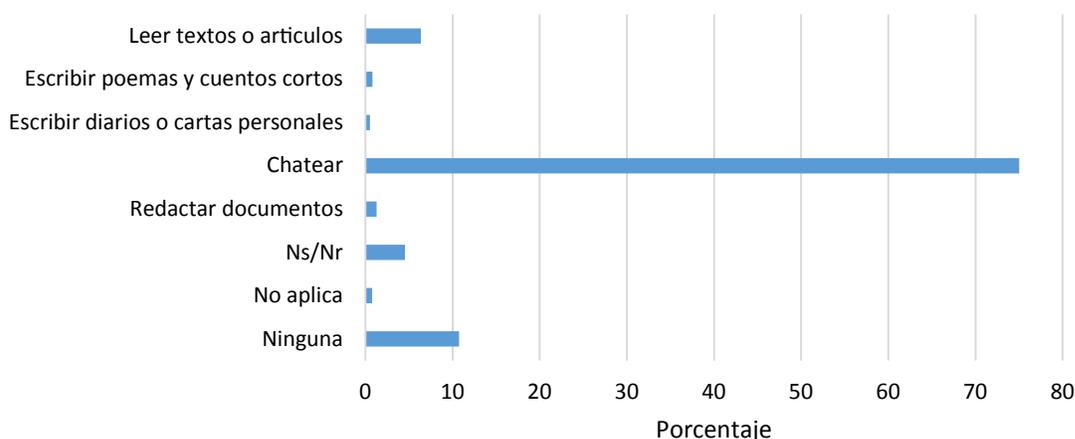
Gráfica 32. Razones de escritura de los jóvenes de 13 a 17 años (EBC).



Fuente: EBC. Procesamiento propio.

Esa interpretación se refuerza cuando se analizan las respuestas que brindaba el mismo grupo de jóvenes a la pregunta de la EBC sobre los usos de dispositivos móviles. Aunque leer era una opción, claramente la mayor respuesta fue chatear, como se observa en la siguiente gráfica. Si bien los códigos y fines de la escritura informal en estos ámbitos distan en cierta medida de los exigidos en el ámbito escolar, es de especial relevancia conciliar la naturaleza de ambos ejercicios de modo que para los jóvenes resulte fácil traducir y trasladar las competencias específicas que desarrollan y adquieren en ambos espacios de manera fluida.

Gráfica 33. Usos de dispositivos móviles en los jóvenes de 13 a 17 años (EBC).



Fuente: EBC. Procesamiento propio.

4.3.4 Asistencia a bibliotecas

La Encuesta Nacional de Lectura, la Encuesta de Consumo Cultural y la Encuesta Bial de Cultura presentan algunos datos sobre la percepción y asistencia a bibliotecas. Aunque los resultados no son específicamente pertinentes a las bibliotecas escolares, vale la pena describirlos porque permiten conocer la percepción de la biblioteca en estos rangos de edad.

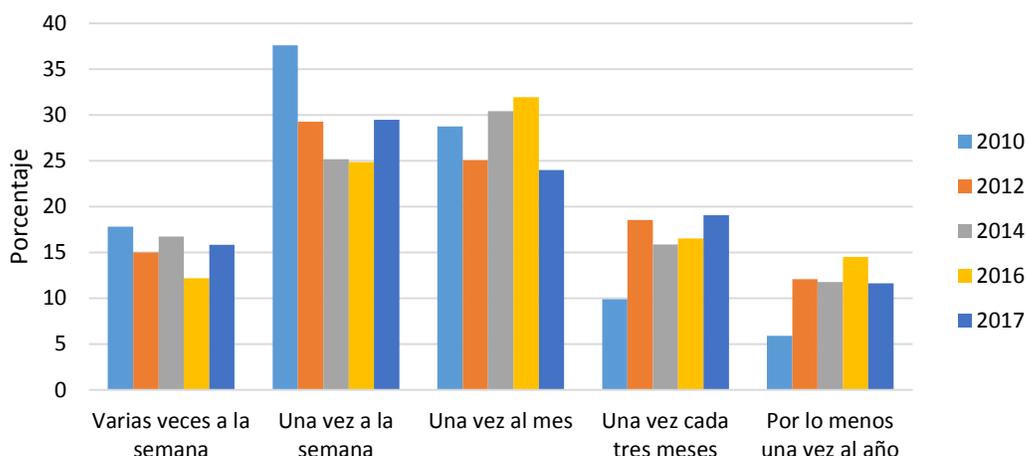
En la Encuesta Bial de Cultura realizada en el 2015, el 60,5 % de los jóvenes entre 14 y 17 años manifestaron que prefieren leer en su casa; menos del 10% mencionaron otros espacios como la biblioteca. El 21,26% obtienen los libros de su propia biblioteca familiar y solo el 10,6% acude a una biblioteca escolar por ellos (siendo este tipo de biblioteca la de mayo puntaje en la respuesta). Estos datos indican que la biblioteca no es un lugar de uso frecuente para los jóvenes de Bogotá, al menos en esta encuesta.

Por su parte, los encuestados de 5 a 11 años de la ECC manifestaron en un poco más del 50% que sí asisten a la biblioteca. Los datos de las encuestas entre 2010 y 2017 reflejan una asistencia entre el 54% y 63%. En el 2010, el porcentaje fue de 63,04%; en el 2012 de 55,16%; en 2014 de 56,09%; en el 2016 de 54,05% y en el 2017 de 59,25%.

Como resulta evidente, si bien no hay una caída en los términos de asistencia, tampoco lo hay en el crecimiento de visitas.

En la Encuesta de Consumo Cultural se puede conocer la frecuencia de asistencia a la biblioteca como se ve en la siguiente gráfica. En ella se puede ver que era más usual recurrir a la biblioteca una vez a la semana en el 2010, año a partir del cual se presenta una leve caída. Junto con esta frecuencia, la otra de mayor incidencia es la asistencia una vez al mes.

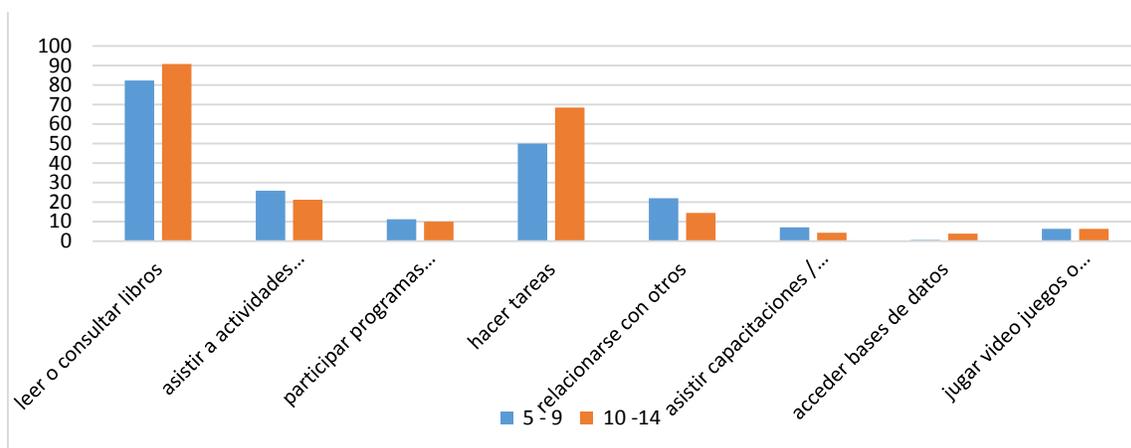
Gráfica 34. Frecuencia de asistencia a la biblioteca en los últimos 12 meses (ECC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

En la ENLEC, los encuestados respondieron sobre el propósito de su asistencia a la biblioteca, como se observa en la siguiente gráfica. En ambos grupos de edad, las principales razones de asistencia son la consulta de libros y para hacer tareas.

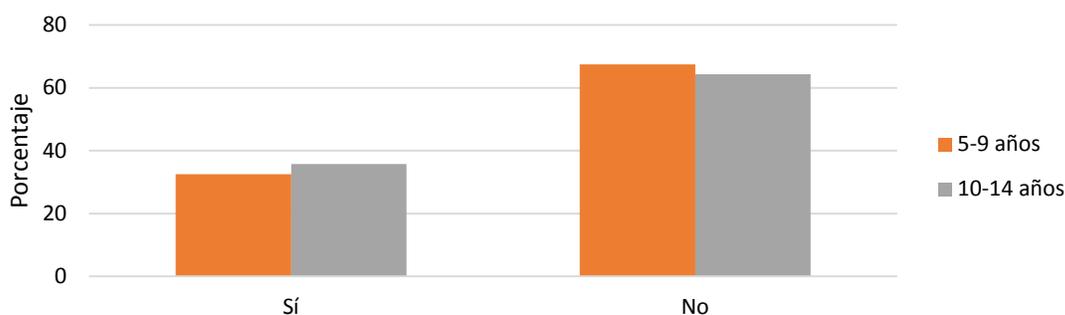
Gráfica 35. Razones para ir a la biblioteca (ENLEC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

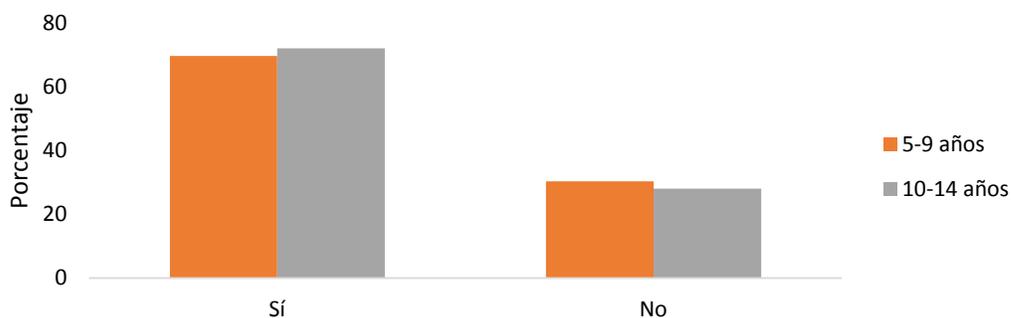
ENLEC indagó también sobre el sentido de la biblioteca para sus usuarios, como se señala en la siguiente gráfica. El resultado es de especial valor dado que señala una percepción más amplia de los usos posibles de la biblioteca en los grupos poblacionales de interés. Más aún, es relevante el hecho de que consideren, en porcentajes bastante altos, que la biblioteca es un espacio para compartir y encontrarse con otros, así como que los grupos encuestados reconocen la existencia del servicio de préstamo de libros.

Gráfica 36. ¿Considera que las bibliotecas son sólo para hacer tareas o investigaciones académicas? (ENLEC).



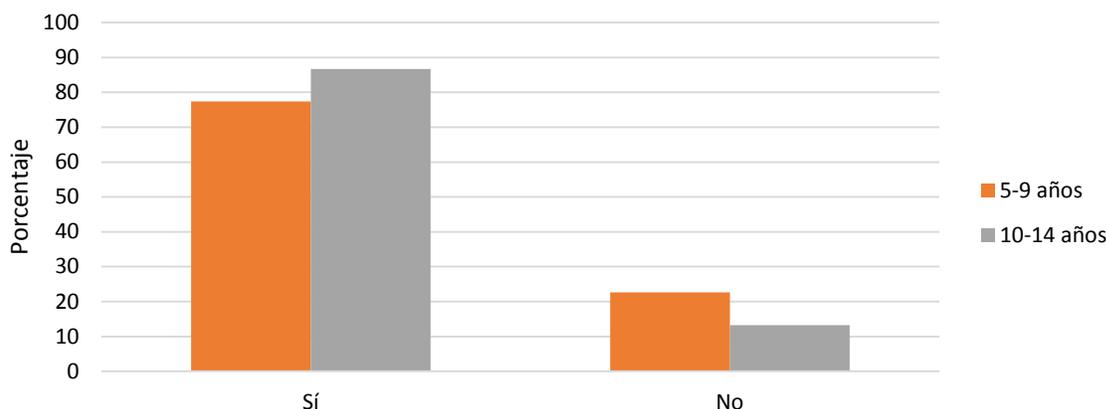
Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Gráfica 37. ¿Considera que las bibliotecas son espacios para compartir y encontrarse con otras personas? (ENLEC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

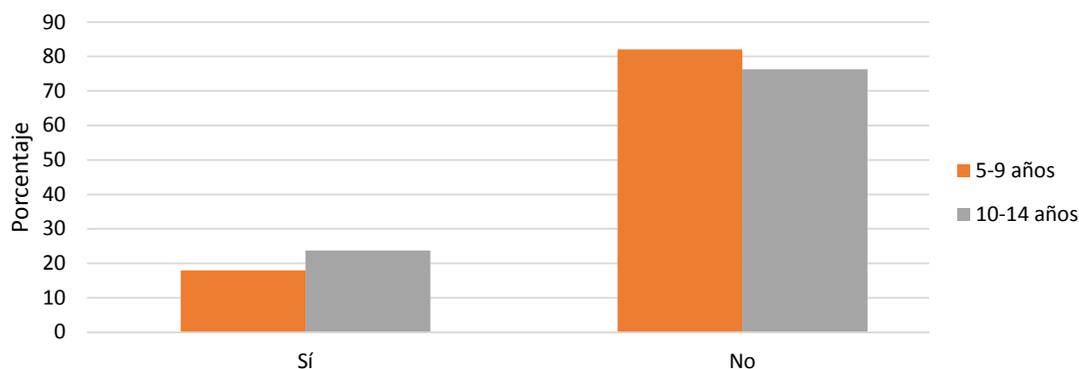
Gráfica 38. ¿Considera que las bibliotecas son útiles para el préstamo de libros en ellas o a domicilio? (ENLEC).



Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Otra pregunta de interés de la ENLEC indaga por la percepción de relevancia de los usuarios sobre la biblioteca en el presente, a pesar de la oferta de información y conocimiento que hay en internet. La respuesta de los dos rangos de edad muestra que las bibliotecas siguen siendo especialmente relevantes para ellos.

Gráfica 39. ¿Considera que las bibliotecas ya no son necesarias porque todo se encuentra en internet? (ENLEC).

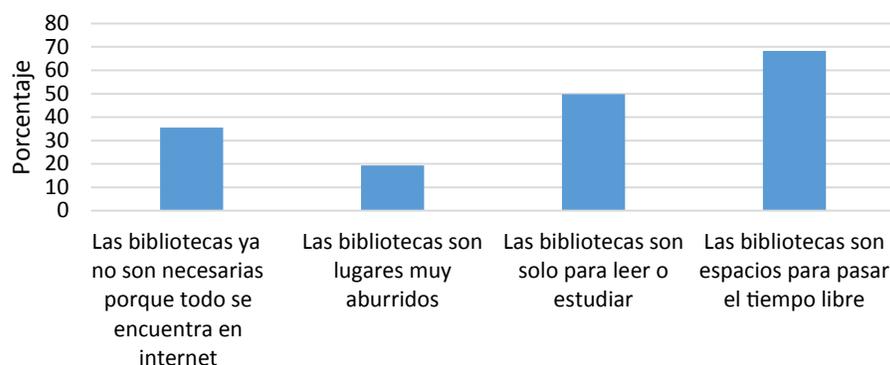


Fuente: DANE. Procesamiento propio.

Para los participantes de la ENLEC, la biblioteca sigue siendo un espacio relevante. Lo es para el 85,22% de los participantes en el rango de 5 a 9 años y para el 90,14% de los encuestados de 10 a 14 años. En ambos rangos de edad, más del 95% cree que son espacios para crear, participar y aprender. Menos del 20% de ellos en ambos rangos de edad manifestaron que eran espacios aburridos y silenciosos (5-9 años: 14,56%; 10-14 años: 19,43%)

La Encuesta Bienal de Cultura arroja solo algunos datos sobre el concepto de las bibliotecas para los jóvenes. En la siguiente gráfica se puede ver que para ellos la biblioteca es un lugar social para pasar el tiempo, pero también un lugar para estudiar y aprender. Llama la atención que varios (36%) consideran que no son necesarias puesto que toda la información igualmente está disponible en internet, lo que contrasta con lo señalado por la ENLEC.

Gráfica 40. Percepciones sobre la biblioteca en jóvenes de 13-17 años en Bogotá (EBC, 2017).



Fuente: EBC. Procesamiento propio.

5. Análisis preliminar del estado de las bibliotecas escolares del distrito

5.1. La mirada de la Biblioteca Escolar desde el Distrito

En el 2016 se plantearon los objetivos del Plan Distrital de lectura y escritura “Leer es volar”. La SED se propuso implementar las estrategias de este en el 100% de los colegios, lo que supuso una oportunidad para revisar y atender las bibliotecas escolares (BE) de todos los colegios del Distrito. En este contexto, el Plan incluyó una línea estratégica para fortalecer, modernizar y articular el sistema de bibliotecas públicas, escolares y comunitarias en la Bogotá urbana y rural mediante acciones concretas:⁴⁰

- Fortalecer el sistema bibliotecario y de acceso al libro.
- Aumentar el uso y apropiación de las bibliotecas públicas y escolares.
- Aumentar la apropiación de las bibliotecas como espacios para el aprendizaje creativo.
- Aumentar las capacidades para la apropiación digital.

Entre el 2000 y el 2016, bajo el Modelo de Modernización de Bibliotecas, la SED intervino 117 bibliotecas escolares. Aquellas bibliotecas que disponían en ese momento de más de 103 metros recibieron colecciones, mobiliario y acompañamiento en gestión

40 Alcaldía de Bogotá (n.d.), Nota técnica Diagnostico de las Bibliotecas Escolares, página 24.

con contratistas avalados por la Secretaria; aquellas que disponían de menos metraje, recibieron la sugerencia de organizar más espacio para la biblioteca para que fuera fortalecida. En el 2016, se firmó el Convenio de Asociación 3867 para “aunar esfuerzos para el desarrollo del Plan Distrital de Lectura y Escritura en lo relacionado con los procesos, el funcionamiento y fortalecimiento de las Bibliotecas Escolares”, entendiendo el rol esencial de la BE en el fomento de la lectura y la escritura. Se visitaron entonces las bibliotecas de los colegios elegidos como pioneros para indagar cómo los docentes se apoyaban en ella para fortalecer la lectura y la escritura ya que, según documentos internos de la SED, los datos iniciales eran preocupantes. Los primeros análisis indicaron que era fundamental revisar el Modelo de Modernización de las BE, buscando un formato que permitiera reconocer cada Biblioteca en sus propias características, identificar sus potencialidades y retos de manera específica, e intentar brindar una atención equilibrada en cada uno de los colegios de acuerdo a sus necesidades.

En la búsqueda de ese nuevo modelo, una de las acciones iniciales fue revisar las colecciones de las BE para cumplir con el estándar de 4 libros por estudiante. Bajo un nuevo modelo, “Sin embargo, considerando los recursos disponibles para compra de material bibliográfico, este adelanto se daría sólo para algunos colegios... En 2017 se ejecutó el contrato 1450 de 2016 que distribuyó 71461 libros en apenas 21 colegios” (Documentos internos de la SED, BE de 2016 – 2019, página 5).

Más adelante, en el 2018, equipos de la SED visitaron el 90% de los colegios con un proceso que revisó en cada BE el desarrollo de su colección, los servicios y programas allí ofrecidos. Con base en las observaciones, se estableció, con apoyo del CERLALC, el Modelo de Madurez de la BE, que permite determinar las estrategias diferenciales para apoyar y fortalecer las necesidades de cada Biblioteca. El modelo también ayudó a cada institución a fijar su propia ruta de mejora de la BE dentro del plantel y determinar cómo apoyar los planes de fortalecimiento de la biblioteca en función de los PFLE. En el 2019, se realizó un programa de acompañamiento a todas las bibliotecas, con énfasis, objetivos y planes de trabajo específicos para el nivel de madurez definido para cada una de ellas. Las características generales de cada nivel se pueden observar la tabla a continuación:

Tabla 8. Caracterización de los niveles del Modelo de Madurez.

Nivel	Características
Nivel 1	Servicios básicos como Préstamo, Consulta y Referencia, de manera manual y presencial y con fundamentación mínima.
Nivel 2	Los servicios de Préstamo, Consulta y Referencia se ofrecen manualmente, pero se estandarizan y documentan en forma de protocolos y procedimientos. Hay una clara fundamentación de políticas y procedimientos de los procesos a través de formatos que definen momentos, condiciones, pasos, competencias y recursos a tener en cuenta en la prestación del servicio en la biblioteca
Nivel 3	Mayor oferta de servicios y migración a plataformas y proceso de gestión soportados en plataformas tecnológicas. Dispone de canales y formas de interacción y comunicación con el usuario y sus demandas de información offline y online o de manera presencial y no presencial, más allá del espacio físico.

Es lógico que todo este esfuerzo y acompañamiento logre cambios en la madurez. En la Tabla 9 se observa una muy positiva variación de los colegios en este índice:

Tabla 9. Variación de la cantidad de colegios del distrito en cada nivel de madurez.

Índice de madurez	Año 2018	Año 2019
Nivel 1	143	43
Nivel 2	87	147
Nivel 3	161	176

Estudios de la SED indican que la cantidad de bibliotecas en el nivel I disminuyó por las siguientes razones (tomado del documento BE 2016 – 2019 de la SED):

- reorganización técnica de las bibliotecas;
- reapertura de espacios bibliotecarios;
- desarrollo de servicios básicos, principalmente consolidación de estrategias de circulación de materiales (Préstamo) de acuerdo con las dinámicas y posibilidades de cada colegio;
- generación de estrategias de uso de los materiales para los docentes;

En el 2019, la SED planteó y apoyó a las Instituciones educativas para que desarrollaron el Plan Institucional de la Biblioteca Escolar (PIBE), que es el mapa que permite a todos los miembros de la comunidad educativa conocer cómo funciona la biblioteca escolar en aspectos administrativos, técnicos y pedagógicos desarrollados en su espacio y fuera de este, de forma articulada con otros planes de la institución. Es una hoja de ruta del manejo y la gestión de la BE, que le permite organizar sus servicios, programas y dinámicas.

Se entendió y reconoció que todas las bibliotecas de las IED son distintas, por lo cual cada institución debe plantear su propio plan. Este debe tener en cuenta aspectos administrativos como protocolos y procesos de servicios y desarrollo de colección, y análisis estadístico; aspectos técnicos como el espacio, la caracterización de la colección, el perfil de los usuarios, el sistema de catalogación, las formas de divulgación y comunicación de la biblioteca y el componente técnico; y en el aspecto pedagógico, la estrategia de alfabetización Informacional. La primera versión del PIBE fue construida por los colegios de manera interna durante un lapso de 8 meses, con acompañamiento de la SED: se trató de una construcción colectiva de su PIBE. La SED recogió todos los PIBE y elaboró un documento consolidado que entregó en el 2019 a 352 instituciones educativas, como un referente. Sin embargo, el PIBE es un documento único y propio de cada institución que debe revisarse y actualizarse cada dos años.

De acuerdo con documentos internos de la SED, las estrategias de lectura y biblioteca escolar que se desarrollan en las IED son:⁴¹

- fortalecimiento de la Red de bibliotecas escolares;
- conformación de un equipo técnico encargado de la catalogación y el procesamiento técnico y físico de los materiales en las instituciones;
- desarrollo de un sistema integrado de información y gestión bibliotecaria que permita el seguimiento y sistematización de actividades en desarrollo del plan curricular de biblioteca escolar;
- gestión para procesos de formación de bibliotecarios escolares, en apoyo al Plan Distrital de Lectura y Escritura y servicios básicos de biblioteca escolar.

En cuanto al fortalecimiento pedagógico, en el 2016, 98 instituciones recibieron acompañamiento de la SED, en el 2017 lo recibieron 28 más y en el 2018 sumaban en total 153 instituciones (el 42% del total)⁴². El objetivo de este acompañamiento era lograr que en el PEI de la institución se reconociera a la BE, para empoderar al bibliotecario escolar en su gestión en la institución y para que cada una de las bibliotecas pueda acceder y lograr apoyos económicos en convocatorias nacionales e internacionales que fomenten la BE.

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

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

41 Alcaldía de Bogotá (n.d.), Nota técnica Diagnostico de las Bibliotecas Escolares, página 24.

42 Alcaldía de Bogotá (n.d.), Nota técnica Diagnostico de las Bibliotecas Escolares, página 26.

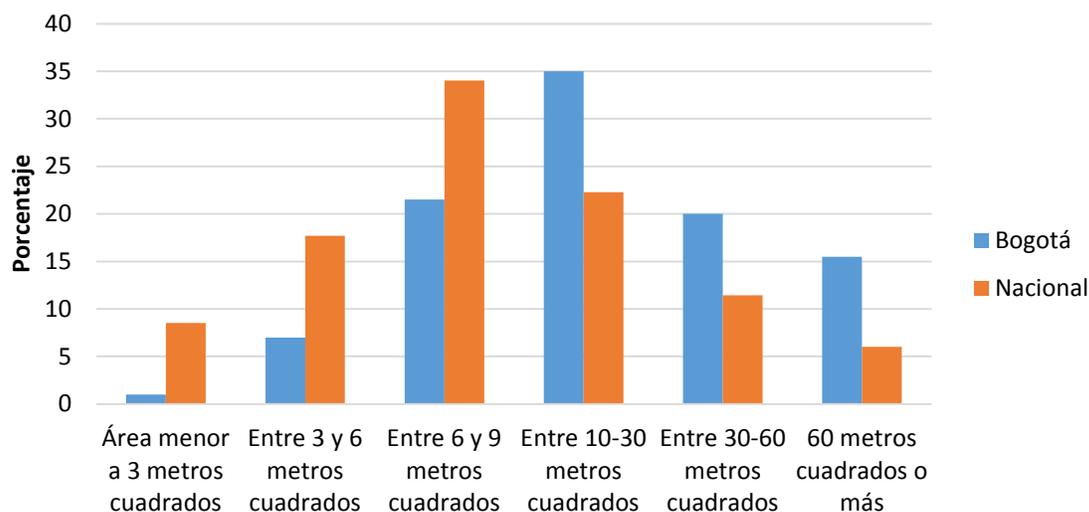
- Se definen estrategias que involucran a docentes de todas las áreas al proyecto de lectura y no sólo a los profesores de español. Este punto se aborda a partir de la exposición de las buenas prácticas en algunos colegios en que se ha logrado vincular a la planta docente.

5.2. Las Bibliotecas Escolares de Bogotá en relación con las del país

En el año 2019, el MEN llevó a cabo un Diagnóstico de Bibliotecas Escolar a nivel nacional para conocer la situación actual de la BE de las Instituciones Educativas en cinco dimensiones de su desarrollo. Para el estudio, liderado por el CERLALC y la Universidad EAFIT, se elaboró una encuesta con preguntas en torno a las cinco dimensiones: infraestructura, integración administrativa, personal a cargo, recursos y materiales bibliográficos, y servicios bibliotecarios. Con la información recopilada al cierre de la fase I de la encuesta (diciembre de 2019), se presentan a continuación los resultados principales para Bogotá, en comparación con el total nacional. Estos datos representan la totalidad de la ciudad y no están disgregados aquí a nivel de las IED. En el corte aplicado, el índice de respuestas de las IE de Bogotá garantiza una representatividad estadística con un error muestral inferior al 5% para el conjunto global de la ciudad y para el subconjunto de BE en zona urbana.

La gráfica 40 muestra una distribución con más peso en las mayores áreas que en la distribución nacional (con mayores frecuencias en áreas pequeñas), con una notable concentración en las bibliotecas con áreas de 10 a 30 m² según fue reportado por los rectores o responsables de bibliotecas encargados de completar la encuesta.

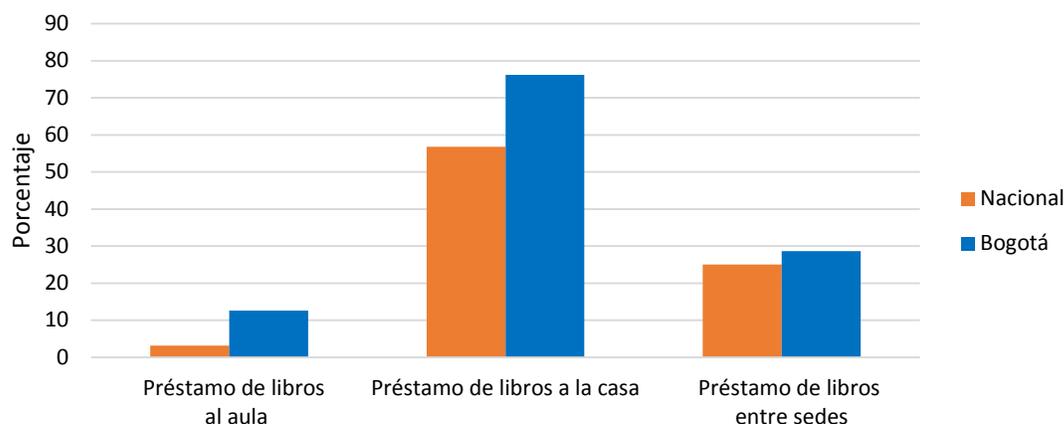
Gráfica 41. Rangos de área de las bibliotecas escolares.



Fuente: MEN (2019). Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión de servicios, el Diagnóstico permite indagar sobre algunos aspectos relevantes en el diseño de los PIBE y por la SED. Por ejemplo, el servicio de préstamo al aula y a la casa es un aspecto fundamental en el Modelo de Madurez arriba descrito. La gráfica 41 muestra que el préstamo a casa y entre sedes predomina sobre el préstamo al aula, aun en la ciudad. Por otro lado, las BE de la ciudad (más de un 70%) indican que prestan libros más frecuentemente que el promedio de las BE del resto del país.

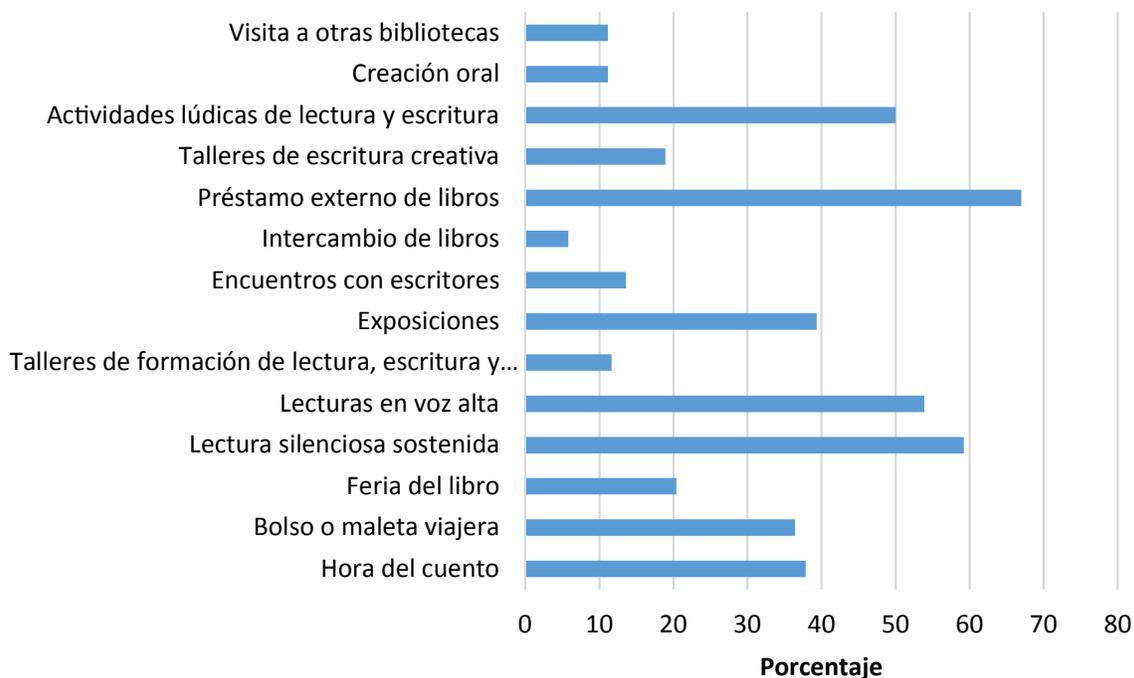
Gráfica 42. Servicios de préstamo que ofrece la biblioteca escolar.



Fuente: MEN (2019). Elaboración propia.

La siguiente gráfica visualiza exactamente la relación o posibles relaciones de la BE con los PDLEO. Aunque las respuestas pueden tener un sesgo ya que incluyen a la institución, además de la biblioteca, hay una gran variedad de actividades a favor de la lectura, la escritura y la oralidad, tanto a nivel lúdico, como promocional o como parte de un componente académico (talleres y lectura silenciosa).

Gráfica 43. ¿Qué tipo de actividades para la promoción de lectura, escritura y oralidad se realizan de manera regular en su biblioteca o en la institución educativa?



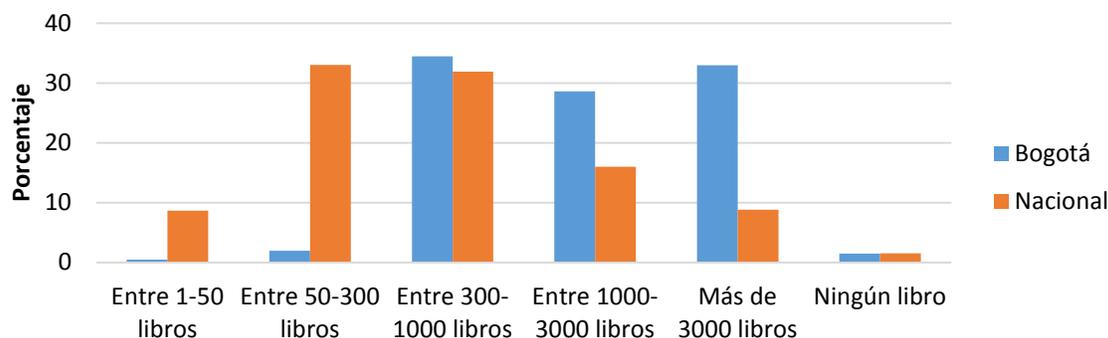
Fuente: MEN (2019). Elaboración propia.

En la dimensión de Recursos, se revisaron los ítems de existencia de catálogo y cantidad de libros, variables que más se ajustan a las planteadas en el Modelo de Madurez. El 72,33% de las instituciones de Bogotá que diligenciaron la encuesta dijeron tener un catálogo público para que los usuarios puedan consultar los materiales disponibles. Esta información es ampliamente diferente a la expuesta en la Nota Técnica de Diagnóstico de BE del año 2018 que realizó el CERLALC y la SED, y que reporta que: “Solo el 4% tiene el catálogo automatizado en Winisis y Koha. En cuanto al acceso digital, el 36% de las bibliotecas escolares no tenía computadores para la consulta del catálogo para los usuarios” (pág. 7)

La gráfica 43 desglosa la cantidad de libros en las BE de las instituciones escolares. La mayoría de las instituciones participantes indican que cuentan con colecciones de más 300 libros. En contraste, la Nota Técnica del documento del CERLALC y la SED dice, en la página 5, que: “Solo 2 de cada 10 bibliotecas tienen más de 5.000 libros diferentes a textos escolares. El 44% de las bibliotecas tiene menos de 1.000 libros”. La notable diferencia entre los dos resultados debe ser objeto de una revisión que considera la diferencia de tiempo en la aplicación de los estudios, su metodología, el sesgo implícito

en el ejercicio de autoreporte aplicado en el Diagnóstico del MEN y, por supuesto, los procesos de dotación de colecciones desarrollados en el tiempo entre cada estudio.

Gráfica 44. ¿Cuántos libros, incluyendo los libros guías o texto, tiene la IE?

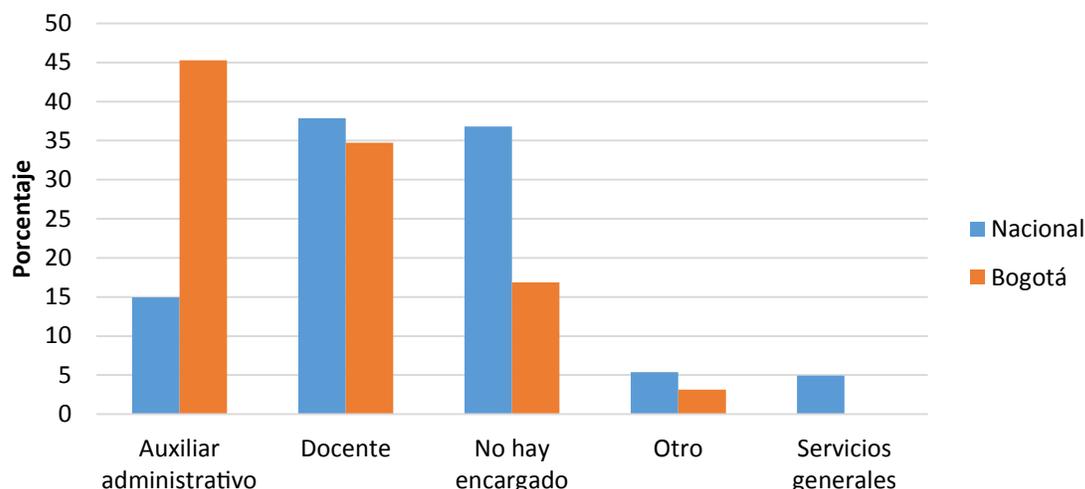


Fuente: MEN (2019). Elaboración propia.

En cuanto a la Integración Administrativa, el Diagnóstico Nacional reporta que el 71,09% de las Bibliotecas Escolares de la ciudad integran de alguna manera la Biblioteca al PEI. A nivel nacional, el dato promedio reportado es de 65,48%. Se indagó también por la integración con el Manual de Convivencia y se encuentra que el 81,52% de las instituciones sí han incorporado este aspecto en su manual (el promedio nacional es de 62,4%).

Finalmente, en cuanto a la dimensión de Personal, el Diagnóstico indaga si había un bibliotecario escolar dedicado exclusivamente al manejo de la biblioteca escolar. En Bogotá, el 66,82% de las instituciones dicen tenerlo, en marcado contraste con el promedio nacional de 35,25%. La gráfica 44 muestra que en Bogotá el 45% de los responsables de la BE son auxiliares administrativos y el 35% son docentes. Una vez más, es preciso señalar la marcada diferencia con estudios anteriores. Así, la Nota Técnica del documento del CERLAC y la SED dice, en la página 6, que: “En cuanto al recurso humano, ninguna biblioteca contaba con el equipo suficiente para responder al número de estudiantes, así como con personal profesional para su administración. Las condiciones laborales del equipo mostraron que el personal de la biblioteca tenía, en mayor porcentaje, una forma de vinculación por orden de prestación de servicios en nivel central”.

Gráfica 45. ¿Cuál es el cargo del responsable principal del espacio destinado para los servicios y actividades básicas bibliotecarias?



Fuente: MEN (2019). Elaboración propia.

El diagnóstico empleó 4 índices para evaluar de forma integral la funcionalidad de una BE en varios aspectos: fomento de la lectura, la escritura y la oralidad; procesos bibliotecarios; acceso a la información, y relación de la biblioteca con su entorno. Cada indicador se calificó de 0 a 3, siendo 0 un desempeño mínimo y 3 uno máximo. En conjunto, los índices ofrecen una visión amplia y precisa del estado actual de las BE. Teniendo en cuenta el análisis de cada uno de los aspectos que lo conforman, se calcula el resultado general del indicador y se categorizan los resultados en bueno, regular y malo.

El índice de fomento a la lectura, la escritura y la oralidad tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- espacio adecuado para la lectura;
- aprendizaje y acceso a información en internet;
- bibliotecario y su perfil formativo;
- funciones del bibliotecario relacionadas con el diseño y desarrollo de actividades;
- actividades de fomento de habilidades LEO y cultura.

El índice de relación de la Biblioteca con su entorno se calcula revisando, manera su vez, los siguientes aspectos:

- la comunidad educativa y su relación con bibliotecas externas;

- articulación de la biblioteca escolar con el PEI o PEC;
- relación de los docentes con la biblioteca escolar y los servicios bibliotecarios;
- participación de la comunidad educativa en las actividades.

Para determinar el Índice de circulación y acceso a la información y el conocimiento se consideran:

- espacios adecuados;
- atención al usuario;
- formación de usuarios;
- gestión de colecciones;
- conectividad;
- variedad recursos y materiales bibliográfico.

Todos los índices de Bogotá son más altos que el promedio nacional, como se observa en la tabla 10 y todos ellos se encuentran en categoría Bueno. Solamente el Índice de Antioquia de Relación de la BE con su entorno es 0,24 más alto. En términos generales, los índices demuestran una excelente funcionalidad de las BE en el Distrito Capital.

Tabla 10. Comparación de Índices con Bogotá. Fuente: MEN (2019). Elaboración propia.

	Índice de fomento a la lectura, escritura y oralidad	Relación de la BE con su entorno	Circulación y acceso a la información y conocimiento
Bogotá	9.91 (Bueno)	7.09 (Bueno)	7.53 (Bueno)
Antioquia	8.52 (Bueno)	7.33 (Bueno)	6.22 (Bueno)
Valle Del Cauca	6.11 (Regular)	6.15 (Regular)	3.96 (Regular)
Atlántico	5.9 (Regular)	6.16 (Regular)	3.37 (Malo)
Norte De Santander	5.34 (Malo)	5.59 (Malo)	3.18 (Malo)
Promedio Nacional	6 (Regular)	6.22 (Regular)	4.23 (Regular)

Como ha sido ya mencionado durante la sección, no todos los resultados del Diagnóstico de Bibliotecas Escolares del MEN realizado en el 2019 concuerdan con los datos internos de la Secretaría de Educación del Distrito, recogidos en el año 2019. En este sentido, y con el fin de precisar la compatibilidad estadística y analítica de los dos estudios, resultaría necesario avanzar en las siguientes tareas:

- comparar la diferencia en los diseños estadísticos y metodológicos de ambos estudios;
- considerar la diferencia de aplicación del estudio del MEN, dirigido de forma exclusiva a las instituciones educativas y no a todas sus sedes;
- actualizar los reportes estadísticos preparados para esta sección una vez sean publicados los microdatos finales del diagnóstico del MEN (que continúa en aplicación durante el 2020);
- considerar los resultados efectivos de estrategias puntuales de intervención y fortalecimiento de las BE en Bogotá aplicadas por el plan de fortalecimiento;
- considerar los sesgos implícitos en el estudio de MEN, que apela a un reporte autónomo por parte de los rectores o su delegado en el diligenciamiento de la encuesta.

6. Análisis de mesas de discusión en torno a una política de LEO

6.1 Descripción de las mesas

Para completar y diversificar el análisis de los insumos considerados para el desarrollo de este diagnóstico, se desarrollaron una serie de mesas de carácter consultivo con actores relevantes para el desarrollo de la futura política de LEO del distrito. A través de ellas se buscaba conocer la percepción de distintos agentes del sistema educativo sobre la lectura, la escritura, la oralidad y las bibliotecas escolares, cómo estas se dinamizan en la Política Distrital de LEO, y así ayudar también a sensibilizarlos hacia su responsabilidad con su desarrollo. En el momento y para el fin propuesto, no se pretende con ellas lograr una representación estadística de las opiniones de los actores; esto bien podría ser el foco de consultas posteriores en el proceso global de construcción de la política.

Los objetivos generales de las mesas fueron:

- Reflexionar sobre la importancia de la lectura, la escritura, la oralidad y la biblioteca escolar.
- Indagar sobre las expectativas respecto a un plan/política de lectura, escritura y oralidad.
- Identificar los compromisos y responsabilidades de los distintos actores involucrados en los procesos educativos de los Instituciones escolares del distrito (directores locales, personal técnico de las direcciones misionales).

- Reconocer la voz de los distintos actores de las SED, incluyendo a los docentes y funcionarios de la biblioteca escolar en la formulación de la lectura, escritura y oralidad del distrito.

La metodología para las mesas fue idéntica en todas ellas. La SED eligió los participantes para cada una de ellas y se envió una invitación a una reunión virtual vía Google Meet. En la tabla 11 se detallan las fechas y horas de realización, así como los objetivos de cada mesa y la cantidad de participantes en cada una de ellas. Las mesas iniciaban con unas palabras de bienvenida e introducción de los directivos de la DCTME de la SED. Posteriormente, el Cerlalc presentaba los objetivos de la mesa y describía la metodología. Se realizaba un debate dirigido en el cual el moderador de la mesa planteaba las preguntas y los participantes interactuaban a través de intervenciones verbales o escritas en el chat de la plataforma. Al cierre, se agradecía su participación. Posteriormente, tanto el chat como el video se analizaron nuevamente para tomar las notas u observaciones pertinentes.

Adjunto al documento, se entregan las planillas de asistencia de cada una de las mesas en formato Excel. Es importante tener en cuenta que el número de registros en las planillas no concuerda con la cantidad de personas conectadas en la reunión en línea; es posible que no todos hayan diligenciado el formulario de asistencia.

Tabla 11. Características generales de las mesas.

Actores / participantes	Objetivos específicos	Fecha
Mesa 1 - Directores locales	Reconocer la importancia y necesidad del Plan y la política Distrital de Lectura, Escritura y Oralidad como un componente fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.	Miércoles 7 de octubre de 2020 – 7:30 – 8:45 am Cantidad de asistentes – 32 en total, 27 participantes de la SED (15 anotados en la panilla de registro)
Mesa 2 – Personal técnico de las Direcciones misionales (DCTME, Preescolar y Básica, Media, Inclusión, Formación, Participación y relaciones institucionales y Evaluación, Oficina de Planeación, IDEP	Plantear las razones y motivos por las cuales es fundamental apoyar el Plan Distrital de Lectura, Escritura y Oralidad en las instituciones educativas. Movilizar a los participantes de manera que el plan y la política logre el apoyo y los objetivos propuestos.	Miércoles 7 de octubre de 2020 – 7:30 – 8:45 am Cantidad de asistentes: 27 en total, 23 participantes de la SED (13 anotados en la planilla de registro)
Mesa 3 – Representantes de funcionarios de biblioteca	Escuchar la voz y conocer la percepción sobre la lectura, la escritura y las bibliotecas escolares de los docentes y funcionarios de la Biblioteca. Sensibilizar sobre la importancia y el compromiso con el PDLEO.	Martes 13 de octubre de 2020 – 10:00 – 11:30 am Cantidad de asistentes: 63 en total, 59 de la SED (49 anotados en la planilla)

6.2. Comentarios y conclusiones de las mesas

Uno de los primeros temas de debate en las tres mesas fue la importancia y el significado personal de la lectura, la escritura y la oralidad. Si bien es cierto que todos los participantes son conscientes de estos elementos como factores siempre presentes en el aula, la oralidad surge como una posibilidad poco promovida en la escuela. Los directores locales y el personal técnico reconocen la necesidad de recuperar la oralidad en el aula ya sea mediante la tradición oral como un acercamiento al relato, la creación de historias mediante la representación simbólica y el diálogo como una herramienta para conocer y compartir el pensamiento de los estudiantes y también para empoderarlos.

En todas las mesas se discutió sobre el sentido de la lectura, la escritura y la oralidad. Para todos, son el camino para el reconocimiento, la transformación personal y social, la construcción de la identidad, sensibilidad, confianza personal y para los saberes y la comunicación. Son compañía, conexión con el mundo y con otros. Son equivalentes a viaje, refugio, diversión, goce significativo y cura para el alma. Son la posibilidad para compartir con otros, para generar inclusión. Son las herramientas para lograr procesos complejos de pensamiento y comunicación. En todas las mesas, hay entre los agentes un rotundo rechazo a la lectura obligatoria y mecánica, y una reafirmación de la necesidad de entender y reconocer los múltiples formatos y géneros de la lectura. Los directores locales y el personal técnico hacen énfasis en que hay una lectura única y particular para cada disciplina del saber. “La palabra es el vehículo del pensamiento que permite reflexionar acerca de todas las prácticas diarias, documentar los saberes, compartir, aprender y crecer en cada área (personal, cognitiva, social); además que despierta nuestra imaginación e invita a investigar, descubrir y conocer”, señalaba uno de los participantes.

En los tres grupos se preguntó por la relación entre la biblioteca escolar y la lectura, la escritura y la oralidad. Con todas las respuestas, se hizo una nube de palabras.⁴³ La imagen arroja algunas conclusiones fundamentales:

- La biblioteca escolar es importante en la institución educativa; es el centro de la escuela, un espacio para la lectura y el aprendizaje.
- Es un sitio donde confluyen como usuarios tanto docentes como estudiantes.
- Los funcionarios de las bibliotecas son más esenciales que los recursos allí disponibles.
- Las palabras “procesos”, “posibilidades”, “contextos” y “creación” sugieren que en la biblioteca escolar pueden surgir interacciones con áreas curriculares y favorecerse procesos académicos. Su presencia en la gráfica es mucho menos enfática en comparación con la palabra “lectura” es desmedido.

43 Se empleó el programa www.nubedepalabras.es/

transversal, pero indicaron que no puede ser una responsabilidad única de los docentes de lengua, sino de toda la comunidad educativa (mencionaron la pedagogía por proyectos y la adecuación de los currículos de las IED). También dijeron que la información es un eje transversal poco aprovechado en la escuela. Para otros, la transversalidad es una actitud de los docentes y una capacidad para cautivar al alumno para lograr que tanto la lectura y la escritura como los contenidos sean pertinentes para su vida.

Uno de los temas recurrentes en las tres mesas fue la familia. Para todos, la familia es un mediador por excelencia y un factor clave en el desarrollo lector; la familia puede incitar el gusto por la lectura y hacer que lo obligatorio se vuelva placentero. Por eso, es recomendable buscar estrategias para vincularlas al plan, considerando de manera diferencial los distintos contextos familiares. Directores locales y técnicos de la SED mencionaron la primera infancia como la posibilidad de “espacios ricos en palabras y estímulos que permiten el desarrollo de múltiples procesos, entre ellos la oralidad, la creatividad y el amor por los libros”. Dijeron que es en esos primeros años de escolaridad en los que deben fortalecerse la oralidad y el amor hacia los libros.

En las mesas de los directores locales y los técnicos de la SED se preguntó por los retos de la lectura, la escritura, la oralidad en la escuela. Algunas de las consideraciones recurrentes fueron:

- La lectura crítica en todas las áreas.
- Dar lugar a la importancia de la lectura, escritura y oralidad, y favorecer los espacios que posibilitan tal importancia.
- La forma como se acompaña a los estudiantes en sus procesos de escritura, lectura y oralidad.
- La necesidad de aumentar el promedio de lectura anual en los colegios de Bogotá.
- La búsqueda de estrategias pedagógicas que fomenten semilleros de escritores desde los primeros años de escolaridad y que tengan en cuenta la inclusión y diversidad en el país.
- Recuperar el amor, el gusto, el placer, el valor estético y significativo de la lectura y la escritura.
- Integrar a la oferta educativa programas asociados a LEO.
- Fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes y de los docentes.
- Motivar la escritura entre los docentes.
- La búsqueda de prácticas de aula que tengan sentido, que sean significativas.

Se pidió a los funcionarios de la biblioteca que plantearan consejos para otros funcionarios y directivos para poder llevar la biblioteca a su ideal. Sus respuestas no solo reflejan la necesidad del compromiso y la adaptación a las condiciones particulares de cada institución, sino la necesidad de que los entes directivos cambien la visión y la misión de los funcionarios de la BE y reconozcan que en ese espacio se debe invertir tiempo y presupuesto. También concuerdan en la necesidad de fomentar la incorporación de estrategias que apunten a consolidar la formación de lectores y escritores y articular el trabajo del bibliotecario de forma transversal en la institución.

Con los directores locales se planteó la pregunta “¿Qué significa leer para la vida?”. Fue quizás una de las que más interesantes respuestas arrojó en todo el debate:

- “En la escuela se escribe y lee sobre la vida, pero también se deben buscar espacios dentro y fuera de la escuela para hablar sobre la vida”.
- “Leer para la vida es desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad para reinventarnos, abrir espacios de creatividad y vivir la comprensión permanente con el universo, alimentar el espíritu, leer los diferentes contextos, acercar mundos diferentes, contrastar y transformar realidades”.
- “La preposición ‘para’ puede permitir el error de leer dejando la lectura como una actividad utilitaria para el futuro o para después”. Quien interviene en esta cita propone usar muchas preposiciones en la frase: leer con la vida, leer desde la vida... Otros también aprovechan para decir que es delicado que se convierta en leer para hacer tareas; leer no puede ser una actividad obligatoria.
- Muchos de los docentes insisten en leer en colectivo. Se comentan estrategias como los 15 minutos de lectura, la lectura compartida, la lectura entre pares. Mencionan beneficios de estrategias de promoción oral en la escuela como SIMONU (simulación de las Naciones Unidas), como oportunidades para que los estudiantes se apropien de las herramientas para la vida y las pongan en práctica en escenarios reales y significativos.

En la mesa de los funcionarios de las Bibliotecas escolares se preguntó “¿Qué necesita la Biblioteca Escolar para poder contribuir al PDLEO?”. En general, las respuestas se resumen así:

- Personal dinámico, comprometido entregado, que no sólo preste libros.
- Trabajo en equipo con la institución (docentes, entes directivos).
- Espacios interdisciplinarios para conversar sobre la BE, desarrollar proyectos conjuntos, mostrar lo que la biblioteca puede aportar y conocer qué están haciendo

los docentes. Espacios obligatorios de reunión con los profesores que permitan visibilizar y articular la BE en toda la institución.

- Unificar un programa de plan de lectura, escritura y oralidad en las bibliotecas por localidades.

En todas las mesas se indagó por los compromisos y responsabilidades de los distintos actores del sistema educativo con el Plan y la política Distrital de Lectura, Escritura y Oralidad. A continuación se resumen los aportes para cada grupo:

Para los directores locales:

- Usar estrategias en el aula que gusten y partan de los intereses de los estudiantes, que respeten y aprovechen sus talentos; que permitan a los estudiantes producir en lenguajes que para ellos son comunes y esenciales.
- Hacer conciencia entre docentes, familias y estudiantes de la importancia de la lectura y escritura como medio para estructurar el pensamiento, fortalecer el vocabulario, mejorar la ortografía, estimular la imaginación, la creatividad y el pensamiento divergente, y por lo tanto colaborar con la inclusión social y el respeto ciudadano.
- Entender la importancia del movimiento y la lúdica en los procesos de aprendizaje.
- Promover talleres de lectura para docentes y familias, siendo ellos motivadores y promotores de la lectura en los distintos espacios.
- Abrir la posibilidad que los estudiantes elijan sus propias lecturas (con orientaciones iniciales) para mejorar el vínculo con los textos y generar conexiones con sus vidas, intereses, necesidades y preocupaciones.
- Fortalecer y capacitar el personal que labora en las bibliotecas escolares (para que puedan hacer mucho más que prestar libros y dinamizar la lectura, la escritura y la oralidad en los centros educativos) y fortalecer los recursos allí disponibles (materiales que realmente sean de interés de los estudiantes).
- Promover en el aula y en la escuela lecturas, escrituras y oportunidades que realmente permitan a los estudiantes pensar en cómo pueden abordar y aportar en su propia realidad.
- Revisar los recursos y materiales en las IED para reforzar lo necesario e importante.
- Realizar campañas de sensibilización, comunicación y reconocimiento permanente para el fomento de la lectura, escritura y la oralidad y sus beneficios.

- Generar y desarrollar estrategias para desarrollar la cultura de la lectura.

Para el Personal Técnico de la SED:

- Ofrecer muchas oportunidades a la lectura, la escritura y la oralidad para dar sentido a lo que se hace.
- Escuchar la palabra de los docentes. Dar la posibilidad de compartir y conocer las buenas prácticas dentro del aula y las experiencias académicas que permiten a otros aprender y construir. Promover la investigación y los estudios de prácticas de maestros que abordan los temas.
- Oír a los estudiantes y reconocer sus producciones más allá de los límites del salón de clase; favorecer los espacios en los cuales ellos puedan mostrar lo que hacen.
- Entender la diversidad de los estudiantes: por lo tanto, es fundamental plantear siempre un enfoque diferencial teniendo en cuenta todas las condiciones particulares y sociales que abundan en el país, que aportan con toda su riqueza y que no se pueden homogenizar.
- Entender que en la escuela hoy día los procesos y las dinámicas han cambiado; que los estudiantes tienen unas características y necesidades especiales y distintas y que es necesario ajustarse a los cambios del momento actual.
- Reconocer que hay múltiples formatos de lectura, especialmente en estos momentos en que la virtualidad prima sobre la presencialidad.
- Privilegiar la escuela como el lugar para enamorarse de la lectura, para enamorarse de la vida con diferentes prácticas desarrolladas dentro de las aulas.
- Brindar procesos de acompañamiento en las IED con lectura, escritura y oralidad para que desde la escuela haya lecturas intencionadas y que desde temprana edad se fomente el sentido y efecto en el lector.

Para los funcionarios de la Biblioteca Escolar:

- Trabajar articuladamente con los rectores, docentes (de todas las áreas), coordinadores, padres de familia y otros funcionarios de bibliotecas (incluyendo las públicas) para que puedan darse aportes significativos en la adquisición de la lectura, escritura y oralidad de los estudiantes.
- Vincular los proyectos de la IED con el trabajo diario de los bibliotecarios. Buscar y lograr espacios y tiempos en las reuniones administrativas y de todo el plantel.

- Ver respetada su labor y sus funciones en la biblioteca y en la institución misma.
- Trabajar con pasión. Resistir, persistir y nunca desistir por las dificultades que se presenten; aprovechar las oportunidades. Cumplir con los compromisos de la función; brindar la mejor información en la búsqueda del conocimiento y el amor a la lectura.
- Entregar a la sociedad mejores ciudadanos, mejores seres humanos.
- Aprovechar las capacitaciones para realizar mejoras en el trabajo y poder potencializar las dinámicas dentro de la institución.
- Dar a conocer el funcionamiento de la biblioteca escolar dentro de la IED y conocer el perfil del colegio para encaminar los procesos al interior de la biblioteca.
- Dar importancia a la biblioteca como espacio de gestación y creación de conocimiento.
- Brindar un servicio eficaz para formar personas capaces de evaluar una lectura, de crear escritura y ser excelentes oradores.
- Mantener la misión de permitir a los jóvenes y niños y niñas contar con un espacio que ofrece múltiples recursos, además de explorar, debatir y escuchar ideas.

7. Análisis de logros y resultados de los planes distritales de lectura

Algunos documentos relativos al Plan Distrital de Lectura y Escritura “Leer es Volar” de los años 2016-2020 permiten avanzar en análisis evaluativos de lo sucedido en el aula alrededor de la lectura, la escritura y las bibliotecas escolares en los últimos años. Durante el 2016, la Secretaría de Educación de Bogotá adelantó la revisión de los desempeños de las pruebas Saber 2015 en Lenguaje para conocer las características y necesidades de las instituciones del Distrito. Después del análisis, determinó que 190 colegios requerían acompañamiento continuo para mejorar las competencias de los niños e identificó 30 instituciones educativas con mayor número de estudiantes del grado 3° con desempeños “mínimo” e “insuficiente”. Dichas instituciones adquirieron un valor estratégico en el marco del Plan Fortalecimiento de la Lectoescritura, pues presentaban oportunidades de mejora al dinamizar un modelo inclusivo que favoreciera las condiciones de aprendizaje requeridas para todos sus estudiantes y garantizara, por tanto, su participación en la cultura escrita en el tiempo correcto y una trayectoria escolar exitosa.⁴⁵

Con el apoyo de la Universidad de los Andes, se llevaron a cabo talleres de sensibilización para conocer las necesidades de formación docente en temas de lectura y escritura. Esto permitió definir el camino a seguir y así con el Proyecto 85.185 de 2016, Educación de Calidad para la Equidad y la Construcción de Paz, del Programa de las Naciones

45 SED. Nota Técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2016 – 2020, página 35

Unidas Para el Desarrollo y la SED, se establecieron etapas para el fortalecimiento y mejoramiento de los logros de los estudiantes.⁴⁶

En el 2014, el 48% de los estudiantes de los colegios pioneros de grado tercero estaban en nivel insuficiente en pruebas Saber de Lenguaje. Los años siguientes muestran ligeros aumentos: en el 2015 el 50% y en el 2016 el 55%. El análisis de los resultados de los estudiantes, la revisión de los documentos pedagógicos institucionales y las entrevistas con docentes y rectores permiten conocer los contenidos de las capacitaciones e intervenciones necesarias. Se sabe así que “los estudiantes no prevén los temas, contenidos o ideas para producir textos de acuerdo con el propósito comunicativo, y desconocen las siluetas o características fundamentales de las tipologías textuales”⁴⁷ y que la principal fortaleza de los docentes es su saber didáctico, pero que están desactualizados en temas como el aprendizaje y la enseñanza de la escritura y la lectura (según lo analizado con 46 docentes de 15 IED). La intervención se enfoca en tres aspectos:

- soporte pedagógico al docente en el aula;
- capacitación y formación en pedagogía y el uso de la información de las evaluaciones como herramienta de planeación;
- la dotación de recursos y materiales didácticos a las instituciones educativas.

Con la intervención, se buscaba disminuir de 45% a 35% la cantidad de estudiantes de grado tercero en nivel insuficiente o mínimo en la prueba SABER de Lenguaje. Los facilitadores de la SED trabajaron, en principio, con 242 profesores de esos 30 colegios (generando un impacto real en 8.600 estudiantes de grado tercero)⁴⁸ y se llevaron a cabo evaluaciones internas de ingreso y salida desde el 2017.

Para evaluar la estrategia de la SED, se han realizados pruebas de lectoescritura a estudiantes de tercer grado para los colegios seleccionados, al ingreso y la salida del año escolar. Esto para los años 2017, 2018 y 2019.

En las gráficas de box plot siguientes se muestra la distribución de todos los estudiantes según el nivel de desempeño alcanzado, tanto al inicio del año escolar como al final de este. Se observa para todos los años una disminución del total de estudiantes en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo, y que mejoran considerablemente en los niveles avanzado y satisfactorio.

Sin embargo, para contrastar esto, el equipo del Cerlalc aplicó una prueba estadística conocida como Test de Wilcoxon para muestras pareadas, el cual tiene como propósito principal identificar si existe o no una diferencia estadísticamente significativa entre las observaciones de entrada y salida. Como ventaja de esta prueba está que no debe

46 Ibid., página 41

47 Ibid., página 44.

48 Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura de Leer es Volar Alcaldía de Bogotá, 2017.

cumplirse ningún supuesto de distribución normal de los datos, lo que permite de manera natural realizar la prueba e interpretar directamente los datos.

Para nuestro conjunto de datos, la hipótesis nula a probar es: *No existen diferencias entre los resultados de entrada y salida para los estudiantes de tercer grado. Si al realizar la prueba se obtiene un valor p pequeño (menor a 0,05), se puede asegurar que hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula; por tanto, habría evidencia de que existe una diferencia entre los resultados de entrada y salida.*

Para los años 2017, 2018 y 2019, al realizar el test de Wilcoxon se obtuvieron valores p menores a 0,001, lo que lleva a demostrar que (con un nivel de confianza del 95%) existen diferencias entre los resultados de entrada y salida obtenidos por los estudiantes de tercer grado, luego de generar intervenciones por parte de la SED en las competencias más débiles de los docentes.

Como ya se dijo, la intervención en grado tercero en los IED involucra tanto la dotación de material como la capacitación y formación docente. Las pruebas de ingreso realizadas en 2017, 2018 y 2019 permiten un diagnóstico de los estudiantes al comienzo de grado tercero para conocer el estado actual de sus competencias (incidencia).⁴⁹ Dicha evaluación diagnóstica sirve en ese momento para concentrar los esfuerzos y poder definir y trazar las acciones específicas orientadas al fortalecimiento de las competencias de los estudiantes. Con el apoyo del acompañamiento de la SED los docentes planean y diseñan los requerimientos del aula (teniendo en cuenta Derechos Básicos de Aprendizaje, Estándares Básicos de Competencia Lenguaje y competencias específicas del área).⁵⁰ La intervención, como tal, hace énfasis en el desarrollo de procesos sistemáticos de lectura, escritura y oralidad. La evaluación, con pruebas de salida que vuelven a evaluar la competencia lectora de los mismos estudiantes, evidencia mejoras en los desempeños en todas las instituciones intervenidas, movilizándolo el número de estudiantes en el nivel insuficiente hacia el nivel mínimo, como lo demuestra el análisis de las pruebas de entrada y salida realizadas en 2017, 2018 y 2019 en las mismas instituciones educativas del distrito.

Los resultados demuestran que la evaluación formativa (evaluación entendida como el punto de partida y como herramienta pedagógica para mejorar la calidad de la educación⁵¹) es una herramienta positiva que determina el éxito de un plan de fortalecimiento de lectura y escritura. La estrategia de intervención propuesta en el Plan de Fortalecimiento de la Lectura, la Escritura y la Oralidad logra su cometido y modifica los niveles de competencia lectora de los estudiantes intervenidos:

La implementación de esta estrategia de intervención es una apuesta por un verdadero cambio metodológico en la enseñanza de la lectoescritura, a partir de un desarrollo articulado y sistemático de la cultura escrita y del aprendizaje de las especificidades del lenguaje, el énfasis en los componentes esenciales

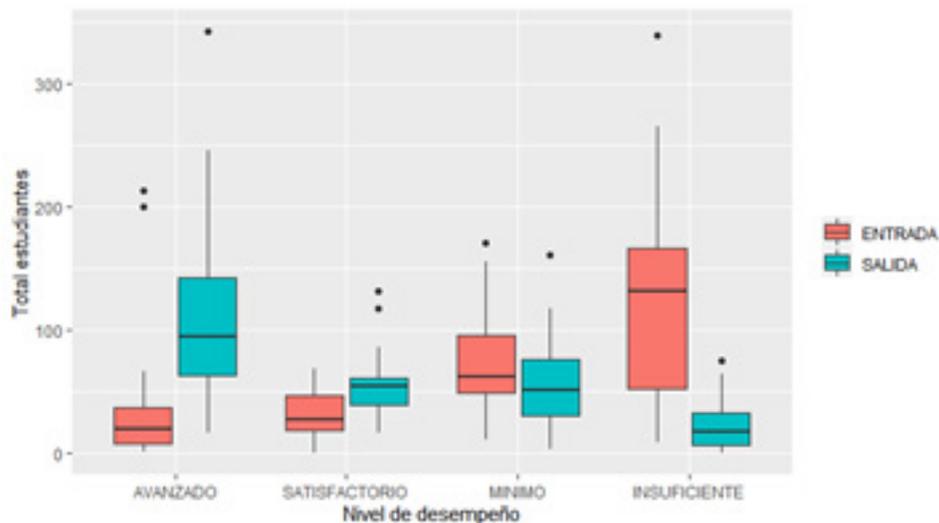
49 SED. Nota Técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2016 – 2020, página 45.

50 Ibid..

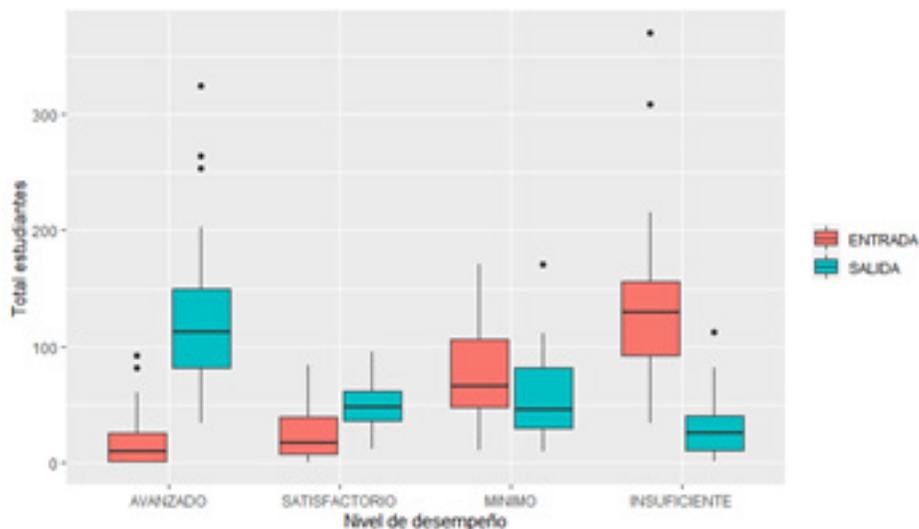
51 SED. Nota Técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2016 – 2020, página 14.

para la literacidad inicial efectiva y garantizar la formación de lectores eficaces y autónomos. Es también la construcción conjunta de una escuela efectiva con docentes con alta formación disciplinar y profesional.⁵²

Gráfica 49. Distribución de estudiantes por nivel de desempeño – 2017.



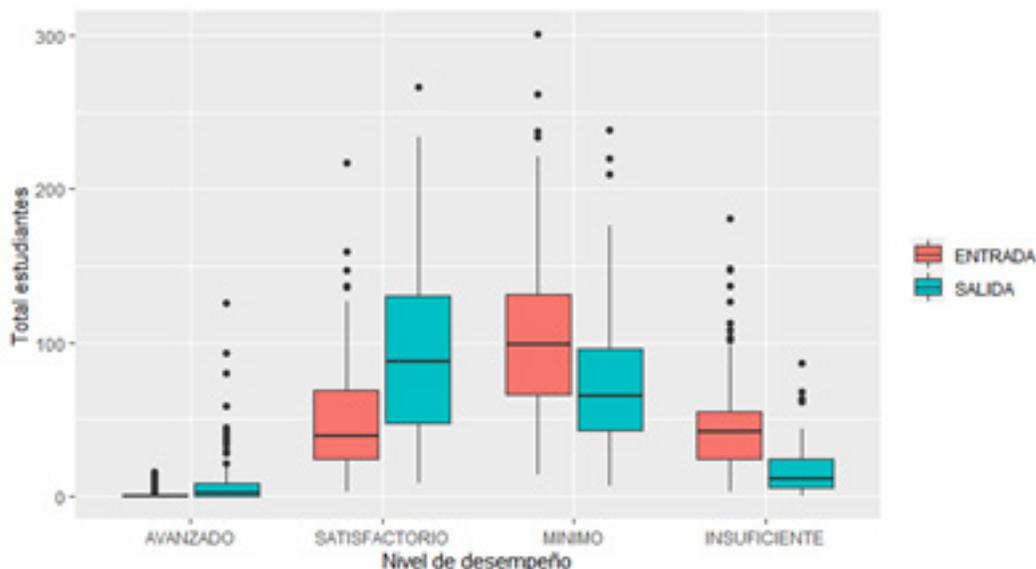
Gráfica 50. Distribución de estudiantes por nivel de desempeño – 2018.



Fuente: SED. Elaboración propia.

52 SED. Nota Técnica del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura 2016 – 2020, página 55.

Gráfica 51. Distribución de estudiantes por nivel de desempeño – 2019.



Fuente: SED. Elaboración propia.

7.1. ¿Qué muestran algunos estudios cualitativos sobre la percepción de los estudiantes sobre la lectura y la escritura en la escuela?

Los Planes de Desarrollo de Bogotá y el Plan Sectorial de Educación del Distrito promueven la investigación y la innovación pedagógica y educativa. Para eso se apoyan en entidades adscritas a la SED, como el Instituto para el Desarrollo de la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), con el fin de realizar evaluaciones y seguimiento de los programas implementados. Algunos de esos estudios evaluaron directamente los logros en torno a los planes de fortalecimiento de la lectura y la escritura; otras indagaciones y evaluaciones permiten un acercamiento indirecto a los alcances logrados en este sentido.

El estudio de la serie de la Investigación del IDEP realizado por Rincón y otros consultó en 2015 a 9.865 estudiantes de 70 colegios distritales. El objetivo de dicho estudio era evaluar el impacto de la Reorganización Curricular por Ciclos. Sin embargo, hay información valiosa y pertinente sobre la lectura, la escritura y la biblioteca:

En el ciclo 1, el 88% del total de los estudiantes consultados consideran que han aprendido a leer mucho en el colegio; el 10% cree que han aprendido poco, y el 2% que nada, que no se ha aprendido a leer. El 92% de ellos afirman haber aprendido a escribir mucho en el colegio, por encima del caso de la lectura. Entre tanto, el 7% indica que es poco lo que han aprendido, y el 1% señala que no han aprendido nada.⁵³

53 Rincón, A, Quintana, C. A., & Ángel, C. (2015). Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá, página 122.

En el ciclo 2, el 82% de los estudiantes reconoció haber aprendido mucho a comprender lo que leen; el 16%, que han aprendido poco, y algo más del 1%, que no han aprendido. El 62,83% de ellos dicen que han aprendido a expresar sentimientos a través de la escritura, el 31,6% dicen que poco y el 5,4% dicen que no lo han aprendido.⁵⁴

Los estudiantes entre los 10 y 12 años, que corresponden al ciclo 3, son los que más afirman realizar proyectos curriculares interdisciplinarios en el aula, tal como plantea la reestructuración del currículo por los ciclos.⁵⁵ Incluso esos proyectos fomentan la oralidad en el aula: “55% de estudiantes que reportan que poseen la oportunidad de discutir o debatir, desde posturas individuales o grupales, frente a diversos temas de interés dentro del aula, siendo uno de ellos las problemáticas del barrio o de la ciudad”⁵⁶. Cuando el estudio indagó sobre la posibilidad de hacer debates o discusiones en el aula sobre temas de interés, el 21,42% dijo que siempre sucedía, el 22,82% que sucedía algunas veces y el 35,68% dijo que solo algunas veces.⁵⁷ En este ciclo también se indagó sobre la lectura y la escritura: el 30,11% dijo que leen y escriben poco para mejorar los temas del colegio, mientras que 45,63% lo hacen mucho, mientras que el 34,86% usan poco la escritura para expresar sus sentimientos y emociones y el 44,12% la usan mucho.⁵⁸

En el ciclo 4, la investigación demuestra que el aprendizaje en el colegio no afirma la lectura, escritura o la oralidad, aunque sí usan la escritura para expresar sentimientos y emociones, y para chatear y comunicarse con sus amigos.⁵⁹ “La escritura, como la lectura, no se constituyen en actividades predilectas por los estudiantes en sus tiempos libres; la gran mayoría (30,3%), no realiza lecturas en casa en sus momentos de ocio”⁶⁰.

En el ciclo 5, el 29,4% de los estudiantes encuestados manifestaron leer en el colegio libros que les interesaban o gustaban. Para ellos, leer era: muy importante para el 31%, importante para el 27%, más o menos importante para el 24%, poco importante para el 11% y no importante para el 7%. Por otro parte, el 14% leían bastante en casa para pasar el tiempo libre y el 17,82 no lo hacían con frecuencia. Leer y escribir mediante el chat con sus pares es muy importante para el 34%, importante para el 24%, más o menos importante para el 21%, poco importante para el 11% y para el 10% no es nada importante. Al igual que se describió en la sección anterior, escribir en los chats es una forma usual de escritura para este rango de edad.

54 *Ibíd.*, página 135.

55 *Ibíd.*, página 147.

56 Rincón, A, Quintana, C. A., & Ángel, C. (2015). Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá, página 152.

57 *Ibíd.*, página 152.

58 *Ibíd.*, página 158.

59 *Ibíd.*, página 194.

60 *Ibíd.*, página 192.

En un documento amplio de evaluación de las instituciones educativas, como el realizado por el SISPED en el año 2019, puede observarse el estado de las instituciones educativas del distrito en ejes fundamentales, entre ellos el fortalecimiento de las Competencias del Ciudadano del siglo XXI. La categoría de Lecto-Escritura hace referencia al Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura del programa Leer es volar, aunque los análisis no se realizaron directamente con los niveles de tercero, sino de quinto, noveno y undécimo. Los datos arrojan información importante sobre la percepción de la lectoescritura, los adelantos en los procesos de lectura y escritura, y el uso de estos en la escuela.

En la encuesta aplicada por el SISPED con respecto a las actividades de lecto-escritura a estudiantes de grado 5 y 9 permite determinar que la percepción que tienen los estudiantes sobre el beneficio de la lectura y la escritura en su proceso escolar es positivo. Para el caso de las respuestas de grado 5, entre el 76,8% y el 93,8 % aluden a que leer y escribir bien hace que les vaya bien en otras materias, usen la lectura y la escritura en otras materias, y escriben y leen mejor que antes.⁶¹ Los resultados con estudiantes de grado 9 muestran la misma tendencia, a saber, entre el 69,3% y el 85,3% perciben que leer y escribir bien favorece el resultado en otras materias, escriben y leen mejor que antes.⁶²

7.2. ¿Qué muestran algunos estudios cualitativos sobre la percepción de los estudiantes sobre la biblioteca escolar en la escuela?

El estudio sobre la RCC encontró que “un 73% de los y las estudiantes consultados en ciclo I, afirmaban que sí tienen y usan la biblioteca, mientras que 221, un 17%, señalaban que no la tienen, y 152, un 11%, indicaban que no la utilizaban”⁶³. En el taller con los estudiantes de ciclo 2, se preguntó: ¿Qué otras cosas te gustan de tu colegio? En los niveles más bajos están “dibujar”, “leer”, “escribir” y “la biblioteca”⁶⁴. En ese momento, los resultados indicaban que para los estudiantes más pequeños la biblioteca era un espacio querido y utilizado en el colegio. A los estudiantes del ciclo 3 se les preguntó sobre la investigación, un componente fundamental de la biblioteca, y un 36,63% de ellos dice que siempre aprenden a investigar mucho, el 28,06% que casi siempre y el 24,06% solo que algunas veces; el 50% dice que usan el internet para buscar información para las tareas o proyectos, pero la visita a la biblioteca no arroja resultados positivos.⁶⁵ Igual sucede con los estudiantes del ciclo 4, que indican que acceden a internet para entretenerse (escuchar música, conocer amigos) y solo un 46% la usa para hacer tareas, lo cual indica que no son conscientes del valor del recurso ni se ha trabajado con ellos la posibilidad del uso

61 Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cuantitativo de Fuentes Primarias, página 101.

62 *Ibíd.*, página 105.

63 Rincón, A, Quintana, C. A., & Ángel, C. (2015). Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá, página 117.

64 *Ibíd.*, , página 129.

65 *Ibíd.*, página 161-2.

de las TIC desde la escuela como apoyo al conocimiento, la información y la investigación.⁶⁶ Como se observa, se pierden las oportunidades para los aprendizajes que pueden surgir en la biblioteca como proyectos transversales.

Sin embargo, 4 años más tarde, los resultados cualitativos del SISPED muestran que a pesar de que los estudiantes manifiestan cambios importantes y mejoras en sus procesos de lectura y escritura, la biblioteca ha dejado de ser un espacio común para ellos.⁶⁷ Solo el 27,8% de los estudiantes encuestados de grado quinto dijeron que *usó este año más la biblioteca que el año pasado. En grado noveno, solo el 18% dice haber usado más la biblioteca*⁶⁸ en grado once el 17.1% dicen haberla usado ⁶⁹ Este resultado es inquietante ya que desde la política pública las bibliotecas tienen un papel protagónico en el desarrollo del lenguaje, lo que deja ver que, en este sentido, se requiere de mayor fortalecimiento.⁷⁰

7.3. ¿Qué muestran algunos estudios cualitativos sobre la percepción de los docentes sobre la lectura y la escritura en la escuela?

Rincón, Quintana y otros investigadores del IDEP llevaron a cabo una investigación en el año 2015 para evaluar los logros y los efectos de la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC). Hablaron con 872 maestros(as), directivos y personal de apoyo de 323 colegios de la ciudad. Un 4,4 % del grupo consultado dijo no conocer la política⁷¹, “(74.2%), afirmó haber estado involucrado en su desarrollo, menos del 5% expresó que en su colegio no se implementó la política y el 21% señaló que no trabajó la RCC”⁷².

Los estudios de la serie del Investigación del IDEP del 2015 informan que la política de RCC permitió a algunos colegios revisar sus currículos prestando más atención a la caracterización de los estudiantes de acuerdo con rangos de edades y permitiendo la evaluación por procesos, es decir, ajustarse más a las necesidades, diferencias y particularidades de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje⁷³. En el 58% de los colegios

66 Rincón, A, Quintana, C. A., & Ángel, C. (2015). Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá, página 147.

67 Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cuantitativo de Fuentes Primarias, página 40.

68 Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cuantitativo de Fuentes Primarias, página 105.

69 Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cuantitativo de Fuentes Primarias, página 107.

70 Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cuantitativo de Fuentes Primarias, página 100.

71 Rincón, A, Quintana, C. A., & Angel, C. (2015). Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá, página 87.

72 *Ibíd.*, página 89.

73 Rincón, A, Quintana, C. A., & Angel, C. (2015). Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá, página 93.

también se diseñan estrategias pedagógicas para la implementación de las Herramientas para la vida (que incluyen leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo y fomentar el uso pedagógico de la información y la comunicación).⁷⁴

Según los resultados del SISPED del 2019⁷⁵, el 18,1% de los docentes desarrollan contenidos del Plan Leer es Volar y el 28,5% los desarrollan casi siempre, mientras que “el 31,4% de los coordinadores manifestó que casi siempre desarrollan contenidos en el marco del programa Leer es Volar y el 21,4% manifestó que siempre lo hace”⁷⁶. Por otro lado, los profesores de educación inicial manifestaron un impacto positivo del Plan de Fortalecimiento de la Lectoescritura (conocido con el nombre del PDLE Leer es volar en las IED), pues recibieron algunas cartillas y materiales, y realizaron algunos talleres con padres. En otros casos, usaron recursos disponibles en los colegios.⁷⁷

En los colegios en los que se puso en práctica el Plan de Fortalecimiento, los rectores y los profesores reconocen la bondad del programa, a pesar de que hayan presentado problemas por las inconsistencias en los acompañamientos⁷⁸. Los docentes también valoraron positivamente el programa: “reconocieron la pertinencia de la estrategia pedagógica, señalaron que se han visto mejoras en los resultados de las pruebas Saber e inclusive afirmaron que, gradualmente, han logrado incentivar en los estudiantes el gusto por la lectura”⁷⁹.

Estudiantes y acudientes encuestados en este análisis realizado por SISIPED en el 2019 igualmente hablaron positivamente del programa y manifestaron mejoras en los hábitos de la lectura y en los procesos de escritura. Aun así señalaron que “es importante desarrollar una estrategia para fortalecer las competencias en lectoescritura que incluya a todos los estudiantes —no solo a los de 3°— y a todos los profesores de los colegios”⁸⁰.

El SISPED también realizó talleres con estudiantes de educación inicial, en los cuales se indagó por el gusto por la lectoescritura y por las actividades favoritas de estos niños. Encontraron salones bien dotados con material que promueve la lectura y la escritura, y niños motivados a la lectura tanto en la escuela como en casa.⁸¹

74 *Ibíd.*, página 102.

75 El universo de docentes y demás participantes encuestados en este estudio no corresponde exclusivamente a los docentes de los grados focalizados por el PFLE en dichos años, o sea, maestros de 1° o 3°, ni se remiten específicamente a las IED focalizadas, o sea que las personas que respondieron, trabajaban en todos los grados escolares 1° a 11° e incluso, en IED no focalizadas por el PFLE

76 Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cuantitativo de Fuentes Primarias página 112-114.

77 *Ibíd.*, página 37.

78 *Ibíd.*, página 35.

79 *Ibíd.*, página 36.

80 *Ibíd.*, página 37.

81 Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cuantitativo de Fuentes Primarias, página 49

7.4. ¿Qué muestran algunos estudios cualitativos sobre la percepción de los docentes sobre la biblioteca escolar en la escuela?

En la investigación sobre la RCC, “El 69.8% de los consultados afirman que la RCC ha permitido el trabajo cooperativo entre maestros y maestras y el 50% afirman que ha permitido procesos de investigación e innovación.”⁸² La RCC imprime dinamismo a los procesos de aula y sienta las bases para la biblioteca como eje transversal. Sin embargo, los docentes del ciclo 3 indicaron que como la biblioteca y los laboratorios se usan como aulas de clase, ya no se pueden usar como espacios especializados para el desarrollo de proyectos tal como propone la reorganización por ciclos.

Para los docentes, según la investigación del SISPED del 2019, en cuanto a las bibliotecas hay inconformismo tanto por la falta, constante o temporal, de un funcionario a cargo de la biblioteca, como por la baja preparación de estos.⁸³

82 Rincón, A, Quintana, C. A., & Angel, C. (2015). Efectos de la reorganización curricular por ciclos en los colegios estatales de Bogotá, página 106

83 Correa Tovar, L., Palacios Castañeda, J.A., & Hernández, M. Análisis Cuantitativo de Fuentes Primarias, página 42

www.educacionbogota.edu.co



@Educacionbogota



Educacionbogota



@Educacionbogota



@educacion_bogota

Secretaría de Educación del Distrito

Avenida El Dorado No. 66 - 63

Teléfono: (57+1) 324 1000

Bogotá, D. C. - Colombia



CERLALC

Centro Regional para el Fomento del
Libro en América Latina y el Caribe
Bajo los auspicios de la UNESCO



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

