Fortalecimiento de aprendizajes básicos en lectura y escritura durante la secundaria

Mapeo de programas y políticas en América Latina

unesco unicef | para cada infancia

Dirección editorial

Cora Steinberg. Especialista de Educación, UNICEF Argentina

Alejandro Retamoso. Oficial de Educación, UNICEF Uruguay

Zelmira May. Especialista de Educación, UNESCO Montevideo

Coordinación general

Victoria Rio, UNICEF Argentina

Lucía Varela, UNICEF Uruguay

Elaboración del estudio y autoría del informe

Daniel Feldman

Mariano Palamidessi contribuyó en la elaboración de este documento.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), octubre 2026.

Edición: Guadalupe Rodríguez

Diseño y diagramación: Florencia Zamorano

Para citar este documento: UNICEF y UNESCO (2026). Fortalecimiento de aprendizajes básicos en lectura y escritura durante la secundaria. Mapeo de programas y políticas en América Latina

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales. El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de UNICEF y de quienes trabajaron en esta publicación. Se optó por distinguir por géneros en algunos pasajes y por el masculino genérico en otros, de acuerdo con lo que resultó más claro y fluido para la lectura, y siempre con la intención de incluir en estas páginas a todas las personas de todos los géneros.

Presentación

La expansión de la educación secundaria en América Latina y el Caribe constituye uno de los grandes avances educativos de las últimas décadas. El desafío pendiente es que ese mayor acceso se traduzca en aprendizajes fundamentales para todas y todos, especialmente en lectura y escritura, en donde las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes muestran resultados insuficientes y persistentes brechas de aprendizaje, en un contexto social y tecnológico cada vez más exigente. En este marco, los gobiernos han dado prioridad a la política de fortalecimiento de la alfabetización inicial y el desarrollo de estas habilidades fundamentales.

Un problema menos abordado dentro de esta agenda son los desafíos presentes en la adquisición de los dominios en lectura y escritura de los estudiantes ingresantes al nivel medio o secundario. A diferencia de la alfabetización inicial, se trata de estudiantes que ya han pasado por la educación primaria, pero el sistema educativo no cumplió con el objetivo de garantizar que desarrollen los dominios de la lectura y la escritura necesarios para el inicio y tránsito en el nivel secundario.

De acuerdo con los resultados de PISA de 2025, en la región de América Latina y El Caribe, en promedio, casi el 60% de los estudiantes de 15 años no alcanza niveles mínimos de comprensión lectora. En el caso particular de Argentina y Uruguay, aunque no se cuenta con evaluaciones estandarizadas en el primer ciclo de la educación secundaria o media, los resultados de las pruebas de sexto grado junto con las tasas de promoción de nivel primario permiten estimar que un conjunto de los y las estudiantes en condiciones de ingresar a la educación media o secundaria no alcanza niveles satisfactorios o suficientes de comprensión lectora. En el caso de Argentina se trata de 1 de cada 4 estudiantes y en Uruguay, de 1 de cada 5. Dentro de este grupo, puede distinguirse una proporción que, aun menor, comprende a estudiantes que no alcanzan los niveles más básicos establecidos en los marcos curriculares de dominio de la lectura y escritura completa.

Este escenario descripto evidencia que una proporción significativa de adolescentes no ha logrado afianzar las prácticas de lectura para el nivel. Además, dada la alta heterogeneidad de situa-

ciones encontradas en las evaluaciones, resulta imprescindible considerar a los y las adolescentes en su diversidad, reconociendo tanto sus saberes previos como sus intereses y prácticas culturales. Al ingresar a la educación secundaria, algunos estudiantes lo hacen sin haber consolidado aún la lectura y la escritura convencional, mientras que otros, incluso habiendo alcanzado esos aprendizajes básicos, deben enfrentarse a la lectura y producción de géneros académicos y discursivos propios de las distintas áreas del conocimiento. Esta heterogeneidad refleja no solo trayectorias escolares diversas, sino también las formas en que los y las jóvenes leen, escriben y se comunican en sus entornos cotidianos, incluidos los digitales. La institución educativa, por tanto, se constituye en un espacio clave para acompañar estas trayectorias, ampliando las oportunidades de acceso a prácticas de lectura y escritura significativas y socialmente relevantes, que reconozcan a los y las adolescentes como sujetos de derecho y protagonistas de sus aprendizajes.

UNICEF y UNESCO, junto a otros aliados, impulsaron en septiembre de 2022 una Cumbre sobre la Transformación de la Educación en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En esa cumbre, los jefes de Estado de todos los países miembros se comprometieron a avanzar en las agendas para transformar la educación. Tras estos acuerdos, en la región los ministros se movilizaron en distintas reuniones de alto nivel para avanzar en acuerdos concretos: «Compromiso para la Acción sobre el Aprendizaje Básico y su Recuperación: ¡América Latina y el Caribe se comprometen!», celebrado en Colombia en marzo de 2023, y la Reunión Ministerial realizada en Santiago de Chile en enero de 2024.

Actualmente, la región de América Latina y el Caribe cuenta con 12 países y 3 gobiernos subnacionales que han respaldado el Compromiso para la Acción sobre el Aprendizaje Básico, entre ellos, los gobiernos de Argentina y Uruguay, lo que la convierte en la región del mundo con el mayor número de países que se han adscrito al compromiso.

La agenda de aprendizajes fundamentales dialoga con la nueva Estrategia de Educación de UNICEF, Shaping the Future of Learning (2026). La estrategia busca acelerar los aprendizajes, la equidad y el desarrollo de habilidades de todas las niñas, niños y adolescentes, y se pregunta cómo preparar a las nuevas generaciones para un futuro marcado por cambios tecnológicos, sociales y ambientales acelerados.

En este marco, las oficinas de UNICEF Argentina y Uruguay y la oficina de UNESCO en Montevideo estamos comprometidas en apoyar a los gobiernos para pasar del compromiso a la acción. En particular, buscamos poner en foco

un desafío menos visibilizado de esta agenda: la apropiación de saberes fundamentales en los y las adolescentes al ingresar a la educación secundaria. Es urgente e impostergable tomar acción y fortalecer a las instituciones educativas para abordar las situaciones en las que los niveles de aprendizaje son bajos, con el fin de garantizar que todos los niños y las niñas, en particular los que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, logren los aprendizajes básicos necesarios para desarrollar su potencial.

Como parte de este compromiso, desarrollamos la serie de estudios Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso al nivel secundario, que busca aportar evidencia rigurosa y diversa sobre la situación en Argentina y Uruguay, en diálogo con las discusiones regionales e internacionales. Luego de una primera etapa centrada en dimensionar y comprender el problema, con datos de evaluaciones estandarizadas e investigaciones cualitativas con docentes y equipos técnicos, este documento pone el foco en las respuestas. El mapeo analiza políticas, programas y proyectos de 15 países de América Latina orientados a fortalecer la lectura y la escritura al final de la primaria y durante la secundaria. Identifica tendencias y formas de articulación entre políticas, y propone dimensiones para seguir profundizando el análisis y el diseño de políticas.

Confiamos en que este documento contribuya a conocer mejor lo que los países de la región ya están haciendo, a aprender de esas experiencias y a diseñar políticas específicas y sostenidas que aseguren los aprendizajes para las y los adolescentes de nuestros países.

Zelmira May
Especialista de Educación,
UNESCO Montevideo

Cora Steinberg
Especialista de Educación,
UNICEF Argentina

Alejandro Retamoso
Oficial de Educación,
UNICEF Uruguay

Índice

1. Un problema regional: déficits en lectura y escritura 9

2. Mapeo de iniciativas 15

2.1. Metodología 16

3. Promoción y fortalecimiento de la lectura y la escritura en América Latina 19

3.1. Panorama regional 19

3.2. Tendencias 22

3.3. Líneas de acción y articulación de las políticas 23

4. Acciones que incluyen el final de la educación primaria y la educación secundaria 31

4.1. Programas para la secundaria baja o el primer ciclo/tramo de la secundaria 33

4.2. Programas para el conjunto de la educación secundaria o media 35

4.3. Programas dirigidos al conjunto de la educación secundaria o media 37

4.4. Principales tendencias en los programas dirigidos a la educación secundaria o media 39

5. Conclusiones 43

6. Reflexiones finales 47

1 Un problema regional

Déficits en lectura y escritura

En el primer cuarto del siglo XXI, América Latina logró universalizar la educación primaria y asegurar, aunque con diferencias significativas entre países, altas tasas de acceso a la educación secundaria. No obstante, el avance hacia el segundo tramo de la secundaria constituye aún un umbral de difícil tránsito para una parte significativa de las y los estudiantes, sobre todo, de los sectores de menores ingresos, que pertenecen a grupos desfavorecidos o que viven en regiones geográficas de menor desarrollo económico y social.

La evidencia producida por evaluaciones nacionales, regionales e internacionales (ver anexo 1) muestra, de manera consistente, que una parte importante del alumnado latinoamericano finaliza la escuela primaria e inicia la educación secundaria (o el tercer ciclo de la educación básica, según los países) sin haber consolidado competencias básicas de lectura adecuadas para continuar con éxito sus procesos de formación e integración social y laboral. En muchos casos, las dificultades de aprendizaje en el proceso de alfabetización inicial que comienzan en los primeros grados persisten y se arrastran en el segundo ciclo, generando una acumulación de retrasos en la capacidad de leer con fluidez y desarrollar niveles adecuados de comprensión y producción escrita adecuada a la edad. Con una alta tasa de pasaje, este déficit estructural se expresa con fuerza en los primeros años de la educación secundaria.

Según el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) de la UNESCO, solo 34% de las niñas y 28% de los niños que están terminado la educación

primaria alcanzan el nivel III[1] (de cuatro) en comprensión lectora, considerado el mínimo de competencia esperable. Incluso en los países con mejores resultados, apenas la mitad logra ese estándar. Por su parte, las evaluaciones PISA (2025) confirman la persistencia del rezago lector durante el tránsito por la educación secundaria. En América Latina y el Caribe, aproximadamente 60% de las y los estudiantes se ubicó por debajo del nivel 2 de lectura, considerado por la OCDE el umbral mínimo funcional, en tanto que el promedio general para ese desempeño fue cercano al 30%. Muchos estudiantes latinoamericanos pueden recuperar información explícita en textos simples, pero enfrentan dificultades importantes para interpretar, integrar, evaluar y reflexionar críticamente sobre la información.

Las evaluaciones nacionales reproducen y profundizan este diagnóstico regional. En la Argentina, Aprender (2025) mostró que, al final de la escuela primaria, el 23% de las y los estudiantes quedó por debajo del nivel esperado y, dentro de este grupo, el 5% se ubicó en el nivel más bajo, "por debajo del básico" (Secretaría de Educación, 2025). Las evaluaciones que realizan las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) muestran datos similares[2]. Como en otros estudios, la distribución de resultados en el país evidencia una brecha muy desfavorable para las zonas de menor nivel socioeconómico.

Aunque Uruguay presenta desempeños superiores al promedio regional, la evaluación Aristas (2023) mostró que aproximadamente dos de cada diez estudiantes de 6.º se ubicaron en niveles bajos o muy bajos de lectura, centralmente, en interpretación, integración de información y comprensión profunda (INNEd, 2023).

En Brasil, los resultados del SAEB (2023) y los informes de Todos Pela Educação (2024) muestran que en 5to año el 40% de las y los estudiantes estaba por debajo del nivel esperado, porcentaje que asciende al 59% en 9.º Los informes brasileños destacan problemas de comprensión textual compleja, inferencia y lectura crítica, y señalan fuertes desigualdades regionales, sociales y raciales.

Colombia dispone de una de las series más amplias y continuas de evaluación de lectura en la región mediante las pruebas Saber para 3.º, 5.º, 7.º y 9.º Los informes muestran que, en la aplicación correspondiente a 2023 (ICFES), en 9.º, entre el 35% y el 40% del alumnado se

1. Las denominaciones de los niveles y las categorías varían según cada sistema nacional.
2. CABA, que muestra los mejores resultados en Lengua del país, determinó en la evaluación FEPBA (2023) que en 7.º el 38% de las y los estudiantes estaba en el nivel bajo o por debajo de este. Por su parte, la evaluación TESBA, en 3er año de la secundaria, mostró un 41% de estudiantes en el nivel bajo o por debajo de este (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2023).

ubica en los niveles de desempeño más bajos (nivel 1 e insuficiente), lo que indica dificultades para comprender textos explícitos, deducir información implícita o identificar la intención comunicativa del autor.

En México, las evaluaciones PLANEA y los análisis de organismos académicos y civiles dieron cuenta de porcentajes elevados de estudiantes en niveles insuficientes de comprensión lectora, especialmente en tareas inferenciales y críticas. En 6.º de primaria, el 49% de las niñas y los niños se ubicaba en el nivel 1 (PLANEA 2018) y el 33,6% en 9.º (PLANEA 2017). Los diagnósticos realizados por la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (MEJOREDU) coinciden en que el problema central ya no es el acceso a la alfabetización básica, sino la insuficiente consolidación de competencias lectoras complejas necesarias para pasar de la primaria y sostener la escolaridad con éxito en la secundaria[3].

En el caso de Perú, la Evaluación Muestral (2022) indicó que solo 25,2% de quienes cursaban 6.º alcanzó el nivel satisfactorio en lectura. Esto implica que aproximadamente tres de cada cuatro estudiantes no lograron el estándar esperado para finalizar la primaria. En el 2do año de secundaria, el porcentaje de estudiantes que alcanzó el nivel satisfactorio rondó apenas el 20%.

Si bien el panorama general muestra un amplio grupo de estudiantes que no alcanza el nivel esperado para su grado o edad a nivel regional, dentro de ese sector es posible identificar un subconjunto particularmente crítico: estudiantes que egresaron de la educación primaria y presentan desempeños lectores extremadamente elementales, rudimentarios o apenas funcionales. Este recorte resulta metodológicamente importante porque las categorías amplias de "desempeño bajo", "por debajo del estándar" o "debajo del nivel esperado" reúnen poblaciones heterogéneas. En ellas conviven estudiantes con cierto dominio funcional de lectura y escritura, aunque insuficiente para el grado, junto con quienes solo logran tareas muy simples de recuperación literal o que presentan dificultades severas incluso para comprender textos breves y explícitos. Por ello, para aislar este subconjunto más crítico resultan especialmente relevantes categorías como "previo al inicio", "nivel 1", "nivel I", "insuficiente", "por debajo del básico" o "inferior a lo básico", según la denominación utilizada por cada sistema nacional.

En la lógica de PISA, el nivel 2 representa el umbral mínimo funcional. Las y los estudiantes ubicados por debajo de ese nivel tienen dificultades para utilizar la lectura de manera eficaz en la vida es-

3. Las evaluaciones desarrolladas por MEJOREDU no clasifican a las y los estudiantes en niveles (como I-insuficiente a IV-sobresaliente), sino que miden el grado de dominio mediante el porcentaje medio de aciertos por grado y por unidad de análisis en la prueba diagnóstica formativa.

colar y social. Dentro de ese grupo, el nivel 1 se desagrega en tres subniveles y el 1b o "inferior" constituye el aproximador más cercano a una alfabetización rudimentaria o apenas funcional. Los datos disponibles muestran que este subconjunto crítico alcanza un promedio de casi el 30% en la región con importantes diferencias internas[4].

Uno de los rasgos más consistentes es el carácter profundamente desigual de los desempeños. En América Latina, el nivel socioeconómico sigue siendo el predictor más robusto de los resultados de aprendizaje. No obstante, las brechas se manifiestan no solo por nivel socioeconómico, sino también por el carácter rural o urbano, la pertenencia étnica o la comunidad lingüística. Así es que, por ejemplo, en Brasil las diferencias entre regiones, según afrodescendencia, y entre escuelas públicas y privadas son especialmente pronunciadas. En Perú, los desempeños rurales son sistemáticamente inferiores a los urbanos y en Uruguay, el porcentaje de estudiantes ubicados en niveles bajos de lectura aumenta significativamente en contextos sociales desfavorables. En México y Colombia, las brechas territoriales y sociales estructuran de manera muy visible la distribución de los desempeños.

En conjunto, es posible identificar un patrón relativamente estable. Más allá de la evidencia disponible sobre el "bajo desempeño lector", se delimita un subconjunto persistente de estudiantes a nivel regional que finaliza la primaria y transita el primer tramo de la secundaria con competencias lectoras extremadamente limitadas. No se trata solamente de estudiantes con desempeños inferiores al estándar esperado para la edad o el grado, sino de adolescentes atrapados en niveles compatibles con alfabetización rudimentaria o apenas funcional, ya que sus desempeños se restringen principalmente a recuperación literal de información, identificación superficial de elementos explícitos y comprensión fragmentaria de textos simples. La magnitud de este grupo varía considerablemente según país, fuente y tipo de indicador.

En consecuencia, el problema regional no puede describirse únicamente en función de las brechas respecto de los niveles esperados de desempeño escolar, sino que reside en la existencia de una población significativa de estudiantes que atraviesa la educación primaria sin incorporar y consolidar herramientas mínimas de comprensión lectora y producción escrita necesarias para sostener aprendizajes en la educación secundaria, desarrollar trayectorias educativas exitosas y participar activamente en la vida social.

4. Brasil, 24%; Chile, 15%; México, 19%; Uruguay, 19%; Costa Rica, 17%; Perú, 27%; Colombia, 25%; Argentina, 29%; Paraguay, 44%; Guatemala, 60%; El Salvador, 37%; República Dominicana, 48% (PISA OCDE, 2025).

El problema es persistente en el tiempo, acumulativo y socialmente desigual. La transición entre la educación primaria y la secundaria constituye un punto especialmente crítico: los rezagos acumulados en el transcurso de la primaria plantean una barrera difícil de superar al enfrentar desafíos de lectura y escritura más complejos y diversificados. El fuerte incremento de la cobertura de la educación secundaria de las últimas dos décadas replanteó el problema: un grupo persistente y no menor de estudiantes que se encuentran en la educación secundaria, pero carece de herramientas básicas de dominio de la lengua para seguir aprendiendo y afrontar las exigencias propias de los tramos superiores de la educación básica y común.

Esta situación plantea la necesidad de diseñar programas de trabajo que articulen decisiones para la mejora oportuna de los aprendizajes en primaria con la implementación de dispositivos compensatorios específicos y eficaces para quienes ya se encuentran en secundaria.

Mapeo de iniciativas

2

El propósito de este estudio es identificar y analizar las acciones que los diferentes países de América Latina están implementando para atender la magnitud de los rezagos y los déficits en el dominio de la alfabetización, la comprensión lectora y la escritura por parte de las y los estudiantes que egresan de la escuela primaria y recorren la educación secundaria en la región.

Se trata de un trabajo exploratorio, orientado a establecer una base sistemática de información sobre el tema, para habilitar posibles líneas de investigación con el fin de profundizar el análisis y generar insumos de conocimiento útiles para el diseño y la mejora de las políticas dirigidas al tratamiento de estos temas.

Entre los objetivos puntuales se encuentran:

- **Construir** un primer mapa regional de acciones públicas (políticas, programas y proyectos) orientadas al fortalecimiento de aprendizajes en lectura y escritura en el nivel secundario y en el tránsito desde el nivel primario.
- **Identificar** orientaciones y tendencias generales.
- **Analizar** características centrales de las políticas y los programas.
- **Sistematizar** conclusiones e identificar problemas y dimensiones para futuros estudios y líneas de intervención.

2.1. Metodología

El estudio se realizó mediante la recolección, la sistematización y el análisis cualitativo de un corpus de informes, artículos, documento de trabajo, normativas y otros tipos de publicaciones accesibles a partir de la búsqueda en diferentes plataformas y sitios especializados (ver anexo 2). En el relevamiento se consideraron políticas, programas y proyectos desarrollados por actores público-estatales, algunos privados y ONG. Dados los objetivos planteados, la búsqueda se centró en políticas y programas dirigidos específicamente a la escuela secundaria, o bien, a la etapa de transición entre la primaria y la secundaria.

La selección de material se desarrolló utilizando buscadores de IA y mediante la revisión de páginas oficiales de ministerios de Educación. Se realizaron tres etapas de relevamiento, ajustando los criterios de acuerdo con los resultados producidos para posibilitar la ampliación del corpus y en función de las siguientes dimensiones.

IDENTIFICACIÓN

- Tipo de acción: política, programa.
- Localización geográfica.
- Foco de intervención. Población objetivo.
- Objetivo general de la política o el programa.
- Ámbito o escala de intervención (nacional, subnacional, local).
- Rango o alcance.
- Extensión temporal.

DISPOSITIVO TÉCNICO

- Fundamentación. Enfoque.
- Estrategias y metodologías de intervención.
- Materiales y recursos, instrumentos, textos producidos y utilizados.
- Dispositivos y materiales de formación docente inicial y en servicio.

GOBERNANZA Y GESTIÓN

- Dependencia o gestión de la política, el programa o el proyecto.
- Actores participantes, responsabilidades y grado de participación.
- Mecanismos de gobernanza y coordinación.
- Normativa.
- Financiamiento.

EVALUACIÓN Y RESULTADOS

- Definición de indicadores y metas.
- Mecanismos de seguimiento y evaluación de logro de aprendizajes.
- Mecanismos de monitoreo y evaluación.
- Resultados.
- Lecciones aprendidas.

Como resultado, se relevaron 92 documentos de 15 países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Venezuela, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay).

La información de estos documentos se complementó con búsquedas particulares posteriores en relación con programas específicos. El conjunto del material, que sumó 62 acciones de distinta escala y envergadura, se volcó en una matriz inicial a partir de la cual se estableció un primer mapa general en relación con el trabajo sobre lectura y escritura y, luego, uno específico de las acciones orientadas al tramo educativo y al sector de estudiantes más afectado por bajos rendimientos en el tránsito de la educación primaria hacia la secundaria y en los primeros años de esta. Este mapeo incluye una organización de las acciones según su escala y focalización, una síntesis de tendencias generales y específicas según los agrupamientos considerados y un análisis de los tipos de intervención principalmente utilizados y de las formas de articulación de estas políticas en los distintos casos nacionales.

Promoción y fortalecimiento de la lectura y la escritura en América Latina

3

Este capítulo presenta una primera sistematización de las acciones desarrolladas en distintos países de América Latina en relación con la promoción, la mejora o la remediación en los procesos de adquisición, consolidación y desarrollo de las capacidades de lectura y escritura en los sistemas escolares.

3.1. Panorama regional

Las acciones orientadas a promover, fortalecer o recuperar los aprendizajes vinculados con la lectura y la escritura desarrolladas en América Latina durante las últimas décadas presentan una amplia diversidad institucional y programática. Sin embargo, más allá de las particularidades nacionales, esta diversidad puede organizarse según el nivel estatal que ordena los instrumentos mediante los cuales se interviene sobre los sistemas educativos y sobre las prácticas de lectura y escritura. Desde esta perspectiva, es posible distinguir:

1 Marcos y programas nacionales

Marcos regulatorios, políticas y planes que establecen orientaciones, prioridades, responsabilidades y criterios generales a escala nacional; también programas de alcance nacional con capacidad operativa. Se trata de instrumentos diferentes de política: los primeros encuadran y regulan; los segundos despliegan intervenciones, aunque ambos corresponden al mayor nivel de agregación institucional.

2 Programas jurisdiccionales o subnacionales

Políticas, planes y programas definidos por provincias, estados u otras jurisdicciones subnacionales. Adaptan, desarrollan o amplían orientaciones generales y organizan intervenciones de acuerdo con las características y necesidades de los respectivos sistemas territoriales.

3 Dispositivos escolares de implementación

Dispositivos e instrumentos que traducen orientaciones de política y programas en prácticas concretas de enseñanza, apoyo y seguimiento en las instituciones educativas. Incluye recursos didácticos, bibliotecas y plataformas, actividades de apoyo, evaluación, formación asociada a la implementación y otros mecanismos próximos a la escuela y el aula.

4 Iniciativas comunitarias o extraescolares

Iniciativas que trascienden el ámbito estrictamente escolar y se desarrollan mediante organizaciones sociales, culturales, comunitarias o universitarias, o en articulación con ellas. Amplían los espacios y actores vinculados con la promoción de la lectura y la escritura y con el acceso a la cultura escrita.

Políticas, programas e iniciativas relevadas

Ámbitos institucionales de intervención

1 Marcos y programas nacionales

NIVEL NACIONAL

Argentina
- Compromiso Federal por la Alfabetización – Plan Nacional de Alfabetización (s/f).

Brasil
- Programa Brasileiro de Alfabetização / Brasil Alfabetizado (2003).
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012).
- Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019).
- Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (2025).
- Pacto Nacional para a Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos – Pacto EJA (2024).

Colombia
- Plan Nacional de Lectura y Escritura – PNLE (2011–2018).
- Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad – PNLEO (2019–2022).
- Plan Nacional "LEO la vida" / Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas – PNLEOB (2024-2026).

Chile
- Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas (s/f).
- Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (s/f).
- Plan / Estrategia de Reactivación Educativa (2022).

Costa Rica
- Política de Fomento de la Lectura (2015).
- Ruta de la Educación (2022-2026).

Guatemala
- Programa Nacional de Lectura Leamos Juntos (2012-2013; con continuidad posterior consignada en el informe).

Panamá
- Plan Nacional de Lectura (2021–2025).

Paraguay
- Estrategia Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad – Programa Ñe'ëry (2023).

Perú
- Disposiciones para la organización e implementación del Plan Lector en la Educación Básica / Plan Lector en las Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica (2021).

Bolivia
- Reglamento General de la Lectura y la Escritura (s/f).
- Fortalecimiento de la comprensión lectora con enfoque intracultural, intercultural, plurilingüe y despatriarcalizador (s/f).

Nicaragua
- Plan Nacional de Comprensión Lectora / Campaña Nacional de Comprensión Lectora (s/f).

Uruguay
- Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (2025-2029).

Venezuela
- Nuevo Plan Nacional de Lectura y Escritura (2025).

2 Programas jurisdiccionales o subnacionales

PROVINCIAS, ESTADOS O JURISDICCIONES SUBNACIONALES

Argentina
- Plan Jurisdiccional de Alfabetización de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2024).
- Plan Jurisdiccional de Alfabetización de Corrientes (s/f).
- Plan Jurisdiccional de Alfabetización de Tucumán (s/f).
- Plan Jurisdiccional de Alfabetización de Formosa (s/f).
- Plan Jurisdiccional de Alfabetización de San Juan (s/f).
- Plan Jurisdiccional de Alfabetización de Jujuy (s/f).
- Plan Jurisdiccional de Alfabetización de La Pampa (s/f).
- Alfabetización avanzada: Comprender, un compromiso de todos (Corrientes, 2022).
- Programa de fortalecimiento de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en la Escuela Secundaria bonaerense (provincia de Buenos Aires, 2024–2027).
- Censo de Fluidez y Comprensión Lectora (Mendoza, s/f).
- Plan Provincial de Lectura y Escritura / PLEM (Mendoza, s/f).

Brasil
- Projeto de Leitura e Escrita de Minas Gerais (2024).
- Leia Paraná (s/f).
- Estrategias de lectura y escritura, refuerzo escolar y evaluación desarrolladas en Río de Janeiro (s/f; sin denominación específica consignada en el subapartado 3.1).
- Leia SP y otras medidas de fortalecimiento de Lengua Portuguesa y apoyo pedagógico (San Pablo, s/f).
- Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC / Mais PAIC (Ceará, s/f).

3 Dispositivos escolares de implementación

ESCUELA / AULA

Guatemala
- Modelo de Lectura para la Vida (s/f).

Perú
- Estrategia Nacional de Refuerzo Escolar (2022).

Honduras
- Aulas Letradas (2015).

Chile
- Plan de Reactivación Educativa (2022).

Uruguay
- Plan de Alfabetización en Educación Inicial y Primer Ciclo (2023).

Costa Rica
- Estrategia de reforzamiento de las habilidades de lectura, escritura y oralidad (2022).

4 Iniciativas comunitarias o extraescolares

COMUNIDAD / ORGANIZACIONES

Brasil
- Movimento pela Base (s/f).
- ¡Leer es bueno, pruébelo! (s/f).
- Cultura Escrita en Red (s/f).

Venezuela
- Programa Papagayo (s/f).
- PROLECS-UNA (s/f).

Nota: las políticas, los programas y las iniciativas se consignan una sola vez. Cuando un mismo programa interviene en más de un ámbito institucional, se lo ubica en el de mayor nivel de agregación al que pertenece.

3.2. Tendencias

A partir del panorama anterior, se pueden identificar algunas tendencias respecto de las acciones orientadas a sostener y mejorar la alfabetización en la región.

En primer lugar, se observa un incremento de la preocupación pública en torno al tema. De manera creciente, se reconoce la necesidad de abordar el dominio de niveles adecuados de comprensión lectora y de escritura como condiciones fundamentales para garantizar la continuidad educativa, la participación social y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En segundo lugar, y en respuesta a esta creciente visibilidad y preocupación, se da una expansión sostenida de acciones, políticas y programas de alcance nacional, subnacional o local por parte de organismos públicos y de ONG. Si bien existían diversas iniciativas previas, vinculadas fundamentalmente con planes generales de promoción de la lectura, se puede observar que en la última década buena parte de los países de América Latina pusieron en marcha distintas acciones para fortalecer los aprendizajes vinculados con la expresión oral, la lectura y la escritura en respuesta a la persistencia de bajos resultados de comprensión lectora en las evaluaciones estandarizadas y, más claramente, al agravamiento de las brechas de aprendizaje luego de la pandemia por COVID-19. Esta preocupación se extendió más allá de la educación primaria.

Otra de las tendencias comunes en la región es el movimiento hacia la ampliación del objeto de intervención más allá de la alfabetización inicial. Se avanza hacia una noción más amplia de la lectura y la escritura como un proceso extendido en el tiempo, que brinda la base fundamental para el aprendizaje a lo largo de toda la escolaridad y de la educación continua a lo largo de la vida. En muchos países, las políticas incorporan progresivamente nociones de alfabetización avanzada, comprensión lectora compleja, oralidad, producción escrita, alfabetización académica y lectura digital. La preocupación no se limita a "enseñar a leer", ni atender solamente a la recuperación o el fortalecimiento de la alfabetización inicial, sino que apunta a sostener trayectorias lectoras y escritoras más complejas en la adolescencia. En esos casos, la preocupación se articula con la "alfabetización avanzada", disciplinaria o académica, es decir, hacia la capacidad de leer textos complejos, producir escritos de mayor elaboración, argumentar, participar en debates, investigar, y usar la lectura y la escritura como herramientas para aprender en

distintas áreas. En otros casos, hacia la formación para la vida y el desempeño de roles laborales.

En conjunto, las acciones relevadas muestran una progresiva diversificación de los instrumentos mediante los cuales los sistemas educativos buscan fortalecer la lectura y la escritura. A las políticas nacionales se suman programas subnacionales, dispositivos escolares específicos e iniciativas comunitarias que amplían los espacios de acceso a la cultura escrita. Esta diversidad refleja tanto la complejidad del problema como la tendencia creciente a combinar intervenciones pedagógicas, institucionales y socioculturales para mejorar los aprendizajes y sostener las trayectorias educativas.

3.3. Líneas de acción y articulación de las políticas

Sistematización de las principales líneas de acción

El panorama regional permite ver que las acciones puestas en juego para la promoción, la mejora o la recuperación de las competencias de lectura y escritura pueden organizarse en torno a un conjunto delimitado de categorías. Más allá de las diferencias, este repertorio de líneas de acción, en diferentes combinaciones, aparece con regularidad en las políticas y los programas de los distintos países.

Gobernanza, normativa y marcos orientadores

Esta categoría incluye las acciones destinadas a definir el encuadre general de la política o el programa, la definición de prioridades, la regulación de la gobernanza de los actores intervinientes y la orientación de las prácticas de gestión y de enseñanza de las instituciones educativas.

Se identifican aquí:

- **Normativas generales y políticas nacionales** de lectura, escritura o alfabetización, que fijan objetivos, poblaciones prioritarias y líneas de acción.
- **Dispositivos de planificación y gestión**, que incluyen definición de metas, asignación de recursos y articulación entre actores.
- **Lineamientos curriculares, priorizaciones y marcos de progresión**, que definen aprendizajes esperados, contenidos clave y trayectorias de desarrollo, en algunos casos con énfasis en la alfabetización avanzada o disciplinar.
- **Lineamientos pedagógicos específicos**, orientados a prácticas de estímulo y enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en distintos niveles educativos.

Evaluación, diagnóstico y monitoreo

Las acciones comprendidas en esta categoría tienen por objetivo la producción de información relevante para la toma de decisiones pedagógicas y de gestión, y contribuyen a instalar una lógica de gestión basada en evidencia, aunque su desarrollo y uso efectivo varían significativamente entre contextos.

Entre otras, pueden mencionarse:

- **Evaluaciones de lectura y escritura**, que incluyen mediciones de fluidez, comprensión lectora y producción escrita.
- **Dispositivos de diagnóstico continuo y nivelación**, orientados a identificar rezagos y orientar intervenciones específicas.
- **Estudios piloto y procesos de validación**, destinados a probar metodologías, instrumentos o enfoques antes de su escalamiento.
- **Sistemas de monitoreo de planes y programas**, que permiten seguir la implementación de las políticas y ajustar estrategias.

Infraestructura, equipamiento y recursos físicos y digitales

Este grupo de acciones se orientan a proveer y/o garantizar el acceso a recursos necesarios para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura.

Incluyen:

- **Infraestructura y equipamiento**, como bibliotecas escolares, dispositivos tecnológicos y conectividad.
- **Materiales impresos**, como libros de texto, colecciones literarias, cuadernos de trabajo y guías pedagógicas.
- **Recursos digitales**, como plataformas de lectura, bibliotecas virtuales, aplicaciones, contenidos interactivos y entornos de aprendizaje e intercambio en línea.
- **Materiales en lenguas originarias o en contextos bilingües**, que responden a la diversidad lingüística y cultural de las y los estudiantes.

Formación docente, acompañamiento y desarrollo profesional

Esta categoría engloba acciones orientadas a fortalecer las capacidades de los docentes como actores centrales de la mejora de los aprendizajes.

Incluyen, entre otros:

- **Producción y distribución de materiales de capacitación**, que procuran orientar la planificación didáctica, las prácticas de aula y la evaluación de aprendizajes.
- **Programas de formación docente continua**, estructurados en torno a contenidos específicos (enseñanza de la comprensión lectora, producción escrita, alfabetización académica, uso de la lectura para aprender, etc.).
- **Dispositivos de acompañamiento pedagógico**, tales como tutorías, mentorías, comunidades de práctica y asistencia técnica a instituciones y docentes.

Intervención didáctica directa en el aula

Esta línea reúne las acciones que apuntan a promover e incidir de manera directa en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Se identifican:

- **Prácticas sistemáticas de lectura**, como lectura sostenida, lectura guiada, lectura autónoma y uso de la lectura como herramienta para aprender en distintas áreas.
- **Prácticas sistemáticas de escritura**, que incluyen producción de textos, escritura guiada, revisión y reescritura.
- **Metodologías específicas para el desarrollo de competencias**, como enfoques de alfabetización académica, enseñanza de géneros discursivos, argumentación y escritura en disciplinas.

Recuperación, nivelación y apoyo focalizado

Se puede identificar también un conjunto de acciones orientadas a abordar y trabajar de manera específica con estudiantes con rezagos en lectura y escritura, particularmente relevantes en los tramos finales de la primaria y la secundaria.

Entre otras acciones, se desarrollan:

- **Programas de recuperación o recomposición de aprendizajes**, implementados a nivel nacional, jurisdiccional o institucional.
- **Estrategias de nivelación**, orientadas a facilitar la inserción o continuidad en trayectorias escolares.
- **Dispositivos de apoyo pedagógico local intensivo**, como tutorías, clases de refuerzo, agrupamientos flexibles o acompañamiento personalizado.
- **Acciones de gestión escolar** orientadas a la mejora, que reorganizan tiempos, agrupamientos y recursos en función de fortalecer los aprendizajes de las y los estudiantes.

Promoción y participación escolar, familiar y comunitaria

Esta línea incluye acciones orientadas a promover y enriquecer la dimensión cultural y social de la lectura y la escritura, así como a fortalecer y ampliar el rol y la participación del alumnado y de otros actores escolares, familiares y de las comunidades.

Comprende:

- **Actividades de promoción de la lectura**, como campañas, ferias del libro, concursos, clubes de lectura y eventos culturales.
- **Prácticas institucionales de fomento de la lectura y la escritura**, que involucran a las escuelas en la generación de entornos lectores.
- **Estrategias de articulación con familias y comunidades**, que buscan extender las prácticas lectoras más allá del ámbito escolar.
- **Plataformas y recursos interactivos**, que incentivan la participación estudiantil mediante formatos digitales o lúdicos.
- **Enfoques que integran diversidad cultural y lingüística**, promoviendo el reconocimiento de identidades y lenguas.

Una característica de **las políticas o los programas relevados en los diferentes países de la región es que no se estructuran, mayormente, en torno a una sola línea de acción o componente. Lo habitual es la combinación y la articulación de diversas líneas de acción y estrategias, avanzando, en algunos casos, hacia mayores niveles de integralidad**. Si bien hay algunos proyectos centrados en una estrategia exclusiva y no todas las políticas y los programas combinan estas líneas de acción con igual intensidad, lo cierto es que este período parece caracterizarse por una búsqueda de mayor integración de tipos de acciones, más que una lógica de intervención centrada en una sola dimensión.

Niveles de desarrollo, integración e institucionalización

Las diferencias en la experiencia de los países de la región respecto de las políticas de alfabetización y el fortalecimiento de la lectura y la escritura no radican tanto en la presencia o el número de líneas de acción puestas en juego, sino en el grado de desarrollo, integración y sostenibilidad en el tiempo.

Desarrollos de mayor integración: institucionalización de políticas y programas integrales

Entre el conjunto de países analizados se identifican casos (Brasil, Chile y Colombia) cuyas políticas públicas presentan altos niveles de estructuración y articulación de líneas de acción y una significativa continuidad en el tiempo, con un importante grado de institucionalización en sus orientaciones, criterios y objetivos principales.

Un rasgo distintivo de las políticas y los programas de estos países es la existencia de marcos nacionales en materia educativa y de políticas estatales de promoción de la lectura. Esta combinación de políticas educativas y de políticas culturales ordena orientaciones, objetivos y programas de acción para los distintos niveles del sistema educativo, que se fueron incorporando de manera progresiva en la educación secundaria con más fuerza en la última década. A la vez, esta articulación de políticas sectoriales encuadra el diseño y regula la implementación de programas que integran múltiples líneas (lineamientos curriculares, dispositivos de evaluación diagnóstica y seguimiento, producción y distribución de materiales, fortalecimiento de bibliotecas, plataformas digitales y dispositivos sistemáticos de formación docente). En algunos casos, la articulación entre políticas educativas y políticas culturales se vehiculiza a través de redes de bibliotecas, programas de promoción de la lectura y actividades de animación sociocultural. Asimismo, muchas acciones se vinculan con políticas de promoción de la participación, la ciudadanía y la diversidad lingüística y cultural.

Estas configuraciones de las acciones públicas se caracterizan por una combinación de diferentes escalas de intervención territorial, en las que los marcos nacionales se complementan con desarrollos subnacionales, locales o institucionales que adaptan y profundizan las estrategias en contextos específicos. De este modo, estos países han desarrollado a lo largo de las últimas dos décadas marcos de acción pública más complejos, que articulan evaluaciones y programas nacionales, una gobernanza que les permite continuidad en el tiempo, y el desarrollo de acciones a nivel

subnacional y local que procura garantizar una amplia y consistente cobertura territorial.

Desarrollos intermedios: diversidad de líneas de acción e integración en construcción

Un segundo conjunto, formado por países como la Argentina, Costa Rica, Guatemala, Uruguay, Perú y Bolivia, presenta niveles intermedios de desarrollo programático, en los que se identifican definiciones de política y diversidad de líneas de acción, aunque con menor grado de integración, cobertura y continuidad. En estos casos, las políticas suelen organizarse en torno a dispositivos específicos —planes de lectura, lineamientos curriculares, evaluaciones, provisión de materiales, formación docente, incorporación de la escritura como objeto explícito de evaluación y enseñanza— que procuran abordar aspectos sustantivos del problema, aunque no siempre se articulan en una estrategia integral de abordaje de los problemas de aprendizaje.

Una característica frecuente de estas políticas es la concentración de las intervenciones públicas en dimensiones particulares de la alfabetización, como la comprensión lectora o la producción escrita, sin que necesariamente se desplieguen y articulen de manera simultánea líneas de acción que atiendan a las restantes. Asimismo, la incorporación del escenario de la educación secundaria aparece de manera parcial: en algunos países se observa una presencia significativa de desarrollos subnacionales o sectoriales dirigidos a las y los estudiantes en este tramo de la escolaridad, como en el caso de la Argentina, donde las jurisdicciones despliegan iniciativas con muy diversa intensidad, articulación y alcance.

Se puede decir que en estos países existe una formulación de políticas y una diversidad de planes y/o acciones programáticas orientadas al fortalecimiento de competencias de lectura y escritura, pero la institucionalización de las políticas y la articulación e integración programática de las diferentes líneas de acción a lo largo del tiempo aún se encuentra en un proceso abierto de evolución y maduración.

Desarrollos incipientes: baja integración e institucionalización

Un tercer conjunto, integrado por países como Honduras, Nicaragua, Panamá y Venezuela, se caracteriza por niveles más bajos de desarrollo e institucionalización y menor foco de las acciones públicas en los tramos finales de la escolaridad. En estos casos, predominan iniciativas parciales, como planes generales de lectura, provisión de materiales o proyectos focalizados,

que no configuran aún una política ni programas sistemáticos orientados a la mejora de las competencias de lectura y escritura de las y los estudiantes menos aventajados de la educación secundaria.

Un rasgo distintivo de este grupo de países es la escasez de información pública disponible, lo que dificulta caracterizar objetivos, componentes, alcances y resultados de los programas y las acciones. Asimismo, se observa la importancia de iniciativas aisladas o de actores no estatales (ONG, fundaciones o universidades), lo que refuerza el carácter fragmentario de la cobertura a nivel país y las limitaciones que presentan las políticas públicas. En síntesis, puede decirse que, en estos casos, todavía el problema de la alfabetización entre 7.° y 12.° no se traduce en programas integrales y con foco más específico.

Acciones que incluyen el final de la educación primaria y la educación secundaria

4

El relevamiento muestra que las intervenciones públicas orientadas al fortalecimiento de la lectura y la escritura en los años iniciales de la educación secundaria son menos frecuentes que aquellas dirigidas a la alfabetización inicial en los primeros grados de la primaria. En la mayoría de los países considerados, las acciones destinadas a adolescentes no se presentan como políticas autónomas específicamente diseñadas para este tramo de la escolaridad, sino como componentes de programas de alcance más amplio orientados al conjunto de la educación básica o a varios niveles educativos simultáneamente.

Dado que el interés de este trabajo se concentra en quienes transitan los primeros años de la educación secundaria y que presentan dificultades significativas en lectura y escritura, resulta pertinente ordenar las iniciativas identificadas según su grado de focalización sobre este grupo. A partir de este criterio pueden distinguirse tres conjuntos:

- Programas para la secundaria baja o el primer ciclo/tramo de la secundaria.
- Programas para el conjunto de la educación secundaria.
- Programas dirigidos simultáneamente a la primaria y la secundaria.

En cada uno de estos tramos educativos, los programas pueden diferenciarse según su propósito central. A efectos analíticos, se pueden distinguir cuatro tipos:

1. Intervenciones pedagógicas de fortalecimiento de competencias: programas y acciones orientados a mejorar de manera general las capacidades de lectura, escritura y oralidad de las y los estudiantes. Incluye propuestas curriculares, materiales didácticos, orientaciones pedagógicas, acompañamiento docente y estrategias destinadas al desarrollo progresivo de competencias comunicativas en la población destinataria, sin focalizarse necesariamente en estudiantes con dificultades o rezagos específicos.

2. Intervenciones de recomposición de aprendizajes y atención a rezagos: programas o componentes específicamente orientados a estudiantes que presentan déficits, atrasos, pérdidas de aprendizaje o desempeños significativamente inferiores a los esperados. Su propósito principal es recuperar aprendizajes no alcanzados, reducir brechas o fortalecer trayectorias educativas afectadas por dificultades persistentes.

3. Dispositivos de acceso, promoción y mediación de la lectura: iniciativas orientadas principalmente a ampliar el acceso a materiales de lectura, bibliotecas, plataformas digitales, circulación de libros y desarrollo de hábitos lectores. Aunque pueden contribuir indirectamente al mejoramiento de los aprendizajes, su intervención se centra en la creación de condiciones favorables para las prácticas lectoras.

4. Marcos sistémicos o acciones de apoyo institucional: tienen la función de generar condiciones institucionales, normativas o profesionales para sostener las políticas de alfabetización y desarrollo de competencias comunicativas. Están conformados por marcos normativos, programas de formación docente, lineamientos nacionales o estrategias institucionales amplias que incorporan componentes vinculados con la lectura y la escritura.

4.1. Programas para la secundaria baja o el primer ciclo/tramo de la secundaria

Las siguientes iniciativas representan los casos de focalización más directa sobre los primeros años de la educación secundaria. Sin embargo, incluso dentro de este grupo, predominan estrategias de fortalecimiento general de competencias lectoras y escritoras antes que dispositivos específicamente concebidos para estudiantes que presentan rezagos severos de aprendizaje.

Intervenciones pedagógicas de fortalecimiento de competencias

El Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) y el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) de **Uruguay** están directamente vinculados con la enseñanza de la lectura y la escritura. El primero, vigente desde 2012, produce materiales, orientaciones pedagógicas y recursos destinados a docentes y estudiantes de educación media, promoviendo el trabajo sistemático con la lectura y la escritura en diversas áreas curriculares. El segundo, puesto en marcha en 2022, constituye una política nacional orientada al fortalecimiento de las competencias de lectura, escritura y oralidad en los distintos niveles del sistema educativo y contempla acciones específicas para la educación media, procurando consolidar tanto las prácticas escolares como también las culturales vinculadas con la lectura.

En **Colombia**, el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), desarrollado desde 2010, constituye la principal política nacional en este campo. Aunque abarca la educación básica y media, desarrolla acciones específicas para la educación secundaria orientadas al fortalecimiento de las competencias comunicativas mediante el trabajo sobre lectura crítica, producción escrita, oralidad y prácticas lectoras vinculadas con las distintas áreas curriculares. También el Programa Nacional de Lectura Leamos Juntos de **Guatemala** incorpora componentes explícitamente dirigidos al Ciclo Básico y al Diversificado. Creado entre 2012 y 2013, promueve la lectura, los hábitos lectores y el fortalecimiento de competencias comunicativas, con evidencias de continuidad operativa posteriores a 2015.

El programa Leer y Escribir es Poder (LEP) de **Tucumán (Argentina)**, implementado con apoyo de UNICEF, se inscribe en el Plan Jurisdiccional de Alfabetización de la provincia y pone el foco

en las dificultades persistentes de comprensión lectora y producción escrita que afectan las trayectorias educativas de quienes ingresan a la escuela secundaria e incorpora espacios de intercambio, producción de materiales, difusión de experiencias y acompañamiento a docentes y equipos educativos.

Dispositivos de acceso, promoción y mediación de la lectura

Algunas iniciativas priorizan la creación de condiciones para el desarrollo de prácticas lectoras mediante el acceso a materiales y actividades de promoción. En **Panamá**, el Plan Nacional de Lectura, desde 2021, incorporó en una segunda etapa la participación de estudiantes de premedia y media. Sus acciones se articulan alrededor del acceso a materiales de lectura, el desarrollo de hábitos lectores y el fortalecimiento de competencias comunicativas.

Una orientación semejante puede observarse en el Programa Nacional de Promoción de la Lectura de **Cuba**, cuyas acciones alcanzan a estudiantes de secundaria básica y educación preuniversitaria mediante iniciativas de promoción cultural, acceso a libros y desarrollo de hábitos lectores.

Marcos sistémicos y acciones de apoyo institucional

En **Cuba**, la promoción de la lectura se complementa con el Programa Director de Lengua Materna, vigente desde hace varias décadas como marco nacional para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas en todos los niveles del sistema educativo. En la secundaria básica y el preuniversitario promueve la lectura comprensiva, la producción escrita y la comunicación oral como componentes centrales de la formación escolar.

4.2. Programas para el conjunto de la educación secundaria

El segundo conjunto está integrado por iniciativas concebidas para la educación secundaria o media en su totalidad. Aunque incluyen explícitamente a estudiantes de 12 a 15 años, sus acciones abarcan también cursos superiores, por lo que la población destinataria excede el tramo considerado prioritario en este estudio.

Aquí es donde se encuentran con mayor frecuencia programas explícitamente orientados a la recuperación de aprendizajes y al tratamiento de dificultades persistentes en lectura y escritura.

Intervenciones pedagógicas de fortalecimiento de competencias

La **Argentina** concentra la mayor cantidad de iniciativas de este tipo. Entre ellas, Alfabetización Avanzada. Comprender, un compromiso de todos, desarrollada desde 2022 en la provincia de **Corrientes** y orientada específicamente a la alfabetización avanzada de estudiantes de secundaria mediante el fortalecimiento de la comprensión de textos complejos, la argumentación y la lectura en distintas áreas curriculares. En la provincia de Buenos Aires, el Programa de fortalecimiento de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela secundaria bonaerense (2024-2027) procura consolidar la enseñanza sistemática de estas competencias en todas las áreas curriculares mediante orientaciones pedagógicas, materiales de apoyo y estrategias de acompañamiento institucional. Dentro del mismo grupo se ubican diversas acciones incorporadas en los planes jurisdiccionales de alfabetización impulsados en el marco del Compromiso Federal por la Alfabetización. El Plan Jurisdiccional de Alfabetización de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2024) contempla acciones vinculadas con la comprensión lectora, la producción escrita y la alfabetización académica; el Plan Jurisdiccional de Alfabetización de Corrientes incorpora acciones dirigidas al fortalecimiento de la lectura, la escritura y la comprensión de textos disciplinares.

Chile integra, mediante la Estrategia LEC para Aprender, iniciada en 2023, instala la lectura, la escritura y la comunicación como competencias fundamentales para el aprendizaje disciplinar en los distintos niveles educativos, incluida la enseñanza media. El Nuevo Plan Nacional de Lectura y Escritura, de **Venezuela**, implemen-

tado en 2025 como reformulación del anterior PLANLEE, procura fortalecer la lectura, la escritura y el pensamiento crítico entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Aunque posee un alcance amplio, incorpora explícitamente a estudiantes de educación media y plantea el fortalecimiento de las competencias lectoras y escritoras necesarias para la continuidad educativa y la participación cultural. En **Perú** se implementa en instituciones educativas de primaria y secundaria el Plan Lector en las Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica, vigente desde 2021, que promueve, mediante planes institucionales de lectura en el nivel secundario, hábitos lectores, amplía el contacto con textos literarios e informativos y fortalece la comprensión lectora y la reflexión crítica.

Intervenciones de recomposición de aprendizajes y atención a rezagos

En este grupo aparecen con mayor claridad iniciativas dirigidas a estudiantes que presentan dificultades persistentes o trayectorias educativas afectadas por déficits acumulados en lectura y escritura.

En **Chile**, el Plan de Reactivación Educativa de 2022 incorpora un componente de lectura concebido para afrontar las consecuencias educativas derivadas de la pandemia. Sus intervenciones alcanzan a estudiantes de enseñanza media y buscan contribuir a la recuperación de aprendizajes vinculados con la lectura y la escritura.

Dispositivos de acceso, promoción y mediación de la lectura

El Plan Nacional de Lectura, vigente desde 2015 en **Chile**, incorpora acciones específicas para estudiantes de enseñanza media, entre ellas el fortalecimiento de bibliotecas escolares, la circulación de libros y la promoción de prácticas lectoras dentro y fuera de la escuela. Asimismo, la red de Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) proporciona materiales de lectura, recursos pedagógicos y apoyo a docentes y estudiantes de enseñanza básica y media, favoreciendo el desarrollo de hábitos lectores y competencias de comprensión.

4.3. Programas que incluyen conjuntamente nivel primario y secundario

Este tercer conjunto refleja la tendencia predominante en la región: la incorporación de acciones de lectura y escritura para adolescentes dentro de políticas educativas de alcance más amplio, antes que mediante programas específicamente concebidos para atender las dificultades lectoras y escritoras de quienes transitan los primeros años de la educación secundaria.

Intervenciones pedagógicas de fortalecimiento de competencias

En **Brasil**, el Projeto de Leitura e Escrita de Minas Gerais, iniciado en 2024, busca fortalecer las competencias de lectura y escritura en la educación básica. Sus acciones incluyen a estudiantes de los niveles superiores del sistema educativo y procuran mejorar la comprensión lectora, la producción escrita y el uso académico del lenguaje.

También en **Colombia**, el Programa Todos a Aprender (PTA), iniciado en 2012, aunque originalmente concentrado en la educación primaria, amplió progresivamente su alcance hacia niveles superiores mediante acciones de acompañamiento pedagógico, fortalecimiento curricular y apoyo a docentes. Entre sus propósitos se encuentra la mejora de los aprendizajes en lectura y escritura, especialmente en contextos caracterizados por situaciones de vulnerabilidad educativa.

Intervenciones de recomposición de aprendizajes y atención a rezagos

El Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, iniciado en 2025, constituye una política nacional en **Brasil**, orientada a recomponer los aprendizajes afectados por las interrupciones y dificultades acumuladas en los últimos años. Aunque abarca toda la educación básica, incorpora explícitamente a las y los estudiantes del Ensino Médio. También en este país, la Política Nacional de Alfabetização (PNA), desde 2019, incorpora entre sus líneas de acción la alfabetización disciplinaria para estudiantes desde el 6.º de escolaridad hasta el final de la educación media y contempla acciones destinadas a estudiantes de la educación básica y de la educación de jóvenes y adultos que presentan déficits en comprensión lectora. Asimismo, el Pacto Nacional para a Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos

(Pacto EJA), desde 2024, alcanza potencialmente a jóvenes que cursan trayectorias equivalentes a la educación media en la modalidad de educación de jóvenes y adultos, con el propósito de reducir el analfabetismo y ampliar las oportunidades de escolarización.

Dispositivos de acceso, promoción y mediación de la lectura

En **Mendoza (Argentina)**, Puentes de Lectura constituye una estrategia de promoción lectora que alcanza también a la educación secundaria. Sus acciones buscan fortalecer las prácticas de lectura mediante propuestas de mediación, circulación de libros y desarrollo de experiencias lectoras. Con similar orientación, los programas Leia SP y Leia Paraná procuran ampliar el acceso a la lectura mediante plataformas digitales, bibliotecas y recursos educativos destinados a estudiantes y docentes de distintos niveles educativos, incluyendo la educación media.

Una lógica semejante se observa en **Uruguay** mediante Biblioteca País, desarrollada en el marco del Plan Ceibal desde 2017. Se trata de una biblioteca digital que ofrece acceso a libros y materiales de lectura para estudiantes y docentes de distintos niveles educativos, incluida la educación media. También en **Costa Rica**, la Política de Fomento de la Lectura, desarrollada desde 2015, promueve la lectura a nivel nacional y fortalece el desarrollo de la escritura en la población estudiantil. En ese marco funciona el Programa de Bibliotecas Escolares y Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), que proporciona materiales de lectura y apoyo pedagógico a estudiantes y docentes tanto de primaria como de secundaria.

Marcos sistémicos y acciones de apoyo institucional

En **Bolivia** se identificó el programa Fortalecimiento de la comprensión lectora con enfoque intracultural, intercultural, plurilingüe y despatriarcalizador, orientado principalmente a la formación continua de docentes. Aunque incorpora componentes destinados a la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, estos forman parte de una estrategia más amplia orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción escrita.

Una iniciativa de parecidas características se concretó en **Nicaragua**, que implementó, desde 2024, el Seminario de estimulación para la comprensión lectora, una acción de fortalecimiento docente orientada a mejorar esta competencia. La iniciativa involucra a docentes de primaria y secundaria, y alcanza indirectamente a estudiantes de ambos niveles educativos.

También corresponde ubicar en este grupo dos políticas de amplio alcance en **Brasil**, centradas en la alfabetización: el Programa Brasileiro de Alfabetização, iniciado en 2003 y orientado a jóvenes, personas adultas y no alfabetizadas, y el Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desde 2012, concentrado en los primeros años de la educación primaria. Aunque ninguna de estas iniciativas se dirige específicamente a la educación media, forman parte de la secuencia de políticas nacionales de alfabetización dentro de la cual se insertan las acciones más recientes que alcanzan a adolescentes y jóvenes.

Mediante el Programa Ñe'ẽry, iniciado en 2023, **Paraguay** formuló una iniciativa nacional de lectura, escritura y oralidad con horizonte de implementación quinquenal. Su puesta en marcha se vio acompañada por la aprobación de la Ley 7140 de Fomento de la Lectura y el Libro, que establece un marco normativo para la promoción de la lectura y el fortalecimiento de las políticas públicas en este campo.

4.4. Principales tendencias en los programas dirigidos a la educación secundaria o media

El corpus analizado hasta este punto muestra que la preocupación por las dificultades de lectura y escritura durante la adolescencia está presente, de un modo u otro, en la mayoría de los países relevados. Sin embargo, solo en algunos casos excepcionales esa preocupación se traduce en programas específicamente diseñados para la educación media o secundaria. La modalidad predominante consiste en incorporar componentes dirigidos a adolescentes dentro de políticas generales de lectura, escritura o fortalecimiento de aprendizajes.

Asimismo, es preciso notar que **existe un predominio regional de enfoques amplios de promoción de la lectura**: las iniciativas suelen centrarse en el desarrollo de hábitos lectores y prácticas culturales vinculadas con la lectura. A la vez, **se consolidan enfoques transversales**, donde la lectura y la escritura son concebidas cada vez más como competencias que atraviesan el conjunto de las disciplinas escolares y no exclusivamente como responsabilidad del área de Lengua.

No obstante, **son menos frecuentes aquellos programas que abordan explícitamente los bajos desempeños o las dificultades persistentes en el dominio de competencias básicas de lectura y escritura**. La focalización sobre la recuperación y el fortalecimiento de aprendizajes básicos y para atender dificultades acumuladas en la escolaridad primaria es aún incipiente.

Si se tiene en cuenta la focalización de los programas, puede verse que, en aquellos *de alta focalización, dirigidos específicamente a la secundaria baja* –localizada en el primer ciclo de la educación media o el tercer ciclo de la educación básica, según el caso– predominan iniciativas orientadas al fortalecimiento de las competencias comunicativas necesarias para afrontar formas más complejas de escolarización. En este grupo aparecen con frecuencia referencias a la lectura comprensiva, la lectura crítica, la producción escrita, la oralidad y el trabajo con textos propios de las distintas disciplinas escolares. Más que centrarse exclusivamente en la promoción cultural de la lectura, estas iniciativas suelen vincularse con la necesidad de sostener las trayectorias educativas y favorecer el acceso a los aprendizajes característicos de la educación secundaria[5]. Estos programas suelen situarse en un momento particular de la trayectoria escolar, caracterizado por el incremento de las exigencias académicas, donde la preocupación ya no se centra en la alfabetización inicial, sino en el dominio de formas más complejas de comprensión, interpretación, argumentación y producción de textos. En consecuencia, **los enfoques tienden a aproximarse a lo que habitualmente se denomina alfabetización avanzada, alfabetización académica** o desarrollo de competencias comunicativas para el aprendizaje disciplinar.

En cambio, los **programas focalizados sobre la secundaria en su conjunto** presentan una orientación parcialmente diferente. Aunque también persiguen objetivos vinculados con la comprensión lectora y la producción escrita, suelen estar concebidos para el conjunto de la educación secundaria y, por ello, ar-

5. Cuando se toman datos más específicos a nivel nacional se pueden circunscribir mejor este grupo. Por ejemplo, en Perú, el sistema define "previo al inicio" a estudiantes que no lograron los aprendizajes necesarios para ubicarse siquiera en el nivel inicial de la escala. La Evaluación Muestral 2022 indicó que, en 6.° de primaria, 10,1% se ubicó en "previo al inicio" en lectura, mientras que, en 2do de secundaria, el porcentaje ascendió a 17,7% (21,3% en escuelas públicas y 39% en contextos rurales). En Brasil, el 15,9% de quienes cursaban 5to año en la escuela pública se encontraba "abajo del básico" en Lengua Portuguesa, una categoría que refiere a estudiantes que permanecen por debajo del umbral básico de alfabetización funcional (SAEB 2023 y Todos Pela Educação). En Uruguay, el 3,6% de las y los estudiantes de 6.° de primaria se ubicó en el nivel 1 de lectura (Aristas, 2023). Si se consideran conjuntamente los niveles inferiores 1 y 2, el grupo alcanzó 19,7% y ascendió a 34,9% en contextos muy desfavorables. En la Argentina, 5% de las y los estudiantes de 6.° quedó "por debajo del básico" en Lengua, un subconjunto aún más crítico dentro del 23% total que no alcanzó el nivel esperado (Aprender 2025).

ticulan finalidades diversas. Junto con el fortalecimiento de las competencias académicas aparecen con frecuencia acciones destinadas a la promoción de la lectura, la formación de hábitos lectores, la circulación de libros, el acceso a bibliotecas físicas o digitales y la ampliación de las prácticas culturales asociadas al mundo escrito. Asimismo, en este grupo adquieren una importancia considerable las estrategias de acompañamiento institucional y desarrollo profesional docente. En la **Argentina**, los programas constituyen un ejemplo particularmente claro de esta orientación, ya que en ellos resulta frecuente la producción de materiales didácticos, la elaboración de orientaciones pedagógicas, la realización de diagnósticos, el acompañamiento a docentes y equipos directivos, y el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en todas las áreas curriculares. De manera similar, varias iniciativas de **Chile**, **Perú** o **República Dominicana** combinan acciones dirigidas a estudiantes con dispositivos de apoyo pedagógico e institucional.

Desde una perspectiva comparada, podría afirmarse que los programas más estrechamente vinculados con el tramo de 12 a 15 años muestran una tendencia a enfatizar la lectura y la escritura como condiciones para el aprendizaje escolar y la continuidad de las trayectorias educativas, mientras que **aquellos dirigidos a la educación secundaria en sentido amplio suelen incorporar además objetivos culturales, institucionales y de promoción de la lectura**. No se trata de categorías excluyentes, ya que ambos tipos de programas comparten numerosos componentes, pero sí de una diferencia de énfasis que aparece con relativa consistencia en el corpus analizado.

Finalmente, resulta llamativo que, incluso entre los programas de mayor focalización, sean escasas las **intervenciones concebidas explícitamente para estudiantes con dificultades persistentes de lectura y escritura** o con desempeños significativamente inferiores a los esperados para su edad y grado escolar. Los casos más consistentes corresponden a la **Argentina**, especialmente las iniciativas desarrolladas en Tucumán y diversos planes jurisdiccionales de alfabetización. También puede mencionarse el Plan Nacional de Lectura de **Panamá**, que fundamenta la intervención en bajos desempeños acumulados y riesgo de abandono, así como el Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens de **Brasil**, donde la noción de recomposición se vincula directamente con aprendizajes afectados y brechas acumuladas.

Conclusiones

5

Es importante tener en cuenta que la información públicamente disponible es desigual y, en muchos casos, limitada: se pueden conocer los nombres, las fundamentaciones y el perfil general de los programas, pero no siempre sus componentes, cobertura, duración efectiva ni sus resultados. Pocas iniciativas explicitan con precisión las estrategias que implementan para atender a las y los estudiantes que presentan rezagos severos en lectura y escritura al ingresar o transitar la secundaria.

El relevamiento de acciones públicas, políticas y programas orientados a la promoción de la lectura y el fortalecimiento de las competencias vinculadas con la alfabetización en América Latina permite observar un campo de intervención que, aunque presenta diferencias entre países, muestra también tendencias convergentes. Estas políticas y estos programas se han venido desarrollando mediante la combinación y la articulación de diversas líneas de acción, que incluyen una variedad de recursos materiales (bibliotecas, libros, plataformas), recursos de información (evaluación, monitoreo) y recursos o instrumentos de regulación (planes de lectura, marcos curriculares, capacitación, orientaciones didácticas). De manera tendencial, las acciones públicas muestran el diseño y la implementación de intervenciones que apuntan a una mayor integralidad en el abordaje del problema.

A la vez, el panorama regional muestra que existen fuertes diferencias entre los países en términos del desarrollo de sus políticas en la materia. Las acciones públicas presentan muy diverso grado de desarrollo, continuidad e institucionalización. Algunos países organizan sus acciones en función de definiciones y marcos nacionales de política conso-

lidados, mediante políticas nacionales o federativas con continuidad en el tiempo y combinando formación docente, materiales, evaluación diagnóstica, recursos impresos y digitales, y algún tipo de focalización en la recuperación o fortalecimiento de aprendizajes en secundaria. Por su parte, hay países que presentan menor grado de integración, implementación e institucionalización de políticas a nivel nacional, pero en los que se han generado algunos desarrollos subnacionales más consistentes. Por último, en otros predominan aún las iniciativas parciales, focalizadas y poco articuladas, con poca coordinación a nivel nacional y con escaso foco sobre la educación secundaria. Se trata, por lo general, de iniciativas más acotadas o discontinuas, centradas en provisión de libros, campañas de lectura o la promoción de lineamientos generales.

De acuerdo con el panorama sobre estudiantes que ingresan y cursan la educación secundaria (o el tercer ciclo de la educación básica) con fuertes déficits en sus competencias comunicativo-expresivas, que comprometen severamente su desempeño escolar y su crecimiento personal, **parece necesario focalizarse sobre las consecuencias más agudas de un problema estructural, que deriva de déficits no resueltos en el primer y segundo ciclo de primaria, y que se problematizó y visibilizó en las instituciones escolares —y, más tarde, en los debates públicos— por el incremento de la cobertura de la educación secundaria básica y el mandato generado por las leyes que extendieron la obligatoriedad escolar.**

La evidencia reunida permite sostener que **la preocupación por los niveles de dominio de la lectura y la escritura de las y los estudiantes que llegaron y están cursando el tramo de 7.° a 9.°, pero que no lograron desarrollar y/o consolidar las habilidades lectoras y escritoras necesarias para continuar aprendiendo, todavía convive con un insuficiente desarrollo, integración y focalización de las acciones públicas dirigidas a atender el problema**. Los programas específicamente orientados a este grupo continúan siendo relativamente escasos en la región, ya que predominan las iniciativas dirigidas a la educación secundaria en general (7.° a 12.°) o aquellas que abordan la situación de estos adolescentes como parte de políticas y programas de lectura y escritura de alcance más amplio.

Se puede advertir que aún no hay muchos programas específicamente dirigidos a recuperar y/o fortalecer aprendizajes básicos en materia de lectura, escritura y alfabetización que tengan como foco la educación secundaria en su conjunto y la transición de la primaria a la secundaria. En algunos países, acciones específicas forman parte de políticas o programas con objetivos de política educativa más amplios. En

otros casos, las acciones que procuran atender el problema se derivan de la formulación e implementación de políticas nacionales y/o planes subnacionales de alfabetización que apuntan a cubrir el conjunto de la educación obligatoria. A la vez, algunos países cuentan con marcos generales de lectura, pero no con estrategias suficientemente específicas para los años finales de la primaria y la secundaria que atiendan la crítica situación descripta en relación con los precarios niveles de dominio de la lectura y la escritura de un número significativo de estudiantes.

El análisis del grado de focalización de los programas permitió identificar algunas diferencias en cuanto a sus objetivos y modalidades de intervención. En el resto de los programas relevados y analizados para este trabajo, el abordaje del problema aparece asociado a la mejora general de la comprensión lectora, la producción escrita, la recuperación de aprendizajes, el fortalecimiento de las trayectorias escolares o la ampliación de competencias comunicativas. **Salvo en determinadas acciones que apuntan explícitamente a la recuperación de aprendizajes, la mayor parte de las iniciativas se orienta al conjunto de las y los estudiantes y no específicamente a grupos con rezago lector o escritor, e incluyen acciones que se enfocan en cómo mejorar las competencias comunicativas en función de la continuidad de estudios superiores o de un mundo laboral atravesado por la globalización y la revolución digital**. Esta observación sugiere que, a nivel regional, la preocupación por la lectura y la escritura en la adolescencia suele expresarse a través de políticas universales de fortalecimiento de competencias, más que mediante programas focalizados en estudiantes con dificultades de aprendizaje acumuladas.

Reflexiones finales

6

En la última década se generalizaron en la región importantes esfuerzos orientados a incrementar los niveles de aprendizaje de la etapa de alfabetización inicial, que tiene por función brindar las herramientas intelectuales básicas para los procesos de formación posteriores. Pero **la alfabetización es una competencia compleja que no atañe solamente a los primeros años de la educación primaria, sino que su desarrollo se debe promover de manera sistemática, continua y progresiva a lo largo de toda la escolaridad obligatoria**. Por eso, este propósito fundamental debe mantener prioridad en las orientaciones curriculares oficiales, en las instituciones y en la actividad cotidiana en las aulas durante el segundo ciclo de la educación primaria. Este señalamiento apunta a un **doble objetivo de política y práctica:** por un lado, **dar continuidad y ampliar el proceso de la alfabetización iniciado en el primer ciclo**; por otro, **trabajar para evitar la persistencia estructural de situaciones de atraso de grupos significativos de estudiantes que, mientras transitan los grados superiores de la educación primaria, no lograron desarrollar el dominio de una adecuada fluidez y comprensión lectora de textos de mayor complejidad y la capacidad de producir textos escritos con riqueza lingüística, corrección y coherencia esperable para su edad.**

Como consecuencia de los déficits acumulados en los primeros seis o siete años de escolarización, América Latina enfrenta el problema de las y los estudiantes que llegaron a la educación secundaria, pero carecen de las herramientas mínimas necesarias para enfrentar sus desafíos en materia de aprendizaje y sostener una trayectoria educativa exitosa. Esta situación resulta especialmente relevante si se considera

que el primer ciclo del nivel secundario (o el último tramo de la educación general básica) fue progresivamente universalizado y convertido en obligatorio en la mayoría de los países de la región durante las últimas décadas, transformándose en una responsabilidad indelegable de los Estados. Se trata de una de las emergencias educativas de la región y estructurar respuestas eficaces para enfrentarla debería ser una de las prioridades de todos los países en los próximos diez años.

Sin embargo, aunque la mayor parte de los programas revisados expresa una preocupación por los bajos niveles de dominio en lectura y escritura en una porción significativa de adolescentes que cursan la secundaria, estos problemas pocas veces son categorizados como una situación estructural y crítica que requiera de respuestas e intervenciones específicas. **Por lo general, el problema es abordado de manera indirecta, mediante respuestas de carácter universal.** Muchas políticas y programas reconocen déficits de comprensión lectora, debilidades en la escritura, pérdidas de aprendizaje o dificultades para sostener las trayectorias escolares. Sin embargo, las acciones que implementan suelen dirigirse al conjunto de los estudiantes y la respuesta predominante adopta la forma de políticas universales de fortalecimiento de competencias lectoras y escritoras, promoción de la lectura o mejora de los aprendizajes, más que de programas correctivos dirigidos a grupos identificados por su rezago lector o escritor.

Si se vuelve sobre la magnitud del problema **—cerca del 30% de estudiantes se encuentra por debajo de los niveles de dominio considerados como básicos—** y su persistencia, se plantea la necesidad de estructurar políticas y programas que planteen respuestas eficaces y más claramente focalizadas para resolver los déficits formativos en lectura y escritura de este grupo de estudiantes que se encuentra en la educación secundaria. Pero ¿qué características deberían tener estas respuestas? ¿Se trata de mejorar la eficacia de las respuestas generales o de pensar e implementar dispositivos específicos? ¿Qué dificultades u obstáculos se pueden prever para su puesta en marcha?

Se plantea una tensión relativa a la legitimidad de las intervenciones necesarias. Si el aprendizaje de las bases del proceso de alfabetización es un objetivo fundamental de la educación primaria, no constituye un objetivo ni un contenido "legítimo" de la educación secundaria. Las instituciones que trabajan con adolescentes no están diseñadas ni preparadas para enseñar a leer y escribir. Se trata de una competencia que la educación secundaria asume como dominada en sus definiciones curriculares y en la organización y el propósito de la enseñanza. El desarrollo de competen-

cias básicas de lectura y escritura no forma parte de las funciones formativas asignadas al nivel y la organización de materias y de profesores es disfuncional para atender esto: hasta hace algunas décadas el dominio de la lectura y la escritura era un problema de la escuela primaria. La falta de logros por parte de un sector se caracterizaba como "fracaso escolar" y ese grupo era excluido, por mecanismos formales o informales, del ingreso a la educación secundaria.

¿Cómo atender entonces a quienes están en la secundaria, pero presentan fuertes déficits? Una respuesta viene asociada con la expansión del sentido y alcance de la alfabetización. Una concepción más amplia y compleja del proceso de alfabetización (mediante nociones como alfabetización emergente, básica, intermedia y disciplinaria) puede ayudar a crear condiciones para su abordaje en secundaria, ya que permite extender su enseñanza y desarrollo a lo largo de la escolaridad obligatoria, pero en muchos casos tiende a diluir el posible foco de intervención transversalizando la responsabilidad de la enseñanza en todas las asignaturas. Pero en una escuela secundaria, ¿a quién le corresponde hacerse cargo de actividades regulares de recuperación o compensación de aprendizajes no asignados formalmente al nivel con dispositivos de impacto para atender a la emergencia y de las medidas para reducir significativamente su recurrencia en el largo plazo?

De un modo u otro, para atender a estos estudiantes que ya están en la secundaria no basta mejorar la calidad y la pertinencia de las propuestas generales de enseñanza que se planteen para este nivel, sino que resulta necesario pensar en programas de formación focales, mediante dispositivos adicionales de recuperación y/o compensación, a través de programas de formación con propósitos específicos, que organicen cursos y agrupamientos diferenciados, con regulaciones curriculares (y metodologías) más concentradas en el desarrollo de competencias básicas de lectura y escritura.

¿Cuál sería el dispositivo (o los dispositivos) de intervención (o la combinación de dispositivos) más viable y eficaz? ¿Sumar más horas de trabajo a quienes presentan dificultades para realizar tutorías, programas de nivelación y refuerzo? ¿Dividir al grupo para realizar tareas diferencias según niveles de competencia en lectura y escritura? ¿Agrupar a las y los estudiantes en forma permanente, concentrando la formación en objetivos de alfabetización en el caso del grupo con niveles más bajos de desempeño?

Para poder pensar cuál de las opciones disponibles **serían más adecuadas para cada situación y contexto, sería necesario construir bases de conocimientos más claras y sistemáticas acerca de qué es lo que funciona cuando las y los estudiantes ya están en secundaria.**

Uno de los principales desafíos para buena parte de los países de la región, en lo que respecta a la compensación o recuperación de aprendizajes relativos a la lectura y la escritura, reside en que existe un generalizado déficit regional respecto de la evaluación sobre la eficacia de las políticas y los programas. Prácticamente no hay información, investigaciones o informes de gestión públicamente disponibles de evaluaciones de impacto o de resultados de aprendizaje de las y los estudiantes alcanzados por las diversas intervenciones. La justificación y sostenibilidad de las políticas y los programas residirá, en no menor medida, en los esfuerzos que se realicen en materia de diseño, circulación e implementación de instrumentos de monitoreo y evaluación de logros de aprendizaje, y de la difusión y el uso de sus resultados para introducir ajustes y mejoras en los diseños de intervención.

Anexos

Anexo 1

- **Principales evaluaciones nacionales, regionales e internacionales**

Anexo 2

- **Políticas, programas, proyectos y otros materiales consultados**

Anexo 3

- **Relevamiento de información**

unesco unicef | para cada infancia