



Aptus
POTENCIADORA EDUCACIONAL
SIP Red de Colegios | Fundación Reinaldo Solari

¿QUÉ ES LO ESENCIAL DE UNA CLASE DE LENGUAJE?

MITOS, ELEMENTOS CENTRALES Y ESTRATEGIAS
PARA LA ENSEÑANZA EFECTIVA





Equipo editorial

© Copyright Aptus 2025

Autores

- Javiera Necochea
- Joaquín Jiménez

Colaboradoras

- Catalina Illanes
- Paulina Valiente
- Olga María Pizarro
- Mariana Quesney
- Stefania Forno
- Catalina Moya

Comité asesor

- María Luisa Valdés
- Rodrigo López
- Naggybel Carreño

Experiencia Aptus

Todos los contenidos de este documento son fruto del aprendizaje del equipo [Aptus](#), especialmente, al elaborar los [Programas de Enseñanza de Lenguaje](#) de Prekínder a II° medio y en [Asesorías](#). Los materiales que elaboramos incluyen **planificaciones clase a clase** que incorporan todos los **elementos descritos en este documento** y apoyan la implementación de clases de Lenguaje, ya que entregan todo lo necesario para hacerlas.



Libro de planificación clase a clase prekínder a II° medio



Cuaderno de trabajo estudiantes y docente prekínder a II° medio

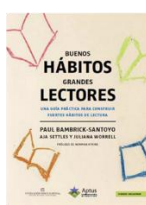
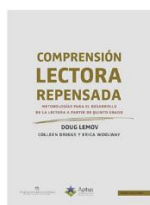


Textos para ampliar conocimiento de mundo y practicar la lectura



Novelas y cuentos para leer en clases con los estudiantes

Además, en la [Editorial Aptus](#) puedes encontrar los siguientes libros que son parte de la bibliografía de este documento:





Índice

Equipo editorial	1
Índice	2
Introducción	3
Mitos en la enseñanza del lenguaje.....	5
Lectura.....	5
Escritura	8
Comprensión oral	10
Organización del documento	12
I. Desarrollo del lenguaje	14
Conocimientos de base	14
1. Vocabulario.....	16
2. Conocimiento de mundo	18
3. Complejidad sintáctica.....	21
Habilidades de comprensión y producción (oral y escrita)	22
4. Comunicación oral en respuesta a textos.....	22
5. Comprensión de textos leídos o hablados por un adulto (comprensión oral)	26
6. Acciones para comprender textos.....	28
7. Características discursivas de los textos	30
8. Escritura estructurada en respuesta a textos.....	33
II. Habilitadores de la lectura y escritura	35
Aprendizaje y automatización de la lectura y escritura.....	35
Aprendizaje de la escritura	35
III. Ejes transversales.....	43
1. Motivación por la lectura	43
2. Selección de textos	43
3. Unidades temáticas.....	44
4. Prácticas de habilidades comunicativas	44
Bibliografía	46
Mitos en la enseñanza del lenguajeBibliografía.....	46



Introducción

Este documento surge como una iniciativa para compartir los aprendizajes desarrollados en [Aptus](#) sobre la enseñanza del lenguaje en la escuela y abarca desde **segundo básico en adelante**. No se incluye Educación Parvularia ni primero básico, pues merecen un estudio exclusivo.

En los primeros años de escolaridad, los logros relativos a la enseñanza del lenguaje parecen ser más claros, con objetivos compartidos en las escuelas. En Educación Parvularia hay consenso de la necesidad por ampliar el lenguaje de los estudiantes y fomentar el gusto por la escucha de cuentos, poemas y textos que permitan desarrollar la conciencia fonológica. Por su parte, en primero básico generalmente los esfuerzos se proyectan a lograr la decodificación y edificar los primeros pasos hacia la escritura; es decir, iniciar a los estudiantes en el mundo de las letras escritas.

Sin embargo, una vez que se logran los aprendizajes anteriormente mencionados, el camino no parece tan claro. A lo largo del tiempo hemos sido parte de esta confusión y nos ha costado distinguir las líneas educativas basadas en evidencia. Sin embargo, a partir del trabajo de autores y expertos en educación tales como Doug Lemov, Daniel Willingham, Judith Hochman, Natalie Wexler, Christopher Such, entre otros, hemos articulado paulatinamente un modelo de enseñanza guiado por las ciencias cognitivas y la evidencia de mejora escolar.

Las reflexiones de este documento apuntan a formar estudiantes que comprendan y produzcan textos legibles (orales y escritos) para que logren participar activamente en la sociedad mediante el uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones. Este objetivo se alinea a las Orientaciones didácticas y las Bases Curriculares del Ministerio de Educación, que promueven la participación de los estudiantes “en situaciones reales de lectura, escritura, investigación e interacción oral, con el fin de involucrarse activa y reflexivamente en sociedades multiculturales y globales” (2023, p. 4). Asimismo, dialoga con los sentidos y propósitos del Marco para la Buena Enseñanza, que busca fortalecer “los conocimientos, habilidades y disposiciones que despliega un docente efectivo en sus interacciones con estudiantes y otros integrantes de las comunidades escolares” (2021, p. 9). En la misma línea, este documento promueve el fortalecimiento de la práctica docente a través de una sistematización de los aprendizajes esenciales sobre el lenguaje, cuyas bases se asientan en el vocabulario, el conocimiento de mundo y la complejidad sintáctica.

Se considera, a su vez, que la práctica constante de la evaluación (con propósitos formativos y sumativos) es fundamental para el desarrollo de estos principios. Como se plantea en el Marco para la Buena Enseñanza, la incorporación de ciclos de retroalimentación y evaluación formativa permite “desarrollar autoconfianza y disposiciones proactivas en los/as estudiantes” (2021, p. 22). Sin embargo, nos parece también relevante que la práctica de la evaluación constante se apoye de una adecuada progresión curricular, cuyo despliegue se da no necesariamente por los contenidos que exponga un docente, sino por la selección pertinente de textos y la forma en que estos circulan, se leen y discuten en el aula. Finalmente, destacamos el carácter cultural de la lengua, entendiéndola como un constructo que varía según su uso en los diversos contextos sociales, y que, por ende, es un fenómeno complejo, que requiere de un análisis crítico por parte del docente y los estudiantes en la sala de clases.



Antes de describir los aprendizajes clave del lenguaje, se abordarán algunas concepciones no del todo correctas en nuestro país (y muchos otros), para así confrontar ciertos mitos y lugares comunes. Creemos que parte importante de por qué no se utilizan prácticas basadas en evidencia es por la instalación de estos mitos.



Mitos en la enseñanza del lenguaje

Lectura

1. “Lo que hacemos en la clase debe asemejarse al formato con que medimos la comprensión lectora”.

Aunque estamos de acuerdo con que es necesario medir los aprendizajes de los estudiantes con pruebas estandarizadas, sumativas y formativas, **las evaluaciones de lectura son un termómetro de lo que está pasando con la comprensión, por ende, no nos dan un diagnóstico detallado.**

Estas pueden levantar alertas de que “algo” anda mal o bien, pero no nos dan pistas de qué es lo que debemos trabajar. Es como ir al pediatra y que nos diga que nuestro hijo tiene fiebre. Esto no constituye un diagnóstico, pues la fiebre es síntoma de que algo en el cuerpo de nuestro hijo no está funcionando bien, o que está siendo atacado por algún virus, bacteria u hongo. Solo cuando el especialista determina la causa de la fiebre puede recetar el remedio.

Lo mismo ocurre con las evaluaciones de comprensión lectora. Si a los estudiantes “les va mal” en alguno de los textos que integran la prueba, es solo síntoma de un aspecto específico del que carecen y es necesario para comprender ese texto en particular. No significa que no puedan comprender otros textos ni que haciendo más ejercicios como los que estaban en la prueba se solucionará el problema. Dado que las evaluaciones no se toman como lo que son (es decir, un síntoma), sino que se interpretan como un diagnóstico, vemos una y otra vez que las clases de Lenguaje son un sinnúmero de guías de comprensión lectora sobre temas sin relación el uno con el otro. Esto no tiene el impacto que deseamos: dedicar entre 10 a 12 clases de estrategias al año tiene el mismo efecto que dedicar 100. La comprensión lectora no mejora con más de 10 clases de estrategias.

2. “Dado que las evaluaciones incorporan textos breves de diferentes temas y géneros y plantean preguntas de alternativas sobre ellos, debemos hacer lo mismo en clases para mejorar”.

Además de centrarse en la medición de habilidades, las evaluaciones se componen solo de fragmentos de textos, lo que refuerza el mensaje de que debemos enfocar nuestros esfuerzos en que lean partes o secciones de textos y contesten muchas preguntas de habilidades en torno a ellos: preguntas como identificar la idea principal, localizar información explícita e inferir. Sin embargo, esta ejercitación no ayuda, ya que estamos tratando el síntoma (bajamos la fiebre) y no la raíz del problema (la bacteria que causa la fiebre). Más adelante examinamos por qué esto es así.



3. “Es necesario enfocarse en desarrollar las habilidades”.

Existen diversos cursos en el mercado que intentan mejorar la comprensión lectora a través del desarrollo de habilidades bajo la idea de que son transferibles a cualquier texto, con independencia de su temática. Se motiva a los docentes a enseñar cómo hacer una inferencia, o cómo enseñar a elaborar un resumen para comprender mejor. Los informes de estas evaluaciones refuerzan estas ideas porque generalmente entregan información sobre las habilidades que mide la evaluación, pero como ya sabemos y veremos más adelante, **centrarse en la enseñanza de habilidades no tiene un efecto positivo en la comprensión de los estudiantes**. Los alumnos (y los adultos experimentados, dicho sea de paso) no saben inferir de antemano. Pueden inferir en textos y contextos sobre los cuales tienen conocimientos y conocen la mayor parte del vocabulario. No pueden realizar las inferencias en textos de temas que les son ajenos o, incluso, en textos familiares con detalles que requieren de conocimientos previos.

4. “En clases, es necesario enfocarse en desarrollar estrategias de comprensión lectora”.

Muchas veces las escuelas nos piden contar con “más evaluaciones como Simce, de alternativas, para que apliquen estrategias”. Es importante, en este caso, hacer una distinción entre estrategias para responder preguntas de alternativas y estrategias que sirven para mejorar la comprensión lectora.

Las estrategias de comprensión lectora son aquellas que pone en práctica un lector hábil al tener un problema de comprensión real. Puede ser que mientras lea un texto para el trabajo se distraiga, se dé cuenta de esto y vuelva a leer desde donde perdió el hilo; o puede ser que, frente a una palabra desconocida, decida continuar la lectura porque se da cuenta de que no es necesario para la comprensión que requiere hacer del texto. Estas estrategias se deben enseñar en función de la comprensión: se explican en un par de clases y luego se espera que los estudiantes las apliquen en la lectura diaria. Estas son estrategias que sirven para la vida cotidiana, para crecer como lectores.

Diferente es el escenario cuando “entrenamos” a los estudiantes para aplicar estrategias enfocadas en responder preguntas de comprensión en pruebas de alternativas. Este entrenamiento mejora la respuesta de las evaluaciones **mínimamente**, porque la comprensión depende más de los conocimientos previos y el vocabulario que de las estrategias que aplique para responder una pregunta. Este tipo de ejercicio sirve solo para que los estudiantes aprendan a enfrentarse a evaluaciones de comprensión con formato de selección múltiple, sin embargo, ejercitar esta práctica más de dos o tres clases con los estudiantes no tiene impacto en los resultados.

En conclusión, es necesario que enfoquemos los esfuerzos en leer muchos textos enmarcados en unidades temáticas para que los estudiantes adquieran más conocimientos y vocabulario; o dedicar una o dos clases a enseñar estrategias para la comprensión lectora de textos que el estudiante encontrará en su vida escolar y futura y hacer dos o tres ejercicios al año de lectura breve y luego contestar preguntas de alternativas. Más que eso, no tiene impacto en el desarrollo de la comprensión.



5. “Leer extensamente en clases aburre a los estudiantes y constituye una pérdida de tiempo”.

Las investigaciones en aulas chilenas (Eyzaguirre y Fontaine, 2008) nos indican que la cantidad de texto que se solicita leer a los estudiantes en cada clase de Lengua y Literatura es determinante: “En promedio, en una clase de primero de Simce alto los niños se contactan con una cantidad de palabras impresas veinte veces más grande que en una clase de Simce bajo” (p. 1). En escuelas de Simce bajo, la mayor parte de los textos (instrucciones, preguntas, etc.) los lee el docente. Los textos literarios y de ficción leídos por estudiantes son muy breves y no constituyen suficiente práctica de lectura. Las investigaciones nos dicen que en cada clase de lectura es necesario que los estudiantes lean extensamente, con mediación del docente y discutiendo sobre diferentes temas, citas y conocimientos que emergen del texto mismo.

Además, la experiencia muestra que, si la lectura se hace **durante** la hora de clases, proveyendo andamiaje cuando es necesario, haciendo detenciones para asegurar la comprensión, haciendo preguntas para involucrar a todos y generando discusiones productivas, la motivación de los estudiantes es más alta que cuando leen textos cortos, aislados y sin un tema que los una. En este sentido, leer una novela íntegramente en clases, durante tres o cuatro semanas y orientar todas las actividades de producción (oral y escrita) en torno a su comprensión, genera motivación, más comprensión, más retención del vocabulario enseñado y una comprensión profunda de lo que se lee.

6. “Para leer en clases, hay que elegir textos que sean de temas que interesen a los estudiantes (e incluso sean propuestos por ellos) y con una dificultad amigable para su nivel”.

La elección de textos es crucial para aportar o no al desarrollo de la comprensión. La complejidad y calidad de los textos que elijamos para la clase determinarán la complejidad y calidad de los textos que los estudiantes serán capaces de comprender. Según Marilyn Jager Adams (2009) la comprensión lectora de los estudiantes ha decaído en tanto los textos de estudio se han vuelto menos complejos. El uso de textos complejos en el aula, con mediación por parte de los docentes para andamiar la comprensión, genera más motivación y comprensión lectora. Además, los temas que elijamos deben presentar contenidos nuevos y desafiantes, sin reafirmar lo que ya conocen. Tal como hemos visto, la comprensión lectora depende fuertemente de lo que sabemos sobre el tema que estamos leyendo y del vocabulario que contiene el texto (si lo conocemos o no). A partir de los textos, enseñamos conocimientos y vocabulario, por ende, si solo elegimos aquellos en los que se habla de lo que los estudiantes conocen, estaremos perdiendo oportunidades importantes de aumentar el vocabulario y conocimiento.



Contrastes en el enfoque de la enseñanza de la comprensión lectora y la selección de textos entre fines del siglo XX e inicios del siglo XXI

Siglo XX	Siglo XXI
Lectura de fragmentos o una variedad de textos no necesariamente conectados por un tema.	Lectura de muchos textos diferentes sobre el mismo tema.
Los textos deben ser fáciles (lexiles).	Los textos deben ser desafiantes (pero alcanzables).
La facilidad de los textos depende de la frecuencia de sus palabras y la brevedad de sus oraciones.	La facilidad del texto depende de cuánto sabe el estudiante o cuánto ha leído previamente sobre el tema
Primero se aprende a leer, luego se lee para aprender.	Se debe leer para aprender, pero igualmente se debe aprender para poder leer.

Fuente: Marilyn Jager Adams. Seminario *Step by Step*, 2020.

Escritura

1. “Quien escribe bien tiene buena ortografía”.

La ortografía es, sin duda, importante para la comunicación y la percepción que tiene el lector de quien escribe (si escribimos con faltas de ortografía corremos el riesgo de ser descalificados por nuestros lectores). Sin embargo, es posible escribir con perfecta ortografía y no tener nociones de escritura. La escritura, como veremos más adelante, es un acto que, de base, es más cognitivamente complejo que la lectura. La buena escritura en el aula se debe definir por cuán efectivamente el emisor logra cumplir su propósito comunicativo y cuánto logra involucrar al lector. Esto requiere conocer un amplio vocabulario, usar variedad de estructuras sintácticas y discursivas, conocer ampliamente el tema sobre el que se escribe y ordenar las ideas de manera que tengan sentido a quien lea el texto. Como ingrediente final: sí, la ortografía importa, pero no define al escritor.

2. “Los estudiantes aprenden a escribir escribiendo. Mientras más textos escriban, mejor será su desempeño escrito”.

La escritura es una de las actividades más cognitivamente complejas que realiza el ser humano. Para escribir un texto se conjugan movimientos de la mano, conocimientos sobre un tema, vocabulario, sintaxis, un receptor a quien se comunican las ideas, etc. Trabajar todos estos aspectos simultáneamente en la memoria de trabajo supone una sobrecarga tal que generalmente los estudiantes terminan olvidando las ideas que querían comunicar. Como podemos inferir, escribir es una actividad particularmente compleja. De esto se desprende que no solo es fundamental enseñar diferentes aspectos de la escritura de forma explícita, sino que, además, se



requiere de mucha práctica deliberada; es decir, practicar solo un aspecto específico a la vez y entregar retroalimentación inmediata.

3. “Es necesario que los estudiantes escriban textos largos, ya que estos son los más relevantes en su futuro académico”.

Aunque estamos completamente de acuerdo con que los estudiantes deben ser capaces de escribir textos largos o de la extensión necesaria para comunicar sus ideas, trabajar en formato breve permite la revisión y reescritura de un mensaje de manera expedita y sin cansar a los estudiantes. Elaborar un texto largo requiere de mucho tiempo y dedicación. Escribir una oración o párrafos breves requieren de menos tiempo y esfuerzo, por ende, los estudiantes estarán más habituados y motivados a la práctica de la reescritura. Así, podrán mantener en su memoria de trabajo tanto las ideas como los aspectos que quieren mejorar en un segundo o incluso tercer intento.

4. “Los estudiantes deben escribir sobre temas que les sean cercanos y que ellos mismos seleccionen”.

La calidad de los textos depende fuertemente de la calidad de las ideas que incorporamos en ellos. Cuando los estudiantes escriben sobre temas que no han estudiado antes en profundidad o no saben qué comunicar sobre ellos, sus producciones serán superficiales. Esto trae consigo la dificultad de comunicar ideas complejas que, a su vez, exigen la escritura de estructuras sintácticas más complejas. Además, pierden la oportunidad de utilizar la escritura como un medio para consolidar aprendizajes, tanto en la clase de Lenguaje como en otras asignaturas.

5. “Debemos enseñar a escribir oraciones solo a estudiantes de primeros niveles. Con los más grandes debemos centrarnos en textos de más de un párrafo”.

Como dijimos en el apartado anterior, la oración es nuestra mejor vía para enseñar a mejorar la escritura. Es una oportunidad para modelar la práctica e introducir estructuras sintácticas más complejas que permiten, a su vez, comunicar ideas más complejas. El formato de la oración permite a los estudiantes reescribir una misma idea varias veces sin colapsar la memoria de trabajo ni olvidar el propósito con el que escriben, aplicando estructuras recién aprendidas y mantener la motivación incluso después de múltiples intentos. Hochman y Wexler lo ponen de la siguiente manera:

Si quiere que sus estudiantes escriban bien párrafos y composiciones más largas, necesita partir por entregarles una base sólida, tal como partiría construyendo una casa. En el ámbito de la escritura, esa base es la oración. No puedo ser lo suficientemente enfática al recalcar la importancia de utilizar mucho tiempo en el aula para trabajar a nivel de oración. Los estudiantes necesitan transitar desde el lenguaje que utilizan al hablar hacia el empleo de las estructuras del lenguaje escrito. (p. 31)



6. “La caligrafía no importa”.

Esto es parcialmente cierto. Que los estudiantes tengan una caligrafía impecable, respeten los márgenes y logren un resultado visualmente atractivo no es el propósito final. La caligrafía se debe trabajar para que el estudiante logre que otras personas lean con facilidad lo que quiere comunicar. Sin embargo, hay un aspecto mucho más importante de la práctica de la caligrafía: la fluidez al escribir. Como veremos más adelante, no solo debemos lograr que los estudiantes lean fluidamente, sino que también escriban a mano de manera fluida para no dificultar la expresión de ideas coherentes.

Comprensión oral

1. “Escuchar un texto leído en voz alta es solo para estudiantes pequeños”.

En nuestra experiencia, los estudiantes (¡y adultos también!) disfrutan profundamente cuando se les lee un cuento o texto interesante en voz alta. Pero además del goce que esto significa para todas las edades, leer en voz alta textos de calidad trae una serie de beneficios. En los primeros años, cuando aún no han aprendido a leer, es la manera idónea para introducirse en el mundo de las letras y conocer el lenguaje de los textos escritos. Sin embargo, una vez que aprenden a leer, los textos que son capaces de descifrar por su cuenta están muy por debajo de sus capacidades de comprensión. Por ello, mientras la fluidez lectora no está al día con su capacidad de comprensión, es necesario leer en voz alta textos de calidad que les permitan seguir avanzando en su adquisición y mejora del lenguaje. Además, en estos cursos (y en los mayores), leer en voz alta por parte de un adulto provee modelos de lectura fluida que impactan la manera como ellos leen después.

Además de algunos mitos que han guiado nuestra enseñanza, también debemos poner sobre la mesa que la enseñanza de todos estos elementos requeridos para que los estudiantes sean buenos comunicadores y comprendan la diversidad de géneros discursivos no es una tarea sencilla. En realidad, ¡es tremendamente compleja! Principalmente, porque carecemos de modelos claros e integrados sobre cómo enseñar.

Nuestras experiencias como estudiantes en la escuela y en la universidad generalmente no responden a los modelos que hoy tenemos de lo que es una enseñanza efectiva. Algunos tuvimos enfoques centrados en la historia de la literatura, otros en las funciones del lenguaje y las tipologías textuales; muchos en la elaboración de guías de comprensión lectora en las que contestamos preguntas de alternativa y aprendemos a responder de forma estratégica (sin el enfoque en la comprensión, sino en cómo contestar mejor las preguntas). Pocos tuvimos la suerte de tener docentes centrados en la formación de lectores de por vida, competentes y motivados; escritores efectivos, buenos conversadores con pensamiento crítico. ¿De qué sirve la clase de Lenguaje si no es para tales fines?



A raíz de lo anterior, durante mucho tiempo nos hemos preguntado qué significa realmente una enseñanza efectiva en las aulas de Lenguaje y Comunicación y de Lengua y Literatura una vez que los estudiantes han logrado la decodificación. Algunas interrogantes han sido:

- ¿En qué aspectos debemos focalizarnos para mejorar la comprensión de nuestros estudiantes?
- ¿La escritura debe ser un foco al cual ponemos atención antes o después de lograr una adecuada comprensión lectora?
- ¿Cuánta lectura deben realizar los estudiantes? ¿Y los docentes?
- ¿Cómo medimos el avance en todos los aspectos que necesitamos avanzar?
- ¿Qué hacemos para no centrarnos solo en la lectura?



Organización del documento

Este documento se organiza en tres apartados fundamentales que combinados, describen lo que debiera ocurrir en una sala de Lenguaje:

- I. Desarrollo del lenguaje
- II. Habilitadores de la lectura y escritura
- III. Ejes transversales.

Cada uno de ellos contempla los aspectos principales de la enseñanza del lenguaje. En el primero, se describen los conocimientos de base y las habilidades de producción y comprensión necesarias para que el estudiante se enfrente de manera competente a la diversidad de géneros discursivos en la escuela. En el segundo, nos centramos en el aprendizaje y la automatización de la lectura y escritura, dimensiones a desarrollar principalmente en los niveles iniciales de la escolaridad. Finalmente, en el tercero, se examinan aquellos aprendizajes transversales a la asignatura de Lengua y Literatura, considerando aspectos que muchas veces son poco discutidos o considerados, como la motivación lectora y la selección de textos a leer en el aula.

Aprendizajes que deben realizar los estudiantes	Desarrollo del lenguaje							
	Conocimientos de base			Habilidades de producción y comprensión (oral y escrita)				
	Vocabulario	Conocimiento de mundo	Complejidad sintáctica	Comunicación oral en respuesta a textos	Comprensión textos leídos o hablados por un adulto (comprensión oral)	Acciones para comprender textos	Características discursivas de los textos	Escritura estructurada en respuesta a textos
Párvulos	x	x	x	x	x	x	x	
1°	x	x	x	x	x	x	x	x
2°	x	x	x	x	x	x	x	x
3° a 6°	x	x	x	x	x	x	x	x
7° en adelante	x	x	x	x	x	x	x	x

Tabla 1. Organización del apartado I, “Desarrollo del lenguaje”.



Aprendizajes que deben realizar los estudiantes	Habilitadores de la lectura y escritura				
	Aprendizaje y automatización de la lectura y escritura				
	Aprendizaje de la escritura	Escritura fluida	Conciencia fonológica	Decodificación	Fluidez lectora
Párvulos	x		x		
1°	x		x	x	
2°		x			x
3° a 6°		x			x
7° en adelante					

Tabla 2. Organización del apartado II, “Habilitadores de la lectura y escritura”.

Transversales	Motivación por el gusto de la lectura y escritura: modelaje y sensación de logro.
	Selección adecuada de textos: rigurosos y ricos en conocimiento de mundo.
	Unidades temáticas: secuencia didáctica en torno a un tema acotado y relevante.
	Práctica de habilidades comunicativas en conjunto: múltiples oportunidades para hablar, leer y escribir.

Tabla 3. Organización del apartado III, “Ejes transversales”.



I. Desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje constituye uno de los aprendizajes más decisivos de los estudiantes a lo largo de su formación escolar. Desde los primeros años, y con frecuencia en el propio hogar, comienzan a emerger las habilidades básicas de vocabulario, sintaxis y capacidad de diálogo que marcarán su trayectoria educativa. El entorno lingüístico en el que cada niño o niña crece determina, en gran medida, la amplitud y profundidad de su desarrollo comunicativo, lo que convierte a este ámbito en un factor clave para comprender las desigualdades presentes en la educación. Ampliar el vocabulario, enriquecer las estructuras sintácticas que los estudiantes comprenden y producen, y aprender a adecuar el discurso según el contexto no solo impacta en el rendimiento en Lengua y Literatura, sino también en todas las demás asignaturas e, incluso, en su futuro desempeño profesional y social.

Conocimientos de base

El lenguaje constituye la materia prima que nos permite desarrollar diversas habilidades para la vida en sociedad, tales como la comunicación y la escritura. Para ello, hay tres conocimientos de base que impactarán la formación escolar de todo estudiante: el vocabulario, el conocimiento de mundo y la complejidad sintáctica. Estos aspectos serán cruciales para el trabajo en las diversas asignaturas, pues conforman un soporte lingüístico que incidirá en el aprendizaje.

Diversas investigaciones han determinado que la interacción de niños con sus cuidadores entre los 18 a 48 meses de vida es tremendamente variable en cuanto a la cantidad de palabras y el tipo de interacción que ocurre. Los niños que tienen interacciones con la menor cantidad de palabras y complejidad sintáctica llegan a la escuela con una desventaja considerable, dado el *input* disminuido que reciben, pues mientras más lenguaje se tiene, más lenguaje se adquiere (efecto Mateo). Entonces, al ingresar a la etapa escolar, los estudiantes presentan una variabilidad inmensa en su repertorio de vocabulario, complejidad sintáctica y experiencia con el lenguaje. Esto hace que algunos naturalmente ya sean capaces de segmentar palabras en fonemas y conozcan una diversidad de palabras, pero que otros no logren emitir oraciones completas o no comprendan el vocabulario que se usa en la escuela.

Según Seidenberg,

Cuando las cosas van bien, los niños que ingresan a educación parvularia ya han adquirido un amplio conocimiento del lenguaje oral, incluyendo vocabulario y gramática. Han comenzado a descubrir la estructura interna de las palabras, incluyendo algunos fonemas. Han aprendido sus letras y los nombres de estas, y comprenden que la escritura es una forma de representar las palabras que conocen del habla. (2017, p. 135)

En este sentido, importa no tan solo la escolarización, sino también la exposición del niño a entornos lingüísticos enriquecidos, lo que se desarrolla de la mano de sus padres o adultos responsables de su formación educativa.

Hay dos modelos que se usan frecuentemente para explicar cómo funcionan cognitivamente la lectura y la escritura: la Cuerda de la Lectura, creado por la doctora Hollis Scarborough a inicios



de la década de 1990 y la Cuerda de la Escritura, elaborado por la doctora Joan Sedita en complementariedad al anterior. Ambos entrelazan distintos aspectos de las habilidades de lectura y escritura (según corresponda) para demostrar la complejidad en la comprensión y producción del lenguaje.

La Cuerda de la Lectura está compuesta por dos hilos principales:

Reconocimiento de palabras (habilidades fundamentales para decodificar palabras):

1. Conciencia fonológica (comprensión de los sonidos en el lenguaje hablado).
2. Decodificación (pronunciación de palabras utilizando relaciones entre letras y sonidos).
3. Reconocimiento visual (identificación automática de palabras).

Comprensión del lenguaje (habilidades necesarias para entender e interpretar un texto):

4. Conocimiento de mundo (información existente que ayuda a comprender el contenido).
5. Vocabulario (comprensión de los significados de las palabras).
6. Estructuras del lenguaje (conocimiento gramatical y estructura de las oraciones).
7. Razonamiento verbal (inferencias y comprensión del lenguaje figurado, por ejemplo).
8. Conocimientos de lo impreso (convenciones de los textos, familiarización con las palabras escritas, etc.).

La lectura se construye como una cuerda hecha de ocho hilos. Cuando todos son firmes, se alcanza la proficiencia lectora; pero si uno falla, la fuerza total de la cuerda disminuye.

Tabla 4. Resumen de la Cuerda de la Lectura propuesta por Hollis Scarborough.

La Cuerda de la Escritura consta de cinco hilos fundamentales:

1. Pensamiento crítico: capacidad de generar ideas y recopilar información; conocimiento sobre el proceso de escritura: organizar el texto, borrador, escritura y revisión.
2. Sintaxis y estructura de oraciones: comprensión de la gramática, construcción de frases y expresión del pensamiento de forma coherente.
3. Estructura del texto: organización efectiva de la escritura, incluyendo el conocimiento de distintos géneros discursivos y formatos.
4. Arte de la escritura: elección de palabras, conciencia de la tarea y del lector, estilo y tono, y claridad en la expresión escrita.
5. Habilidades de transcripción: ortografía, escritura a mano, mecanografía.

Estos hilos trabajan en conjunto para formar escritores hábiles. Si uno de ellos es débil, puede afectar la capacidad general de escritura. El modelo de Sedita se utiliza ampliamente en educación para guiar la enseñanza explícita de la escritura en diversas asignaturas.

Tabla 5. Resumen de la Cuerda de la Escritura propuesta por Joan Sedita.



Al analizar ambos modelos en conjunto, se observan una serie de elementos en común:

	Elemento en común	Cuerda de la Lectura	Cuerda de la Escritura
Desarrollo del lenguaje	Contenido	Conocimiento de mundo	Expresión de ideas
	Vocabulario	Comprensión del significado de palabras	Selección de palabras
	Sintaxis	Conocimiento gramatical y estructuras del lenguaje	Estructura de las oraciones
	Conocimiento de cómo funciona el lenguaje	Conocimiento de lo impreso	Estructura del texto y arte de la escritura
Automatización (pero en diferentes procesos)	Elementos que se deben automatizar	Relación grafema/fonema	Relación entre el movimiento para generar una letra, su fonema y grafema
	Fluidez	Fluidez en el reconocimiento de palabras para reducir la carga cognitiva	Fluidez en la escritura de palabras para reducir la carga cognitiva

Tabla 6. Esquema comparativo de los modelos de Scarborough y Sedita.

Estos elementos en común no aparecen por azar, sino que revelan las bases que sostienen cualquier proceso de comunicación o comprensión, sin importar el formato. Entre ellos destacan el contenido, el vocabulario, la sintaxis, el conocimiento sobre cómo funciona el lenguaje y sus convenciones.

1. Vocabulario

La primera labor de la escuela cuando los estudiantes ingresan a preescolar es proveer un ambiente estimulante donde el lenguaje oral que los rodea contribuya significativamente al desarrollo de su comunicación. Dado que el vocabulario es la llave que abre o cierra las puertas a la comprensión oral o escrita, este debe ser uno de los focos principales en todos los años de escolaridad. En los primeros años, los estudiantes ingresan a la escuela con el lenguaje que han experimentado en sus casas, muchas veces limitado a temas cotidianos y fuertemente contextualizado (esto significa que, en vez de palabras precisas, se usan gestos, hiperónimos, frases cortas y de sintaxis muy simple, etc.).

La enseñanza del lenguaje escolar debe realizarse de manera consciente y planificada. Durante los primeros días de clases es fundamental introducir explícitamente aquellas palabras propias



del entorno educativo, como “recreo”, “archivador”, “cuaderno”, “anillado” o “goma”, ya que no se puede dar por sentado que todos los estudiantes las conocen.

En aquellos casos en que las interacciones iniciales no sean de calidad (por uso frecuente de pantallas o nivel sociocultural del entorno) es aún más importante que los textos escuchados por los estudiantes apenas ingresan a la escuela sean abundantes, organizados por temas y con una rica base de conocimiento de mundo. Diversos investigadores a principios de los ochenta comprobaron que lo más determinante en los resultados de comprensión lectora una vez que un estudiante ha adquirido fluidez es la cantidad de textos que ha escuchado y, sobre todo, leído a lo largo de su vida. Stanovich (1984) describió este fenómeno como el efecto Mateo, alusivo al pasaje de la Biblia en Mateo 25:29 que dice: "Porque a todo el que tiene, se le dará más, y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará".

Esta alusión implica que, quien más ha leído, más comprenderá, y por ende, tendrá más motivación para leer, leerá más y comprenderá de mejor forma. Sin embargo, quien ha leído poco, adquiere menos vocabulario, conocimiento de mundo y exposición a las características de los textos, lo que impacta en su motivación por leer, generando un círculo vicioso en vez de virtuoso. Pese a que Stanovich hace referencia a la cantidad de lectura, es en realidad la cantidad de palabras a la que el estudiante se expone lo que hace la diferencia: vale destacar que esta exposición puede comenzar a desarrollarse mucho antes de la decodificación. La comprensión de textos orales ricos sintácticamente y con un vocabulario y conocimiento de mundo amplios (generalmente leídos a estudiantes), en una primera etapa (antes de que aprendan a leer y escribir fluidamente), es la manera más efectiva para que los estudiantes mejoren su lenguaje comprensivo y expresivo.

También se debe enseñar explícitamente palabras de nivel dos según el modelo de Beck, McKeown y Kucan (2013). Este nivel se compone de palabras académicas de alta frecuencia usadas con mayor regularidad en textos escritos y en contextos más formales que una conversación cotidiana (como: “primera parte”, “arriba”, “abajo”, “derecha”, “dorso”, “en primer lugar”, “en resumen”, etc.). Son palabras fundamentales para el progreso de los estudiantes en años siguientes.

En las últimas décadas, se ha propuesto que el conocimiento del vocabulario tiene dos dimensiones principales: amplitud y profundidad (Qian, 1998, 1999; Wesche y Paribakht, 1996). Por un lado, la amplitud del conocimiento del vocabulario se refiere al número de palabras cuyo significado se conoce al menos de manera superficial. Por otro, la profundidad del conocimiento del vocabulario se relaciona con qué tan bien se conoce una palabra. Qian (1998, 1999) propone que la profundidad podría contener componentes como la pronunciación, la ortografía, el significado, el registro, la frecuencia y las propiedades morfológicas, sintácticas y colocacionales. La amplitud y profundidad del vocabulario que poseen las personas determina fuertemente la comprensión del lenguaje que estas tienen.

Sin un vocabulario que permita acceder a los textos publicados en los medios, las conversaciones académicas y más formales, los estudiantes quedan aislados de muchos contenidos, textos y experiencias en el mundo. Por ende, es importante ampliar progresivamente la cantidad de palabras que conocen, ya sea por exposición a ellas o por instrucción directa (dependiendo de la palabras). Mientras más rico sea el entorno verbal en la escuela, más se trabajen los contenidos



de forma temática y más diversidad léxica utilicen los docentes, mayor será el acceso a un vocabulario amplio. Elegir los temas que aprenderán los estudiantes también determina el vocabulario que aprenderán, por lo que trabajar solo temas cercanos y conocidos por ellos va en contra de la adquisición de vocabulario; sobre todo en contra de la amplitud de vocabulario, que se adquiere escuchando una palabra en diversos contextos muchas veces y con todos sus usos posibles.

Finalmente, el vocabulario emocional con el que cuentan las personas es determinante para comprender las emociones y matizarlas. Uno de los aspectos externos de la comprensión emocional es el vocabulario emocional: el conocimiento y uso de palabras y frases que describen estados emocionales y afectivos a partir de expresiones faciales. Se ha demostrado que el desarrollo y entrenamiento de habilidades similares influye en la competencia social y en el ajuste psicológico y escolar (Denham et al., 2012; Metsala et al., 2017), y se ven afectados por la inteligencia no verbal y las dificultades de aprendizaje, pero no por experiencias de abuso (Rimehaug y Kårstad, 2022).

Buenas prácticas:

- Usar un vocabulario preciso y amplio en las interacciones con los párvulos/estudiantes.
- Leer en voz alta cuentos o novelas, complementado con lectura y comentario de textos sobre diferentes temas en diálogo con las obras de ficción. Esta práctica debe ser cotidiana en el aula.
- Ofrecer múltiples oportunidades de escucha de textos sobre lo que aprenden y realizar preguntas generadoras de los temas a estudiar. Esto favorece la adquisición de vocabulario y su almacenamiento ordenado en esquemas, lo que facilita su recuperación.
- Solicitar a los estudiantes que comuniquen sus aprendizajes a través de distintas actividades, tales como discusiones y presentaciones orales para que usen el vocabulario nuevo.
- Seleccionar cuidadosamente palabras de los textos (aquellas que los estudiantes no conocen pero que probablemente las encontrarán en textos que lean en un futuro próximo) que ha leído a los párvulos/estudiantes para enseñarlas explícitamente.
- Generar actividades de recuperación de las palabras enseñadas en días anteriores.
- Enseñar palabras de manera explícita, a través de ejemplos, considerando los distintos contextos en que estas pueden ser utilizadas.

2. Conocimiento de mundo

El conocimiento de mundo ha sido definido por diversos autores (Hirsch, 2006, 2016; Willingham, 2020; Kintsch, 2018; Such, 2021; Seidenberg, 2017) como una dimensión fundamental para la comprensión y producción de textos. Contar con esquemas mentales amplios sobre los temas de lectura o escritura permite acceder a significados, alivia la carga de la memoria de trabajo, facilita la recuperación de información, promueve la conexión de ideas y estimula el pensamiento creativo, entre muchos otros beneficios.

Walter Kintsch (2018) explica que los lectores competentes integran activamente las ideas del texto con su conocimiento previo para formar un modelo mental, lo que les permite actualizar su



comprensión a medida que avanzan en la lectura. Por su parte, Daniel Willingham (2020) enfatiza que el conocimiento previo es esencial para la comprensión, pues ayuda a interpretar lenguaje ambiguo y a completar la información implícita. Tanto el lenguaje oral como el escrito suelen omitir detalles que el autor da por sabidos, y sin un bagaje adecuado el lector puede tener dificultades para captar el sentido completo de un texto.

Un ejemplo que ofrece Willingham es el siguiente: si un texto dice “Tricia derramó su café. Dan se levantó rápidamente para buscar un trapo”, el lector entiende que el derrame produce un desorden y que el trapo servirá para limpiarlo. Esta inferencia, posible gracias al conocimiento de mundo, resulta crucial para la comprensión. Además, el autor argumenta que el conocimiento es acumulativo: cuanto más se sabe, más sencillo resulta aprender nueva información. De este modo, el conocimiento fáctico potencia procesos cognitivos como la resolución de problemas y el razonamiento, haciendo que el aprendizaje sea más eficiente.

El concepto de conocimiento de mundo abarca múltiples ámbitos de experiencia: desde cómo funciona la cocina en una casa o cómo una determinada cultura organiza el matrimonio y la familia, hasta el desarrollo de acontecimientos históricos como la Revolución Francesa. Estos esquemas se activan durante la lectura siempre que guarden relación, aunque sea mínima, con el tema abordado. En ausencia de dichos esquemas, la comprensión o la comunicación del contenido se ven limitadas.

En consecuencia, el conocimiento de mundo constituye la base de cualquier proceso que involucre el lenguaje.

Buenas prácticas:

- Seleccionar textos que aporten conocimientos y que sean de calidad.
- Estructuración del aprendizaje en temas y grandes preguntas:
Uno de los desafíos para la enseñanza de todos los ejes de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura es cómo estructurar los aprendizajes para realmente potenciar el conocimiento de mundo (en relación con el vocabulario, la comprensión profunda de los textos, la relación entre un texto y otro, etc.). Una respuesta que no solo aporta a la asignatura de Lenguaje, sino a todas las del currículo es estructurar los objetivos de cada unidad en torno a una gran pregunta, que algunos llaman “pregunta generadora” o “preguntas provocativas”.
Hacer esta estructuración responde directamente a cómo aprende el cerebro humano, ya que este organiza los aprendizajes en esquemas. Mientras más simples sean los esquemas, más difícil es acceder a ellos y, por ende, al conocimiento. Mientras más extensos son estos esquemas, más posibilidades de acceder hay y es más fácil conectar y fijar nuevos conocimientos a los ya existentes.
- Lectura de una novela completa en clases:
La lectura de una novela completa en clases con la guía del docente a partir de fragmentos o capítulos ilustra las ventajas de lo anterior. Al establecer un libro de ficción desafiante acompañado de una pregunta guía de la unidad, los estudiantes pueden reflexionar sobre distintos aspectos de la lectura alrededor de un núcleo temático que activa sus esquemas mentales. Adicionalmente, si a esta novela se incorporan lecturas secundarias, como



textos de no ficción, se amplía el conocimiento de mundo y se genera un gran esquema mental interconectado que permite establecer relaciones, conclusiones e inferencias sobre la lectura. Por ende, una “novela mentora” facilita el desarrollo de esquemas mentales, aumenta la motivación y favorece el sentimiento de “autoeficacia lectora” (Willingham, 2020, p. 154). Esto quiere decir que los estudiantes se autoperciben como lectores reflexivos y competentes.

En la unidad en que se lee *El llamado de la Naturaleza*, un capítulo o parte de capítulo en cada clase, se complementa la lectura de la novela con textos de no ficción que permiten entender mejor el capítulo de cada clase. La siguiente tabla ilustra diversos ejemplos de textos de no ficción con sus respectivos objetivos en el contexto de una unidad temática de 6° básico sobre *El llamado de la Naturaleza* del escritor estadounidense Jack London:

Texto/artículo de no ficción	Objetivo
“¿Qué es la naturaleza?”	Entender el concepto de “naturaleza” y sus distintas acepciones.
“La fiebre de oro en Alaska”	Adquirir conocimiento sobre el fenómeno histórico que explica gran parte de los acontecimientos que ocurren en la narración.
“¿Qué causa la agresividad de un perro?”	Explicar por qué el perro Buck comienza a actuar diferente.
“El lobo”	Adquirir conocimiento para entender la transformación que está viviendo Buck.
“Perros esquimales”	Entender las relaciones de jerarquía y las características físicas que tienen los perros de trineo.
“Perros salvajes”	Entender las características de los perros salvajes para inferir los cambios que experimenta Buck en el capítulo.

Tabla 7. Textos de no ficción que robustecen el conocimiento de mundo para la lectura de una novela en clases.



3. Complejidad sintáctica

La sintaxis no es un mero conjunto de reglas gramaticales, sino una herramienta esencial que potencia la capacidad de los estudiantes para pensar, aprender, leer y comunicarse eficazmente en el ámbito académico y más allá de él. Según Meneses, Ow y Benítez (2012), “el estudio de diferentes textos y sus estructuras permitiría, en una proyección posterior al aula, ampliar los repertorios lingüísticos y discursivos de los estudiantes para afrontar las tareas de comprensión y producción textual” (p. 69). En este sentido, la complejidad sintáctica atiende las diversas estructuras del lenguaje, que suelen sofisticarse con el paso del tiempo a partir de tareas de lectura y escritura en el aula.

A continuación, se detallan las diversas ventajas que promueve el trabajo con la sintaxis en el aula:

- **Dominio del lenguaje académico:** la sintaxis es fundamental para comprender y producir el lenguaje especializado de las disciplinas académicas. Los textos científicos, históricos o literarios suelen emplear estructuras sintácticas más complejas que el lenguaje oral cotidiano, como las oraciones subordinadas. Comprender estas estructuras es clave para acceder al conocimiento disciplinar.
- **Desarrollo de habilidades cognitivas superiores:** la capacidad de manejar estructuras sintácticas complejas no solo es una destreza lingüística, sino también una habilidad cognitiva. Permite a los estudiantes organizar ideas de manera más sofisticada, expresar relaciones lógicas (causa-efecto, comparación, contraste, disyunción, etc.) y construir argumentos coherentes.
- **Mejora de la comprensión lectora:** una comprensión profunda de la sintaxis es esencial para descifrar el significado de oraciones complejas y párrafos extensos. Sin esta habilidad, los estudiantes pueden tener dificultades para extraer información, inferir significados y seguir la ilación de textos especializados.
- **Optimización de la producción escrita:** enseñar sintaxis dota a los estudiantes de herramientas para construir textos más claros, precisos y efectivos. Les permite variar las estructuras oracionales, evitar la redundancia, mejorar la cohesión y la coherencia de sus escritos, y adaptar su lenguaje a diferentes propósitos comunicativos y géneros discursivos.
- **Participación en los géneros discursivos escolares:** la escuela es un espacio donde se manejan "géneros discursivos secundarios" (como informes, ensayos, resúmenes, explicaciones científicas, etc.). Estos géneros tienen convenciones sintácticas específicas que los estudiantes deben aprender para participar exitosamente en las actividades académicas.

Buenas prácticas:

- Realizar actividades lúdicas: por ejemplo, alargar oraciones y crear oraciones utilizando el vocabulario aprendido (Educación Parvularia).
- Combinar dos oraciones y formar una, responder preguntas con formato de pie forzado o con espacios en blanco que rellenar para adquirir estructuras sintácticas específicas, etc.
- Entregar acrónimos para recordar lo que deben incorporar en un párrafo al responder. Por ejemplo, en Aptus, se utiliza RICE (Reformular la pregunta, Incluir la respuesta, Citar evidencia del texto, Explicar la evidencia). De esta manera, los estudiantes adquieren una



organización mental para transmitir ideas completas y fundamentadas al responder cierto tipo de preguntas.

- Los estudiantes escriben un párrafo sobre un tema específico, manteniendo el referente (tema principal) a través de distintos recursos gramaticales.
- Planifican un esquema de lo que irá en cada párrafo de un texto antes de escribirlo, por ejemplo, usando la estructura introducción - desarrollo - conclusión, empleando argumentos para sostener sus ideas.
- Revisan sus organizadores de escritura para asegurar una progresión temática coherente.
- Practican la fluidez en la escritura a partir de cuadernos de escritura libre o diarios de vida.

Habilidades de comprensión y producción (oral y escrita)

4. Comunicación oral en respuesta a textos

La comunicación oral y el diálogo asumen un rol preponderante en la escuela, pues permiten llevar a cabo conversaciones productivas sobre temas diversos y apoyar así el desarrollo de una serie de habilidades del lenguaje: la comprensión, la amplitud y profundidad de vocabulario, el procesamiento de ideas, la generación de esquemas complejos, etc.

Hablar sobre lo que los estudiantes leen o escuchan es beneficioso para mejorar su comprensión, pues está profundamente arraigado en cómo nuestros cerebros aprenden y dan sentido a la información. Cuando un estudiante escucha un texto, sus oídos perciben las palabras, y cuando lee, sus ojos se mueven por la página y decodifican palabras. Pero ¿es esto suficiente para una verdadera comprensión? No, pues esta exige la construcción de un modelo mental del texto, y su posterior conexión con la información ya conocida.

Hablar sobre lo que los estudiantes leen contribuye de diversas formas a las habilidades lingüísticas, como se detalla a continuación.

Beneficios de la comunicación oral en el aula

- a. **Hace visible el pensamiento:** la comprensión lectora no es una actividad pasiva, sino un proceso mental activo. Al hablar sobre un texto, los estudiantes externalizan su pensamiento interno, pues para ello deben:

Recordar información	Al leer una novela o un cuento, deben considerar la cronología de la historia, respondiendo a preguntas como "¿qué ocurrió primero?", "¿quién era el personaje principal?", "¿qué acciones realizan los personajes?", etc. Esta práctica de recuperación fortalece su memoria del texto.
Identificar ideas clave	"¿Cuál fue la parte más importante de este párrafo?". Esto les ayuda a distinguir y jerarquizar la información esencial de los detalles menos importantes.



Establecer conexiones	"¿Esto te recuerda algo más que hayas leído o visto?", "¿cómo se siente este personaje, alguna vez te has sentido así?". Estas conexiones tejen la nueva información en su base de conocimientos existente, asegurando su permanencia.
Aclarar confusiones	"No entendí por qué el oso entró en la cueva". Al expresar confusión, el docente puede brindar apoyo específico y aclarar malentendidos de la lectura.
Equivocarse	Los errores comunes o interpretaciones inverosímiles permiten al docente pesquisar aquello que el estudiante requiere aclarar o información adicional que necesita recibir.

Tabla 8. Prácticas comunes para hacer visible el pensamiento en el aula.

Sin escuchar o leer las ideas de un estudiante, es difícil determinar si realmente está comprendiendo o si simplemente “pasó por el texto” sin comprenderlo. Hablar proporciona esa ventana invaluable a su comprensión. Además, permite procesar la información de múltiples maneras, lo que favorece la construcción de un modelo mental más complejo y útil para futuros usos del texto a discutir.

- b. **Construye vocabulario en contexto:** las palabras que los estudiantes necesitan aprender son las de nivel 2 (según Beck, McKeown y Kucan, 2013), presentes especialmente en textos académicos y con baja frecuencia en la conversación diaria. Cuando los estudiantes discuten lo que han leído, emplean estas palabras en un contexto significativo, lo que es mucho más efectivo que simplemente buscar definiciones en un diccionario.

La instrucción explícita de vocabulario (como se enfatiza en textos como *Bringing Words to Life* de Beck, McKeown y Kucan, 2013) se vuelve aún más poderosa cuando se integra en las discusiones. Se recomienda introducir una palabra nueva, explicarla de manera sencilla y luego solicitar a los estudiantes que la usen al hablar sobre la historia. Así, se fomenta la "conciencia de la palabra" (Quigley, 2018).

- c. **Profundiza el pensamiento crítico:** hablar sobre un texto lleva a los estudiantes más allá de la comprensión superficial a un análisis más profundo y al trabajo de las siguientes habilidades:
- **Inferir:** "¿por qué crees que el personaje tomó esa decisión?", "¿dónde observas tal información en el texto?". Esto empuja a los estudiantes a leer entre líneas y usar la evidencia textual para apoyar sus ideas.
 - **Predecir:** "¿qué crees que pasará después y por qué?", "¿efectivamente pasó lo que predijiste?", "¿en qué fue diferente?". Esto fomenta el compromiso activo y la consolidación de un horizonte de expectativas como lectores.
 - **Evaluar:** "¿estás de acuerdo con lo que hizo el personaje?", "¿por qué?", "¿en qué parte del texto observas esto?", "¿qué intentaba decirnos el autor?", "¿en qué aspectos del texto te basas para afirmar esto?". Esto promueve el pensamiento crítico y la formación de opiniones fundamentadas.



- d. **Mejora las habilidades del lenguaje oral:** leer, escribir, escuchar y hablar están profundamente interconectados. El dominio del lenguaje oral constituye un cimiento esencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura igualmente sólidas.

Para comprender y expresarse de manera efectiva, los estudiantes deben aprender a declarar sus pensamientos de forma clara y coherente, organizar sus ideas y utilizar la gramática y la sintaxis adecuadas. Leer y escuchar textos leídos por un adulto proporciona modelos de sintaxis, vocabulario y organización de ideas. Todas estas son habilidades que se transfieren directamente a su escritura. Como se destaca en *The Writing Revolution* de Hochman y Wexler (2024), una buena expresión oral asienta las bases para una buena expresión escrita.

También permite la "simultaneidad instruccional", donde se abordan múltiples objetivos de aprendizaje a la vez (como se menciona en el *Handbook on the Science of Early Literacy*, 2023). Si leen o escuchan un texto y hablan y escriben sobre él, estamos enseñando comprensión, vocabulario y lenguaje oral al mismo tiempo.

- e. **Reduce la carga cognitiva:** para los lectores jóvenes, especialmente aquellos que aún están desarrollando fluidez, el acto de decodificar puede consumir gran parte de su energía mental (su "memoria de trabajo", como se describe en la "Cognitive Load Theory" de Sweller, Ayres y Kalyuga, 2011). Esto deja menos espacio mental para la comprensión. Hablar sobre el texto brinda la oportunidad de procesar la información en una modalidad diferente, reforzando lo que han leído sin las demandas inmediatas de la decodificación.
- f. **Apropiación de estructuras sintácticas:** permite apropiarse y ensayar el uso de estructuras sintácticas más complejas que luego utilizarán en la comprensión y producción de textos.
- g. **Identidad de grupo escolar:** hablar de manera más precisa, compleja y completa, integra a los estudiantes a la comunidad de la escuela, que habla un registro (manera como hablamos) más académico o propio del establecimiento. Este, la mayoría de las veces, es muy diferente al registro de sus casas. "En la escuela hablamos así, en la casa de otra manera". Es importante recalcar que esto no desvaloriza el registro de la casa, pero sí marca una diferencia situacional.

Buenas prácticas:

- Explicitar que en la escuela se utiliza una manera de hablar que es más pronunciada y que es más parecida al lenguaje con el que se escriben los libros.
- Recalcar la importancia de pronunciar correctamente y realizar actividades que apuntan a la pronunciación de las palabras.
- **Modelar:** el docente debe ser modelo y, en toda interacción, buscar la precisión, formalidad adecuada al contexto, uso de vocabulario variado y preciso, y la pronunciación correcta de las palabras. Es importante recalcar que para esto es necesario evitar hablar a los estudiantes de manera diferente a como se le hablaría a un adulto, por ejemplo: evitar diminutivos, mantener la formalidad, incorporar un vocabulario preciso y académico, y evitar los deícticos (esto, eso, allí, cuestión, cosa, etc.).



- **Corregir:** en momentos adecuados para ello, modelar y corregir la pronunciación, sintaxis y/o vocabulario de los estudiantes y pedirles que lo intenten de nuevo hasta que lo logren.
- **Actividades para explicar lo aprendido:** realizar actividades breves y más largas, no preparadas y preparadas, en las que los estudiantes puedan expresar sus aprendizajes sobre temas que están estudiando.
- **Promover discusiones productivas que enriquezcan la interacción:** escuchar al otro, pensar sobre una pregunta, compartir la respuesta siguiendo el tema sobre el que se conversa.
- **Rutinas:** implementar rutinas y procedimientos para interactuar en el aula, por ejemplo, levantar la mano para pedir la palabra, bajar la mano cuando se otorga la palabra a un compañero, mirar a quien habla en la clase.
- **Enseñar reglas de interacción:** la interacción en una conversación y en otras situaciones comunicativas (como discusiones en clases) se rige por reglas implícitas y constantes en diferentes culturas. Por ejemplo: no decir lo obvio, no monopolizar la conversación, hablar por turnos, mantener el foco de la discusión, etc. Esto se emparenta con las máximas conversacionales del filósofo del lenguaje Paul Grice (1975) y son clave para el logro de una interacción socialmente aceptada. Normalmente, se da por sentado que los estudiantes infieren cómo interactuar correctamente con sus pares. Sin embargo, si la discusión no se enseña de forma explícita, se corre el riesgo de que los estudiantes con más dificultades para comunicarse o aquellos que nunca han observado conversaciones formales o estructuradas queden fuera de estas o sean juzgados por sus pares. Por ello, la enseñanza explícita de reglas que rigen las interacciones en clases (como los medios de participación “Gira y discute” y “Hábitos de discusión”) es fundamental para que todos los estudiantes manejen los mismos códigos culturales.

La interacción entre personas es la base para construir relaciones, una sociedad democrática y la vida en comunidad. En la escuela, es una instancia para coconstruir significados, procesar información, trabajar cognitivamente lo que se lee, escuchar o escribir y también una forma de resolver conflictos y llegar a acuerdos. Al enseñar diferentes estrategias para profundizar y complementar las ideas de otros a partir de lo que se está aprendiendo, muchos más estudiantes procesan la información y hacen algo con ella, lo que genera aprendizajes más duraderos (Willingham, 2018; Lemov, Driggs y Woolway, 2018).

- **Mostrar modelos de interacción que llevan a coconstruir el conocimiento:** Algunos estudios (Koole, 2013; Fenyi y Nyarkoh, 2022) plantean que las interacciones en el aula suelen tener la siguiente estructura:

Docente pregunta — estudiante responde — docente pregunta a otro estudiante algo diferente — otro estudiante responde — cambio de tema, etc.
--

Tabla 9. Esquema usual de interacción en el aula.



La interacción descrita en la tabla 9 no permite la coconstrucción de ideas (discusiones productivas), elevar la calidad de las respuestas ni alzar las expectativas de cómo se estructura la conversación. Por ello, es importante enseñar explícitamente diferentes mecanismos que permitan la colaboración de los participantes en el desarrollo y mantención de un tema de discusión. Por ejemplo, dándoles alternativas de frases más precisas y diversas que pueden usar para intervenir, ayudándolos a comunicar sus justificaciones o explicaciones de lo que están diciendo, ofrecer oportunidades de procesar sus conocimientos y establecer vínculos entre pares a partir del contenido de las lecturas.

5. Comprensión de textos leídos o hablados por un adulto (comprensión oral)

Es importante recalcar que la lectura en voz alta es la manera más efectiva de ampliar el lenguaje, dado que incluso en los libros más simples, encontramos palabras y estructuras gramaticales ausentes en el lenguaje del día a día, pero que sí serán determinantes para la comprensión y producción en cursos superiores. Según Seidenberg (2017), “Leerles a los niños cumple una función menos conocida que es la de expandir su conocimiento del lenguaje hablado. El habla de los adultos influye en la adquisición del lenguaje de los niños más que cualquier otra experiencia. Leerles a los niños también es una forma de hablarles que promueve el desarrollo lingüístico de maneras especiales. Cuando leemos en voz alta a los niños, estamos hablando de una forma distinta al habla cotidiana. Leerles a los niños es un tipo de enriquecimiento lingüístico” (pp. 115-6).

La lectura en voz alta es fuente de modelos para todos los elementos previamente mencionados (vocabulario y conocimiento de mundo), pero también de estructuras gramaticales inexistentes en el lenguaje oral cotidiano. Estas formas de organización del lenguaje son fundamentales para la comprensión y producción de textos, por ende, es imprescindible elegir textos de calidad, que provean una gran variedad de formas de organizar las oraciones, con un vocabulario preciso y variado, y que entreguen a los estudiantes conocimiento de mundo que no encuentren en el día a día.

A nivel cerebral, la escucha de textos y el trabajo a partir de ellos impacta fuertemente áreas imprescindibles para la comprensión lectora. En el Modelo de lectura de Willingham (2020, p. 202), compuesto por nueve dimensiones, podemos ver que el desarrollo de la comprensión oral de textos impacta en las áreas de:

- Sonidos de las palabras
- Significados de las palabras
- Representación de oraciones
- Red de ideas
- Modelo de situación.

Es decir, de los nueve elementos que conforman el Modelo de la lectura, cinco son comunes a la comprensión oral. Por lo tanto, su desarrollo no solo prepara a los estudiantes para desenvolverse en el ámbito hablado, sino que también es la base para que una vez que se adquiera el código escrito, las palabras decodificadas y la gramática de estas haga sentido. Además, la gramática y el vocabulario adquirido sirven como modelo para la posterior escritura de textos.



Figura C.1. Modelo de lectura

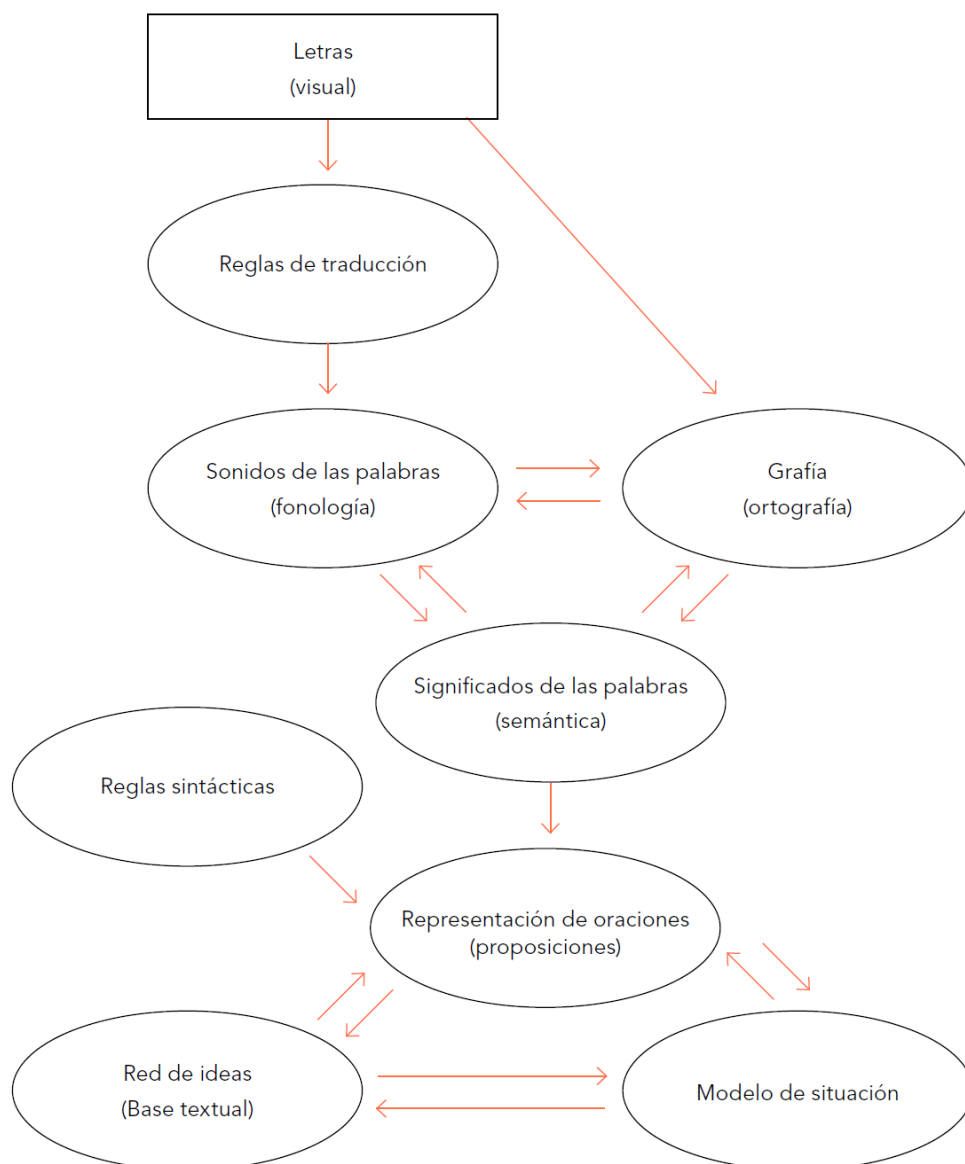


Figura 1. Modelo de lectura propuesto por Daniel Willingham en *La mente lectora* (2020, p. 202).

Adicionalmente, la comprensión oral de textos progresivamente más complejos permite comprender historias, relatos, preguntas, instrucciones y descripciones, lo que estimula la imaginación, creatividad y amplía su conocimiento. Mientras más amplio y profundo sea el conocimiento y lenguaje que tienen los estudiantes, más complejo será su pensamiento; es decir, su capacidad de organizar y procesar información, toma de decisiones, resolución de problemas, capacidad crítica, procesamiento de emociones, entre otros aspectos. Además, a medida que los niños comprenden mejor lo que otros dicen, pueden interactuar más efectivamente con sus pares y adultos, fomentando habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y el respeto por turnos.



Por otra parte, mientras los estudiantes no adquieren fluidez, la lectura en voz alta por parte de un adulto es la manera que tienen de acceder a textos (cuentos, artículos, documentales, etc.) más complejos y que los estimula cognitivamente desde su contenido.

Buenas prácticas:

- Leer diariamente textos variados a los estudiantes de primeros años y de forma esporádica a los más grandes; fomentar la comprensión y discusión en torno a ellos a partir de todo tipo de preguntas de calidad.
- Elegir textos de alta calidad, adecuados a su edad, con ilustraciones estéticamente valiosas (si procede) y temas interesantes y desafiantes.
- Seleccionar materiales (cuentos, artículos, grabaciones, etc.) que superen el nivel de comprensión independiente de los niños, pero que sean alcanzables y estén alineados con la unidad temática.
- Identificar puntos del texto donde puede haber dificultades de comprensión y detenerse allí para asegurar que todos han comprendido. Si no, aplicar estrategias, entregar información adicional o explicar.
- Preparar preguntas y explicaciones que aclaren esos puntos difíciles.
- Repetir frases o párrafos clave que merecen ser escuchados nuevamente o una reflexión en varias capas.
- Asegurar la participación de todos, garantizando que todos piensen en lo que oyen; llegar a una respuesta propia al hacer preguntas y evitar que siempre participen los mismos.
- Implementar rutinas y estrategias que promuevan el pensamiento y la expresión de todos.
- Dar instrucciones paso a paso, de forma clara y comprensible y fomentar que los estudiantes las sigan independientemente.
- Formular preguntas que conduzcan a una comprensión profunda y al análisis del texto.

6. Acciones para comprender textos

Cuando los estudiantes se han iniciado en la lectura pero aún no alcanzan la fluidez (pues su memoria de trabajo sigue sobrecargada por el esfuerzo de decodificar), resulta fundamental que logren acceder al significado de los textos, incluso cuando estos sean muy simples, para así establecer conexiones y desarrollar una comprensión profunda.

Una práctica transversal a la comprensión de textos es la interrogación activa; es decir, el desarrollo de preguntas clave en la clase a partir del diálogo y la comprensión profunda con los textos leídos. Esta práctica se enmarca en las denominadas “preguntas basadas en el texto” (en inglés, text-dependent questions) (Fisher y Frey, 2014), los “hábitos de discusión” de Lemov (2018, p. 366), la discusión literaria (Nussbaum, 2005) y la lectura mediada (Riquelme y Munita, 2011).

Según Wiggins y McTighe (1998), al trabajar con textos, las mejores preguntas conducen y destacan las grandes ideas. Sirven como portales donde los aprendices exploran conceptos clave, temas, teorías, eventos y problemas insertos en el contenido y que los estudiantes pueden no haber descubierto aún. En general, las buenas preguntas no se hacen de manera aislada, sino que son buenas secuencias de preguntas que conducen a las grandes ideas presentes en los textos.



Los estudiantes profundizan su comprensión mediante preguntas provocadoras. Por ejemplo, la pregunta “¿cómo las historias de diferentes lugares y tiempos también tratan sobre mí?” puede llevar a pensar que la gran literatura explora temas universales de la condición humana y nos ayuda a tener luces sobre nuestra propia experiencia (Wiggins y McTighe, 1998). Sin embargo, antes de llegar a las preguntas de análisis profundo, también se requieren preguntas más simples y que aseguren la comprensión superficial, estructural y que vayan poco a poco preparando el terreno para análisis más profundos: una secuencia.

Lemov, Driggs y Woolway (2018) proponen la puesta en práctica de hábitos de discusión, estrategias que comportan un predominante componente oral, pero que precisan de la lectura y la escritura para su desarrollo pleno. Para ello, los autores sugieren su aplicación de forma gradual: por ejemplo, comenzar con la escucha activa de una discusión en clase para luego procesar y evaluar la información oída y, finalmente, explicar “su acuerdo, desacuerdo o cambio de punto de vista de manera respetuosa” (p. 367).

Otra práctica relevante mencionada por los autores es la lectura detallada, definida como “el acto de desglosar metódicamente el lenguaje y la estructura de un pasaje complejo a fin de construir y analizar su significado” (2018, p. 79). Un texto desafiante requiere de una lectura atenta, reflexiva, en la que los estudiantes diseccionan sus elementos a partir de diversos focos (por ejemplo: en atención a las acciones de los personajes, al lenguaje empleado, al ambiente de la narración, etc.). Para ello, se realiza una lectura en capas, que involucra la relectura para adquirir una comprensión profunda. Estos autores consideran tres métodos: la lectura panorámica (donde se lee un texto sin detenciones), línea por línea (donde se realizan pausas frecuentes al leer para desentrañar significados) y con salto (identificando momentos clave del texto según el objetivo de la lectura).

En relación con las estrategias de comprensión lectora, cuya enseñanza suele privilegiarse en las aulas chilenas, Daniel Willingham (2020) propone incorporarlas solo como práctica inicial y no como una actividad constante, pues no propician un verdadero impacto en el aprendizaje de los estudiantes. El autor considera que no todos los estudiantes son capaces de aplicar estas estrategias: por ejemplo, quienes tienen problemas de fluidez concentran todas sus energías en la decodificación, mientras que otros estudiantes pueden aplicarlas con naturalidad. Esto se condice con la enseñanza de habilidades (como inferir, comparar, evaluar, etc.), cuya práctica se recomienda solo en las primeras clases, para luego evaluar a partir del contenido cuándo volver a ejecutarlas. La enseñanza de acciones para comprender mejor se debe realizar en contextos en los que los estudiantes efectivamente tengan un problema de comprensión real en un texto, no para responder preguntas de alternativas en una prueba de comprensión lectora.

Buenas prácticas:

- Enseñar explícitamente estrategias de comprensión lectora en no más de 10 clases al año. Luego, practicarlas en contextos en los que realmente sean útiles para resolver problemas de comprensión al leer un texto.
- Una de las estrategias más eficientes es que, mientras el lector está llevando a cabo la lectura, se detenga a pensar (o lo haga en respuesta a una pregunta del docente) en lo leído/escuchado. Si no logra resumir o el chequeo de la comprensión no es positivo, es



necesario que movilice estrategias para resolver ese problema como preguntar a otros, revisar vocabulario, identificar referentes, etc.

- Realizar abundante lectura comprensiva en clases y autónomamente. Esta es fundamental para el desarrollo de múltiples habilidades y la adquisición de conocimientos, lo que a su vez potencia la comprensión y el aprendizaje. Este hábito genera un círculo virtuoso: cuanto más se lee, más se amplía el conocimiento, el vocabulario y la exposición a estructuras sintácticas complejas, lo que incrementa, a su vez, la motivación para seguir leyendo.

Vale destacar que la lectura constante:

- Permite a los estudiantes practicar y mejorar su capacidad de comprensión.
 - Propicia la exposición a nuevas palabras y contextos, lo que enriquece el léxico y facilita la comprensión de textos más complejos.
 - Impacta en el pensamiento, pues no solo mejora la fluidez, sino que también contribuye al desarrollo de procesos cognitivos, como la generación de esquemas mentales necesarios para dar sentido a la información y comprenderla de manera efectiva.
 - Impacta directamente en la fluidez, la cual se adquiere a través de la automaticidad: después de múltiples exposiciones a una palabra o a una parte de ella, el cerebro la almacena y facilita un acceso más rápido a su significado. Mientras más leen los estudiantes, mayor es su exposición a las palabras y, por lo tanto, más posibilidades tienen de automatizar su lectura. La fluidez resulta clave para la comprensión, ya que libera la memoria de trabajo, como se analizará más adelante.
- Guiar la lectura de textos a partir de preguntas provocadoras y estratégicas.
 - Desarrollar y modelar la lectura detallada, en capas, releendo párrafos clave de ser necesario.
 - Aplicar hábitos de discusión para reflexionar en conjunto sobre los textos leídos.

7. Características discursivas de los textos

Durante mucho tiempo, las tipologías textuales fueron una tendencia sostenida en la asignatura de Lengua y Literatura. Se enseñaba a los estudiantes a diferenciar un texto expositivo de uno narrativo, asumiendo que cada uno de estos concentraba características puras e inamovibles. Sin embargo, desde la lingüística sistémico-funcional, autores como Halliday y Hasan (1976) examinaron la noción de “género discursivo”, concepto que considera la complejidad y la diversidad de los textos, atendiendo sus características particulares sin categorizarlos en un rótulo esquemático o restrictivo.

Bajo esta perspectiva, podemos afirmar que los géneros discursivos contemplan características relativamente estables que comparten los textos según su composición temática y formal. Por ejemplo: el género discursivo “noticia” podría definirse como un texto que trata sobre algún hecho relevante y reciente para un contexto social determinado. Su escritura contempla segmentos informativos (al describir el hecho noticioso), narrativos (al explicar el desarrollo de tal hecho, el lugar en que ocurrió, los participantes involucrados, etc.) y multimodales (al incorporar



fotografías alusivas al tema). Pensar la noticia como un texto puramente “informativo” es simplificar su complejidad discursiva.

Con el desarrollo del internet, las redes sociales y las nuevas tecnologías, es complejo categorizar la diversidad de textos en tipologías. Por ello, utilizamos la noción de “género discursivo” para abordar la variedad cada vez más creciente de textos que leen los estudiantes, ya sea en la escuela como en sus hogares u otros contextos.

Según Felipe Zayas (2012), la enseñanza de géneros discursivos permite a los estudiantes pensar al texto como una práctica social que involucra participantes, normas y una “situación discursiva” (p. 66) en la que estos “seleccionan el género según la actividad a realizar por el lenguaje” (p. 66). Esto favorece la escritura, pues al momento de elaborar un texto se consideran no solo sus características temáticas, sino también la audiencia a la que va dirigido y el contexto en que es producido.

Entender un texto como práctica social nos interpela a pensar también su dimensión material. En el aula, los estudiantes suelen enfrentarse a libros físicos que contienen en sus páginas el aprendizaje a adquirir o las lecturas a desarrollar. Por ende, es importante enseñar no solo qué significan los géneros discursivos, sino también sus aspectos formales y paratextuales, como el título de un texto, su autor, año de publicación, la disposición en la hoja, etc. Esto se denomina “conocimiento de lo impreso”.

El conocimiento de lo impreso contempla las convenciones que siguen los lectores para poder extraer ciertos significados de un texto. Por ejemplo, saber que los libros tienen autor y título permite formarse una idea de qué tratará el texto o recomendarlo a otra persona. Conocer estos conceptos y entender cuál es su función es crucial para aprender a leer en algunos casos y para comprender en otros.

Aunque son conocimientos simples y que se aprenden rápidamente, comprender el concepto de impresión es una habilidad crítica para el éxito en la lectura. La forma en que se leen las palabras en una página, por ejemplo, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, es una habilidad esencial para aprender a leer con éxito. Las investigaciones demuestran que los niños que carecen del conocimiento de lo impreso tienen pocas probabilidades de convertirse en lectores estratégicos, e incluso, pueden retrasar la adquisición de la lectura: si no saben que hay espacios entre las palabras o que se lee de izquierda a derecha es difícil que hagan sentido de lo que leen, ya que no identificarán referentes en la memoria semántica para una palabra que se lee al revés o dos palabras que se aglutinan (Piasta, S., Justice, L. M, McGinty, A.S y Kaderavek, J., 2012; Levy, B.A., Gong, Z., Hessels, S. et al, 2006).

Este conocimiento debe enseñarse de manera explícita y sistemática y en momentos que sean significativos para los estudiantes (no como un listado de conceptos, sino aplicados a la lectura), dado que es la única manera de situar este aspecto al servicio de la comprensión. Una vez interiorizados, es necesario dar por superados aquellos que se entienden rápidamente (por ejemplo, que las palabras tienen espacios entre ellas) y continuar en cursos superiores solo con aquellos que presentan una evolución a lo largo de la escuela (como, por ejemplo, que los libros tienen un autor que es diferente al narrador).



La mayoría de los niños tienen conocimiento de lo impreso mucho antes de ingresar a la escuela. Ven palabras a su alrededor en libros, señales de tráfico, menús de restaurantes: las palabras están en todas partes. Saben que las palabras y las letras dentro de ellas tienen significados especiales.

Más adelante, a medida que son expuestos a diferentes géneros discursivos, van adquiriendo esquemas mentales de la estructura, convenciones y propósitos de cada elemento que constituye un género, hasta ser capaces de comprender las decisiones que toman los autores y el efecto que producen en los lectores. Esto es importante porque evidentemente incide en la comprensión de textos y es especialmente relevante si se lleva la lectura y escritura a las asignaturas del currículo, ya que cada área del conocimiento organiza y comunica de diferente manera sus ideas.

Nivel o etapa formativa	Conocimientos de lo impreso
Prebásica	- Lectura de izquierda a derecha y arriba hacia abajo. - Las letras forman palabras.
Primeros años de lectura	- Espacio entre palabras. - Conceptos de ficción/no ficción. - Elementos de la ficción (personajes, ambiente). - Lenguaje figurado (comparaciones). - Estructura de los textos. - Subtítulos. - Títulos.
Lectores más experimentados	- Formas de organizar una narración. - Metáforas. Orden de la narración (saltos temporales, <i>raconto</i>, <i>in media res</i>, etc.).

Tabla 10. Conocimiento de lo impreso a lo largo de la escolaridad.

Buenas prácticas:

- Enseñar los géneros discursivos en función de la escritura. Por ejemplo: dar la instrucción de escribir un ensayo en vez de un “texto expositivo”. Además, antes se modela la lectura y escritura de un ensayo, (puede incluso ser un párrafo argumentativo antes que un ensayo propiamente tal) analizando sus partes y discutiendo la validez de los argumentos. De esta manera, los estudiantes aprenden a valorar los textos en función de su singularidad y unicidad.
- Explicar de forma detallada el entramado textual de las lecturas. Por ejemplo: si leen una novela epistolar, explica y muestra a medida que leen que en la narración hay también formas que simulan ser cartas y personajes que, dentro de la ficción, envían sus mensajes a través de ellas. En el caso de lecturas multimodales (como textos digitales e interactivos), explica cómo el componente visual se relaciona con el escrito.



8. Escritura estructurada en respuesta a textos

Escritura de oraciones y textos para interactuar con los textos leídos o escuchados

La escritura de textos va a la par con la fluidez lectora. Dado que al principio generar los grafemas significa una carga enorme para la memoria de trabajo, el trabajo de fluidez de escritura es un desafío. Por esto, durante los primeros años en que los estudiantes comienzan a escribir es muy importante tener en cuenta la carga cognitiva. Para ello se requieren dos tareas: la fluidez y la mejora estilística para propiciar la comunicación.

Dado lo anterior, es importante también enseñar explícitamente diferentes estructuras gramaticales que sirven para comunicar ideas de maneras variadas, puntuación, selección de palabras, etc. Se recomienda hacerlo durante la escritura de unidades cortas, como oraciones y párrafos breves, ya que son cognitivamente más manejables por parte de escritores novatos. Esto, dado que el esfuerzo se puede enfocar en cómo comunicar y no tanto en retener lo que se quiere comunicar.

Por otra parte, relacionar las lecturas que hacen los estudiantes con lo que escriben genera un beneficio, ya que así pueden usar el vocabulario que están aprendiendo, tienen mucha información sobre el tema en su memoria a largo plazo, son capaces de generar ideas más rápidamente, etc. Prácticas que favorecen esto son: responder preguntas que requieren volver al texto para fundamentar o responder, generar textos de opinión sobre lo leído, completar secuencias de oraciones con diferentes pie forzados que obliguen a pensar en lo leído, etc.

En los [Programas de Enseñanza](#) Aptus usamos estructuras específicas que se perpetúan a lo largo de todo el año para instalar esquemas mentales de respuesta. La estructura RICE permite al docente guiar las respuestas escritas de sus estudiantes a partir de un modelo específico, lo que favorece el trabajo minucioso con la escritura y el pensamiento crítico. Asimismo, esta estructura permite identificar concretamente en qué etapa de la escritura hay habilidades descendidas, pues se segmenta en fases: R (repetición de la pregunta), I (incorporación de la opinión o información requerida), C (cita de evidencia para fundamentar la opinión) y E (explicación de la evidencia empleada en el texto).

Este modelo de respuesta es progresivo y adquiere mayor dificultad en el transcurso de la etapa escolar hasta concluir en el acrónimo TAEC, cuya estructura remite a la escritura de ensayos (Tesis, Argumentación, Ejemplificación, Conclusión). La siguiente tabla detalla la progresión de esta estrategia en diversos niveles, desde 1° básico a II° medio:



Estrategia	Nivel
RI/RIC	1° y 2° básico
RICE	3° y 4° básico
RICCE	5° básico
RICCE a TEC (transición)	6° básico
TEC	7° y 8° básico
TAEC	I° y II° medio

Tabla 11. Progresión de la estructura RICE.

La estructura RICE suele aplicarse de forma posterior a un estímulo de lectura, como el fragmento de una novela o cuento, para corroborar la comprensión de los estudiantes o profundizar el pensamiento a partir de las lecturas. Para ello, su acrónimo se enseña de forma explícita (según sus diversas variantes) las clases que sean necesarias y se practica con distintas extensiones de respuesta. Esto asegura ensayar la escritura de forma sostenida en el tiempo y favorecer la construcción de esquemas mentales en torno al contenido de los textos y los aprendizajes adquiridos en clase.

La estrategia sigue una secuencia estable a lo largo del año, lo que permite a los estudiantes familiarizarse con su estructura e internalizar el proceso de escritura. En primer lugar, el docente explica el significado del acrónimo y asegura la comprensión de sus distintas fases, guiado por apoyos visuales como láminas o esquemas en la pizarra. Luego, les solicita responder por escrito a una pregunta clave sobre algún aspecto de la lectura (por ejemplo: inferencias sobre el personaje de un cuento), aplicando la estructura recién aprendida. Finalmente, corrobora la comprensión del acrónimo y estimula su uso a lo largo del tiempo. Se espera que en el transcurso del año escolar los estudiantes internalicen este modelo de respuesta y estructuren su pensamiento de forma organizada.

Otra forma de practicar la escritura en el aula es a través de lo que Lemov (2022) llama “El arte de la oración”. Como se deduce del nombre, esta estrategia busca trabajar la escritura a nivel oracional; en específico, se solicita a los estudiantes sintetizar ideas complejas en una sola oración bien desarrollada. Esta práctica obliga a los estudiantes a incorporar estructuras sintácticas nuevas, pues limita la cantidad de palabras a utilizar en una sola respuesta. Esto se emparenta con lo que en Aptus se ha denominado “Oración bellamente construida”, estrategia que consiste en la escritura de un único segmento oracional que sea gramatical, sintáctica y ortográficamente correcto, además de la expresión de una idea clara, coherente y adecuada a un contexto.



Buenas prácticas:

- **Enseñar y practicar el uso** de estructuras de oración diferentes, por ejemplo, primero con pies forzados para que los estudiantes completen la segunda parte de la oración, o completando fragmentos de oraciones construidas con la misma estructura que la que se quiere instalar.

Por ejemplo, uso de RICE, o para enseñar a expresar una contradicción, se puede usar algo como: “El personaje sentía una contradicción frente a ___(la situación)___ porque por un lado, el personaje quería _____ pero por otro lado, sentía que _____”.

Más adelante, el docente puede solo entregar el inicio:

“El personaje sentía una contradicción frente a

_____”.

Se pueden construir variados ejemplos como este, pero la idea es incorporar solo uno o dos por unidad para que los estudiantes usen cada uno reiteradas veces.

- Enseñar a combinar oraciones cortas para formar una más larga y compleja.

II. **Habilitadores de la lectura y escritura**

Aprendizaje y automatización de la lectura y escritura

Aprendizaje de la escritura

Iniciación a la escritura

La escritura es una de las actividades que más memoria de trabajo demanda. Para expresar ideas por escrito, es necesario coordinar la mano para que tome el lápiz, realizar movimientos que generen grafemas, pensar en lo que se quiere expresar, situarse en el lugar de quien leerá el texto, organizar su estructura, sintaxis, vocabulario, etc. Es un proceso que se torna desgastante al poner atención a todos los elementos que hacen posible la escritura de manera simultánea. Sin embargo, su mecánica, es decir, la caligrafía, es algo que lentamente se puede ir automatizando y mejorando.

Cuando los estudiantes ingresan a educación parvularia, en general no tienen muy desarrolladas la motricidad fina y la gruesa. La escritura es una actividad que requiere de movimientos precisos y en espacios muy pequeños. Por esto, es necesario comenzar a practicar los trazos que componen las letras de manera aislada y en formatos grandes, que lentamente se van haciendo más pequeños mediante la práctica. Dominar estos trazos es la base para comenzar a formar las letras y escribir fluidamente.



Aprendizaje de la relación entre movimientos que generan un grafema y su sonido

El desarrollo del principio alfabético se logra con la comprensión de que existe una relación sistemática y predecible entre las letras (grafemas) que componen el alfabeto y los sonidos (fonemas) que representan. Este momento se corresponde a la ruta alfabética del proceso de desarrollo del aprendizaje de la lectoescritura que siguen todos los estudiantes según el modelo explicativo de Frith (1985), también citado por Willingham y Dehaene, y uno de los modelos más aceptados por los investigadores en este campo en el español (Rueda, 1995; Cuetos, 1989; Jiménez y Ortiz, 1995).

Junto con el aprendizaje del principio alfabético, cuando comienzan a establecer la relación entre los grafemas escritos y sus sonidos, también es necesario establecer la relación entre ese grafema y los movimientos oculomanuales que lo componen. La literatura nos dice que relacionar los movimientos para generar un grafema con el grafema y su sonido es mutuamente beneficioso para la lectura y escritura.

La enseñanza de la escritura de cada grafema y su posterior unión a otros grafemas para generar palabras debe ser explícita y en el mismo orden en el cual se enseña la relación grafema-fonema.

Buenas prácticas:

- Enseñar y asegurar la práctica de la escritura de líneas de diferentes tipos (espirales, curvas, etc.).
- Modelar y describir explícitamente los movimientos necesarios para formar cada grafema, e introducirlos junto con la enseñanza de la relación grafema-fonema.
- Enseñar retahílas que guíen el movimiento requerido para formar cada grafema, sin embargo, una vez que está instalado, fomentar el retiro de la retahíla para que no ocupe espacio en la memoria de trabajo y este se pueda usar para pensar en el contenido de lo que se está escribiendo.
- Proveer diferentes instancias de práctica deliberada de escritura del grafema, junto con otros que haya aprendido por sí solo.
- Enfatizar la relación del grafema que se escribe con su fonema.
- Ajustar el tamaño de la letra, partiendo con las primeras en formato más grande y luego reduciendo a formato cuaderno.
- En caso de utilizar letra cursiva, enseñar y modelar cómo unir cada grafema con el siguiente.



1. Escritura fluida

Escritura fluida de los grafemas y de palabras

En cuanto a la fluidez, al igual que la lectura, esta se adquiere a través de la práctica constante de la escritura. En un comienzo, se recomienda trabajar con textos simples, de propósito comunicativo claro, que puedan descomponerse en unidades cortas de significado. Para ello, resulta útil enseñar rutinas de respuesta, como construcción de respuestas completas o ejercicios de completación de oraciones. De esta forma, los estudiantes van construyendo sus ideas de manera gradual y, al plasmarlas por escrito, evitan olvidar lo que desean expresar. Una estrategia complementaria consiste en que primero comuniquen oralmente lo que quieren decir, lo cual libera espacio en la memoria de trabajo. Al inicio del aprendizaje de la escritura es fundamental considerar el alto esfuerzo cognitivo que esta implica. Para disminuir la sobrecarga cognitiva, es primordial procurar que los estudiantes desarrollen suficiente fluidez, ya que la automaticidad en la escritura libera parte de la memoria de trabajo para destinarla a la generación de ideas, la selección léxica y gramatical, la corrección ortográfica, entre otros procesos necesarios para la producción escrita.

Buenas prácticas:

- Asegurar, mediante dictados y otras formas de evaluación formativa, que los grafemas enseñados estén consolidados o en camino a la automaticidad.
- Proveer múltiples instancias de práctica en todas las asignaturas, al principio completando oraciones, escribiendo palabras y oraciones cortas para generar respuestas, escribiendo mensajes para otros, etc.
- Una vez que comienzan a escribir de manera más fluida, proveer múltiples instancias de escritura libre y estructurada. Por ejemplo: preguntas a responder con oraciones, escritura libre de diarios de vida, relatos breves, explicaciones de temas que hayan aprendido o quieran compartir, etc. El volumen de escritura importa para adquirir fluidez. Además, para la motivación y eficacia al escribir, es requisito que adquieran fluidez.
- Verificar que los movimientos que realizan para generar palabras sea el más eficiente.
- Enfocarse en que la producción sea legible, no buscar la perfección ni belleza caligráfica.
- Usar, al principio, líneas que permitan la ubicación espacial de los estudiantes (cuadrícula, cuadernos con líneas para caligrafía, etc.).

2. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es fundamental para el desarrollo de la alfabetización y el aprendizaje eficaz de la lectura y escritura. Según Kilpatrick (2016), los alumnos que comprenden bien los sonidos del lenguaje (conciencia fonológica) suelen convertirse en lectores competentes, mientras que aquellos con dificultades en esta área casi siempre experimentan problemas para leer. Este aprendizaje permite a los niños entender que las palabras habladas están compuestas por unidades de sonido más pequeñas, como las sílabas y los fonemas. Escuchar cada uno de los sonidos de una palabra y poder separarlos es una habilidad necesaria para comenzar a leer.



Si no logran entender que la palabra hablada “planta” está compuesta por los fonemas /p/, /l/, /a/, /n/, /t/, y /a/, no podrán parearla con las letras que la componen. A muchos estudiantes les dificulta esta separación (por ejemplo, estudiantes con dislexia) y, por ejemplo, no logran distinguir que /p/ y /l/ son dos sonidos diferentes. Entonces, asocian una letra al sonido /pl/ y tal letra no existe.

Una de las dificultades para aprender a leer es descomponer el lenguaje hablado en las partículas que lo componen. Este no es un conocimiento generado naturalmente: se precisa enseñar y ensayar, especialmente en estudiantes con antecedentes de dislexia en la familia. Se trabajan: segmentación de oraciones en palabras, manipulación de sílabas, manipulación de fonemas. Es un trabajo oral complejo para los estudiantes, sobre todo aquellos en riesgo de tener dificultades lectoras a futuro.

La conciencia fonológica es esencial para la lectura, porque las palabras escritas corresponden a las palabras habladas. En español, cada fonema de cada palabra tiene un correlato en un grafema, salvo pocas excepciones. Previo a leer, los estudiantes deben tener conciencia de los sonidos del habla que luego unirán con las letras del alfabeto (principio ortográfico) para poder pasar de una palabra impresa a una palabra hablada (lectura), o de una palabra hablada a una palabra escrita (ortografía) (Moats, 2010). La conciencia de los sonidos en el lenguaje hablado es necesaria para aprender las correspondencias entre letras y sonidos, combinar sonidos y decodificar una palabra, y también para “mapear” palabras en el vocabulario visual a largo plazo (Kilpatrick, 2015).

Además, numerosas investigaciones han logrado establecer una correlación entre problemas derivados de la conciencia fonológica y las dificultades de lectura (Share, 2011). Por ejemplo, se cree que la dislexia tiene como base dificultades en el procesamiento fonológico, lo que conlleva a problemas graves para decodificar palabras (Vellutino et al., 2004). Se ha demostrado que enseñar explícitamente y practicar la identificación de los sonidos que componen las palabras es una forma de prevenir problemas en la lectura.

La conciencia fonológica se trabaja en diferentes niveles, con agrupaciones diferentes de fonemas: por ejemplo, sonidos aislados (conciencia fonológica), sílabas (conciencia silábica) y oraciones o palabras (conciencia de palabra). Además, en todos estos niveles se puede trabajar la descomposición, composición u omisión de fonemas o grupos de fonemas.

Aspecto a desarrollar	Dimensión	En todos estos niveles se puede trabajar la descomposición, composición u omisión de fonemas o grupos de fonemas.
Sonidos aislados	Conciencia fonológica	
Sílabas	Conciencia silábica	
Palabras u oraciones	Conciencia de palabra	

Tabla 12. Desarrollo de conciencia fonológica en distintos niveles.



Vale destacar que la conciencia fonológica se desarrolla lentamente y los estudiantes pueden situarse en varias etapas del proceso al mismo tiempo. Quizás pueden separar todos los fonemas de la palabra *mapa*, sin embargo, no ser capaces de separar las palabras en una oración en la que se unen muchas vocales entre palabra y palabra. Por ejemplo, en la oración “La amiga amó la lámina”, los límites entre cada palabra son oralmente, menos transparentes que en “Mari supo cantar la canción”. Los límites entre las palabras no son tan claros por la repetición de vocales o artículos que auditivamente se unen con las palabras que les siguen.

Buenas prácticas:

- Modelar la descomposición de oraciones en palabras, palabras en sílabas y palabras en sus sonidos progresivamente.
- Hacer juegos diariamente (al menos 10 minutos al día) que involucren la conciencia fonológica, por ejemplo: “veo, veo...”, “adivina la palabra que estoy pensando, la palabra es ‘p-a-t-o’”, etc.
- Jugar a cambiar partes de palabras por otras para ver qué palabra resulta, por ejemplo: “si a *foca* le cambio la *f* por *b*, ¿qué palabra queda?”; “si a *cala* le cambio la última *a*, ¿qué palabra queda?”.



3. Decodificación

La decodificación es el proceso por el cual un lector transforma símbolos escritos (letras) en lenguaje hablado y, eventualmente, en palabras que reconoce instantáneamente. Evolutivamente, el ser humano ha tenido que usar su cerebro para leer desde hace muy poco, por lo que no existen sistemas cerebrales especializados en lectura. Estos se forman a medida que los estudiantes aprenden a leer, a través de áreas del cerebro utilizadas también para otras actividades (por ejemplo, el reconocimiento de rostros). Sin embargo, casi todos los seres humanos reutilizan las mismas partes para aprender a leer y se configuran de la misma manera, salvo que exista un impedimento generado por un gen o por algún accidente. En esos casos, el cerebro compensa utilizando otras áreas.

El sistema que se crea en el cerebro sigue dos rutas: la fonológica y la léxica. La ruta fonológica es la que primero se usa y es requisito para pasar a la ruta léxica.

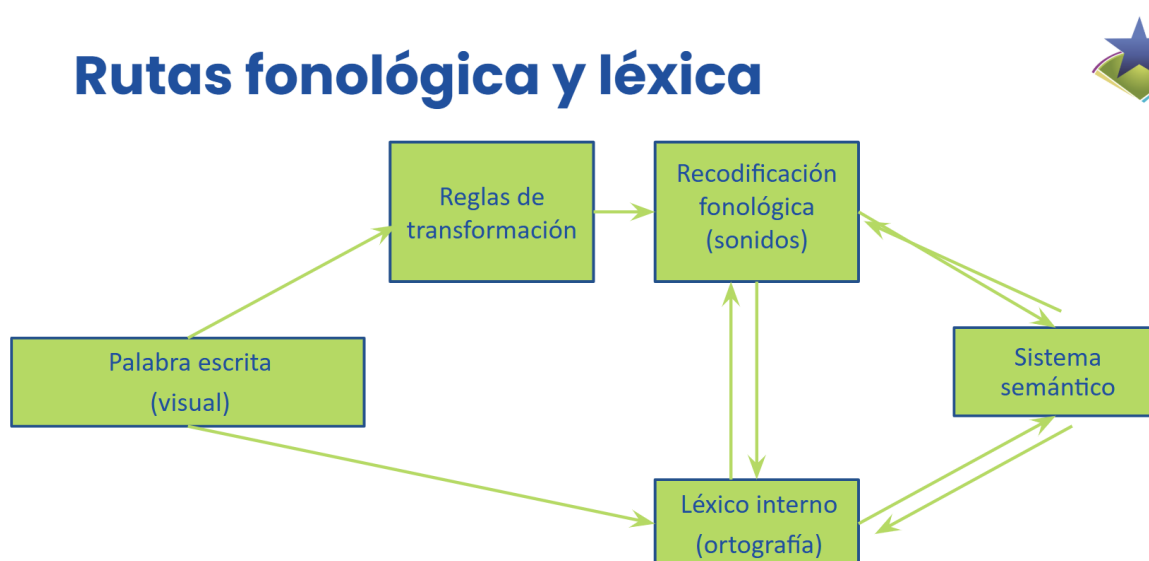


Figura 2. Rutas fonológica y léxica involucradas en la decodificación. D. Willingham (2018), *La mente lectora*.

Cuando leemos por primera vez una palabra o estamos aprendiendo a decodificar, primero necesitamos la ruta lenta, que analiza todos los sonidos y que, a través de la descomposición y luego la síntesis de ellos, llega a la palabra y, por ende, a su significado. Esta es la ruta primaria que los lectores principiantes utilizan fundamentalmente, por eso se les escucha deletrear cada letra en voz alta y luego decir la palabra. Los lectores más expertos también siguen esa ruta cuando se enfrentan a una palabra desconocida, pero en vez de formar los sonidos en voz alta, los “escuchan” en sus mentes, uno a uno. Cuando una misma palabra se lee varias veces, la leemos “automáticamente”, es decir, usamos la ruta léxica, más rápida que la fonológica y que permite leer con fluidez. Así, vamos aumentando nuestro vocabulario visual o léxico interno.



Dado que la ruta utilizada por los estudiantes que están aprendiendo a decodificar es la fonológica, es sumamente importante que tengan una conciencia fónica (habilidad para oír, reconocer y manipular los sonidos del lenguaje hablado o fonemas) bien consolidada. De manera contraria, no logran unir cada letra con su sonido (reglas de transformación) y no se produce la decodificación o se decodifica equivocadamente. Antes de relacionar letras con sonidos, el cerebro debe ser consciente de que las palabras están compuestas por unidades de sonido (como sílabas, rimas y, crucialmente, fonemas individuales). Si un niño no puede escuchar el sonido inicial de "pato" (/p/), no podrá relacionarlo con la letra p. Además, para aprender a decodificar se requiere entender el principio alfabético, que consiste en la comprensión de que existe una relación sistemática y predecible entre las letras (grafemas) y los sonidos (fonemas). Con esto, enseñamos a decodificar.

Finalmente, el objetivo de la práctica de lectura es llegar a usar la ruta léxica. Para usarla, se requiere el mapeo ortográfico, proceso cognitivo que permite a un lector experto reconocer palabras completas al instante, sin tener que decodificarlas sonido por sonido; es decir, lo que permite el uso de la ruta fonológica para llegar al significado. Una vez que la palabra está "mapeada", se lee "a la velocidad de la vista" lo que hace más eficiente la lectura, porque se libera espacio en la memoria de trabajo y el individuo puede usarla principalmente para concentrarse en el significado de los textos y no en el esfuerzo de decodificar.

Buenas prácticas:

- Enseñar explícitamente las correspondencias grafema-fonema en una secuencia determinada (un grafema a la vez) y solo presentar un grafema nuevo cuando se ha consolidado el anterior.
- Leer textos que solo contengan grafemas que los estudiantes ya han aprendido, para que no tengan que adivinar palabras o partes de palabras. El concepto que se debe enseñar es que si conozco el sonido de las letras, puedo leer cualquier palabra.
- Practicar la segmentación (escucho /p/-/a/-/t/-/o/ = p-a-t-o) y usarla para identificar cada uno de los sonidos de una palabra escrita.
- Practicar la combinación de sonidos (*blending* o "unión") para leer palabras (p-a-t-o = pato).
- Practicar mucho la lectura usando palabras y oraciones breves construidas solo con grafemas que han sido enseñados explícitamente.
- Evaluar frecuentemente la adquisición de los grafemas aprendidos y enseñar los que no han adquirido para asegurar que todos los estudiantes vayan al mismo ritmo de aprendizaje.
- No es necesario apuntar a la fluidez en primero básico, sino a la lectura palabra a palabra. No se recomienda medir fluidez en este nivel, sino que el foco debe estar puesto en la precisión y que hagan una lectura sintética (junten todos los sonidos de una palabra) palabra a palabra (no silábico ni letra a letra).



4. Fluidez lectora

Poco a poco, gracias a la práctica constante e intensiva, de segundo básico en adelante los estudiantes comenzarán a reconocer de forma automática y con precisión las palabras que encuentran frecuentemente en libros, calles y su contexto. Al comienzo esto ocurre con las palabras de uso frecuente como "él, ella, los, las, un, y, etc.", por ende, la lectura de estas es un "descanso" para la memoria de trabajo. Luego, con mayor práctica de lectura, van aumentando su vocabulario visual (que reconocen "a golpe de vista"), pues para que una palabra pase a la memoria visual es necesario que haya sido leída al menos 9 veces en diferentes momentos.

A partir de lo anterior, los estudiantes leen de manera progresivamente más automática y transitan desde el acceso al significado de las palabras mediante la ruta léxica (en la que "escuchan" mentalmente el sonido de la palabra y lo conectan con su repositorio semántico) hacia la ruta semántica, que es más rápida y eficiente. En la primera, la comprensión depende de que exista un correlato para el sonido evocado; de lo contrario, el sentido se pierde: ya sea porque los grafemas fueron decodificados incorrectamente o porque el vocabulario necesario aún no está adquirido. En cambio, la segunda ruta posibilita una mayor velocidad de procesamiento y la retención simultánea de más significados en la memoria de trabajo.

Por ello, es importante la práctica sostenida de lectura en esta etapa de palabras progresivamente más largas y complejas, dado que en este nivel la fluidez comienza a tomar un rol preponderante en el progreso de la lectoescritura. En este sentido, el modelaje de lectura fluida y su posterior práctica de manera oral por parte de los estudiantes es fundamental, así como la medición para asegurar que todos avancen y lleguen a los estándares esperados para su edad.

La fluidez se desarrolla mediante la práctica de lectura, tanto en voz alta como en voz baja, sin embargo, la remediación de la fluidez se lleva a cabo siempre mediante la práctica de lectura repetida; es decir, leyendo un texto en voz alta varias veces.

Buenas prácticas:

- Seguir alguna rutina de lectura, al menos tres veces a la semana 10 minutos (más tiempo que eso diariamente no tiene impacto), que involucre los siguientes pasos:
 1. Selección de un texto breve, desafiante pero alcanzable.
 2. Modelaje de la lectura del texto por parte del docente.
 3. Práctica de lectura por parte de todos los estudiantes (lectura en pares, lectura coral, lectura en grupos, etc.).
 4. Retroalimentación de los errores escuchados y modelaje de las partes que mostraron más dificultad.
 5. Nueva práctica de lectura.
- Llevar a cabo el teatro lector, en que los estudiantes practican una obra de teatro breve (de una página o dos) con otros estudiantes, leyendo sus partes en vez de memorizarlo. Una vez que han practicado, lo presentan frente a un público.



III. Ejes transversales

1. Motivación por la lectura

En *La mente lectora*, Daniel Willingham se pregunta: “¿Qué distingue a los lectores avanzados de aquellos que tienen dificultades?” (p. 145). Más allá de la decodificación, el desarrollo de la comprensión lectora o la enseñanza de estructuras sintácticas, este autor advierte que la motivación por la lectura es uno de los componentes más relevantes en el aula. Sin embargo, ¿qué factores propician la motivación? O, dicho de otra manera, ¿es posible estimular la motivación en la sala de clases? Si es así, ¿de qué manera?

Willingham plantea que un buen lector cuenta con un vocabulario amplio, diversas habilidades de comprensión y motivación por la lectura. Esta última consiste en una actitud, por lo general emocional, que se construye gracias a experiencias lectoras positivas. Esto implica que un buen lector es, en gran medida, el resultado de sus experiencias de disfrute con los textos literarios, como novelas o cuentos. De esto surge una correlación entre leer de forma continua, acercarse a los textos desde un interés personal y el goce lector, lo cual propicia un sentimiento de “autoeficacia lectora” (p. 154) y un autoconcepto positivo: identificarse como lector permite a los estudiantes mantener una disposición genuina hacia la lectura.

Para Felipe Munita (2020), la lectura debe ser una experiencia. Para ello, es importante activar su dimensión “subjetiva y emocional” (p. 44); es decir, acercar a los estudiantes a los textos literarios desde el goce y la fruición. Es importante, además, que el docente sea un mediador de la lectura, promoviendo “el diálogo entre lectores y la construcción colectiva de sentidos” (p. 45). Más allá de la labor individual, para este autor es relevante formar comunidades de lectura en el aula, abriendo espacios para la construcción colectiva de sentidos, impresiones e interpretaciones sobre las diversas obras literarias.

Además de lo anterior, es importante considerar la dimensión material de los libros. Según Willingham, “los libros no solo deben estar disponibles, sino que deberían estar prácticamente frente a las narices de los niños (...) ser visibles en la mayor cantidad de lugares posibles: en la sala de clases, en cada habitación de la casa, en el automóvil, etcétera” (p. 161). La exposición sostenida hacia los libros propicia que los niños construyan un autoconcepto lector sólido, y que, al momento de discutir los sentidos de una obra, puedan sentirse parte de una comunidad que se interesa por los libros y el contenido que se desprende de ellos.

2. Selección de textos

Dada la importancia de que los estudiantes se enfrenten a textos que potencien sus habilidades lingüísticas, resulta fundamental seleccionar cuidadosamente las lecturas a las que están expuestos. Por ello, este debe ser uno de los primeros aspectos a trabajar con los docentes. El diálogo entre adultos en torno a los textos amplía el repertorio literario de los profesores y les permite realizar mejores selecciones a partir de materiales que conocen en profundidad. Este conocimiento, a su vez, favorece que puedan comunicar con claridad y entusiasmo las razones de la lectura a sus estudiantes, transmitiendo así motivación genuina.



La elección de un texto impacta en todas las dimensiones del desarrollo del lenguaje: en el contenido (vocabulario técnico y conocimiento de mundo), en el léxico, en la sintaxis y en la comprensión del funcionamiento mismo de la lengua. Limitarse a textos simples, o únicamente a aquellos escogidos por los estudiantes, reduce su exposición a nuevos temas y restringe oportunidades de aprendizaje que solo los adultos pueden ofrecer a través de una selección consciente y exigente. La literatura enfatiza que, para mejorar la comprensión y producción de textos, los estudiantes deben estar expuestos a textos complejos (Adams, 2020).

Lemov, Driggs y Woolway (2018) advierten la importancia de que los docentes seleccionen textos que contribuyan a la educación integral de sus estudiantes. “Uno de los más grandes obsequios que un profesor puede entregar a sus alumnos es un libro que ellos nunca han considerado leer o que desconocen, y darle vida al impartir una clase de primer nivel” (p. 61). Es relevante gestionar la selección, incorporando lecturas desafiantes, pero que estén en el umbral de comprensión posible de los estudiantes. Esto aumentará la motivación por la lectura y la formación de una comunidad lectora en el aula.

3. Unidades temáticas

Una manera de poner en práctica la enseñanza de vocabulario es mediante el estudio prolongado y en profundidad de temas relevantes que aporten vocabulario específico, lo que recibe el nombre de “unidad temática”. Si se estudia un mismo tema a lo largo de un tiempo prolongado mediante varios textos que abordan el mismo tópico o a través de la lectura íntegra y completa de una novela (en complementariedad con textos informativos), la exposición a las palabras de vocabulario seleccionadas para la enseñanza aparecen más de una vez en cada clase y muchas más en las siguientes actividades de la unidad. Este estudio se debe realizar durante varios días, para que las palabras aparezcan en el habla del docente o de sus compañeros varias veces seguidas. Esto favorece el aprendizaje de vocabulario y la integración a su repertorio de palabras (vocabulario activo, aquel que el estudiante no solo comprende, sino que también produce).

En *Enseñanza receptiva*, Harry Fletcher-Wood (2022) propone planificar con foco en unidades, identificando previamente conexiones, conceptos fundamentales y “de entrada”. Estos últimos se caracterizan por su anclaje a los “momentos relevadores” (p. 31) de la clase y suelen ser conceptos complejos, transformadores, integradores, entre otras características. En específico, la planificación con foco en unidades (y no en clases por separado) permite volver a conceptos relevantes, generar conexiones entre ideas e “identificar con anticipación la forma en que los estudiantes aprenderán ideas clave” (p. 33). Esto permite que los estudiantes adquieran aprendizajes duraderos y consoliden esquemas mentales sobre los contenidos aprendidos a lo largo de las unidades.

4. Prácticas de habilidades comunicativas

Los estudiantes que provienen de entornos lingüísticos deprivados (por uso de celular, aislamiento, escolarización de los cuidadores, etc.), generalmente ingresan a la escuela con un lenguaje que depende fuertemente del contexto. Utilizan estructuras sintácticas muy simples, generalmente compuestas por dos o tres palabras, que suelen ser hiperónimos, deícticos y alusivas a gestos y movimientos corporales (“cuestión”, “ahí”, “acá”, “esto”, etc.).



En los años iniciales de escolaridad, es de especial importancia el trabajo del lenguaje y la oralidad. El registro empleado por los educadores de párvulo será un modelo que los estudiantes seguirán y mediante el cual aumentarán sus recursos lingüísticos. Por ende, el lenguaje de los educadores debería ser lo más variado, preciso, sintácticamente complejo y con el menor uso de comunicación no verbal (por ejemplo, en vez de decir “la bolsa está ahí”, es preferible optar por una oración más descriptiva, como “la bolsa de género color burdeo está a colgando en la silla de Juan”).

En este modelaje también es importante la pronunciación de las palabras y la separación de ellas. Si los estudiantes no aprenden a pronunciar correctamente (en realidad, no conocen cómo suenan correctamente las palabras) cuando tengan que descomponerlas en fonemas para escribir o leer o cuando tengan que componer sonidos para formar palabras al leer, no reconocerán fácilmente qué palabra es y no podrán acceder a su significado. Como se indicó anteriormente, esto se denomina “conciencia fonémica” y es uno de los hitos más importantes y predictores de la adquisición de la lectura.

Cuando los párvulos ingresan a prebásica, muchas veces presentan problemas en la pronunciación de las palabras: omiten o agregan fonemas, ya sea porque su entorno utiliza un registro que no enfatiza la pronunciación de cada fonema, por alguna condición anatómica o fonoaudiológica o por presentar algún grado de dislexia. Muchas veces, esto dificulta que:

- Distingan los fonemas de las palabras (porque nunca han oído su pronunciación o han escuchado otros registros fonéticos, como, por ejemplo, “sabíh”, “saer”, etc.). Si no los distinguen, podría ser indicativo de dislexia, déficit auditivo, etc.
- Se comuniquen en contextos escolares que requieren de un registro más formal.
- Escriban con una ortografía adecuada en el transcurso de la escolaridad.

Según Daniel Willingham (2018)

El volumen de palabras es la variable de la que más se oye hablar, pero puede que no sea la más importante. Quizás lo que realmente importe sea la interacción conversacional. O la diversidad del lenguaje. O los gestos que acompañan al habla. Y el lenguaje oral es solo uno de los factores que contribuyen al tamaño del vocabulario y a la complejidad sintáctica. Quizás deberíamos intervenir para que más padres lean a sus hijos o, mejor aún, utilicen estrategias de lectura dialógica. (párr. 15, traducción propia)

Esto significa que, más allá de la amplitud de vocabulario, es importante enriquecer el entorno lingüístico de los niños a través del diálogo, la lectura en voz alta y la exposición a la conversación. Por ende, el lenguaje oral es fundamental para la práctica de habilidades comunicativas.



Bibliografía

Adams, M.J. (2009): The Challenge of Advanced Texts: The Interdependence of Reading and Learning. En Elfrieda H. Hiebert (Ed.), *Reading More, Reading Better: Are American students reading enough of the right stuff?* Guilford Publications.

Adams, M.J. (2020). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. The MIT Press.

Beck, I.L., McKeown, M.G. y Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life. Robust Vocabulary Instruction*. The Guilford Press.

Cabell, S., Neuman, S.B. y Patton Terry, N. (2023). *Handbook on the Science of Early Literacy*. The Guilford Press.

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Journal for the Study of Education and Development*, 12 (45), 71-84.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Siglo XXI.

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. CEP.

Fenyi, D. A., y Nyarkoh, I. O. (2022). Turn-taking as a Pedagogical Strategy in Classroom Interaction: A Conversation Analysis of Adjacency Pairs. *Linguistics Initiative*, 2 (2), 107-125.

Fisher, D. y Frei, N. (2014). *Text-Dependent Questions, Grades K-5: Pathways to Close and Critical Reading*. Corwin.

Fletcher-Wood, H. (2022). Enseñanza receptiva. Aplicaciones en terreno de las ciencias cognitivas y la evaluación formativa. Aptus.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall y M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Erlbaum, 67-84.

Grice, P. (1975). Logic and Conversation. En Grice, Paul (1989), *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, 22-40.

Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Hirsch, E.D. (2006). *The Knowledge Deficit: Closing the Shocking Education Gap for American Children*. Harvest Publications.

Hirsch, E.D. (2016). *Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories*. Harvard University Press.



Hochman, J.C. y Wexler, N. (2024). *The Writing Revolution 2.0: A Guide to Advancing Thinking Through Writing in All Subjects and Grade*. Jossey-Bass.

Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Aplicación en el aula. Síntesis*.

Kilpatrick, D. (2015). *Fundamentos de la evaluación, prevención y superación de las dificultades lectoras*. Wiley.

Kilpatrick, D. (2016). *Equipados para el éxito lector: Un programa integral, paso a paso, para desarrollar la conciencia fonemática y el reconocimiento fluido de palabras*. Casey & Kirsch Publishers.

Kintsch, W. (2018). Revisiting the construction- integration model of text comprehension and its Implications for Instruction. En Alvermann, D.E. (Ed.). *Theoretical models and processes of literacy*. Routledge, 178-203.

Koole, T. (2013). Conversation analysis and education. En Chapelle, C.A. (Ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*, 977-982.

Lemov, D., Driggs, C. y Woolway, E. (2018). [Comprensión lectora repensada](#). Metodologías para el desarrollo de la lectura a partir de quinto grado. Aptus.

Lemov, D. (2022). [Enseña como un maestro 3.0](#). 63 técnicas de enseñanza para desarrollar aprendizajes de excelencia. Aptus.

Lemov, D., Driggs, C. y Woolway, E. (2025): *The Teach Like a Champion Guide to the Science of Reading: Translating Research to Reignite Joy and Meaning in the Classroom*. Wiley.

Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., y Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of experimental child psychology*, 93(1), 63-93.

Meneses, A., Ow, M. y Benítez, R. (2012). Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico. *Onomázein*, 25, 65-93.

Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. (2023). *Orientaciones didácticas*. Mineduc.

Ministerio de Educación. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Mineduc.

Moats, L. (2010). *De la voz a la impresión: Fundamentos lingüísticos para docentes*. Brookes Publishing.



Munita, F. (2020). Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores. Biblioteca Nacional del Perú.

Nussbaum, L. (2005). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Graó, 19-28.

Piasta, S., Justice, L. M, McGinty, A.S y Kaderavek, J. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement. *Child development*, 83(3), 810-820.

Qian, D. (1998). Depth of vocabulary knowledge: assessing its role in adults' reading comprehension in English as a second language [tesis doctoral University of Toronto].

Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review* 56 (2), 282-308.

Quigley, A. (2018). *Closing the Vocabulary Gap*. Routledge.

Rimehaug T. y Kårstad, S.B. (2022). Communication and Emotional Vocabulary; Relevance for Mental Health Among School-Age Youths. *Frontiers in Psychology* 13. 10.3389/fpsyg.2022.847412

Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII* (1), 269-277.

Rueda, M.I. (1995). La lectura: adquisición, dificultades e intervención. Amarú.

Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press.

Sedita, J. (2019). The Writing Rope. A Framework for Explicit Writing Instruction in all Subjects. Brookes Publishing.

Seidenberg, M. (2017). Language at the Speed of Sight: How We Read, Why so Many Can't, and What Can Be Done about It. Basic Books.

Share, D. L. (2011). On the Role of Phonology in Reading Acquisition. En S.A. Brady, D. Braze y C.A. Fowler (Eds.), *Explaining Individual Differences in Reading. Theory and Evidence*. Psychology Press.

Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology. *Remedial and special education*, 5 (3), 11-19.

Such, C. (2021). The Art and Science of Teaching Primary Reading. Corwin.



Sweller, J., Ayres, P. y Kalyuga, S. (2011). The expertise reversal effect. *Cognitive Load Theory*. Springer New York, 155-170.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., y Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2-40.

Wesche, M., y Paribakht, T. S. (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth vs. Breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-39.

Wiggins, G. y McTighe, J. (1998). What is Backward Design?. *Understanding by design*, 1, 7-19.

Willingham, D. (6 de marzo de 2018). The “Debunking” of Hart & Risley and How We Use Science. *Science & Education*. <https://www.danielwillingham.com/daniel-willingham-science-and-education-blog/the-debunking-of-hart-risley-and-how-we-use-science>

Willingham, D. (2020). [La mente lectora](#). Aptus.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.