

Hoja de Ruta para la alfabetización

**Guía para una política
transformadora en Argentina**

Índice

Resumen ejecutivo	3
30 elementos para una implementación efectiva	5
Introducción	6
Acerca de la elaboración del documento	7
Dimensiones	8
Dimensión 1. Los cimientos	10
Elemento 1. Compromiso político	10
Elemento 2. Análisis situacional inicial	11
Elemento 3. Sistema nominal y seguimiento de las trayectorias educativas	13
Dimensión 2. Planificación estratégica	15
Elemento 4. Diseño del Plan Jurisdiccional con metas y plazos	15
Elemento 5. Asignación presupuestaria	18
Elemento 6. Creación de unidad responsable temporaria	19
Elemento 7. Involucrar al nivel intermedio	20
Elemento 8. Comunicar al sistema educativo	22
Dimensión 3. Preparación del sistema	23
Elemento 9. Selección del equipo de formadores	23
Elemento 10. Planificar la formación continua	24
Elemento 11. Presentación de la propuesta de formación a supervisores y directores	26
Elemento 12. Garantizar la adquisición de libros y otros materiales didácticos alineados con la propuesta pedagógica	27
Dimensión 4. Puesta en marcha	30
Elemento 13. Evaluación diagnóstica de los aprendizajes	30
Elemento 14. Distribución de libros y otros materiales	32
Elemento 15. Implementación de la formación continua	34
Elemento 16. Implementación de estrategias de apoyo educativo para estudiantes	36
Elemento 17. Acompañamiento situado a las prácticas de enseñanza	37
Elemento 18. Análisis continuo de la política de alfabetización	39
Dimensión 5. Evaluación y difusión	41
Elemento 19. Evaluación de los aprendizajes al final del ciclo lectivo	41
Elemento 20. Procesamiento, análisis y generación de informes	42
Elemento 21. Entrega de resultados a las escuelas	43
Elemento 22. Difusión pública de resultados	44
Elemento 23. Uso de la información	45
Dimensión 6. Institucionalización y sostenibilidad	47
Elemento 24. Revisión de la estrategia en base a los resultados	47
Elemento 25. Consolidación de los equipos técnicos	48
Elemento 26. Evaluación de los diseños curriculares	49
Elemento 27. Revisión de la formación docente inicial	50
Elemento 28. Garantizar un entorno posibilitador	51
Elemento 29. Hacia una ley jurisdiccional de alfabetización	52
Elemento 30. Propuestas culturales y educativas más allá de la escuela	54
Listado de seguimiento temporal de las acciones	55
Bibliografía	57

Resumen ejecutivo

La “Hoja de ruta para la alfabetización” se presenta como un insumo pensado para contribuir en una planificación e implementación más robusta de las políticas de alfabetización a nivel jurisdiccional, que ya están en marcha.

El documento está organizado en seis dimensiones que estructuran el desarrollo de una política de alfabetización de manera operativa, sin pretender una secuencia lineal, sino facilitar la comprensión de las tareas y decisiones necesarias en cada etapa. Cada dimensión, asimismo, está organizada en elementos claves del proceso:

Dimensión 1. Los cimientos: Esta dimensión establece las bases para una política efectiva y sostenible. Los elementos que la constituyen son el compromiso político explícito, un análisis situacional exhaustivo y la disponibilidad de sistemas nominales que permitan el seguimiento de trayectorias educativas vinculados a la política de alfabetización. Como referencia, se recuperan experiencias de Chile y Brasil respecto del compromiso político, y de Uruguay en materia de sistemas nominales.

Dimensión 2. Planificación estratégica: En esta etapa se diseñan los lineamientos centrales de la política jurisdiccional. Implica definir metas e indicadores de seguimiento en un plan jurisdiccional, asegurar financiamiento específico, establecer un equipo de liderazgo para la implementación del plan, comprometer al nivel intermedio y comunicar con claridad las acciones previstas al sistema educativo. Se destacan, en este punto,

las prácticas desarrolladas por la Secretaría de Educación de la Nación y por las provincias de Mendoza, San Luis y Salta.

Dimensión 3. Preparación del sistema:

Reúne las acciones para asegurar que el sistema educativo esté listo antes del inicio de la implementación en las aulas. Incluye la selección del equipo de formadores, la planificación de la formación continua y su presentación a los supervisores y la provisión de libros y otros materiales didácticos alineados con la propuesta pedagógica. Se mencionan, como referencia, experiencias de Brasil en la organización de la formación y de Santa Fe y Chubut en el trabajo previo al inicio del ciclo lectivo.

Dimensión 4. Puesta en marcha: Marca el despliegue del plan jurisdiccional en el aula. Abarca la realización de evaluaciones diagnósticas, la distribución en tiempo y forma de libros y materiales, el desarrollo de la formación docente continua, el apoyo educativo a estudiantes rezagados y el acompañamiento situado a la enseñanza. Se recuperan buenas prácticas nacionales de Chaco, Salta, San Luis y Córdoba, y experiencias internacionales de Ceará (Brasil), Manizales (Colombia) y Camboya.

Dimensión 5. Evaluación y difusión: Se enfoca en medir el impacto de la política, asegurar el uso de la información y la transparencia de datos. Esta dimensión implica la evaluación de los aprendizajes al finalizar el año escolar para medir el progreso, el procesamiento, análisis y generación de informes,

la entrega de resultados a las escuelas como insumo para la toma de decisiones pedagógicas, la difusión pública de resultados para la transparencia, y el uso de la información para el reconocimiento de escuelas, el acompañamiento focalizado y la revisión de la política. Entre las buenas prácticas se destacan las experiencias de Río Negro, Ciudad de Buenos Aires, Corrientes y La Pampa, así como las de Ceará y Sobral en el plano internacional.

Dimensión 6. Institucionalización y sostenibilidad: Busca consolidar la política de alfabetización como parte estructural del sistema educativo. Sus elementos incluyen la revisión de la estrategia con base en los resultados obtenidos, la consolidación de los equipos técnicos para asegurar su estabilidad y profesionalización, la evaluación de los diseños curriculares vigentes para alinearlos con los objetivos de alfabetización, la revisión de la planificación y propuesta de formación docente inicial, la garantía de un entorno posibilitador (infraestructura, conectividad y asistencia regular), el avance hacia una ley jurisdiccional de alfabetización

para brindarle un marco legal duradero, y el desarrollo de propuestas culturales y educativas más allá de la escuela para arraigar la práctica en la comunidad. Se mencionan Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Jujuy y Tucumán con experiencias de buenas prácticas.

Finalmente, la Hoja de ruta incluye un **Listado de seguimiento temporal de las acciones** que organiza las acciones clave que cada jurisdicción debería asegurar para garantizar la continuidad y efectividad de su política de alfabetización. El listado se estructura de acuerdo con los momentos del año y permite ordenar procesos centrales como la planificación presupuestaria, la compra y distribución de materiales, la comunicación de resultados, la formación docente, las evaluaciones diagnósticas y sumativas, las estrategias de apoyo a estudiantes y la revisión del plan. Su propósito es facilitar la planificación y reducir los riesgos de implementación, asegurando que los componentes centrales de la política se activen en tiempo y forma.

30 ELEMENTOS para una implementación efectiva

01. LOS CIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> 01. Compromiso político 02. Análisis situacional inicial 03. Sistema nominal y seguimiento de las trayectorias educativas
02. PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> 04. Diseño del Plan Jurisdiccional con metas y plazos 05. Asignación presupuestaria 06. Creación de unidad responsable temporaria 07. Involucrar al nivel intermedio 08. Comunicar al sistema educativo
03. PREPARACIÓN DEL SISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> 09. Selección del equipo de formadores 10. Planificar la formación continua 11. Presentación de la propuesta de formación a supervisores y directores 12. Garantizar la adquisición de libros y otros materiales didácticos alineados con la propuesta pedagógica
04. PUESTA EN MARCHA	<ul style="list-style-type: none"> 13. Evaluación diagnóstica de los aprendizajes 14. Distribución de libros y otros materiales 15. Implementación de la formación continua 16. Implementación de estrategias de apoyo educativo para estudiantes 17. Acompañamiento situado a las prácticas de enseñanza 18. Análisis continuo de la política de alfabetización
05. EVALUACIÓN Y DIFUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> 19. Evaluación de los aprendizajes al final del ciclo lectivo 20. Procesamiento, análisis y generación de informes 21. Entrega de resultados a las escuelas 22. Difusión pública de resultados 23. Uso de la información
06. INSTITUCIONALIZACIÓN Y SOSTENIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> 24. Revisión de la estrategia en base a los resultados 25. Consolidación de los equipos técnicos 26. Evaluación de los diseños curriculares 27. Revisión de la formación docente inicial 28. Garantizar un entorno posibilitador 29. Hacia una ley jurisdiccional de alfabetización 30. Propuestas culturales y educativas más allá de la escuela

Introducción

Según la UNESCO (2025), la alfabetización es una herramienta clave para empoderar y liberar a las personas. Además de ser un componente esencial del derecho a la educación, contribuye a mejorar la calidad de vida al ampliar las capacidades, lo que reduce la pobreza, fomenta la participación en el mercado laboral y genera impactos positivos en la salud y el desarrollo sostenible.

En Argentina, una porción significativa de los alumnos de primaria completan el primer ciclo de su escolaridad -destinado primordialmente a su alfabetización inicial- sin estar completamente alfabetizados. Los últimos resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Organización de las Naciones para la Educación la Ciencia y la Cultura (ERCE-UNESCO) de 2019 indican que en nuestro país el 46% de los alumnos de 3er grado no alcanza los niveles mínimos de lectura. Más aún, dentro del tercil más vulnerable, el 61,5% de los alumnos se ubica en el nivel más bajo de aprendizajes. A su vez, Argentina sólo tiene un 14,0% de los alumnos en el nivel más alto de Lectura mientras que el promedio de la región de alumnos en ese nivel es de 21% (Tiramonti, Nistal y Orlicki, 2022). En las pruebas nacionales Aprender Alfabetización 2024, 3 de cada 10 estudiantes de 3° grado se consideran rezagados en su desempeño lector y menos de la mitad de los alumnos –el 45%– alcanza el nivel esperado de lectura (Secretaría de Educación de la Nación, 2025). Los últimos resultados disponibles para 6° grado (2023) mostraron que el 33,6% de los estudiantes en la Argentina se encuentran por debajo del nivel Satisfactorio en la prueba de Lengua (Ministerio de Capital Humano, 2024). Asimismo, el Programa para la Eva-

luación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) del año 2022 revela que en el nivel secundario, 7 de cada 10 estudiantes de 15 años del nivel socioeconómico más bajo no alcanzan el nivel mínimo en lectura, mientras que en el nivel más alto, 3 de cada 10 estudiantes enfrentan la misma dificultad (Kit, Nistal y Orlicki, 2024).

Saber leer es la base para todo aprendizaje académico. Sin una comprensión lectora básica, los niños pueden tener dificultades para desarrollar habilidades matemáticas y enfrentar obstáculos en la adquisición de competencias socioemocionales esenciales, como la autorregulación (Skibbe et al. 2019). Mientras que quienes leen de manera competente pueden progresar en la escuela, aquellos que no adquieren esta habilidad antes de finalizar la primaria suelen tener problemas para ponerse al día más adelante y corren un mayor riesgo de abandonar sus estudios (Crawford et al., 2021).

Este trabajo se presenta como un insumo para planificar, diseñar y llevar a cabo políticas de alfabetización a nivel jurisdiccional que contribuyan a una mejora en los niveles de alfabetización de los chicos y chicas de Argentina. Para su elaboración, se recurrió a investigaciones nacionales e internacionales y entrevistas con actores clave que trabajan día a día en sus provincias implementando los planes de alfabetización. El resultado es un documento vivo y dinámico que se enriquece de la evidencia y de las mejores prácticas, poniendo sobre la mesa y a disposición de quienes quieran utilizarlo, algunas herramientas para la acción comprendidas en un marco integral de sentido para el cambio sistémico.

Acerca de la elaboración del documento

El proceso de elaboración de esta hoja de ruta combinó la revisión de evidencias con el intercambio sistemático con expertos y equipos técnicos. En una primera etapa, se llevó a cabo una revisión de estudios nacionales e internacionales sobre políticas de alfabetización inicial, junto con el análisis de literatura académica especializada en diseño, implementación y evaluación de políticas educativas. Este trabajo permitió identificar enfoques, marcos conceptuales y experiencias relevantes que sirvieron de base para la estructuración de los componentes y elementos del documento.

En paralelo, se realizaron entrevistas a referentes de gestión educativa y especialistas internacionales - de Brasil, Chile, Colombia y Portugal - que aportaron perspectivas sobre

los desafíos y aprendizajes de distintos contextos. Sus aportes contribuyeron a identificar factores de éxito, condiciones institucionales y estrategias de sostenibilidad observadas en experiencias internacionales.

Asimismo, el proceso incluyó espacios de trabajo con equipos técnicos de 17 jurisdicciones argentinas, orientados a comprender las condiciones locales, los avances ya logrados y los principales desafíos para la implementación de políticas de alfabetización. Finalmente, el documento fue sometido a instancias de validación con actores involucrados en la gestión y ejecución de dichas políticas, con el objetivo de asegurar su pertinencia, aplicabilidad y coherencia con las realidades del sistema educativo argentino.

Autor:

Federico del Carpio

Cómo citar:

Argentinos por la Educación (2025). Hoja de Ruta para la alfabetización. Guía para una política transformadora en Argentina.

Dimensiones

El documento está organizado en seis dimensiones que estructuran el desarrollo de una política de alfabetización. Cada una de estas dimensiones marca un hito clave en el proceso, organizando las acciones de manera lógica y operativa. Aunque no suponen una secuencia rígida ni estrictamente lineal, establecen un orden que facilita la comprensión de las tareas y decisiones necesarias en cada etapa. Así, la primera dimensión se centra en las condiciones iniciales imprescindibles para garantizar la viabilidad del plan, mientras que la segunda delimita el proceso de planificación estratégica, asegurando que las decisiones fundamentales se tomen con información y claridad. La tercera dimensión anticipa las acciones previas al inicio del ciclo lectivo, asegurando que los recursos y estrategias estén listos para su implementación. La cuarta dimensión marca el despliegue del plan en las aulas, integrando la evaluación diagnóstica, la entrega de materiales y el acompañamiento a docentes. Luego, en la quinta, la evaluación y difusión de resultados permiten retroalimentar la política, asegurando su ajuste y rendición de cuentas. Finalmente, la sexta dimensión busca consolidar los cambios en el tiempo, promoviendo la sostenibilidad de la política a través de su institucionalización. Esta organización responde a la necesidad de equilibrar tiempos administrativos, pedagógicos y políticos, ofreciendo una hoja de ruta clara y adaptable para la implementación efectiva de una política alfabetizadora.

DIMENSIÓN 01 | **LOS CIMIENTOS:**

Esta dimensión establece las bases para una política de alfabetización sostenible y efectiva. El compromiso político firme y explícito de las máximas autoridades educativas resulta indispensable para dotar de legitimidad y continuidad a la política. A esto se suma la necesidad de realizar un análisis exhaustivo de la situación inicial del sistema educativo, identificando fortalezas, debilidades y puntos críticos, tanto a nivel pedagógico como de gestión. Finalmente, el seguimiento de las trayectorias educativas de todos los estudiantes a través de sistemas nominales de gestión educativa constituye una pieza básica para guiar la política. Estos tres componentes articulados constituyen el punto de partida ineludible para avanzar hacia una planificación rigurosa.

DIMENSIÓN 02 | **PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA:**

En esta etapa se diseñan los lineamientos centrales de la política de alfabetización en clave jurisdiccional. Se elabora el plan con objetivos claros y metas verificables, basado en evidencia y ajustado al diagnóstico inicial. La asignación presupuestaria específica para su implementación es una condición imprescindible para garantizar su viabilidad. Asimismo, se recomienda la creación de una unidad responsable temporaria que concentre capacidades técnicas y operativas para coordinar la ejecución. La planificación estratégica incluye también decisiones clave vinculadas al involucramiento activo del nivel intermedio de supervisión y conducción institucional, así como el diseño de una estrategia de comunicación clara y directa hacia todo el sistema educativo, que permita alinear a los actores con los objetivos del plan.

DIMENSIÓN 03 | PREPARACIÓN DEL SISTEMA:

Esta dimensión reúne las acciones necesarias para asegurar que el sistema educativo esté preparado para el inicio de la implementación en las aulas. Se selecciona al equipo de formadores que liderará las instancias de formación docente, asegurando perfiles idóneos y representativos. Se garantiza la provisión de libros y materiales didácticos alineados con la propuesta pedagógica, así como la producción o adaptación de materiales específicos según el contexto local. Además, se planifica detalladamente la formación continua a desarrollarse durante el año, y se presenta la propuesta formativa a supervisores y directores, quienes cumplen un rol clave como multiplicadores y referentes institucionales. Esta etapa es decisiva para que el primer día de clases todo esté listo para iniciar la política en las aulas.

DIMENSIÓN 04 | PUESTA EN MARCHA:

Durante esta dimensión se pone en marcha el plan jurisdiccional de alfabetización. Se realiza una evaluación diagnóstica que permite conocer el punto de partida de los aprendizajes de los estudiantes y, a partir de sus resultados, se aplican estrategias remediales para los casos que lo requieran. Se distribuyen los libros y materiales didácticos previamente seleccionados, y se inicia la formación continua de docentes, acompañada por instancias de apoyo situado que fortalecen la práctica pedagógica en el aula. Además, se lleva adelante un seguimiento continuo de la implementación, con instancias de análisis situacional que permitan realizar ajustes dinámicos durante el proceso.

DIMENSIÓN 05 | EVALUACIÓN Y DIFUSIÓN:

Una vez en marcha la política, es fundamental medir su impacto. La evaluación de los aprendizajes permite obtener información sistemática sobre los avances logrados. El análisis de los resultados y la generación de informes detallados brindan herramientas para la toma de decisiones informadas tanto a nivel central como escolar. La entrega de resultados a las escuelas refuerza su capacidad de respuesta pedagógica, mientras que la difusión pública contribuye a fortalecer la transparencia y el compromiso social con la alfabetización. Además, el reconocimiento a las escuelas que evidencian mejoras significativas opera como una motivación para sostener los esfuerzos y consolidar la mejora.

DIMENSIÓN 06 | INSTITUCIONALIZACIÓN Y SOSTENIBILIDAD:

Esta dimensión apunta a consolidar la política de alfabetización como parte estructural del sistema educativo. Se revisa la estrategia general a partir de la evidencia recogida durante su implementación, y se fortalecen los equipos técnicos responsables de su ejecución. Se evalúa el currículo vigente para garantizar su coherencia con los objetivos de alfabetización, y se promueve la incorporación de estos enfoques en la formación docente inicial. Además, se desarrollan propuestas culturales y educativas que amplíen el horizonte alfabetizador más allá del aula, reforzando prácticas sociales de lectura y escritura. Como cierre del proceso, se podría evaluar el diseño de una ley jurisdiccional de alfabetización y otras normativas complementarias que otorguen un marco legal duradero a la política.

DIMENSIÓN 01

Los cimientos

ELEMENTO 01 COMPROMISO POLÍTICO

El compromiso político es el punto de partida fundamental para una política de alfabetización efectiva. Cuando los gobiernos nacional y provinciales y los líderes educativos establecen como prioridad que todos los niños aprendan a leer y escribir en los primeros grados, se generan las condiciones para que las medidas necesarias sean adoptadas de manera sostenida. Señales creíbles de determinación desde los niveles más altos del gobierno suelen preceder la formulación e implementación de planes técnicos, facilitando la movilización de recursos, el alineamiento de actores clave y la construcción de consensos.

En los sistemas escolares con altos niveles de alfabetización en los primeros grados, el compromiso político se traduce en objetivos explícitos, concretos y con plazos definidos. Estos objetivos deben estar respaldados por mecanismos de evaluación sistemática que permitan monitorear el progreso en distintos niveles: nacional, provincial, escolar, de aula e individual. La experiencia de diversos países demuestra que el alineamiento de todo el ecosistema de aprendizaje en torno a un objetivo claro, junto con evaluaciones rigurosas y sostenidas, puede generar mejoras rápidas y a gran escala.

El compromiso político no sólo debe manifestarse en declaraciones públicas, sino que debe reflejarse en decisiones concretas: definición de metas claras, financiamiento adecuado, sostenimiento de estrategias a largo plazo y voluntad de implementar un proceso de aprendizaje adaptativo. La experiencia internacional muestra que, cuando los gobiernos asumen la alfabetización como una prioridad, los resultados pueden mejorar de manera significativa, en un breve plazo y sostenerse en el tiempo.



CASOS DESTACADOS

En **Chile** la mejora en los aprendizajes en lectura se ha sostenido durante más de dos décadas gracias a un compromiso político continuo, independientemente de los cambios de gobierno. La estabilidad de las políticas educativas y la participación de diversos actores en el diseño de reformas han permitido avances significativos. Entre 2006 y 2009, los resultados en lectura en PISA mejoraron en más de 20 puntos, consolidando a Chile como el país con mejor desempeño en América Latina en esta evaluación.

Brasil constituye otro caso relevante. A través del *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, el país fijó como meta que, para 2030, el 80% de los niños brasileños estén alfabetizados. Para alcanzar ese objetivo, se definieron metas intermedias: 60% en 2024, 64% en 2025, 67% en 2026, 71% en 2027, 74% en 2028, 77% en 2029 y 80% en 2030 (Almeida, 2025).

ELEMENTO 02 ANÁLISIS SITUACIONAL INICIAL

Antes de diseñar e implementar nuevas estrategias, es fundamental realizar un análisis exhaustivo de la situación inicial, que permita identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. Este análisis debe abarcar diversas dimensiones, desde el desempeño de los estudiantes hasta la formación de los docentes y el estado de las escuelas.

Para guiar este proceso de diagnóstico, se propone un conjunto de preguntas clave que permitirán obtener una visión integral de la situación, que servirá de base para el diseño de una política de alfabetización efectiva y adaptada a las necesidades de la provincia.

SOBRE LOS ESTUDIANTES

- ¿Existen diagnósticos previos sobre el estado de la alfabetización en la provincia? ¿Son de alcance nacional o provincial? ¿Se basan en censos o muestras representativas?
- ¿Se observan diferencias significativas en los niveles de alfabetización entre estudiantes de zonas urbanas y rurales, o entre escuelas de distintos niveles socioeconómicos?
- ¿Cuál es la tasa de ausentismo y repitencia en los primeros grados de la primaria?
- ¿Existen estudiantes con necesidades educativas especiales que requieren atención específica?
- ¿Se implementan programas de apoyo para estudiantes en riesgo de rezago?
- ¿Se realiza un seguimiento individualizado del progreso de cada estudiante?
- ¿Cuál es el nivel de participación de las familias en el proceso de aprendizaje?

SOBRE LOS DOCENTES

- ¿Cuál es el perfil de los docentes de primer ciclo en términos de formación inicial y experiencia?
- ¿Participan regularmente en programas de formación continua y actualización en alfabetización? ¿Qué incentivos tienen para hacerlo?
- ¿Existen programas de tutoría o mentoría para docentes principiantes?
- ¿Cuál es la relación numérica entre docentes y estudiantes en las aulas?
- ¿Se promueve la creación de redes de intercambio de experiencias y buenas prácticas entre docentes?
- ¿Cuál es el nivel de motivación y satisfacción de los docentes?
- ¿Se brindan programas de acompañamiento y apoyo emocional a docentes que trabajan en contextos vulnerables?

SOBRE LAS ESCUELAS

- ¿Se han proporcionado materiales didácticos a las escuelas? ¿De qué tipo? ¿Se ha evaluado su efectividad?
- ¿Cuál es el estado general de la infraestructura escolar (aulas, bibliotecas, espacios de lectura)?
- ¿Cuentan las escuelas con el Programa Hora Más? ¿De qué manera se está utilizando?
- ¿Cuántas escuelas cuentan con bibliotecas? ¿Están adecuadamente equipadas?
- ¿Hay mucha rotación de docentes en las escuelas? ¿A qué se debe?
- ¿Existen programas de apoyo específicos para escuelas con bajos niveles de alfabetización?
- ¿Cuál es el nivel de autonomía de las escuelas para la toma de decisiones pedagógicas?
- ¿Cuánto tiempo se dedica a la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años?
- ¿Existen programas de articulación entre la educación inicial y la primaria?

SOBRE LOS INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE (ISFD)

- ¿Cuántos ISFD existen en la provincia?
- ¿Cuántos de ellos ofrecen formación inicial para docentes de nivel inicial y primario?
- ¿Cuál es el perfil de los estudiantes de los ISFD?
- ¿Cuál es el perfil de los formadores de formadores dedicados a la enseñanza de la alfabetización inicial?
- ¿Cómo se evalúa el desempeño de los estudiantes de los ISFD?
- ¿Cómo se estructura la formación que reciben los futuros docentes?
- ¿Cuentan los ISFD con bibliotecas actualizadas en cuestiones de alfabetización?
- ¿Se ofrecen programas de actualización académica y posgrado en alfabetización? ¿Están actualizados?

SOBRE EL CONTEXTO

- ¿Qué valor le da la sociedad a la escuela?
- ¿Existen programas de alfabetización para adultos en la comunidad?
- ¿Cuál es el nivel de acceso a libros y materiales de lectura en los hogares?
- ¿Existen propuestas municipales de alfabetización? ¿Cómo trabajan?
- ¿Articulan con organizaciones de la sociedad civil que trabajen en temas de alfabetización en la provincia?
- ¿Cuál es el nivel de inversión pública en educación y, específicamente, en alfabetización?

ELEMENTO 03 SISTEMA NOMINAL Y SEGUIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Una política de alfabetización seria y eficaz debe partir de una condición básica: que los niños y niñas efectivamente asistan a la escuela. Para aprender a leer y escribir, primero hay que estar presente, y el Estado tiene la responsabilidad indelegable de garantizar ese derecho. Por eso, contar con sistemas nominales de información educativa actualizados y funcionales es una herramienta estratégica central. No se trata solo de saber cuántos alumnos están matriculados, sino de identificar quiénes asisten, con qué frecuencia, cuántas horas efectivas de clase reciben y cómo evoluciona su proceso de aprendizaje. Sin esta trazabilidad, cualquier política queda debilitada en su capacidad de focalización, ajuste y respuesta.

Los sistemas nominales —ya sean de desarrollo propio o provistos por Nación— permiten vincular datos individuales de matrícula, asistencia, calificaciones y participación en programas específicos. Este registro habilita el desarrollo de herramientas como los Sistemas de Alerta Temprana (SAT), que detectan patrones de riesgo de abandono o rezago, y permiten desplegar estrategias de acompañamiento antes de que la situación se agrave. También posibilitan una mejor coordinación interinstitucional, tanto dentro del sistema educativo como entre sectores del Estado, fortaleciendo la gestión basada en evidencia.

En el caso particular de la alfabetización, resulta indispensable avanzar hacia registros sistemáticos y confiables de los días —y progresivamente, de las horas— efectivas de clase que recibe cada estudiante. La asistencia irregular, el ausentismo prolongado o la baja intensidad pedagógica impactan directamente sobre las posibilidades de aprender a leer y escribir en los tiempos esperados. Por eso, monitorear estas variables no puede ser una tarea administrativa periférica, sino un componente estructural de la política educativa.

Asimismo, los sistemas de información deben integrarse con las políticas de alfabetización, incorporando datos sobre los resultados de las evaluaciones estandarizadas y el seguimiento de la entrega de materiales pedagógicos —como libros y recursos didácticos— a cada estudiante. Esta integración permite vincular la información sobre presencia, aprendizaje y apoyos recibidos, generando una mirada más completa sobre las trayectorias escolares y fortaleciendo la capacidad del Estado para orientar sus decisiones.

Como señalan Ferrari Inchauspe, Sáenz Guillén y Volman (2024), la información nominal actualizada y de calidad permite diseñar intervenciones focalizadas, ajustar programas en función de la realidad de las escuelas y construir un sistema educativo más justo y eficaz.

CLAVES PARA UN SISTEMA NOMINAL Y SEGUIMIENTO EFECTIVO DE TRAYECTORIAS

- **Registro individualizado:** asegurar que cada estudiante esté registrado con un identificador único y que sus datos sean actualizados periódicamente por la escuela.
- **Monitoreo de asistencia:** incorporar el seguimiento de días reales y horas efectivas de clase por estudiante y avanzar progresivamente hacia el registro de horas efectivas de enseñanza.
- **Alerta temprana:** integrar datos de asistencia, rendimiento y repitencia para identificar situaciones de riesgo de abandono y activar intervenciones oportunas.
- **Interoperabilidad:** articular el sistema nominal con otras áreas del Estado (salud, desarrollo social, entre otros) para coordinar respuestas integrales.
- **Formación y soporte:** capacitar a los equipos escolares y técnicos en el uso del sistema, asegurar conectividad y asistencia técnica para su sostenimiento.
- **Foco en el uso:** transformar los datos en decisiones.



CASO DESTACADO

El sistema GURÍ, desarrollado en **Uruguay**, constituye una plataforma integral para la gestión de la educación inicial y primaria, que abarca tanto la administración de escuelas y recursos humanos como el seguimiento de estudiantes y sus trayectorias. Utiliza un identificador único por escuela y sistematiza datos como cupos disponibles, estructuras de cargos y criterios de asignación de estudiantes. Incluye una libreta digital con información individualizada sobre asistencia, calificaciones, conducta y promoción, accesible también a las familias a través de GURÍ Familia, en formato app y web, lo que permite una comunicación fluida con docentes y autoridades. El sistema se nutre de datos del Ministerio de Salud Pública para asegurar la matriculación universal y facilita la continuidad educativa mediante la preinscripción temprana a la educación media. GURÍ es además la fuente de todas las estadísticas oficiales del sistema educativo y alimenta el Monitor Educativo de Primaria, que permite analizar indicadores clave a distintos niveles. Cuenta también con un módulo específico para identificar estudiantes en riesgo de deserción, que activa alertas ante señales críticas como ausencias reiteradas o pérdida de beneficios sociales (Arias Ortiz et al., 2021).

DIMENSIÓN 02

Planificación estratégica

ELEMENTO 04 DISEÑO DEL PLAN JURISDICCIONAL CON METAS Y PLAZOS

Las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires presentaron en 2024 sus planes jurisdiccionales de alfabetización (Resolución CFE 471/2024). Aunque con diferencias importantes entre sí, la mayoría incorporó componentes clave como formación docente, acompañamiento situado, distribución de materiales pedagógicos y evaluación de aprendizajes. Sin embargo, muchos de esos planes pueden fortalecerse: un plan robusto no es aquel que enumera acciones aisladas, sino el que establece con claridad los objetivos que busca alcanzar, cómo los va a lograr y de qué manera evaluará sus avances.

En los sistemas educativos donde más del 90% de los niños aprenden a leer, es común encontrar objetivos explícitos, concretos y con plazos definidos para los primeros grados de la escolaridad (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2012). La definición de objetivos estratégicos claros no es una formalidad: orienta la acción, comunica con precisión el rumbo de las decisiones y permite evaluar su efectividad. Un buen objetivo estratégico debe estar centrado en el resultado, ser medible y vincularse directamente con el problema que se busca transformar. No se trata de “apoyar” o “promover” en general, sino de enunciar un cambio concreto en la realidad y asumirlo como horizonte de trabajo (Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional, 2020).

Estos objetivos deben distinguirse de las funciones habituales del sistema o de la continuidad de programas ya existentes. La clave es que estén orientados a generar una transformación específica y que permitan evaluar si esa transformación efectivamente ocurre. En ese sentido, los objetivos son también una forma de rendir cuentas: deben ser comprensibles para la ciudadanía, mostrar con claridad hacia dónde se orienta el esfuerzo institucional y qué beneficios concretos se esperan para los estudiantes y las escuelas.

Una vez definido el objetivo estratégico, es necesario establecer cómo se va a medir el avance hacia su cumplimiento. Para ello se utilizan indicadores de resultado: herramientas que permiten hacer seguimiento, evaluar el impacto y ajustar decisiones. Un buen indicador debe tener una fuente de verificación confiable, una línea de base actualizada y una meta clara a alcanzar en un plazo determinado (Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional, 2020).

El siguiente cuadro puede servir de guía práctica para definir objetivos estratégicos y sus respectivos indicadores. Incluye un ejemplo orientado al primer ciclo de la escuela primaria, pero cada jurisdicción debería desarrollar sus propios objetivos e indicadores, de acuerdo a sus necesidades y prioridades.

CUADRO 1. Ejemplo de armado de objetivos e indicadores.

OBJETIVO ESTRATÉGICO	INDICADORES DE RESULTADO	MEDIO DE VERIFICACIÓN	LÍNEA DE BASE	META
Disminuir el porcentaje de estudiantes de 3° grado con nivel crítico de comprensión lectora.	Porcentaje de estudiantes de 3° grado en nivel crítico según los resultados de la evaluación diagnóstica provincial.	Resultados de la evaluación diagnóstica 2024 y 2025.	32% de estudiantes en nivel crítico (2024).	20% de estudiantes en nivel crítico (2025).

Fuente: elaboración propia en base a Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional, 2020.

Una vez definidos los objetivos estratégicos del plan, el siguiente paso es identificar qué acciones se van a llevar adelante para cumplirlos. Si el objetivo estratégico marca hacia dónde se quiere ir, las acciones indican qué se va a hacer concretamente para llegar a ese destino.

Estas acciones son las intervenciones que el gobierno provincial pondrá en marcha para transformar la situación actual. Son las que deben traducirse en bienes, servicios, regulaciones u otras medidas concretas que lleguen efectivamente a las escuelas, a los equipos directivos, a los docentes y a los estudiantes.

Existen distintos tipos de acciones posibles en una política de alfabetización. Algunas buscan producir bienes y servicios (como formaciones, acompañamiento técnico a las escuelas o materiales pedagógicos); otras apuntan a establecer nuevas reglas (por ejemplo, normas o acuerdos que definan tiempos y criterios para enseñar a leer); algunas implican asignar recursos directamente (como becas o apoyos a estudiantes o escuelas); otras pueden ser inversiones (como mejorar la infraestructura de bibliotecas o aulas de alfabetización); y también hay acciones que buscan generar sentido común y consensos (como campañas de comunicación o acuerdos interinstitucionales que refuercen la importancia de enseñar a leer en los primeros grados).

La clave está en que estas acciones no se definan como una lista de actividades aisladas, sino que estén pensadas en relación directa con los objetivos estratégicos: ¿qué acciones van a hacer posible alcanzar ese objetivo?, ¿cómo se va a medir si esas acciones se están cumpliendo?

El siguiente cuadro puede ayudar a organizar las acciones de cada objetivo estratégico, especificando qué tipo de bien, servicio o medida se va a desarrollar, cómo se va a medir y qué meta se espera alcanzar.

CUADRO 2. Ejemplo de armado de acciones e indicadores de producto.

OBJETIVO ESTRATÉGICO	ÁREA RESPONSABLE	ACCIÓN PRINCIPAL (bien, servicio, norma o transferencia que se entregará)	INDICADOR DE PRODUCTO (cómo se medirá lo producido o entregado)	META 2025
Disminuir el porcentaje de estudiantes de 3° grado con nivel crítico de comprensión lectora.	Dirección de Educación Primaria.	Implementación de un programa de formación docente obligatoria en alfabetización inicial para docentes de primer ciclo.	Porcentaje de docentes de 1° a 3° grado que completan la formación.	85% de los docentes formados.
	Dirección de Planeamiento.	Desarrollo y aplicación de una evaluación diagnóstica provincial de lectura en 2° grado.	Porcentaje de estudiantes evaluados en tiempo y forma.	95% de cobertura en escuelas estatales.
	Dirección de Gestión Territorial.	Acompañamiento pedagógico mensual a escuelas con mayores niveles de estudiantes en situación crítica.	Número de escuelas acompañadas mensualmente.	500 escuelas acompañadas durante 2025.

Fuente: elaboración propia en base a Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional, 2020.

Una vez definidos los objetivos estratégicos, los indicadores de resultado y las acciones que se implementarán, es importante revisar la coherencia e integralidad del plan jurisdiccional. Para que el esfuerzo tenga impacto, no alcanza con una buena formulación de metas: es necesario que el plan contemple todas las dimensiones que intervienen en el proceso de alfabetización y que se prevea una estrategia clara para su seguimiento y evaluación.

DIMENSIONES MÍNIMAS A CONTEMPLAR:

Un plan jurisdiccional de alfabetización debe abordar, al menos, los siguientes componentes. Estos permiten garantizar un abordaje integral del problema y aumentar las probabilidades de impacto:

- **Acompañamiento pedagógico situado:** establecer cómo se acompañará a las escuelas y docentes en sus prácticas cotidianas, con qué frecuencia, a través de qué figuras o equipos.

- **Distribución de materiales pedagógicos:** prever la entrega de libros, cuadernillos u otros recursos didácticos alineados con la propuesta pedagógica y disponibles en tiempo y forma.
- **Evaluación de aprendizajes:** incluir mecanismos periódicos de evaluación de las habilidades lectoras de los estudiantes, que permitan tomar decisiones informadas y focalizar acciones.
- **Uso de datos e información para la mejora:** definir cómo se recopilará, sistematizará y utilizará la información para ajustar las estrategias y apoyar a las escuelas con mayores desafíos.

Cada provincia podría ampliar estas dimensiones, pero es recomendable que como mínimo estén presentes en el diseño.

EVALUACIÓN Y MEJORA DEL PLAN:

Además de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, es necesario prever mecanismos para evaluar el propio plan de alfabetización: su implementación, sus resultados parciales y las decisiones que derivan de ese monitoreo. Algunas preguntas clave a responder en esta etapa:

- ¿Quién será responsable de coordinar el seguimiento del plan?
- ¿Cómo se va a monitorear la ejecución de las acciones? ¿Con qué frecuencia y con qué herramientas?
- ¿Qué espacios se prevén para revisar avances, identificar obstáculos y tomar decisiones de mejora?
- ¿Cómo se documentarán y sistematizarán los aprendizajes del proceso?

Incluir estos elementos en el plan no solo mejora su calidad técnica: también permite anticipar problemas, aumentar la transparencia y construir una política pública más sostenible en el tiempo.

ELEMENTO 05 ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA

La asignación presupuestaria previa a la ejecución de una política de alfabetización es una condición imprescindible para garantizar su viabilidad y sostenibilidad. La implementación efectiva de políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de vida de la población - en este caso, su derecho a la educación - requiere no sólo de decisiones técnicas y pedagógicas adecuadas, sino también de una previsión financiera que asegure los recursos necesarios en el corto, mediano y largo plazo. La existencia de una asignación presupuestaria clara, suficiente y sostenible permite que las acciones previstas se materialicen y evita que la política quede enunciada sólo en términos declarativos. Además, contribuye a ordenar prioridades, planificar con realismo y establecer mecanismos de control y evaluación.

Cuando una política se pone en marcha sin contar con una asignación presupuestaria específica, su implementación queda sujeta a las posibilidades coyunturales del financiamiento, lo que puede generar demoras, fragmentación, interrupciones o incluso la imposibilidad de ejecutar las acciones previstas. En cambio, definir previamente una asignación financiera específica permite proteger el plan frente a cambios políticos o presupuestarios y asegurar su continuidad. A nivel nacional, el Proyecto de Ley de Presupuesto 2025 - aunque no fue aprobado - incluía una propuesta concreta en esta línea: la creación del programa 40 “Plan Nacional de Alfabetización”, al que se destinaba un 11,6% del gasto total de la Secretaría de Educación (Curcio, Alzú y Sáenz Guillén, 2024). Del mismo modo, el Proyecto de Ley de Presupuesto 2026 contempla dicho programa y le asigna un 9,2% de la inversión de la Secretaría de Educación (Curcio, Alzú y Nistal, 2025).

¿Cómo invertir bien el presupuesto? En términos de uso eficiente de los recursos, la evidencia sugiere que ciertas intervenciones resultan particularmente costo-efectivas. Inversiones en tutorías focalizadas y en desarrollo profesional continuo para docentes, especialmente aquellas con un enfoque práctico y sostenido en el tiempo, muestran impactos significativos en el aprendizaje de los estudiantes (Crawford, et al., 2021). Asimismo, intervenciones en alfabetización temprana tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los niños, especialmente en lectura, y a un costo promedio relativamente muy bajo (Education Endowment Foundation, s.f. a). También las estrategias basadas en un enfoque fonético, por ejemplo, tienen costos bajos aunque requieren una inversión inicial en materiales y capacitación (Education Endowment Foundation, s.f. b).



CASO DESTACADO

La provincia de **Mendoza** en su Ley 9.348, del 2022, por el cual se crea el Plan Estratégico de Alfabetización de Mendoza (PEAM) establece la afectación anual del 2% del Fondo de Financiamiento Educativo para la implementación de dicho plan. Dice textualmente:

ART. 8. - Dispóngase la afectación específica anual de no menos del dos por ciento (2%) del Fondo de Financiamiento Educativo establecido por la Ley Nacional N° 26.075, para contribuir a afrontar las erogaciones que demanden las acciones necesarias para la implementación del PEAM.

ELEMENTO 06 CREACIÓN DE UNIDAD RESPONSABLE TEMPORARIA

La creación de una unidad temporaria posibilita dotar a la política de alfabetización de una estructura de gestión clara, eficaz y con dedicación exclusiva. Esta unidad debe funcionar como el núcleo operativo del plan, articulando los distintos componentes, garantizando la coherencia de las acciones y monitoreando su implementación en el territorio.

Un primer paso fundamental es la designación de un responsable del proyecto, con capacidad de liderazgo, experiencia en gestión de políticas educativas y conocimiento específico sobre alfabetización. Este rol requiere habilidades para coordinar equipos, planificar en distintas escalas de tiempo, dialogar con autoridades de distintos niveles y tomar decisiones basadas en evidencia. Junto a esta figura, el equipo debe contar con perfiles que cubran funciones técnicas (especialistas en alfabetización, evaluación, formación docente), de ges-

ción administrativa (presupuesto, compras, logística) y de seguimiento y monitoreo (sistemas de información, indicadores, informes). La combinación de estos perfiles permite una ejecución integral y dinámica del plan.

El carácter temporario de esta unidad no responde a una lógica de precariedad, sino a la necesidad de crear una estructura ágil y centrada en el cumplimiento de objetivos definidos en un horizonte temporal concreto. Su temporalidad también permite delimitar responsabilidades, facilitar la evaluación de resultados y evitar que se diluya la prioridad política del tema. Entre las funciones principales de la unidad responsable se encuentran: coordinar las líneas de acción del plan jurisdiccional de alfabetización, articular con las áreas permanentes del ministerio o la secretaría, acompañar y supervisar la implementación en el territorio, gestionar los recursos asignados, sistematizar información clave para la toma de decisiones y rendir cuentas del avance de la política.



CASOS DESTACADOS

La provincia de **San Luis**, a través del decreto M.E 42/2023 conformó el organigrama del Ministerio de Educación y creó, dentro de la Dirección de Innovación y Planeamiento, una subdirección “Proyecto de Alfabetización”, a la que se le asignaron las siguientes funciones:

- a) *Trabajar en forma conjunta con los distintos niveles educativos, a los efectos de fortalecer el aprendizaje integral y temprano de la lectura, la escritura, la comprensión y la fluidez lectora.*
- b) *Implementar acciones que contribuyan al desarrollo de las habilidades neurocognitivas necesarias para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.*
- c) *Fortalecer la motivación por la lectura y la escritura como herramienta transversal a todos los ejes de aprendizaje de los distintos niveles educativos.*

El estado de **Ceará** (Brasil) cuenta, dentro de su Secretaría de Educación, con la *Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental* (CeFAE), un área que depende de la Secretaría Ejecutiva de Cooperación con los Municipios y cumple un rol específico en el fortalecimiento de las políticas de alfabetización y del nivel primario.

ELEMENTO 07 INVOLUCRAR AL NIVEL INTERMEDIO

El nivel intermedio del sistema educativo, conformado principalmente por supervisores/inspectores regionales, cumple un rol central en la implementación de una política de alfabetización. Su posición les otorga una doble función: por un lado, actúan como mediadores entre la conducción central del sistema educativo y las escuelas, transmitiendo lineamientos y garantizando su cumplimiento; por otro, poseen un conocimiento profundo de los territorios en los que trabajan, lo que les permite adaptar las políticas a las particularidades de cada jurisdicción y responder a las demandas específicas de las escuelas (Gvirtz y Abregú, 2017). En algunos casos, incluso, los supervisores tienen un rol en la génesis de las políticas educativas (Vercellino y Enrico, 2006, p. 95).

Para que una política de alfabetización tenga impacto real en el aula, es importante que los supervisores no sean meros transmisores de normativas, sino que se conviertan en protagonistas de la mejora educativa. Esto implica capacitarlos y dotarlos de herramientas para

que puedan acompañar a los equipos directivos y docentes en la implementación de estrategias efectivas de enseñanza de la lectura y la escritura. Su rol debe orientarse a fortalecer el trabajo pedagógico dentro de las escuelas, monitorear el avance de los aprendizajes y detectar obstáculos que requieran ajustes en la política.

La experiencia internacional demuestra que los sistemas educativos con mejores resultados han desarrollado esquemas sólidos de apoyo a sus supervisores. En Chile, por ejemplo, la formación de líderes intermedios ha sido una estrategia clave para la sostenibilidad de las reformas educativas (Navarro y Pérez, 2002).

PARA LOGRAR QUE EL NIVEL INTERMEDIO SEA UN ALIADO EN LA POLÍTICA DE ALFABETIZACIÓN, SE RECOMIENDA IMPLEMENTAR ESTRATEGIAS COMO:

- Definir con claridad el rol de los supervisores en la política de alfabetización, estableciendo expectativas concretas sobre sus responsabilidades en el acompañamiento pedagógico.
- Diseñar instancias de formación continua que fortalezcan sus capacidades en el análisis de datos educativos, estrategias de alfabetización y liderazgo pedagógico.
- Establecer mecanismos de participación de los supervisores en determinadas instancias de la planificación.
- Promover espacios de intercambio entre supervisores y directores para compartir buenas prácticas y resolver problemas comunes.
- Desarrollar mecanismos de evaluación y retroalimentación que permitan monitorear la efectividad del trabajo de supervisión y realizar ajustes cuando sea necesario.
- Generar instancias de participación en el monitoreo de la política de evaluación.



CASO DESTACADO

La **Secretaría de Educación de la Nación** lleva adelante una propuesta de Formación de Supervisores en Gestión de la Alfabetización, aprobada por el Consejo Federal de Educación mediante la resolución 497/25. La formación busca fortalecer el liderazgo pedagógico de los supervisores para que utilicen la evidencia en la toma de decisiones, promuevan planes seccionales de alfabetización alineados con el plan jurisdiccional y basados en datos nominales, y fomenten comunidades de aprendizaje colaborativo que integren a actores escolares y familiares en favor de la lectura y la escritura de todos los estudiantes.

ELEMENTO 08 COMUNICAR AL SISTEMA EDUCATIVO

La comunicación es una herramienta de política en sí misma. Si bien no puede reemplazar políticas sólidas, es fundamental para generar comprensión, credibilidad y aceptación (Rice & Stankova, 2019). La confianza es un factor crucial, y para construirla y mantenerla, la comunicación debe ser transparente, honesta y basada en información fiable.

La autoridad educativa debe articular de manera clara y precisa su visión y las intenciones de cambio profundo a todo el sistema educativo. Establecer algunos pocos mensajes clave, concisos y directos, permitirá fijar el rumbo y alinear a todos los actores involucrados. Asimismo es importante que se escuche activamente las opiniones y preocupaciones del equipo de trabajo, fomentando un diálogo abierto y constructivo. Este proceso de escucha no solo enriquece la propuesta, sino que también facilita la aceptación e internalización del mensaje por parte de todos los miembros del sistema.

La construcción de una narrativa sólida y coherente para la comunicación externa es igualmente importante. Esta narrativa debe transmitir la urgencia y la importancia de la alfabetización, así como los beneficios que la política traerá a los estudiantes y a la sociedad en su conjunto. Por esa razón, la comunicación no debe percibirse como un mero ejercicio de difusión, sino como un proceso estratégico que busca generar consenso, movilizar apoyo y construir una cultura de colaboración en torno a la alfabetización.

CLAVES PARA UNA COMUNICACIÓN EFECTIVA DE LA POLÍTICA AL SISTEMA EDUCATIVO:

- Entender la comunicación como estrategia política para alinear, movilizar y construir consenso.
- Construir una narrativa sólida que destaque la urgencia de trabajar en alfabetización.
- Definir y transmitir mensajes clave, claros y concisos que orienten al sistema educativo.
- Escuchar activamente a equipos y actores, fomentando un diálogo abierto y constructivo.
- Garantizar una comunicación transparente, honesta y basada en información fiable para generar confianza.



CASO DESTACADO

En 2024, la provincia de **Salta** realizó dos “mesas técnicas”, encuentros entre la política y la sociedad en su conjunto, donde el propio gobernador presentó el plan de alfabetización y se informaron los ejes, las alianzas y las estrategias. Estuvieron presentes representantes de los sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, academia y comunidad educativa (Gobierno de la Provincia de Salta, 2024).

DIMENSIÓN 03

Preparación del sistema

ELEMENTO 09 SELECCIÓN DEL EQUIPO DE FORMADORES

Una de las decisiones más relevantes en el momento de preparación del Plan de Alfabetización es la selección del equipo de formadores que tendrá a su cargo la capacitación continua de los docentes. La calidad, pertinencia y legitimidad de esta formación incidirá directamente en las posibilidades de éxito de la política. Por ello, es imprescindible definir con claridad qué tipo de formación se desea ofrecer a los docentes: cuál será su enfoque pedagógico, su profundidad conceptual, su modalidad, su duración, su certificación, y qué criterios de seguimiento y evaluación se establecerán para valorar su impacto en las prácticas de enseñanza.

En este marco, una primera tarea consiste en relevar y analizar los perfiles con los que ya cuenta la jurisdicción. Es necesario identificar a los equipos docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), examinando su formación de base y trayectoria: qué titulaciones poseen, si se han especializado en alfabetización, si han participado en investigaciones, qué experiencias tienen en formación en servicio, y en qué espacios o instituciones se han capacitado con posterioridad a su graduación.

Un relevamiento similar debe realizarse respecto de las universidades presentes en la jurisdicción, explorando qué propuestas formativas ofrecen en relación con la alfabetización: carreras de grado para la docencia en nivel primario, diplomaturas, posgrados o programas de actualización. Conocer quiénes son los formadores en esos espacios, qué líneas pedagógicas sostienen y qué vínculos tienen con el sistema educativo provincial puede abrir oportunidades de articulación y fortalecimiento mutuo. También es importante considerar la posibilidad de sumar universidades a la implementación del plan como aliadas estratégicas en la formación docente continua.

En función del diagnóstico previo y las decisiones sobre el perfil deseado para la formación, las jurisdicciones pueden optar por convocar a equipos externos, con trayectoria nacional o internacional, para complementar o liderar la formación. Esta decisión debe estar basada en criterios pedagógicos, operativos y políticos, considerando las capacidades locales, la escala de implementación y la necesidad de garantizar coherencia con los lineamientos del plan. Contar con referentes reconocidos en alfabetización puede contribuir a jerarquizar la propuesta, siempre que se logre articular con los equipos territoriales y fortalecer las capacidades internas.

Finalmente, esta etapa requiere no solo tomar decisiones estratégicas sobre los perfiles de formadores y las instituciones responsables, sino también avanzar de forma concreta en los procesos de contratación administrativa que garanticen su disponibilidad desde el inicio del calendario previsto. Esto implica prever plazos, requerimientos legales y condiciones laborales adecuadas para conformar equipos estables, con dedicación suficiente y una inserción clara en la estructura de gestión del plan. La anticipación en esta etapa es clave para evitar demoras que afecten el calendario de implementación.



CASO DESTACADO

La provincia de **Santa Fe** ofrece formación continua específica y obligatoria para docentes del primer ciclo, con foco en alfabetización inicial. La formación se desarrolla en servicio, en 20 sedes de la provincia, a cargo de 13 capacitadoras provinciales, con el acompañamiento del equipo de una reconocida especialista contratada por la provincia. A su vez, las capacitadoras provinciales a cargo de la formación cursan la diplomatura de posgrado “Enfoques actuales sobre el proceso de alfabetización” en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

ELEMENTO 10 PLANIFICAR LA FORMACIÓN CONTINUA

La formación continua de los docentes es uno de los componentes más decisivos de una política de alfabetización. Debe garantizar que todos los docentes tengan acceso a oportunidades formativas de calidad, al tiempo que generar condiciones reales para la transformación de sus prácticas pedagógicas. Para lograrlo, es necesario tomar un conjunto de decisiones estratégicas: ¿la formación será en servicio o fuera del horario escolar?, ¿será paga?, ¿otorgará puntaje en la carrera docente?, ¿quién estará a cargo de dictarla? (ver [Elemento 9](#)), ¿tendrá un enfoque más teórico, más práctico, o combinará ambos? ¿será presencial, virtual o tendrá ambas instancias? ¿tendrá materiales especialmente diseñados? ¿habrá tutorías personalizadas? ¿cuántas horas de formación serán en el año y de qué manera estarán distribuidas? ¿se realizarán diferenciaciones por grados y por roles? Las respuestas a estas preguntas deben partir de un análisis riguroso de las condiciones y capacidades existentes en la jurisdicción.

Un principio fundamental que debe guiar esta etapa es que la calidad técnica de un plan de formación no garantiza su impacto si no logra ser apropiado por los docentes y si estos no modifican su comportamiento luego de la formación (Piper et al., 2018). El informe *Effective Teacher Professional Development* de Linda Darling-Hammond y colegas (2017) identifica, a partir del análisis de 35 estudios rigurosos, siete elementos esenciales que hacen efectivo el desarrollo profesional docente, es decir, capaz de mejorar tanto las prácticas de enseñanza como los aprendizajes de los estudiantes.

- 01. Foco en el contenido:** se centra en el conocimiento y las pedagogías específicas de la disciplina que enseñan los docentes, promoviendo aprendizajes aplicables directamente a su práctica y coherentes con las prioridades institucionales.
- 02. Aprendizaje activo:** involucra a los docentes en la experimentación y diseño de estrategias de enseñanza, sustituyendo el modelo de capacitación pasiva por experiencias prácticas y contextualizadas.

- 03. Colaboración:** fomenta espacios de trabajo conjunto entre pares, fortaleciendo comunidades profesionales que impulsan la mejora continua de la enseñanza y la cultura escolar.
- 04. Modelos y modelado de práctica efectiva:** ofrece ejemplos concretos —como planificaciones de clases, muestras de trabajos estudiantiles, etc.— y el modelado de la instrucción para tener una visión clara de cómo son las mejores prácticas.
- 05. Entrenamiento y apoyo de expertos:** incluye la guía de mentores que brindan acompañamiento personalizado y facilitan la implementación efectiva de nuevos enfoques.
- 06. Retroalimentación y reflexión:** proporciona instancias sistemáticas para analizar la práctica, recibir observaciones y ajustar estrategias de enseñanza sobre la base de evidencias.
- 07. Duración sostenida:** se desarrolla a lo largo del tiempo, con oportunidades continuas de aprendizaje, práctica y revisión, evitando los talleres aislados que no generan cambios duraderos. Los modelos efectivos revisados ofrecen en promedio 49 horas de desarrollo profesional.

Además, es importante prever un sistema de **monitoreo y evaluación de la formación continua**. Esto incluye el registro sistemático de la participación, instrumentos de evaluación de la calidad de las instancias formativas y, sobre todo, mecanismos que permitan valorar su impacto en las prácticas docentes y en los aprendizajes de los estudiantes.

Para asegurar la implementación sostenida y equitativa de la formación continua, es fundamental que esté respaldada por **normativa** específica. La emisión de resoluciones ministeriales que definan los objetivos, alcances, criterios de participación y condiciones laborales de la formación permite darle un marco institucional claro. Estas normativas no sólo ordenan el proceso administrativo, sino que contribuyen a establecer un compromiso político explícito con la formación docente como política de Estado.

CLAVES PARA PLANIFICAR LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE:

- Definir **objetivos** claros y su vínculo con la política de alfabetización.
- Determinar **modalidad, formato y articulación** con la jornada laboral.
- Establecer **incentivos** e igualdad de acceso en todo el territorio.
- Integrar los **siete elementos del desarrollo profesional efectivo**.
- Diferenciar **trayectos** por niveles, grados y roles docentes.
- Diseñar **materiales y tutorías** que acompañen la práctica.
- **Monitorear y evaluar** la calidad e impacto de la formación, con respaldo **normativo**.



CASO DESTACADO

El Ministerio de Educación de **Brasil** presentó directrices para la formulación e implementación de estrategias de formación continua en el marco del *Compromiso Nacional Criança Alfabetizada* destinada a las jurisdicciones, en las que plantea que dichas instancias deben combinar momentos presenciales colectivos y momentos de estudio individual, investigación o interacción a distancia. Además, de acuerdo al rol de cada actor, se estableció la carga horaria mínima: en el caso de los docentes de los primeros años de la primaria, 96 horas totales, dentro de las cuales 64 horas deben ser de forma presencial. Dichas orientaciones se pueden consultar en [este enlace](#) (en portugués).

ELEMENTO 11 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN A SUPERVISORES Y DIRECTORES

Una vez diseñada la propuesta de formación continua, su presentación a supervisores e inspectores, así como a directores de escuela, constituye un paso importante para garantizar su apropiación e implementación efectiva. Esta instancia debe estar lejos de un espacio de “no respuesta” o “no definición” (Vercellino & Enrico, 2006) o entenderse como una simple comunicación administrativa, sino como un espacio estratégico para alinear expectativas, resolver dudas, establecer compromisos y reforzar el sentido de la política. Tanto supervisores como directores ocupan roles decisivos en la articulación entre las decisiones centrales y las prácticas escolares: su comprensión, adhesión y compromiso con la propuesta formativa son condiciones necesarias para su éxito.

El nivel intermedio del sistema educativo, representado por los supervisores, cumple una doble función: transmitir lineamientos del nivel central y, al mismo tiempo, acompañar a las escuelas desde un conocimiento situado del territorio. Para que este rol sea efectivo, es necesario que los supervisores reciban información clara, comprensible y consistente sobre el contenido, los objetivos y la lógica de la formación. Pero, además, deben ser parte activa del proceso, con espacios de diálogo en los que puedan expresar sus valoraciones, identificar posibles tensiones con las realidades locales y formular propuestas para mejorar la implementación (ver [Elemento 7](#)).

Por su parte, los equipos directivos cumplen un rol clave en la movilización del cuerpo docente. Son quienes definen, en muchos casos, quiénes participarán de la formación, cómo se reorganizarán los tiempos institucionales para facilitarla, y qué lugar tendrá en la agenda escolar. Una presentación clara, que fundamente la propuesta en evidencia y muestre su potencial para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, puede ser decisiva para lograr su compromiso. En este punto, es importante que los directores comprendan que la formación no es un componente aislado, sino parte de un plan más amplio y coherente que también los involucra como actores clave.

La estrategia de presentación debe cuidar especialmente la dimensión comunicacional. Es recomendable que el mensaje esté encabezado por las máximas autoridades educativas, transmitiendo una visión clara y convincente del cambio que se busca impulsar. La comunicación debe combinar la exposición de motivos con espacios de escucha, validación de saberes previos y habilitación de preguntas concretas sobre el funcionamiento de la propuesta.

Por último, esta instancia puede ser también el punto de partida para construir un esquema de acompañamiento y seguimiento del despliegue de la formación. Supervisores y directores pueden colaborar en la detección de obstáculos iniciales, en la identificación de necesidades de ajuste, y en la promoción de una cultura institucional que valore el aprendizaje profesional como herramienta para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes. La presentación de la propuesta, si está bien pensada y ejecutada, no sólo transmite información, sino que construye legitimidad, alinea voluntades y prepara el terreno para una implementación más eficaz.

RECOMENDACIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN A SUPERVISORES Y DIRECTORES

- **Involucrar a las autoridades educativas:** asegurar que el mensaje sea encabezado por referentes políticos y técnicos con legitimidad, reforzando el carácter prioritario de la política de alfabetización.
- **Preparar una narrativa clara y consistente:** definir mensajes clave que expresen con claridad los objetivos, alcances y beneficios de la formación, y que sean reiterados de manera coherente en todas las instancias.
- **Ofrecer espacios de escucha activa:** habilitar momentos de intercambio en los que supervisores y directores puedan plantear dudas, aportar ideas y anticipar posibles tensiones en la implementación.
- **Presentar la formación como parte de un plan integral:** vincular la propuesta con los otros componentes del Plan de Alfabetización (materiales, acompañamiento, evaluación), destacando la coherencia general.
- **Entregar materiales de apoyo:** compartir por escrito (en formato accesible) el detalle de los contenidos, cronograma y otros aspectos operativos.
- **Clarificar los roles esperados:** explicitar qué se espera concretamente de supervisores y directores en relación con la participación docente, el seguimiento institucional y la articulación con el acompañamiento situado.

ELEMENTO 12 GARANTIZAR LA ADQUISICIÓN DE LIBROS Y OTROS MATERIALES DIDÁCTICOS ALINEADOS CON LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Garantizar la disponibilidad de materiales didácticos alineados con la propuesta pedagógica es una condición indispensable para una implementación efectiva del Plan de Alfabetización. En particular, asegurar que cada estudiante tenga acceso a, al menos, un libro de lectura de calidad, apropiado para su edad y contexto, es una de las intervenciones más costo-efectivas para mejorar los aprendizajes (Crabbe, Nyingi y Abadzi, 2014). La evidencia muestra que el acceso a libros es un predictor importante en el rendimiento de lectura (Piper, 2010). Por lo tanto, la provisión de libros no debe ser un elemento secundario o complementario, sino un componente central del plan.

La literatura especializada ha documentado con claridad la importancia de la exposición frecuente y variada a textos adecuados como condición para el desarrollo de la fluidez lectora. Mejía y Pouezevara (2011) sostienen que la falta de materiales y textos de lectura afecta negativamente los resultados de fluidez lectora. A su vez, se ha señalado que la **“pobreza de impresión”**, entendida como la escasez de contacto con textos escritos, produce efectos negativos significativos sobre el rendimiento lector. En este sentido, los libros deben no solo estar presentes, sino ser utilizados activamente como herramientas de enseñanza en el aula y como instrumentos de práctica autónoma.

El análisis de la **“cadena del libro”** resulta clave para abordar la provisión de materiales de forma integral. Esta cadena implica un conjunto de factores interrelacionados que determinan cómo los libros llegan efectivamente a las escuelas y a los estudiantes, y qué tan bien son aprovechados una vez allí (Global Book Alliance, s/f).

La cadena del libro comprende los siguientes pasos: planificación y previsión, desarrollo del título, publicación e impresión, adquisiciones y compras, distribución, y uso activo en las aulas. Cada uno de estos eslabones requiere decisiones específicas por parte de las autoridades educativas para garantizar que los libros lleguen efectivamente a los estudiantes.

En esta etapa, resulta necesario atender los primeros eslabones de la cadena.

PLANIFICACIÓN Y PREVISIÓN

Una planificación eficaz permite anticipar con precisión la demanda de libros y asegurar la disponibilidad oportuna de los recursos necesarios para su provisión. Para ello, es clave contar con información confiable y procesos coordinados entre las distintas áreas del sistema.

- Disponer de datos actualizados y proyectados sobre matrícula, incluyendo estimaciones de pérdida o desgaste de materiales.
- Integrar la planificación de libros en el calendario anual del sistema educativo con suficiente antelación.
- Asegurar la coordinación entre áreas técnicas, financieras y pedagógicas para definir necesidades y prioridades.

DESARROLLO DEL TÍTULO

Los títulos deben ser pedagógicamente pertinentes, culturalmente relevantes y técnicamente bien diseñados. El desarrollo requiere de equipos especializados y lineamientos claros que garanticen la calidad del contenido.

- Establecer criterios pedagógicos para los títulos, alineados con el enfoque del Plan de Alfabetización.
- Conformar equipos interdisciplinarios (pedagogos, editores, ilustradores, diseñadores, correctores) para la elaboración.
- Validar los títulos producidos, asegurando su adecuación al nivel lector y al contexto sociocultural.

PUBLICACIÓN E IMPRESIÓN

Una vez desarrollados los títulos, se requiere imprimirlos en los volúmenes y con la calidad necesarios para su uso escolar intensivo. La impresión debe estar prevista con tiempo suficiente para llegar a las aulas antes del inicio de clases.

- Obtener o adquirir las licencias necesarias para la reproducción y distribución de los títulos.
- Adjudicar la impresión con anticipación, asegurando plazos compatibles con el calendario escolar.
- Establecer estándares mínimos de calidad física (papel, encuadernación, durabilidad).

ADQUISICIONES Y COMPRAS

El proceso de compra debe garantizar la calidad, el precio justo y la entrega en tiempo y forma. Para ello, es esencial iniciar las licitaciones con la antelación adecuada y contar con reglas claras de evaluación y seguimiento.

- Iniciar los procesos licitatorios con suficiente antelación para asegurar la entrega previa al inicio del ciclo lectivo.
- Establecer criterios técnicos, pedagógicos y financieros para la evaluación de las ofertas.
- Incluir en los contratos penalidades por demoras y garantías de calidad.

Los pasos referidos a la distribución y al uso activo en el aula serán abordados en secciones posteriores, donde se detallarán las condiciones necesarias para que los libros efectivamente lleguen a las escuelas y sean utilizados de manera intensiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



CASO DESTACADO

En el marco del plan de alfabetización, la provincia de **Chubut** distribuyó una colección de libros escolares a todos los estudiantes de sala de 5, primer y segundo grado. La colección incluyó un total de siete libros, dos destinados al nivel inicial y cinco a la educación primaria, acompañados por guías docentes que orientan su utilización en el aula. En total se distribuyeron 247.000 ejemplares, alcanzando una cobertura universal en los tres grados mencionados. La selección del material se realizó en base al enfoque pedagógico elegido por la provincia, asegurando la coherencia con la política de alfabetización impulsada.

DIMENSIÓN 04

Puesta en marcha

ELEMENTO 13 **EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LOS APRENDIZAJES**

El propósito principal de la evaluación diagnóstica es conocer con precisión el punto de partida de cada grupo de estudiantes al comienzo del año escolar, identificar niveles de desempeño en lectura y escritura, y proporcionar información para ajustar las estrategias de enseñanza y los apoyos pedagógicos (Fernández, 2017). Aplicarla durante el primer trimestre del ciclo lectivo permite intervenir a tiempo y tomar decisiones basadas en evidencia. Una evaluación bien diseñada permite no solo saber cuántos estudiantes están por debajo de lo esperado, sino también qué saben, qué dificultades específicas enfrentan y qué niveles de apoyo requieren.

Esta evaluación debe estar alineada con la propuesta pedagógica que orienta la enseñanza de la alfabetización en la jurisdicción. Asimismo, es clave que permita identificar logros y dificultades en diferentes dimensiones del aprendizaje: reconocimiento del sistema de escritura, conciencia fonológica, fluidez lectora, comprensión lectora y producción escrita, entre otras. El diseño de los instrumentos debe contemplar criterios diferenciados por grado, permitiendo evaluar el desarrollo esperado en 1º, 2º y 3º grado del nivel primario.

La evaluación diagnóstica no debe ser una acción aislada. Debe repetirse con el mismo grupo al finalizar el año escolar, para medir la evolución de los aprendizajes y valorar el impacto de las intervenciones realizadas (ver [Elemento 19](#)). Esta doble aplicación anual permite construir una línea de base y un punto de llegada, indispensables para el monitoreo y la mejora continua del plan. Además, se recomienda aplicar la misma evaluación al grupo entrante al año siguiente, para verificar si las acciones institucionales y territoriales están produciendo mejoras sostenidas en cohortes sucesivas.

Para que la evaluación cumpla su rol transformador, es indispensable que los resultados sean procesados rápidamente, entregados a las escuelas en un formato comprensible, y utilizados como insumo para la toma de decisiones pedagógicas. La información generada debe ser accesible para docentes, directivos, supervisores y equipos técnicos, y debe alimentar la planificación, el acompañamiento y las estrategias de mejora. Solo así se garantiza que la evaluación no sea un fin en sí mismo, sino una herramienta para construir una política de alfabetización más eficaz, equitativa y basada en evidencia.

ASPECTOS TÉCNICOS CLAVE A DEFINIR EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

- **Cuándo:** aplicarla en el primer trimestre del ciclo lectivo y repetirla en el último trimestre al mismo grupo, y al grupo entrante al año siguiente.
- **Qué podría evaluarse:**
 - 1° grado: conciencia fonológica, reconocimiento de letras, correspondencia fonema-grafema, primeras lecturas.
 - 2° grado: fluidez lectora, lectura de palabras, comprensión de oraciones y textos breves, escritura de palabras y frases.
 - 3° grado: comprensión lectora de textos más complejos, inferencias, producción escrita con cohesión básica.
- **Cómo evaluar:** instrumentos adaptados por grado, diseñados con base en progresiones claras; escalas comparables en el tiempo.
- **Quién aplica y procesa:** equipos provinciales o externos con formación específica.
- **Para qué se usa:** retroalimentación docente, decisiones pedagógicas, focalización de apoyos, rendición de cuentas y evaluación del plan.



CASOS DESTACADOS

La provincia de **Chaco** implementó un operativo censal de evaluación de aprendizajes dirigido a estudiantes de 3° grado, con una cobertura del 90% de las escuelas y más de 24.000 alumnos evaluados. La evaluación se realiza dos veces al año, en mayo y noviembre, y permite medir velocidad lectora, precisión, prosodia y comprensión. El operativo comenzó con una prueba piloto de carácter muestral y luego se extendió a un formato censal, con la intención de repetirlo anualmente en cada nueva cohorte de tercer grado.

En el estado de **Ceará**, en Brasil, se diseñó una evaluación específica para los primeros años de la primaria, basada en teoría de respuesta al ítem (IRT), que permite comparar los puntajes a lo largo del tiempo y entre escuelas. Los resultados obtenidos a nivel local, municipal y escolar no solo sirven para identificar desigualdades y establecer metas, sino que fortalecen la rendición de cuentas y orientan las decisiones pedagógicas. Un elemento clave de este enfoque ha sido la implementación y el análisis por parte de una entidad externa, lo que garantiza la confiabilidad y mitiga riesgos de manipulación o filtrado de resultados (Loureiro, Alves, Cruz, Assunção, & Cardoso, 2021: 21).

ELEMENTO 14 **DISTRIBUCIÓN DE LIBROS Y OTROS MATERIALES**

Asegurar que los libros y materiales pedagógicos lleguen en tiempo y forma a todas las escuelas —y a cada estudiante— es una condición indispensable para el éxito de cualquier política de alfabetización. De poco sirve contar con títulos bien desarrollados y comprados si los libros no están disponibles cuando empieza el ciclo lectivo. La distribución —uno de los pasos de la “cadena del libro”— debe estar planificada con la misma rigurosidad que el desarrollo y la adquisición de los materiales, contemplando tanto aspectos logísticos como administrativos y organizativos (ver [Elemento 12](#)).

La gestión de la distribución abarca todas las actividades necesarias para trasladar los libros desde el punto de origen hasta el lugar donde los estudiantes efectivamente acceden a ellos. Esto incluye el embalaje, el inventario, el almacenamiento, el transporte, la entrega y el registro de recepción. Para ello, es fundamental que los procesos licitatorios —tanto de producción como de distribución— se inicien el año anterior al uso previsto de los materiales (Global Book Alliance, s/f). Cualquier demora en esta etapa repercute directamente en la implementación pedagógica.

Uno de los mayores desafíos de la distribución es su ejecución en territorios extensos, con zonas rurales de difícil acceso, escasa conectividad y calendarios escolares diferenciados. En estos contextos, los Ministerios de Educación deben diseñar estrategias específicas, que incluyan coordinación con transportistas locales, almacenamiento intermedio en puntos estratégicos y articulación con gobiernos municipales u organismos descentralizados. Además, es clave establecer sistemas de seguimiento y trazabilidad que permitan verificar si los libros fueron efectivamente entregados en cada establecimiento.

Además, debe reconocerse que la distribución no está exenta de riesgos: condiciones climáticas adversas, infraestructura deficiente, plazos de entrega poco realistas u otras razones que pueden obstaculizar el proceso. Por eso, es imprescindible prever tiempos razonables, monitorear el recorrido de los materiales y establecer mecanismos de control, denuncia y corrección de desvíos. La entrega de libros no debe depender de la voluntad o capacidad de cada escuela: es responsabilidad del sistema garantizarla de manera universal, previsible y transparente.

Por otro lado, la asignación de libros, cuadernillos u otros materiales debe hacerse a nombre de cada estudiante, no simplemente por escuela o sección. Esto permite no solo una distribución más precisa y equitativa, sino también construir un registro individualizado de los materiales que recibe cada niño a lo largo de su trayectoria escolar. En este sentido, reiteramos la importancia de los sistemas nominales y su conexión con la política de alfabetización (ver [Elemento 3](#)). Con esta información, el sistema educativo puede, por ejemplo, saber con qué libros cuenta un estudiante que se traslada de una escuela a otra, o estimar cuántos títulos tiene en su hogar si se entregan distintos materiales en cada grado. Esta trazabilidad es clave tanto para garantizar derechos como para evaluar políticas: sin sistemas nominales, no hay forma de saber si los recursos están llegando efectivamente a quienes más los necesitan.

ASPECTOS TÉCNICOS CLAVE PARA LA DISTRIBUCIÓN DE LIBROS Y MATERIALES PEDAGÓGICOS

- **Planificación anticipada:** iniciar los procesos licitatorios (producción y distribución) el año anterior al uso previsto, con cronograma detallado y plazos realistas.
- **Cobertura total:** garantizar que todos los establecimientos educativos y todos los estudiantes reciban los materiales desde el inicio del ciclo lectivo.
- **Logística adaptada al territorio:** prever estrategias específicas para zonas rurales o escuelas de difícil acceso.
- **Sistemas de trazabilidad:** implementar mecanismos de seguimiento que permitan verificar el recorrido de los materiales hasta su recepción en cada escuela.
- **Sistemas nominales de matrícula:** asignar libros y materiales por estudiante, construyendo registros individualizados que aseguren precisión, equidad y continuidad en el acceso a recursos.
- **Mecanismos de control y corrección:** establecer procedimientos para detectar, reportar y resolver problemas de entrega, desvíos o pérdidas en la cadena de distribución.



CASOS DESTACADOS

En nuestro país, es interesante destacar el caso de la provincia de **Salta**, quien realiza una importante coordinación con los intendentes de algunos municipios cercanos a la ciudad capital para la distribución de libros.

Asimismo, la provincia de **San Luis** destaca por la conexión de su política de alfabetización con el sistema nominal de gestión educativa, donde se registra de manera nominal los libros recibidos por cada estudiante a lo largo de su trayectoria escolar.

A nivel internacional, la implementación de sistemas de trazabilidad digital ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar la distribución de libros. **Níger, Nepal, India y Camboya** han adoptado el sistema **Track and Trace**, desarrollado por el Fondo Fiduciario REACH del Banco Mundial. Esta herramienta permite monitorear en tiempo real cada etapa del proceso —impresión, almacenamiento y distribución— e identificar rápidamente problemas o demoras. En Camboya, por ejemplo, el sistema redujo el tiempo de entrega de libros de 10 días a solo 1 día y permitió que el 99 % de los materiales fueran correctamente asignados a los estudiantes (Crawford, et al. 2021).

ELEMENTO 15 IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA

La implementación de la formación docente continua es el momento en que las decisiones planificadas se traducen en acciones concretas dentro del sistema educativo. Si bien su éxito depende de múltiples factores, existe un consenso amplio en la literatura: los estudiantes aprenden a leer cuando reciben una enseñanza de calidad, bien secuenciada y en cantidades suficientes (Castles, Rastle y Nation, 2018). Por eso, más allá del diseño curricular o del enfoque adoptado, el componente decisivo sigue siendo lo que ocurre en el aula. La formación continua debe orientarse a transformar esas prácticas cotidianas y brindar a los docentes herramientas concretas que puedan aplicar con sus estudiantes.

Las experiencias más efectivas de desarrollo profesional docente han sido aquellas que incluyen instancias prácticas, cercanas a la realidad del aula, y acompañadas de tutoría o mentoría (ver [Elemento 10](#)). Modelos basados en comunidades de práctica, en los que un experto local brinda orientación sistemática a lo largo del tiempo, han demostrado ser particularmente eficaces. Este enfoque favorece no solo la comprensión del contenido, sino también la fidelidad en la implementación de las propuestas pedagógicas: es decir, la capacidad real de los docentes para aplicar los planes de clase y las secuencias didácticas previstas, respetando su lógica, progresión y objetivos (Crawford et. al., 2021:32).

Una formación desanclada de la práctica o limitada a lo teórico tiende a tener bajo impacto. En cambio, cuando se combinan instancias formales (talleres, cursos) con espacios de aplicación, observación, retroalimentación y reflexión conjunta, se incrementa notablemente la probabilidad de cambio. Las tutorías entre pares, las reuniones pedagógicas focalizadas y los espacios institucionales de análisis de prácticas son herramientas valiosas para sostener la transformación en el tiempo. Este tipo de formación continua debe ser implementada con una lógica de acompañamiento, no de control, promoviendo un clima de confianza profesional.

Como ya fue señalado, los planes de formación más sólidos pueden fracasar si no logran ser apropiados por quienes los reciben. La implementación debe prever acciones para fortalecer la motivación y la comprensión de los docentes sobre la finalidad del plan. Es fundamental que sepan con claridad qué se espera de ellos, qué apoyos recibirán y cómo será evaluada su participación. También se deben contemplar intervenciones específicas para las escuelas con mayores dificultades, que muchas veces requieren un acompañamiento más intensivo, flexible y sostenido en el tiempo. Cuando las y los docentes perciben que la formación mejora su trabajo diario y que sus estudiantes progresan, se convierten en los principales aliados de la política (Piper et al., 2018).

Un aspecto que puede incorporarse es la implementación de **guías estructuradas** para docentes, diseñadas como insumo complementario para la formación continua y el trabajo en el aula. Estas guías suelen incluir secuencias didácticas detalladas y orientaciones específicas sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Diversas evaluaciones han demostrado que este tipo de materiales pueden ser altamente efectivos para mejorar los aprendizajes. Un estudio realizado en 13 países del sur global encontró que los programas que incluyen guías estructuradas muestran impactos equivalentes a medio año adicional de aprendizaje (Piper et al., 2018).

Por último, es importante que la implementación de la formación no se agote en la ejecución de un cronograma. Requiere de seguimiento activo, espacios de coordinación entre niveles del sistema, y un circuito permanente de retroalimentación que permita ajustar las estrategias cuando sea necesario. La formación continua no es un evento, sino un proceso. Su implementación debe garantizar tiempo, recursos, orientación y una lógica colaborativa que convierta la mejora de las prácticas docentes en una construcción colectiva.

CARACTERÍSTICAS DE UNA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE EFICAZ

- **Pertinente y contextualizada:** responde a necesidades reales de aula y al contexto de las y los docentes, considerando el entorno institucional, territorial y cultural donde se aplica.
- **Práctica:** incluye demostraciones, modelado, planificación conjunta, observación de clases y análisis de prácticas.
- **Sostenida en el tiempo:** se extiende más allá de acciones puntuales e incluye seguimiento.
- **Interactiva:** habilita el intercambio de experiencias, la construcción colectiva de saber pedagógico y la resolución de problemas reales.
- **Coherente:** está alineada con la propuesta pedagógica, los materiales provistos y las evaluaciones del sistema.
- **Basada en evidencia:** incorpora enfoques y metodologías validadas empíricamente para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.



CASO DESTACADO

La provincia de **Entre Ríos** implementa desde 2022 una capacitación específica en alfabetización inicial dirigida a docentes del primer ciclo. La propuesta, obligatoria para las escuelas alcanzadas en el plan, alcanzó en 2024 a 2.933 docentes y en 2025 se prevé llegar a 3.450, lo que representa al 90% del total de docentes del ciclo. La capacitación se desarrolla en servicio, a cargo de un equipo de 13 capacitadores especialmente formados y aproximadamente 50 orientadores pedagógicos. La formación se organiza por grado (primero, segundo y tercero) y se compone de entre 6 y 8 encuentros anuales de 4 horas cada uno, en modalidad sincrónica, alternando entre virtual y presencial. Cada docente completa entre 24 y 32 horas anuales de formación.

ELEMENTO 16 IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APOYO EDUCATIVO PARA ESTUDIANTES

La implementación de estrategias de apoyo educativo, también denominadas acciones remediales, están dirigidas a aquellos estudiantes que, luego de diversas intervenciones de enseñanza de la lectura en la institución, continúan mostrando desempeños por debajo de lo esperado. Su propósito es ofrecer una enseñanza focalizada e intensiva que permita superar dificultades específicas en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

La evidencia internacional ha documentado la efectividad de estas intervenciones cuando combinan ciertos elementos clave. En primer lugar, deben desarrollarse de manera sistemática y sostenida, con un enfoque explícito en habilidades lectoras fundamentales. El programa *Corrective Reading*, por ejemplo, ha demostrado resultados positivos sostenidos en estudiantes con rezago lector cuando se implementa con fidelidad, en grupos pequeños y con docentes entrenados (Hempenstall, 2008). Por su parte, Lovett et al. (2000) identifican que la combinación de instrucción fonológica y estrategias explícitas de identificación de palabras produce mejoras significativas en niños con dificultades persistentes de lectura, destacando la importancia de enseñar múltiples estrategias de decodificación y niveles de segmentación subsilábica para favorecer la generalización del aprendizaje.

Lee, Gable y Klassen (2012) subrayan que la eficacia de los programas remediales radica en la enseñanza directa de habilidades esenciales para la lectura —especialmente las fonológicas— y en la consideración de factores como el esfuerzo del estudiante, su actitud hacia el aprendizaje y la adaptación de la instrucción a sus características individuales.

En esta línea, resulta relevante el estudio de Lungoci et al. (2024), que analizó el impacto de actividades remediales dirigidas a estudiantes de primer grado provenientes de contextos urbanos desfavorecidos con dificultades en lectoescritura emergente. La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria de Rumania con una muestra de 15 alumnos de entre 6 y 9 años, caracterizados por bajos niveles socioeconómicos: padres con escasa escolaridad, desempleo, ingresos muy bajos y, en su mayoría, familias monoparentales.

Los resultados mostraron avances estadísticamente significativos en las habilidades de lectoescritura emergente de los estudiantes. No obstante, se observó que algunos alumnos —en particular aquellos con mayor ausentismo escolar— no alcanzaron siquiera el 50% del puntaje máximo en las evaluaciones. Los autores destacan como elementos clave del éxito del programa: la detección temprana de las dificultades, el diseño de actividades personalizadas según las necesidades individuales, la intervención sistemática y sostenida en el tiempo, la observación continua del progreso y la adaptación de la enseñanza a dimensiones poco atendidas del currículo rumano, como la noción de palabra, la segmentación fonémica y el reconocimiento de palabras.

Incorporar estrategias de apoyo educativo es una herramienta indispensable para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su punto de partida, tengan oportunidades efectivas de aprender a leer y escribir. A su vez, permite que las instituciones educativas cuenten con recursos concretos para sostener trayectorias escolares más inclusivas, ajustadas a las necesidades reales de sus estudiantes y respaldadas por la mejor evidencia disponible.

¿QUÉ DEBE TENER UN BUEN PROGRAMA DE APOYO EDUCATIVO EN ALFABETIZACIÓN?

- **Docentes capacitados:** formación específica de quienes implementan el programa para asegurar calidad y fidelidad en la aplicación.
- **Grupos reducidos:** enseñanza en pequeños grupos para facilitar la atención personalizada.
- **Enseñanza sistemática y sostenida:** intervenciones regulares, planificadas y con continuidad en el tiempo, con foco explícito en las habilidades clave de lectura.
- **Consideración del contexto:** diseño sensible a factores sociales y escolares que pueden condicionar el aprendizaje, como el ausentismo o el capital cultural familiar.
- **Adaptación individualizada:** adecuación de los contenidos y enfoques a las características, avances y necesidades de cada estudiante.
- **Monitoreo continuo del progreso:** seguimiento sistemático para ajustar la intervención en función de la evolución de cada alumno.



CASO DESTACADO

En **Manizales, Colombia**, el programa Aprendamos todos a leer (ATAL) es una iniciativa surgida en 2014 gracias a la cooperación técnica del Equipo de la División de Educación del BID, Fundación Luker y la Secretaría de Educación de Manizales. Está orientado a mejorar las habilidades y competencias en lectoescritura. Promueve la enseñanza con base en el método fonético y con especial atención en grados preescolar y primero de primaria, y un fuerte componente de tutorías de remediación a estudiantes con desafíos de los grados segundo a quinto. Estas tutorías son en un tiempo especial, en grupos reducidos, con un docente especialmente preparado y materiales específicamente diseñados. Este proyecto ha logrado el desarrollo de materiales de alta calidad y prácticas que pueden ser escalables en el contexto nacional e internacional. Se han realizado evaluaciones de impacto experimentales en donde los estudiantes intervenidos tienen un 38% más de aprendizajes que los del grupo control (Fundación Luker, s.f.).

ELEMENTO 17 ACOMPAÑAMIENTO SITUADO A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La formación docente continua es una condición necesaria, pero no suficiente, para transformar las prácticas de enseñanza en el aula. Para lograr una mejora efectiva y sostenida en los aprendizajes, es imprescindible complementar la formación con estrategias de acompañamiento pedagógico situado. Acompañar de manera situada significa trabajar con los docentes en el contexto real de sus aulas, observando sus prácticas, ofreciendo retroalimentación específica, proponiendo ajustes viables y fortaleciendo su capacidad de análisis didáctico. Es una forma de profesionalización que reconoce al docente como sujeto activo de mejora, pero que también requiere orientación técnica, escucha mutua y construcción compartida de saber pedagógico.

El acompañamiento situado responde a una necesidad ampliamente documentada: muchos docentes enfrentan dificultades para traducir los contenidos de la formación en decisiones concretas de enseñanza. Esta brecha entre lo que se aprende en instancias formales y lo que se implementa en la práctica puede reducirse si existen dispositivos que habiliten la observación de clases, la tutoría entre pares, la planificación conjunta y la retroalimentación profesional.

Los modelos de acompañamiento pueden adoptar distintas formas, según la estructura institucional de cada jurisdicción. Una modalidad frecuente y efectiva es la conformación de equipos de formadores que visitan las escuelas con regularidad para observar clases, brindar devoluciones constructivas, modelar prácticas de enseñanza y acompañar procesos de planificación. Este enfoque fue utilizado, por ejemplo, en el programa EGRA Plus en Liberia, que combinó planes de clase estructurados con observación y retroalimentación por parte de alfabetizadores itinerantes, permitiendo mejorar las prácticas de aula y monitorear el progreso de los estudiantes (Crawford et al., 2021:34). En otros contextos, como Shanghai, los grupos de investigación docente constituyen una plataforma institucionalizada de desarrollo profesional, donde colegas del mismo nivel o área curricular se reúnen semanalmente para compartir clases, evaluar su desempeño y realizar investigaciones pedagógicas colaborativas (Crawford et al., 2021:33).

La implementación del acompañamiento situado requiere de dispositivos concretos. Las jurisdicciones pueden organizar visitas periódicas de formadores, habilitar horas institucionales para el trabajo pedagógico entre pares y conformar redes de docentes que compartan experiencias. Para ser efectivo, el acompañamiento debe estar integrado al calendario escolar, contar con referentes formados, tener objetivos claros y articularse con los otros componentes del plan.

CONDICIONES CLAVE PARA UN ACOMPAÑAMIENTO SITUADO A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

- **Presencialidad en el aula:** observar clases reales es central para ofrecer retroalimentación situada.
- **Frecuencia sostenida:** visitas regulares a lo largo del año (no puntuales ni aisladas) permiten construir vínculos profesionales, dar seguimiento y generar confianza.
- **Formadores capacitados:** quienes acompañan deben tener experiencia en enseñanza de la alfabetización, formación docente y habilidades de retroalimentación pedagógica.
- **Uso de guías estructuradas:** facilitar planes de clase claros permite alinear el acompañamiento con la práctica concreta en el aula.
- **Planificación compartida:** trabajar junto al docente en la organización de la enseñanza, anticipando dificultades y adaptando propuestas.
- **Registro y seguimiento:** documentar las observaciones, acuerdos y progresos para construir memoria pedagógica y orientar próximos encuentros.



CASOS DESTACADOS

En la provincia de **Córdoba** se implementa el Programa M+M Maestra/o más Maestras/os, un dispositivo que incluye dos líneas de acción, una de las cuales incorpora, en el primer ciclo de la primaria, un maestro facilitador que realiza acciones de acompañamiento y asistencia a las prácticas de enseñanza y evaluación. Cada maestro facilitador tiene a su cargo 3 escuelas. Para ser maestro facilitador se debe contar cargo titular y al menos 10 años de antigüedad, tener experiencia en el nivel primario en los últimos 5 años y formación comprobable específica en Lengua en los últimos diez años, entre otros requisitos. El programa fue aprobado por la Resolución 161/24 (Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, 2024).

En el estado de **Ceará, Brasil**, todos los docentes recibieron desarrollo profesional regular que incluía observaciones de aula, mientras el estado fortalecía la capacidad de los líderes municipales para brindar mejor apoyo a escuelas y maestros (Bryant et al., 2024:12).

ELEMENTO 18 ANÁLISIS CONTINUO DE LA POLÍTICA DE ALFABETIZACIÓN

El análisis continuo de la política consiste en un conjunto de acciones sistemáticas, periódicas y articuladas que permiten monitorear de manera permanente cómo se está desarrollando la política en las escuelas, identificar avances, detectar obstáculos y tomar decisiones informadas. Su finalidad es generar evidencia útil y oportuna para ajustar las estrategias, fortalecer el acompañamiento y mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en tiempo real.

Este monitoreo debe realizarse a través de dispositivos e instancias concretas, diseñadas para recoger información relevante desde distintos niveles del sistema. A nivel escolar, pueden organizarse reuniones pedagógicas mensuales lideradas por los equipos directivos, en las que docentes de primer ciclo revisen en conjunto el avance del plan, compartan dificultades comunes y propongan ajustes necesarios. A nivel de supervisión, se pueden implementar reportes bimestrales que sistematicen información cualitativa y cuantitativa sobre la participación docente, el uso de materiales o los principales desafíos observados. Es recomendable, a su vez, organizar mesas técnicas que reúnan a supervisores, formadores y equipos técnicos para compartir tendencias, analizar datos y coordinar acciones.

Además, puede incorporarse el uso de paneles de indicadores dinámicos contruidos a partir de registros administrativos (asistencia a formación, entrega de libros, ejecución presupuestaria, resultados de evaluaciones intermedias, entre otros). Todos estos insumos deben confluir en un sistema de información que permita producir informes periódicos, identificar alertas tempranas y orientar las decisiones estratégicas del equipo a cargo de la implementación.

Para que el análisis situacional continuo cumpla su función, es fundamental que exista claridad respecto de qué dimensiones del plan se monitorean, con qué indicadores y con qué objetivos. Asimismo, es indispensable garantizar un circuito ágil de circulación de la información: los datos recolectados deben llegar a quienes toman decisiones, ser analizados en conjunto y generar respuestas concretas. Sin capacidad de acción, el monitoreo pierde sentido. Del mismo modo, es importante que las escuelas y los docentes reciban retroalimentación concreta sobre la información producida, lo que refuerza la confianza en el proceso y habilita la mejora.

CLAVES PARA UN ANÁLISIS SITUACIONAL CONTINUO EFICAZ

- **Monitoreo sistemático:** establecer dispositivos periódicos de relevamiento desde las escuelas, la supervisión y los equipos técnicos.
- **Información priorizada y útil:** concentrarse en dimensiones clave del plan (materiales, formación, avances de los estudiantes, dificultades institucionales).
- **Participación activa:** involucrar a docentes, directivos y supervisores en la recolección, análisis y uso de la información.
- **Paneles de indicadores:** elaborados a partir de registros administrativos, actualizados periódicamente y analizados en equipo.
- **Capacidad de respuesta:** asegurar que el sistema pueda actuar rápidamente ante lo que el monitoreo revela (refuerzos, ajustes, apoyos).
- **Devolución a las escuelas:** garantizar que los resultados del monitoreo vuelvan a los actores para guiar sus decisiones y fortalecer su compromiso.

DIMENSIÓN 05

Evaluación y difusión

ELEMENTO 19 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES AL FINAL DEL CICLO LECTIVO

Mientras que la evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar permite identificar el punto de partida, esta instancia se enfoca en los mecanismos que permiten medir y analizar el progreso de los estudiantes al final del año, observar tendencias en cohortes sucesivas y usar esa información para mejorar la política y rendir cuentas a las familias y a la sociedad en general. Evaluar los aprendizajes de forma sistemática, con herramientas apropiadas para cada edad, es una práctica común en los sistemas que logran resultados sostenidos.

Como mencionamos anteriormente (ver [Elemento 13](#)), la evaluación debe abarcar dimensiones clave del desarrollo lector, desde el reconocimiento del sistema de escritura hasta la comprensión lectora, dependiendo del grado evaluado. Algunas habilidades esenciales incluyen la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de las letras, la fluidez lectora, el vocabulario y la comprensión de textos orales y escritos.



CASOS DESTACADOS

La provincia de **Río Negro** implementó en 2024 dos instancias censales de evaluación de aprendizajes dirigidas a la totalidad de los estudiantes de 1º y 2º grado. Estas evaluaciones fueron tomadas por los propios equipos docentes, y estuvieron centradas en el diagnóstico de habilidades de lectura y escritura, incluyendo el reconocimiento y producción del propio nombre y de palabras.

A nivel internacional, en el municipio de **Sobral**, en Brasil, las escuelas realizan evaluaciones censales dos veces al año, para todos los alumnos desde preescolar hasta 9º grado, centradas en lectura, escritura y matemáticas. Estas evaluaciones permiten conocer el progreso de cada estudiante respecto de las metas anuales de aprendizaje. Los resultados se procesan rápidamente y se devuelven a las escuelas con informes detallados, que incluyen análisis individualizados y orientaciones pedagógicas específicas. De igual manera, el estado de Ceará aplica -desde 1992- una evaluación censal anual de alfabetización y matemáticas para estudiantes de 2º, 5º, 9º y 12º grado. Esta evaluación cumple un rol central en el monitoreo de la calidad educativa y en la política de incentivos del estado: los resultados se utilizan para asignar recursos, diseñar estrategias remediales y otorgar reconocimientos a escuelas y municipios con buenos resultados o mejoras sostenidas. Los datos generados permiten comparar el progreso del aprendizaje entre municipios y a lo largo del tiempo (Luna-Bazaldua & Cruz, 2024).

ELEMENTO 20 PROCESAMIENTO, ANÁLISIS Y GENERACIÓN DE INFORMES

Una vez aplicadas las evaluaciones, resulta indispensable contar con equipos técnicos capaces de procesar y analizar los datos con rigurosidad, para transformarlos en información útil para la toma de decisiones. Este punto es el puente entre la medición de los aprendizajes y la entrega de resultados a las escuelas: su calidad y solidez determinan el valor pedagógico de los datos. El procesamiento debe contemplar tanto el análisis estadístico de los resultados individuales y grupales como la elaboración de indicadores clave que permitan monitorear la evolución de los aprendizajes a nivel escolar, departamental y jurisdiccional. También es fundamental desarrollar capacidades para integrar datos de distintas fuentes y así construir una visión más completa del proceso de alfabetización.

El desarrollo de paneles de control con visualizaciones claras, actualizadas y relevantes permite que distintos niveles de gestión educativa –desde áreas técnicas hasta supervisores y directivos escolares– puedan interpretar los resultados y actuar en consecuencia. La selección de indicadores debe estar alineada con los objetivos de la política, incluyendo medidas de progreso individual, niveles de logro, evolución interanual y brechas entre grupos. A su vez, la generación de informes debe considerar distintos públicos: los reportes dirigidos a escuelas requieren un lenguaje claro, accesible y útil para la práctica docente, mientras que los informes técnicos necesitan mayor precisión metodológica y trazabilidad de los datos.

Tal como señala Sauvageot (1999), una parte esencial para el éxito del análisis e interpretación de la información es el modo de presentación: lo más complejo suele ser mostrar los datos de forma simple. La calidad del producto final se define por la claridad del texto. Por eso, se recomienda comenzar con un análisis general de cada indicador y, luego, profundizar en su evolución a lo largo del tiempo, utilizando un lenguaje comprensible para el no especialista. Esta dimensión comunicacional es clave para que la información no quede confinada a especialistas, sino que circule y sea utilizada por quienes toman decisiones en el territorio.

Finalmente, distintas experiencias muestran que la rapidez en el procesamiento y la entrega de resultados es crucial para mantener la relevancia pedagógica de los datos. Sin capacidades institucionales sólidas en análisis y producción de información, los datos pueden quedar subutilizados o perder vigencia. Por eso, consolidar una unidad técnica especializada, con perfiles en estadística, análisis educativo, diseño de visualizaciones y redacción de informes, es un componente estratégico para una política de alfabetización que aspire a ser efectiva, comprensible y orientada a la acción.



CASO DESTACADO

En la **Ciudad de Buenos Aires** existe la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), organismo descentralizado en el ámbito del Ministerio de Educación, que tiene a cargo la evaluación del sistema educativo de la Ciudad y lleva adelante proyectos de investigación y sistematiza y difunde la información educativa. Fue creada por la [Ley 5.049](#) de 2014 (Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014).

ELEMENTO 21 ENTREGA DE RESULTADOS A LAS ESCUELAS

La entrega de resultados de las evaluaciones a las escuelas constituye una etapa crítica para transformar la información en acción pedagógica. No se trata simplemente de “devolver” datos, sino de promover la apropiación de la información por parte de los equipos escolares, para que esta sea comprendida, discutida y utilizada en la toma de decisiones. Como señala Kisilevsky (2013), el término “devolución” puede resultar insuficiente si no se acompaña de una estrategia para construir una cultura institucional del uso de la información. Esa cultura implica que los datos no queden en manos de los directivos, sino que circulen, se analicen colectivamente y orienten la planificación pedagógica, las estrategias de apoyo y la mejora continua en el aula.

La evidencia muestra que los reportes de resultados sólo generan mejoras en los aprendizajes cuando son accesibles, comprensibles y van acompañados de apoyos institucionales. En **La Rioja**, un programa que combinó informes claros con capacitación y seguimiento logró mejoras significativas en matemática y lectura (0,33 a 0,36 desviaciones estándar), al permitir que directores y docentes reorganizaran tiempos y estrategias según los datos (De Hoyos, Ganimian y Holland, 2019; Adelman y Lemos, 2021). En **Salta**, en cambio, se comprobó que el acceso a la información por sí solo no basta: los impactos —reducción de repitencia, mejoras docentes, mejor clima escolar y avances en aprendizajes— se produjeron cuando los reportes se acompañaron de talleres y paneles de mejora (De Hoyos et al., 2024). En conjunto, estos casos muestran que los datos sólo se transforman en política educativa efectiva cuando existen capacidades para interpretarlos y utilizarlos.

A nivel internacional, este tipo de intervenciones ha sido catalogado como una de las estrategias más costo-efectivas en educación. El *Global Education Evidence Advisory Panel* (Banerjee et al., 2023) destaca que brindar información a las escuelas sobre el rendimiento de los estudiantes tiene bajo costo y alto impacto, especialmente si se acompaña de acciones concretas de apoyo y seguimiento. En contextos de recursos limitados, esta evidencia es particularmente relevante para orientar decisiones de política pública: no es necesario esperar grandes inversiones para generar cambios significativos en la mejora escolar si se aprovechan bien los datos ya disponibles.

Ahora bien, en Argentina aún existen barreras en el acceso y el uso de la información. Un informe de Argentinos por la Educación muestra que, aunque se elaboran informes de resultados por escuela, no todas las instituciones acceden a ellos. En 2022, solo el 63,8% de los directores de secundaria afirmaron haber recibido el reporte de su escuela con los resultados de Aprender 2019 (un 48,9% accedió de forma digital y un 14,9% en formato impreso). Más preocupante aún, más del 36% no accedió o no supo si lo había recibido. Sin embargo, entre quienes sí accedieron, el 84,5% consideró que el reporte fue útil para la gestión escolar (Ganimian, Nistal y Saenz Guillén, 2024). Esta brecha evidencia que producir información no garantiza su uso, y que deben fortalecerse los mecanismos de entrega, comunicación y formación para que cada escuela convierta los datos en herramientas efectivas de mejora.

CLAVES PARA UNA ENTREGA EFECTIVA DE RESULTADOS A LAS ESCUELAS

- **Diseño accesible:** los reportes deben presentar la información de forma comprensible, visualmente amigable y enfocada en datos relevantes para la toma de decisiones pedagógicas.
- **Entrega oportuna:** los resultados deben llegar a las escuelas con suficiente antelación para incidir en la planificación institucional y docente, especialmente antes del inicio o cierre de un ciclo lectivo.
- **Formatos múltiples:** asegurar que los reportes lleguen tanto en formato digital como impreso, considerando las condiciones de conectividad y equipamiento de cada escuela.
- **Capacitación para el uso:** acompañar la entrega con instancias de formación para directores y supervisores que faciliten la lectura, interpretación y uso pedagógico de los datos.
- **Socialización institucional:** promover que los reportes se compartan con el equipo docente, se discutan en espacios institucionales y sirvan como base para diseñar estrategias de mejora.
- **Monitoreo de uso:** relevar periódicamente si las escuelas accedieron a los reportes, cómo los utilizaron y qué obstáculos enfrentan, para mejorar el proceso en futuras entregas.



CASO DESTACADO

Además de los casos de Salta y La Rioja mencionados, la provincia de **Corrientes** ha elaborado un documento para que las escuelas puedan trabajar con la información recibida del censo de fluidez y comprensión lectora. Otorga algunas claves de lectura y recomendaciones para actuar. Se puede acceder desde este [enlace](#) (Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, 2024).

ELEMENTO 22 DIFUSIÓN PÚBLICA DE RESULTADOS

La difusión pública de los resultados de las evaluaciones jurisdiccionales debe realizarse con celeridad y claridad. Tal como señala Sauvageot (1999), la oportunidad en la publicación es clave: no debe haber una brecha temporal significativa entre la producción de la información y su publicación. La rapidez en la difusión no sólo contribuye a la transparencia del proceso, sino que permite que los resultados cumplan efectivamente su función de informar y movilizar a los distintos actores del sistema.

Es importante remarcar que estos resultados deben comunicarse desde una lógica de “bajo riesgo” (Ravela, 2001), es decir, con una función únicamente informativa y formativa, sin consecuencias directas para individuos o instituciones. Tal como indica Ferrer (2006), aun

en sistemas donde las evaluaciones no implican consecuencias directas, existen estrategias sólidas de devolución de información que fomentan una apropiación de los resultados por parte de los actores educativos interesados.

En línea con el compromiso político que debe orientar toda política de alfabetización — tal como se plantea en el [Elemento 1](#)—, es fundamental que la difusión de los resultados esté encabezada por la máxima autoridad de la jurisdicción. Que sea el propio gobernador quien comunique públicamente el estado de situación educativa, independientemente de los resultados obtenidos, constituye una señal inequívoca de que la alfabetización es una prioridad estratégica. Este gesto no solo reafirma el liderazgo político sobre la agenda educativa, sino que materializa una instancia concreta de responsabilización política frente a la sociedad.



CASOS DESTACADOS

La provincia de **La Pampa** difunde los resultados del Monitoreo de Aprendizajes Pampeanos (MAP), su evaluación estandarizada jurisdiccional, en la página web del Ministerio de Educación provincial, con acceso a todos los interesados. Se puede acceder a los mismos en [este enlace](#) (Ministerio de Educación de La Pampa., s.f.).

Asimismo, destacamos que en el marco del Plan Raíz, el programa de alfabetización de **Santa Fe**, en mayo de 2025, el ministro de Educación provincial y la subsecretaria de Calidad Educativa informaron sobre los resultados de la primera evaluación jurisdiccional de lectura realizada a fines de 2024 a todos los alumnos de segundo grado de la provincia (Gobierno de Santa Fe, 2025). A pesar de que los resultados no fueron favorables, la difusión se realizó, y un mes antes, el propio gobernador de la provincia había encabezado el acto para destacar los avances de la política de alfabetización y enumerar las acciones previstas para el año en curso (InfoLaPlata, 2025). Este episodio subraya cómo, incluso ante datos que no son óptimos, el compromiso de la máxima autoridad en la comunicación de los resultados es una señal contundente de la prioridad estratégica que se le otorga a la alfabetización, materializando la responsabilización política frente a la sociedad.

ELEMENTO 23 USO DE LA INFORMACIÓN

Una vez obtenidos y analizados los resultados de las evaluaciones, el gobierno provincial debe asumir un rol activo en su interpretación y aplicación. La información generada no debe quedar reposando en reportes técnicos, sino convertirse en insumo para una gestión más inteligente, justa y efectiva. A continuación se enumeran cinco usos estratégicos de esa información que pueden fortalecer la política de alfabetización y mejorar los aprendizajes.

RECONOCIMIENTO A LAS ESCUELAS O DEPARTAMENTOS

Utilizar los datos para visibilizar y reconocer públicamente a aquellas escuelas que muestran avances significativos o logros sostenidos en alfabetización permite reforzar el compromiso institucional, generar motivación en los equipos y construir referencias locales para el resto del sistema. De modo similar, puede hacerse lo mismo con departamentos o localidades. Este reconocimiento puede tomar la forma de menciones, incentivos simbólicos o apoyos concretos, y debe basarse en criterios objetivos, claros y conocidos de antemano.

ACOMPAÑAMIENTO A ESCUELAS EN SITUACIONES CRÍTICAS

Los resultados permiten identificar con precisión qué escuelas enfrentan mayores desafíos. Esa información debe activar mecanismos de acompañamiento intensivo, con estrategias adaptadas a las necesidades específicas de cada contexto: más visitas de formadores, refuerzo de materiales, asistencia técnica o planes de mejora.

ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES CON MAYORES DIFICULTADES

Los datos también deben ser utilizados para detectar estudiantes en situación de rezago lector, de modo que puedan acceder a apoyos pedagógicos específicos. Esto implica trabajar con los equipos escolares para que desarrollen estrategias de enseñanza diferenciadas, y también puede requerir recursos estatales adicionales, como tutores, horas de apoyo o materiales adaptados (ver [Elemento 16](#)).

REVISIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Si los datos muestran dificultades persistentes en determinadas áreas o habilidades, puede ser necesario revisar los contenidos y metodologías de la formación docente continua, e incluso de la formación inicial. La información recogida permite orientar mejor las capacitaciones, focalizarlas en las prácticas que más impacto pueden tener y alinear a las instituciones formadoras con las prioridades del sistema (ver [Elemento 27](#)).

REVISIÓN DE LA POLÍTICA DE ALFABETIZACIÓN

Finalmente, el uso más estructural de la información es la revisión de la propia política. Si los avances no son los esperados, si las brechas no se reducen o si ciertas acciones no muestran impacto, los resultados deben servir como base para reformular estrategias, ajustar decisiones y consolidar una política flexible, basada en evidencia y centrada en el derecho de los chicos a estar alfabetizados (ver [Elemento 24](#)).



CASO DESTACADO

En septiembre de 2024, mediante el [Decreto N.º 12.191](#), el gobierno de **Brasil** instituyó el Sello Nacional Compromiso con la Alfabetización (*Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização*) con el objetivo de incentivar políticas y prácticas de gestión educativa orientadas a alcanzar las metas de alfabetización y reducción de desigualdades definidas en el Plan Nacional de Educación y el Compromiso Nacional Criança Alfabetizada (Presidência da República, 2024). El sello busca reconocer públicamente el compromiso y los esfuerzos de gestión de las secretarías de educación, así como sistematizar y difundir prácticas exitosas que puedan inspirar a otros territorios. El reconocimiento se organiza en tres categorías —oro, plata y bronce— y se entrega de forma oficial en una ceremonia pública en Brasilia. En su primera edición, realizada en diciembre de 2024, participaron 26 estados, el Distrito Federal y más de 4.500 municipios. Catorce estados y el Distrito Federal fueron reconocidos con la medalla de oro, mientras que nueve estados recibieron la medalla de plata y tres la de bronce. En total, fueron distinguidos 4.187 municipios, en un proceso que combinó criterios de resultados y de gestión, y que reflejó la articulación nacional impulsada por la Red Renalfa del Compromiso Nacional por la Alfabetización Infantil (Ministério da Educação, 2024).

DIMENSIÓN 06

Institucionalización y sostenibilidad

ELEMENTO 24 REVISIÓN DE LA ESTRATEGIA EN BASE A LOS RESULTADOS

Toda política pública debe construirse con capacidad de revisión y mejora continua, y una política de alfabetización no es la excepción. Llegado este punto del proceso, es fundamental analizar los resultados obtenidos y preguntarse con honestidad si las decisiones tomadas están generando los cambios esperados. El objetivo de esta revisión no es iniciar todo de nuevo, sino identificar qué aspectos necesitan ser ajustados, reforzados o reformulados para lograr mayor impacto y sostenibilidad.

El análisis debe abarcar los distintos componentes de la estrategia: formación docente continua, adquisición y distribución de libros, acompañamiento situado, estrategias remediales, evaluación de los aprendizajes, etc. Releer la política a la luz de los datos permite fortalecer lo que funciona y corregir aquello que no está generando resultados.

Para orientar esta revisión, el equipo de gestión puede apoyarse en una serie de preguntas clave:

PREGUNTAS CLAVE PARA LA REVISIÓN DE LA ESTRATEGIA:

- ¿Qué evidencias muestran que estamos avanzando hacia nuestras metas de alfabetización?
- ¿Qué componentes de la política están generando impacto, y cuáles no?
- ¿La distribución de materiales llega a tiempo y en forma a todas las escuelas?
- ¿La formación docente continua tiene la frecuencia, modalidad y enfoque adecuados?
- ¿Qué ajustes podrían mejorar el acompañamiento a docentes y estudiantes con mayores dificultades?
- ¿Existen territorios, escuelas o grupos que no están siendo alcanzados por la política?

- ¿Qué decisiones podríamos tomar en el corto plazo para lograr un mayor impacto?
- ¿Qué aprendizajes institucionales podemos sistematizar para futuras etapas?

ELEMENTO 25 CONSOLIDACIÓN DE LOS EQUIPOS TÉCNICOS

Una política de alfabetización que aspire a sostenerse en el tiempo requiere contar con equipos técnicos estables, capacitados y comprometidos. Los miembros de la unidad responsable, los formadores, los referentes pedagógicos o acompañantes situados cumplen roles clave en la implementación cotidiana de la política. Sin ellos, no hay puente entre la planificación central y la práctica escolar. Por eso, su continuidad debe ser planificada, presupuestada y garantizada con anticipación.

A medida que la política se afianza, muchos de estos actores acumulan un conocimiento profundo de los territorios, las escuelas, los docentes y los desafíos específicos de la alfabetización. Interrumpir o desarmar esos equipos sin una estrategia clara implica perder capacidad institucional, fragmentar procesos y debilitar el impacto de las acciones. Por el contrario, consolidar su continuidad —aunque se redefinan funciones o estructuras— permite fortalecer la política, generar mayor previsibilidad y garantizar aprendizajes organizacionales.

Es necesario, entonces, que el gobierno jurisdiccional defina con anticipación qué estructuras y roles se sostendrán para el año siguiente, qué ajustes se harán, y con qué recursos contarán. La previsión presupuestaria, la definición de perfiles, la formalización de contratos y la articulación con otras áreas del sistema deben resolverse antes del cierre del año escolar, para evitar interrupciones y asegurar una transición fluida. La profesionalización y estabilidad de los equipos técnicos es uno de los pilares invisibles de toda política educativa duradera.

CLAVES PARA CONSOLIDAR LOS EQUIPOS TÉCNICOS:

- **Planificar con anticipación:** definir antes del cierre del ciclo lectivo qué equipos continuarán, con qué funciones, bajo qué modalidades y con qué recursos disponibles.
- **Presupuestar la continuidad:** asegurar previsión presupuestaria para sostener contratos, viáticos, materiales y capacitaciones de los equipos involucrados.
- **Reconocer el conocimiento acumulado:** valorar la experiencia adquirida por formadores, orientadores y equipos de implementación, y aprovecharla en futuras etapas.

ELEMENTO 26 EVALUACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

La institucionalización de una política de alfabetización también exige revisar los marcos normativos que orientan la enseñanza, en particular los diseños curriculares de lengua para el primer ciclo. Estos documentos expresan las prioridades del sistema educativo y, por lo tanto, deben estar alineados con los objetivos de la política. Por eso resulta pertinente preguntarse si los diseños actuales reflejan con claridad el enfoque adoptado, si otorgan el lugar central que requiere la alfabetización inicial, y si es necesario priorizar o ajustar contenidos en función de los desafíos observados en la implementación.

Una revisión curricular no implica necesariamente una reforma estructural, pero sí puede ser el espacio para introducir precisiones clave: explicitar con mayor nitidez el enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura, ajustar las cargas horarias o cajas curriculares para fortalecer el área de lengua, y garantizar la coherencia entre los propósitos del currículo, las prácticas de enseñanza y los dispositivos de evaluación. En contextos donde se han desarrollado nuevos materiales, formaciones o instrumentos de evaluación, el currículo debe acompañar esos desarrollos para evitar tensiones o superposiciones.

Un aspecto central de esta revisión es la incorporación de **progresiones de aprendizaje** para el primer ciclo. Las progresiones permiten definir con precisión qué se espera que los estudiantes aprendan en cada momento del proceso, favorecen la planificación docente y habilitan un monitoreo más formativo de los avances. En lugar de trabajar con expectativas amplias y genéricas, las progresiones ofrecen criterios compartidos que orientan tanto la enseñanza como la evaluación, y permiten tomar decisiones pedagógicas más oportunas y efectivas.



CASOS DESTACADOS

La **Ciudad de Buenos Aires** actualizó su diseño curricular para la educación primaria, que fue aprobado por la Resolución 2024-2271-GCABA-MEDGC en septiembre de 2024, e inició su implementación a partir del ciclo lectivo 2025 en todos los establecimientos educativos de nivel primario de gestión estatal y privada. En el caso de Lengua, se establecen objetivos de aprendizaje para cada grado, así como indicadores de logro y contenidos nodales para cada uno de los ejes contemplados, que para 1° y 2° grado son: sistema de escritura, lectura, producción escrita, oralidad y conocimiento de la lengua. Se puede acceder al diseño curricular en [este enlace](#).

La provincia de **Córdoba**, por su parte, ha publicado progresiones de aprendizaje para Lenguaje / Lengua y Literatura, donde se identifican metas por ciclo, aprendizajes y contenidos (por grado) e indicadores de logro (por aprendizaje). Se puede acceder al material desde [este enlace](#).

ELEMENTO 27 REVISIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Una política de alfabetización verdaderamente sostenible no puede depender únicamente de la formación continua. Si bien esta es clave para transformar las prácticas de quienes ya están en ejercicio, es indispensable que los futuros docentes egresen de los institutos formados con criterios claros, enfoques actualizados y herramientas didácticas sólidas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Por eso, resulta estratégico revisar los contenidos de la formación docente inicial.

Esta revisión debe abordar tanto los marcos curriculares como las prácticas concretas de enseñanza en las carreras de formación docente para nivel inicial y primario. ¿Qué lugar ocupa la alfabetización inicial en los planes de estudio?, ¿qué enfoques se promueven?, ¿qué bibliografía se trabaja?, ¿con qué criterios se evalúa a los futuros docentes? Es necesario establecer canales de diálogo entre el nivel formador y los responsables de las políticas de alfabetización, para construir una agenda compartida que asegure coherencia entre lo que el sistema necesita y lo que los institutos enseñan.

Una dimensión central es el fortalecimiento de las prácticas profesionales. Las prácticas docentes deben convertirse - si no lo son enteramente - en espacios reales de aprendizaje sobre cómo enseñar a leer y escribir. Para ello, es clave que las escuelas asociadas a los institutos sean entornos donde se desplieguen buenas prácticas de alfabetización, que los profesores de práctica estén formados en el enfoque adoptado por la jurisdicción, y que exista un vínculo fluido entre teoría y práctica. De esta manera se logrará que cada cohorte de nuevos docentes ingrese al sistema con las competencias necesarias para garantizar el derecho a la alfabetización desde el inicio de la escolaridad.

CLAVES PARA FORTALECER LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN ALFABETIZACIÓN

- **Actualizar los planes de estudio:** revisar los contenidos y enfoques de los espacios curriculares vinculados con la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel inicial y primario.
- **Promover articulación institucional:** establecer mecanismos de diálogo y trabajo conjunto entre institutos de formación docente, equipos técnicos jurisdiccionales y escuelas asociadas.
- **Fortalecer las prácticas profesionales:** asegurar que las prácticas se desarrollen en escuelas que implementen buenas prácticas de alfabetización y que los formadores de práctica estén alineados con el enfoque propuesto.

ELEMENTO 28 **GARANTIZAR UN ENTORNO POSIBILITADOR**

Para que cualquier política de alfabetización tenga un impacto sostenido, es indispensable asegurar que las escuelas cuenten con las condiciones mínimas necesarias para la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica garantizar tanto la infraestructura y los recursos adecuados como la asistencia y permanencia de los estudiantes en la escuela. Sin estos elementos básicos, incluso las mejores estrategias pedagógicas pueden ver limitados sus efectos.

Las condiciones materiales de las escuelas influyen directamente en la calidad de la enseñanza. Diversos estudios han identificado que ciertos aspectos del equipamiento y la infraestructura escolar tienen un impacto significativo en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Entre ellos, se destacan la adecuada iluminación y temperatura en las aulas, la buena ventilación, el tamaño amplio de los espacios, la ausencia de ruidos externos y la presencia de vistas o acceso a entornos naturales (Schneider, 2022; US National Research Council Committee, 2006; Toyinbo et al., 2016; Goodman et al., 2018). Asimismo, se ha demostrado que contar con mobiliario de calidad, espacios adecuados a las necesidades del alumnado y una infraestructura diseñada considerando el clima y las características culturales del contexto local tiene efectos positivos en el aprendizaje (Higgins et al., 2005; Davies et al., 2013). La inversión en condiciones físicas adecuadas y en equipamiento resulta fundamental para asegurar el derecho a la educación. Earthman (2004) advierte, además, que las escuelas con mayores deficiencias edilicias suelen localizarse en zonas de alta vulnerabilidad socioeconómica, lo que contribuye a perpetuar las desigualdades de origen.

La conectividad también es un factor clave, ya que permite a estudiantes y docentes acceder a herramientas digitales que pueden potenciar los procesos de alfabetización. Sin embargo, en muchas regiones persisten deficiencias en estos aspectos, lo que requiere inversiones y estrategias de mejora específicas.

La asistencia regular de los estudiantes es otro pilar fundamental. La evidencia muestra que el ausentismo y la deserción afectan negativamente el desempeño en alfabetización, ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere continuidad y práctica sistemática. En el corto plazo, la inasistencia escolar incide negativamente en el rendimiento académico, aumenta el riesgo de repitencia y abandono, afecta el desarrollo social y emocional de los estudiantes y reduce sus posibilidades de completar la educación secundaria (Stempel et al., 2017). A largo plazo, se ha encontrado una correlación entre el ausentismo y mayores tasas de desempleo, así como menores niveles de ingresos en la adultez (Sweeten et al., 2009). Garantizar el cumplimiento del calendario escolar y la cantidad de horas de clase establecidas por ley es esencial para consolidar los aprendizajes (Videla, Nistal y Orlicki, 2024).

Además, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes impactan en su capacidad de aprender. Programas de alimentación escolar y apoyo social pueden ayudar a mitigar las desigualdades de origen y favorecer la concentración en clase. La experiencia internacional muestra que los sistemas educativos con mejores resultados en alfabetización han implementado políticas integrales que abordan tanto los aspectos pedagógicos como las condiciones estructurales necesarias para el aprendizaje.

PARA GARANTIZAR ESTAS CONDICIONES MÍNIMAS, SE RECOMIENDA:

- **Mejorar la infraestructura escolar**, priorizando intervenciones en escuelas con mayores déficits de equipamiento y recursos.
- **Ampliar la conectividad en las escuelas**, asegurando acceso estable a internet y dispositivos digitales.
- **Fortalecer estrategias para reducir el ausentismo**, como la identificación temprana de estudiantes en riesgo de abandono y la articulación con programas de apoyo familiar.
- **Supervisar el cumplimiento efectivo del calendario escolar**, evitando suspensiones de clases y asegurando que los días de clase planificados se concreten.
- **Sostener programas de alimentación y apoyo social**, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad.

ELEMENTO 29 HACIA UNA LEY JURISDICCIONAL DE ALFABETIZACIÓN

Una política de alfabetización que aspire a sostenerse en el tiempo necesita apoyarse en marcos normativos que aseguren su continuidad, financiamiento y evaluación. Las leyes educativas permiten institucionalizar avances, dotando a las políticas de mayor legitimidad y fuerza vinculante. Convertir la alfabetización en objeto de una ley podría significar protegerla del vaivén político y consolidarla como prioridad de Estado.

Una ley jurisdiccional puede establecer metas claras, plazos definidos, responsabilidades precisas y mecanismos de monitoreo y rendición de cuentas. Además, permite definir asignaciones presupuestarias específicas y garantizar que actores clave tengan un marco común de referencia. Elevar la alfabetización a rango legal también refuerza su peso político y simbólico, facilitando alianzas interinstitucionales y el involucramiento sostenido de toda la sociedad.

Algunos argumentos a favor de una ley provincial de alfabetización incluyen:

- **Continuidad:** asegura la permanencia de la política más allá de los cambios de gestión.
- **Legitimidad:** refuerza su relevancia ante la comunidad educativa y política.
- **Recursos:** permite establecer disposiciones presupuestarias específicas.
- **Planificación:** define objetivos, estrategias y actores responsables.
- **Transparencia:** establece dispositivos de seguimiento y publicación de resultados.

Si bien cada provincia podrá definir la necesidad y el contenido específico de su normativa, algunos componentes mínimos podrían incluir:

- Establecimiento de **metas** concretas de alfabetización en **plazos** específicos.
- **Formación docente continua** obligatoria y específica para el primer ciclo.
- Producción y entrega a tiempo de **materiales pedagógicos**.
- **Evaluaciones censales** periódicas para medir el progreso.
- **Publicación sistemática** de los avances logrados y dificultades encontradas.



CASOS DESTACADOS

En 2022, la provincia de **Mendoza** sancionó una ley que declara a la alfabetización como política prioritaria y responsabilidad indelegable del Estado. La norma asigna esta función a la Dirección General de Escuelas, exige la creación de un plan estratégico, fija niveles mínimos de fluidez y comprensión lectora por año, ordena evaluaciones censales en 3.º y 6.º grado, destina un 2% del presupuesto educativo al programa y promueve la articulación de programas ya existentes.

Por otro lado, en **Brasil**, actualmente, 17 de los 27 estados cuentan con leyes o normativas específicas de alfabetización. Entre ellas se destacan:

- **Espírito Santo:** Ley n° 10.631 (2017), Pacto pela Aprendizagem (PAES).
- **Pernambuco:** Ley n° 16.617 (2019), Programa Criança Alfabetizada.
- **Piauí:** Ley n° 7.453 (2021), Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC).
- **Goiás:** Ley n° 21.071 (2021), Programa AlfaMais Goiás.

Estas leyes comparten algunos ejes: articulación intergubernamental, fortalecimiento de la enseñanza de la lectura en los primeros años, formación docente intensiva, evaluación continua, incentivos financieros, creación de estructuras organizativas específicas y asignación de recursos técnicos y económicos que garanticen la implementación sostenida de la política.

ELEMENTO 30 PROPUESTAS CULTURALES Y EDUCATIVAS MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

Para que la alfabetización se convierta en una política duradera debe trascender las paredes de la escuela y arraigarse en la vida cotidiana de las comunidades. Leer y escribir no deben ser vistos solo como competencias escolares, sino como prácticas culturales compartidas, que pueden habitar clubes de barrio, centros comunitarios, bibliotecas populares, iglesias o plazas. Las propias escuelas pueden generar espacios de lectura con las familias, organizar encuentros literarios con referentes del barrio o promover campañas comunitarias en favor de la lectura. Estas acciones refuerzan el valor social del aprendizaje y fortalecen los vínculos entre escuela y comunidad.

Los gobiernos provinciales también pueden ampliar el alcance de la política articulando con otras áreas del Estado. Las secretarías de educación pueden trabajar con las de cultura, niñez, medios públicos o desarrollo social para impulsar propuestas que afiancen la centralidad de la alfabetización. Escuelas de verano, festivales de lectura, cafés literarios, ferias del libro locales, concursos u olimpiadas de lectura son algunas de las iniciativas posibles. Lo importante es que sean abiertas, accesibles y convocantes para públicos diversos —niños, jóvenes, adultos— y que instalen la lectura como una práctica valorada y compartida.

Finalmente, es fundamental destacar el rol del hogar en la construcción de hábitos lectores. La evidencia muestra que la disponibilidad de materiales impresos y la exposición temprana a prácticas de lectura en el entorno familiar tienen un impacto directo sobre el aprendizaje. Leer con un adulto, escuchar cuentos o tener libros accesibles en casa genera familiaridad, motivación y vínculos positivos con la lectura. Estudios realizados en países tan diversos como Uganda, Filipinas, Malí y Etiopía confirman que el entorno alfabetizador en el hogar es uno de los mejores predictores del desempeño lector (Piper, 2010; Friedlander, 2013). Por eso, una política de alfabetización que aspire a ser efectiva y sostenible debe incluir estrategias para acercar libros y prácticas lectoras a todos los hogares.



CASOS DESTACADOS

La provincia de **Tucumán** contempla varias acciones vinculadas a la alfabetización que trascienden las paredes de la escuela. Por ejemplo el Programa Provincial de Promoción de la lectura y escritura creativa: “Tucumán Lee”, que busca articular con instituciones culturales, como bibliotecas, para generar acciones de promoción de la lectura de textos literarios y propiciar la formación de una comunidad de lectores.

La provincia de **Jujuy**, por su parte, contempla la propuesta de “municipios alfabetizadores”, mediante la cual los municipios adheridos promueven el desarrollo de acciones socioeducativas y culturales de participación interinstitucional, comunitaria y vecinal para la promoción de la alfabetización.

Listado de seguimiento temporal de las acciones

Este listado puede utilizarse como un cotejo de las acciones implementadas, de modo de poder autoevaluar la propia política de alfabetización, en una sucesión temporal a lo largo del ciclo lectivo. Nuevamente: no pretende desconocer las dinámicas y vicisitudes propias de la gestión. Simplemente se propone un ejercicio para el seguimiento de la política

LOS CIMIENTOS		Elemento	SI	En proceso	NO
1.	Compromiso político	<u>1</u>			
2.	Análisis de la situación inicial	<u>2</u>			
3.	Sistema nominal y seguimiento de las trayectorias educativas	<u>3</u>			

ANTES QUE TERMINE EL AÑO		Elemento	SI	En proceso	NO
1.	Asignación presupuestaria [para la implementación del año siguiente]	<u>5</u>			
2.	Garantizar la adquisición de libros y otros materiales didácticos alineados con la propuesta pedagógica	<u>12</u>			
3.	Creación de unidad responsable temporaria Consolidación de los equipos técnicos	<u>6 25</u>			
4.	Revisión de la estrategia en base a los resultados	<u>24</u>			

ANTES DEL INICIO DEL CICLO LECTIVO		Elemento	SI	En proceso	NO
1.	Diseño del Plan Jurisdiccional con metas y plazos	<u>4</u>			
2.	Involucrar al nivel intermedio	<u>7</u>			
3.	Difusión pública de resultados [de las evaluaciones jurisdiccionales del año anterior]	<u>22</u>			
4.	Selección del equipo de formadores	<u>9</u>			
5.	Planificar la formación continua	<u>10</u>			
6.	Presentación de la propuesta de formación a supervisores y directores	<u>11</u>			
7.	Comunicar al sistema educativo [las principales acciones del plan para el nuevo ciclo lectivo]	<u>8</u>			

AL INICIAR EL CICLO LECTIVO		Elemento	SI	En proceso	NO
1.	Implementación de la formación continua	<u>15</u>			
2.	Evaluación diagnóstica de los aprendizajes	<u>13</u>			
3.	Distribución de libros y otros materiales	<u>14</u>			

DURANTE EL PRIMER SEMESTRE		Elemento	SI	En proceso	NO
1.	Implementación de estrategias de apoyo educativo para estudiantes	16			
2.	Acompañamiento situado a las prácticas de enseñanza	17			
3.	Análisis continuo de la política de alfabetización	18			
DURANTE EL SEGUNDO SEMESTRE		Elemento	SI	En proceso	NO
1.	Evaluación de los aprendizajes al final del ciclo lectivo	19			
2.	Procesamiento, análisis y generación de informes	20			
3.	Entrega de resultados a las escuelas	21			
4.	Uso de la información	23			
5.	Preparación del año próximo (repetir puntos del apartado A)	-			

UNA VEZ CONSOLIDADO EL PLAN		Elemento	SI	En proceso	NO
1.	Evaluación de los diseños curriculares	26			
2.	Revisión de la formación docente inicial	27			
3.	Garantizar un entorno posibilitador	28			
4.	Hacia una ley jurisdiccional de alfabetización	29			
5.	Propuestas culturales y educativas más allá de la escuela	30			

Bibliografía

- **Adelman, M., & Lemos, R. (2021).** *Gestión para el aprendizaje: Medición y fortalecimiento de la gestión de la educación en América Latina y el Caribe.* Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1762-5>. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/ea48b318-f1a0-5433-a089-5c044a64051a/content>
- **Almeida, D. (2025, julio 11).** *Com 59,2% de crianças alfabetizadas em 2024, Brasil não atinge meta.* Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-07/brasil-atinge-592-de-criancas-alfabetizadas-em-2024#:~:text=mobilizados%E2%80%9D%2C%20acrescentou-,Compromisso,afirmou%20o%20ministro%20Camilo%20Santana>
- **Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., & Zoido, P. (2021).** *Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SICED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa.* <https://doi.org/10.18235/0003345>
- **Banerjee, A., et al. (2023).** *Cost-effective approaches to improve global learning in low- and middle-income countries: A 2023 review.* World Bank Group. <https://coilink.org/20.500.12592/b4f5w4>
- **Bryant, J., Child, F., Demirdag, E., Dorn, E., Hall, S., Jayaram, K., Krishnan, C., Lim, C., Liss, E., Onabanjo, K., Panier, F., Rebolledo, J., Sarakatsannis, J., Scott, D., Tschupp, R., Ungur, S., & Vigin, P. (2024).** *Spark & Sustain: How all the world's school systems can improve learning at scale.* McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/spark-and-sustain-how-school-systems-can-improve-learning-at-scale#/>
- **Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018).** *Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert.* *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- **Crabbe, R. A. B., Nyingi, M., & Abadzi, H. (2014).** *Textbook development in low income countries: A guide for policy and practice.* World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/18667>
- **Crawford, M. F., Barron Rodriguez, M. R., Ding, E. Y. Z., Gutierrez Bernal, M., Saavedra, J., & Arias Diaz, O. S. (2021).** *Attaining the learning target: A policy package to promote literacy for all children.* World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/565171627618840464>
- **Consejo Federal de Educación (2025).** *Resolución CFE 497/25. Formación de Supervisores en Gestión de la Alfabetización.* http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_497-25.pdf

- **Consejo Federal de Educación (2024).** Resolución CFE 471/24. Compromiso Federal por la Alfabetización – Plan Nacional de Alfabetización - Planes Jurisdiccionales de Alfabetización. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_471-24_compromiso_federal_por_la_alfabetizacion-plan_nacional_de_alfabetizacion_if-2024-56156719-apn-sgcfemch.pdf
- **Curcio, J., Alzú, M.S., y Nistal, M. (2025).** *Presupuesto educativo nacional 2026*. Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2025/10/Presupuesto-2026-1.pdf>
- **Curcio, J., Alzú, M.S., y Sáenz Guillén, L. (2024).** *Presupuesto educativo nacional 2025*. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2024/10/Presupuesto-Educativo-Nacional-2025.pdf>
- **Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017).** *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- **Davies, D. Jindal-Snape, D. Collier, C. Digby, R. Hay, P. Howe, A. (2013).** Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 8, 80-91.
- **de Hoyos, R., Ganimian, A. J., & Holland, P. A. (2021).** Teaching with the test: experimental evidence on diagnostic feedback and capacity building for public schools in Argentina. *The World Bank Economic Review*, 35(2), 499-520.
- **de Hoyos, R., Djaker, S., Ganimian, A. J., & Holland, P. A. (2024).** The impact of combining performance-management tools and training with diagnostic feedback in public schools: Experimental evidence from Argentina. *Economics of Education Review*, 99, 102518. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775724000128?via%3Dihub>
- **Earthman, G.I. (2004).** Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy, American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.
- **Education Endowment Foundation. (s.f.).** *Early literacy approaches*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/early-years/toolkit/early-literacy-approaches>
- **Education Endowment Foundation. (s.f.).** *Phonics*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/phonics>
- **European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2012).** *EU high level group of experts on literacy: Final report* (September 2012). Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>
- **Fernández, S. (2017).** Evaluación y aprendizaje. *Marcoele Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*(24), 13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145807>

- **Ferrari Inchauspe, F., Sáenz Guillén, L. y Volman, V. (2024).** *Sistemas nominales de información educativa en Argentina - 2024*. Observatorio Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2024/11/Sistemas-nominales-de-informacion-educativa-en-Argentina-2024-1.pdf#page=3.06>
- **Ferrer, G. (2006).** *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: Balance y desafíos*. Preal. <https://thedialogue.org/wp-content/uploads/2024/12/Spanish.pdf>
- **Friedlander, E. (2013).** Environmental Factors Associated with Early Reading Achievement in the Developing World: A Cross-National Study. *International Journal of Educational Research* 57: 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.10.006>.
- **Fundación Luker. (s.f.).** *Aprendamos todos a leer*. <https://fundacionluker.org.co/proyecto/proyectos-de-educacion/>
- **Ganimian, A., Nistal, M. y Saenz Guillén, L. (2024).** *Uso de pruebas estandarizadas para la mejora continua*. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2024/03/Uso-de-pruebas-estandarizadas-para-la-mejora-continua.pdf>
- **Garbe, C., Mallows, D., & Valtin, R. (2016).** *The European framework of good practice*. European Literacy Policy Network (ELINET). http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European_Framework_of_Good_Practice1.pdf
- **Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación. (2024, abril 15).** *Resolución 161/2024*. Córdoba, Argentina.
- **Gobierno de la Provincia de Salta. (2024, septiembre 25).** *El Gobernador aseguró que la alfabetización es política de Estado y requiere un trabajo articulado con Nación*. <https://www.salta.gob.ar/prensa/noticias/el-gobernador-aseguro-que-la-alfabetizacion-es-politica-de-estado-y-requiere-un-trabajo-articulado-con-nacion-97864>
- **Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (2025, 15 de mayo).** *Evaluación de lectura: sólo 1 de cada 4 alumnos de primaria lee bien y Provincia alerta sobre una “catástrofe educativa”*. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/283039/>
- **Goodman, J. Hurwitz, M. Park, J. Smith, J. (2018).** *Heath and learning*. NBER Working Paper 24639. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w24639/w24639.pdf
- **Global Book Alliance. (s.f.).** *The Book Chain*. <https://www.globalbookalliance.org/the-book-chain>
- **Gvirtz, S., & Abregú, M. V. (2017).** *Propuestas para el desarrollo integral de la supervisión*. En S. Gvirtz & M. E. Podestá (Eds.), *El rol del supervisor en la mejora escolar* (pp. 39-53). Aique Grupo Editor.
- **Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005).** *The impact of school environments: A literature review*. Callaghan, NSW: University of Newcastle. Disponible en: <http://www.cfbt.com/PDF/91085.pdf>

- **Hempenstall, K. (2008).** Corrective reading: An evidence-based remedial reading intervention. *Australasian Journal of Special Education*, 32(1), 23–54.
- **InfoLaPlata. (2025, 2 de abril).** Pullaro: “Queremos que nuestros chicos y chicas sean los más formados y capacitados en comprensión de aprendizajes de la Argentina”. <https://infolaplata.com/pullaro-queremos-que-nuestros-chicos-y-chicas-sean-los-mas-formados-y-capacitados-en-comprension-de-aprendizajes-de-la-argentina/>
- **Kisilevsky, M. (2013).** Interpretación de indicadores educativos y políticas públicas. En M. Kisilevsky & E. Roca (Comps.), *Indicadores, metas y políticas educativas* (pp. 95–112). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://oei.int/wp-content/uploads/2013/04/indicadores-metas-y-politicas-educativas.pdf>
- **Kit, I., Nistal, M & Orlicki, E. (2024).** Los más favorecidos de Argentina, entre los menos favorecidos de la región. Resultados PISA 2022. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2024/03/Los-mas-favorecidos-de-Argentina-entre-los-menos-favorecidos-de-la-region.-Resultados-PISA-2022.pdf>
- **Lee, G.-L., Gable, R., & Klassen, V. K. (2012).** Effective reading remediation instructional strategies for struggling early readers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 822–827.
- **Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014, agosto 21).** Ley N.º 5.049 de la evaluación integral del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/06/05/1b529f11723dc9401926fc2ef36d517be3bc52ba.pdf>
- **Loureiro, A., Alves, F., Cruz, L., Assunção, M., & Cardoso, T. C. (2021).** *Technical assistance for local governments to improve education outcomes: An implementation guide inspired by the case of Ceará, Brazil*. Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/490641612772892206>
- **Lovett, M. W., Lacerenza, L., Borden, S. L., Frijters, J. C., Steinbach, K. A., & De Palma, M. (2000).** Components of effective remediation for developmental reading disabilities: Combining phonological and strategy-based instruction to improve outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 263–283. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.263>
- **Luna-Bazaldua, D., & Cruz, L. (2024, abril 2).** Cuando un sistema de evaluación funciona para mejorar el aprendizaje: El caso de Sobral. Blogs del Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/education/when-an-assessment-system-works-to-improve-learning--the-case-of>
- **Lungoci, C. S., Barboni, F. B., Mihalache, M., & Vâlsan, M. (2024).** The importance of remedial activities in the development of literacy in primary school pupils from disadvantaged backgrounds. *Podstawy Edukacji*, 17, Education for Diversity, Equity, and Inclusion. <https://doi.org/10.16926/pe.2024.17.16>
- **Mejía, J., & Pouezevara, S. (2011).** Using EGRA as a national reading diagnostic: Nicaragua and Senegal. En A. Gove & A. Wetterberg (Eds.), *The early grade reading assessment: Applications and interventions to improve basic literacy*. Research Triangle Institute Press.

- **Ministério da Educação (2024, 5 de diciembre).** Divulgado resultado final do Selo da Alfabetização. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/dezembro/divulgado-resultado-final-do-selo-da-alfabetizacao>
- **Ministerio de Capital Humano (2024).** Aprender. Informe de resultados 2023. Secretaría de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_2023_final.pdf
- **Ministerio de Educación de La Pampa. (s.f.).** Monitoreo de Aprendizajes Pampeanos. Gobierno de la Provincia de La Pampa. Recuperado el 16 de octubre de 2025, de <https://educacion.lapampa.edu.ar/datos-e-indicadores-estadisticos/monitoreo-de-aprendizajes-pampeanos>
- **Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa. (2024).** Censo de fluidez y comprensión lectora: Uso de la información censal. Niveles primario y secundario. Corrientes, Argentina. <https://www.mec.gob.ar/PCA/Censo%20de%20Fluid%C3%A9z%20y%20Comprensi%C3%B3n%20Lectora/1%20y%202%20a%C3%B1o%20Nivel%20Secundario/Uso%20de%20la%20Informaci%C3%B3n%20Censal.pdf>
- **Navarro, L. y Pérez, S. (2002).** La Supervisión técnico-pedagógica en Chile. Tendencias en supervisión escolar. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129283>
- **Piper, B. (2010).** Uganda early grade reading assessment findings report: Literacy acquisition and mother tongue. Research Triangle Institute. <https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=293>
- **Piper, B., Destefano, J., Kinyanjui, E. M., & Ong'ele, S. (2018).** Scaling up successfully: Lessons from Kenya's Tusome national literacy program. *Journal of Educational Change*, 19(3), 293–321. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9325-4>
- **Presidência da República. (2024, 20 de septiembre).** Decreto n° 12.191, de 20 de setembro de 2024. Casa Civil, Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12191.htm
- **Provincia de Mendoza. (2022).** Ley N.° 9.438. <https://www.mendoza.edu.ar/ley-provincial-9438-ley-provincial-de-alfabetizacion-2022/#:~:text=Descripci%C3%B3n,p%C3%BAblica%2C%20responsabilidad%20indelegable%20del%20Estado.>
- **Provincia de San Luis. (2023, 10 de diciembre).** Decreto N.° 42-ME-2023.
- **Ravela, P. (2001).** ¿Cómo Presentan sus Resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina? PREAL.
- **Rice, G., & Stankova, O. (2019, 22 de mayo).** La comunicación como herramienta de política. Fondo Monetario Internacional. <https://www.imf.org/es/Blogs/Articles/2019/05/22/blog-Communications-as-a-Policy-Tool>
- **Sauvageot, C. (1999).** Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000103407_spa

- **Schneider, M. (2022).** Do school facilities affect academic outcomes? Educational Resources Information Centre. Department of Education. Washington, DC.
- **Secretaría de Educación. (2025).** Aprender Alfabetización 2024. Informe preliminar. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sientesis_aprender_2024_alfabetizacioen.pdf
- **Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019).** Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 240–251. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.005>
- **Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional. (2020).** *Guía de planificación y seguimiento de gestión de políticas públicas*. Secretaría de Gestión y Empleo Público, Jefatura de Gabinete de Ministros. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/dnfcg_planificacion_y_seguimiento_de_gestion_de_politicas_publicas.pdf
- **Stempel, H., Cox-Martin, M., Bronsert, M., Dickinson, L. M., y Allison, M. A. (2017).** Chronic School Absenteeism and the Role of Adverse Childhood Experiences. *Academic Pediatrics*, 17(8), 837-843. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.09.013>
- **Sweeten, G., Bushway, S. D., y Paternoster, R. (2009).** Does dropping out of school mean dropping into delinquency? *Criminology*, 47(1), 47-91. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2009.00139>
- **Tiramontii, G., Nistal, M & Orlicki, E. (2023).** Lectura y desigualdad. Comparaciones entre Argentina y América Latina. Observatorio de Argentinos por la Educación. https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/04/Version-Argentina_-Lectura-y-desigualdad.-Comparaciones-entre-Argentina-y-America-Latina.pdf
- **Toyinbo O. Shaughnessy, M. Turunen, T., Putus, J. Metsamuuronen, J. Kurnitski (2016).** Building characteristics, indoor environmental quality and mathematic achievement in Finnish Elementary schools. *Building and Environment*, 104, 114-21.
- **UNESCO. (2025, 11 de febrero).** *Qué debe saber sobre la alfabetización*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know?hub=401>
- **US National Research Council Committee (2006).** *Green Schools: attributes for health and learning*. Committee to review the health and productivity benefits of green schools. Washington DC: National Academies Press. Volume 8.
- **Vercellino, S., & Enrico, L. (2006).** De las políticas públicas a las prácticas educativas: la incidencia de la práctica del supervisor escolar. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 93-104.
- **Videla, B., Nistal, M. & Orlicki, E. (2024).** Ausentismo estudiantil en secundaria: percepción y dimensiones. Observatorio Argentinos por la Educación. https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2024/07/Ausentismo-estudiantil-en-secundaria_-percepcion-y-dimensiones.pdf

ARGENTINOS
por la educación