



LEER, ESCRIBIR Y COMUNICARSE PARA APRENDER

Prácticas esenciales para el aula



Leer, escribir y comunicarse para aprender
Prácticas esenciales para el aula

Estrategia para la Reactivación de la Lectura
Plan de Reactivación Educativa

Unidad de Currículum y Evaluación
División de Educación General
Subsecretaría de Educación Parvularia
Ministerio de Educación
Junio 2023

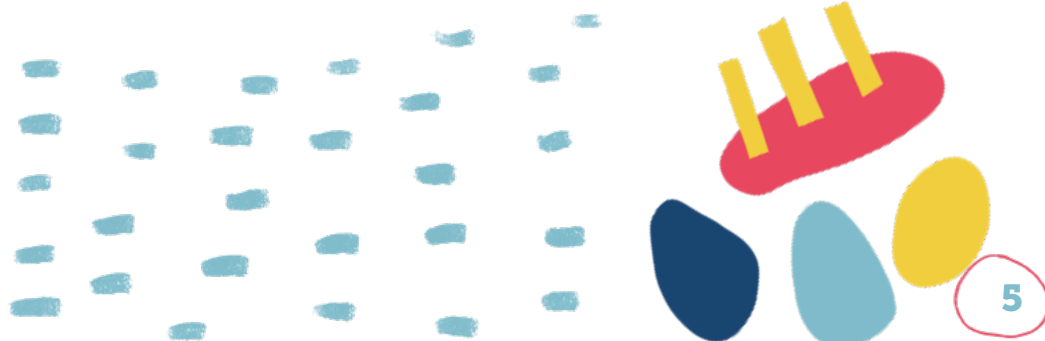
LEER, ESCRIBIR Y COMUNICARSE PARA APRENDER

Prácticas esenciales
para el aula

**Agradecemos la colaboración de
profesoras y académicas por su
importante contribución en la
elaboración de este documento:
Natalia Ávila Reyes, Gabriela Barra
González, Alejandra Meneses Arévalo,
Javiera Figueroa Miralles, Maili Ow
González y María Graciela Veas Ripoll.**

Tabla de Contenidos

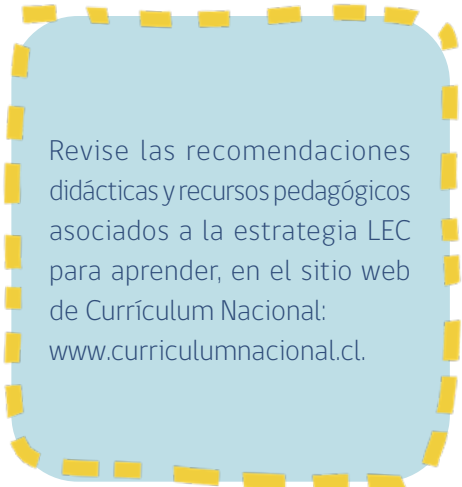
6	¿Por qué LEC para aprender? LEC para aprender: una estrategia para la reactivación educativa
8	LEC para Aprender en toda la trayectoria educativa: La importancia de leer, escribir y comunicarse oralmente en todas las asignaturas y núcleos de aprendizaje para aprender
10	Ejemplos de géneros discursivos presentes en las Bases Curriculares
11	La lectura, escritura y comunicación oral en el currículum
13	¿Cómo se presentan las habilidades comunicativas en el currículum de Educación Parvularia y Básica?
14	LEC para Aprender: Prácticas esenciales para el aula
18	Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad Parvularia
22	Promover el desarrollo del código escrito
28	Enseñar a comprender y producir textos orales y escritos
32	Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad
38	Bibliografía



¿Por qué LEC para aprender?

LEC para aprender: una estrategia para la reactivación educativa

El **Plan de Reactivación educativa “Seamos comunidad”** tiene como propósito abordar el impacto de la pandemia en las comunidades educativas desde una mirada sistémica, integral, contextualizada y estratégica, con un enfoque interseccional y participativo (Mineduc, 2022). Uno de los ejes de este plan es el **fortalecimiento de aprendizajes**, ya que una de las consecuencias de la pandemia ha sido la pérdida de aprendizajes considerados cruciales para la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes en todos los niveles educativos.



Revise las recomendaciones didácticas y recursos pedagógicos asociados a la estrategia LEC para aprender, en el sitio web de Currículum Nacional: www.curriculumnacional.cl.

Las habilidades de lectura, escritura y oralidad son una puerta de entrada al conocimiento dentro y fuera de los establecimientos educativos. Por ello, se ha puesto en evidencia cuán necesario es su desarrollo para el logro de los objetivos de aprendizaje. Esto cobra especial relevancia en contextos como el chileno, donde persisten disparidades socioeconómicas, de género, geográficas, entre otras, que inciden en las oportunidades educativas. Desde esta perspectiva, la postpandemia **es una oportunidad para repensar y enriquecer la acción pedagógica** de las comunidades educativas.

En este marco, surge la estrategia **Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender (LEC para aprender)**. Su objetivo es fortalecer el aprendizaje de estas tres habilidades por medio de una serie de acciones y recursos que buscan entregar herramientas a los equipos pedagógicos en el apoyo de los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes.

Esta estrategia considera tres líneas de acción: **recursos educativos, formación y acompañamiento**. Respecto de los recursos, la estrategia LEC para aprender pone a disposición de las comunidades educativas recomendaciones didácticas y para la evaluación formativa, recursos para el aula y recursos para las familias. Sobre la línea de formación, la estrategia propone instancias virtuales para profundizar en diversos aspectos asociados a la estrategia. Por último, la línea de acompañamiento implica un sistema de acompañamiento focalizado para un grupo de establecimientos educativos prioritarios, y un acompañamiento universal para el sistema en su conjunto.

¿Cómo se articulan estas líneas de acción? Como ha sido señalado por la Unesco¹ en Un nuevo contrato social para la educación, es importante que se reconozca “[...] la función de los docentes de productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social”. Por ello, la estrategia LEC para aprender se sustenta sobre la base de que las prácticas docentes son generadoras de aprendizajes y, por ello, se proponen prácticas esenciales para el aula como pilares de la estrategia. Estas refieren a acciones habituales que llevan a cabo educadoras, educadores y docentes para promover aprendizajes curriculares y han sido definidas a partir de lo que la investigación ha señalado como acciones que se pueden implementar en el aula para hacer más efectiva la docencia; por tanto, tienen el potencial para mejorar los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes².

Las prácticas esenciales han sido elaboradas a partir de la revisión de otras propuestas³ y de investigaciones sobre la enseñanza efectiva⁴ de la lectura, la escritura y la comunicación oral. Además, han sido adaptadas para ser promovidas en los contextos educativos chilenos e incorporaron también la oralidad y la escritura más explícitamente, ya que la mayor parte del material disponible se enfoca en la lectura.

Para efectos de este documento, se define **aula** como el espacio educativo en que se producen las experiencias formativas de niños, niñas y adolescentes. Por ello, el aula se asume como un espacio presente en toda la trayectoria formativa, desde Educación Parvularia a la Básica.

Este documento presenta las prácticas esenciales para el aula, a fin de que las educadoras, educadores y docentes puedan poner en ejercicio acciones didácticas que fortalezcan el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y comunicación oral en todas las asignaturas o núcleos de aprendizajes, dada la importancia que tienen en todas las áreas del currículum.

1 Unesco, 2021, p.9.

2 Grossman et al., 2009.

3 Se revisaron las prácticas para Nivel de transición a 8° básico de Michigan Association of Intermediate School Administrators General Education Leadership Network Early Literacy Task Force (MAISA GELN Early Task Force, 2016a, 2016b, 2016c, 2019), la propuesta de prácticas esenciales para Educación Parvularia de Fundación Educacional Oportunidad (s.f.), la propuesta de prácticas intransables para NT1 y NT2 elaborada por la Subsecretaría de Educación Parvularia del Gobierno de Chile (2020) y la propuesta de prácticas de la Fundación Flamboyán de Puerto Rico (s.f.).

4 Burns, T. y T. Schuller, 2007; Spencer, T.D., Detrich, R., y Slocum, T.A., 2012.

LEC para Aprender en toda la trayectoria educativa

La importancia de leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender

Todo proceso de aprendizaje está mediado por el lenguaje: se aprende en y por medio del lenguaje. Por lo tanto, desarrollar habilidades de lectura, escritura y oralidad aporta a los procesos de aprendizaje, dado que estas permiten profundizar y complejizar el pensamiento. En este sentido, enseñar habilidades comunicativas aporta al aprendizaje de los distintos objetivos de aprendizaje y, aunque estas no se presenten de manera directa en los núcleos de aprendizaje y las asignaturas, estas habilidades pueden funcionar como barreras de aprendizaje y aumentar las brechas cuando no se enseñan. Así, enseñarlas de manera explícita puede considerarse como una inversión valiosa de tiempo, en la medida que fortalecerán el aprendizaje de toda la trayectoria educativa, el logro de los objetivos y el desarrollo de personas que participan de una cultura y una sociedad que interactúa por medio de diversos textos orales, escritos y multimodales.

Las habilidades de lectura, escritura y comunicación oral están presentes en todos los núcleos de aprendizaje y las asignaturas del currículum. Estas habilidades no funcionan de forma aislada, sino que dialogan con el texto que se comprende o se produce y con el contexto en que se realiza la experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, una conversación acerca del crecimiento de una planta en el núcleo de Exploración del entorno natural es distinta a una conversación que se realiza para solucionar un conflicto entre pares en el núcleo de Convivencia y Ciudadanía. En una prima la explicación científica, la descripción y el uso de un vocabulario disciplinar y en la otra se usa mayormente la narración para recontar lo sucedido y un vocabulario asociado a las emociones.

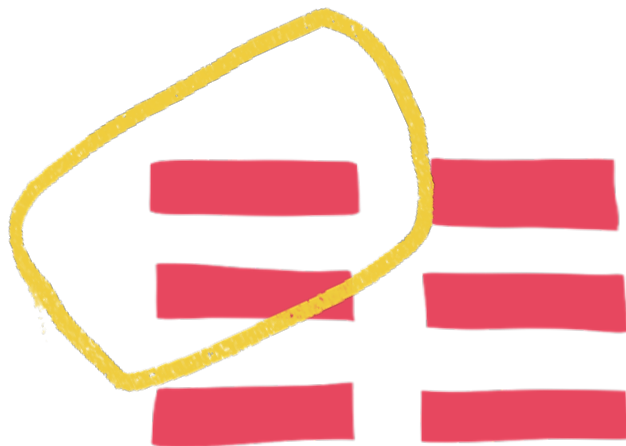
En Educación Básica sucede de forma similar. Por ejemplo, la experiencia de producir una línea de tiempo en Historia, Geografía y Ciencias Sociales es muy distinta a la de producir un gráfico de barras en Matemática, a pesar de que ambas sean de producción de un texto multimodal en el que el lenguaje visual, verbal y matemático se entrelazan, ya que las características de cada género son particulares.

Un **texto** es una unidad comunicativa organizada y orientada hacia un propósito comunicativo.

Los textos pueden ser orales, escritos o multimodales. Por lo tanto, comprenderlos y producirlos no solo involucra la lectura y la escritura, sino también observar, hablar y escuchar. Por ejemplo, en los niveles iniciales, niños y niñas pueden producir textos al conversar, al realizar una presentación oral o al escribir listas de compras o cuentos con garabatos. También pueden comprender videos, explicaciones orales, libros sin palabras o cuentos que les son leídos.

Para que el aprendizaje suceda, es importante que el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y oralidad se traten transversalmente en las experiencias de aprendizaje de todas las asignaturas y núcleos de aprendizaje. Ahora bien, ¿cómo trabajar transversalmente estas habilidades? Una manera de visibilizar la transversalidad de estas es por medio de la presencia de los géneros discursivos que cada asignatura o núcleo de aprendizaje usa para desarrollar habilidades y aprendizajes. Estos géneros están presentes a lo largo de todo el Currículo Nacional, como se muestra en el esquema a continuación:

Los **géneros discursivos** son formas relativamente estables en las que se concreta el discurso en una comunidad social y reflejan las necesidades comunicativas de las comunidades, por lo cual van cambiando en el tiempo y son muy diversos dependiendo del ámbito en que se produzcan. Por ejemplo, las recetas, un post de una red social digital, una noticia, un documental, un video musical, etc. (Bajtín, 1982).



Ejemplos de géneros discursivos presentes en las Bases Curriculares

PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Problemas auténticos de situaciones cotidianas, situaciones relatadas, descripciones geométricas de objetos

MATEMÁTICA

Argumentación matemática, pictograma, gráficos, tablas, problema matemático.

TECNOLOGÍA

Organizadores gráficos, carta Gantt, listados, instrucciones, presentación de diapositivas, hojas de cálculo, diagramas.

COMPRESIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL

Fotografías, ilustraciones, relatos orales, videos, canciones, muestras colectivas.

CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA

Conversaciones con pares, relatos, cuentos, juegos colectivos, acuerdos de convivencia.

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

discursos, biografías, entrevistas, explicaciones, relatos personales, cartas, líneas de tiempo.

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Fotografías, ilustraciones, canciones, juegos musicales, obras pictóricas, cómic, videos.

ARTES

Fotografía, ilustraciones, obras pictóricas, crítica de arte, descripciones de obras.

MÚSICA

Canciones, partituras, cancionero, videos musicales, críticas musicales, fichas técnicas.

EXPLORACIÓN DEL ENTORNO NATURAL

Fotografías, ilustraciones, artículos informativos, libros ilustrados, mapas, relatos.

CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO

Bailes, canciones.

CIENCIAS NATURALES

Enciclopedia, artículos, informes de laboratorio, procedimientos experimentales, explicación científica.

EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

Rutina de ejercicios, bailes, instrucciones, reglamentos.

LENGUAJE VERBAL

Cuentos, libros álbum, rimas, trabalenguas, relatos, recetas, cartas, invitación, listas, artículos informativos.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Cuentos, poemas, obras teatrales, infografías, instructivo, exposiciones orales, libro álbum, noticia, biografía, diarios de vida.

LENGUA Y LITERATURA

Noticias, cuentos, poemas, caligrama, obras teatrales, novelas, columnas de opinión, artículos periodísticos, ensayo.

IDIOMA EXTRANJERO INGLÉS

Diálogos, cuentos, instrucciones, rimas, canciones, textos expositivos, noticias.

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Fotografías, ilustraciones, canciones, juegos musicales, obras pictóricas, cómic, videos.

ORIENTACIÓN

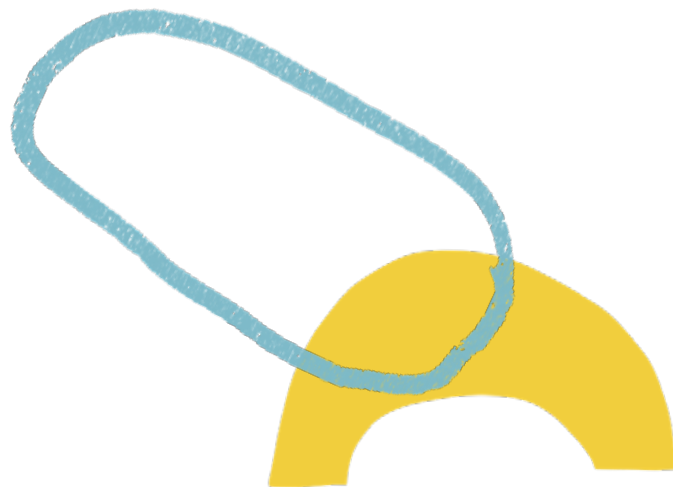
Acuerdos de convivencia, juegos de roles, conversaciones, textos informativos, anécdotas, relatos, diarios de vida, cartas.

La lectura, escritura y comunicación oral en el currículum

El aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad se desarrolla de forma continua a lo largo de la trayectoria educativa, por lo que no existe un límite establecido entre los niveles educativos. Asimismo, no es categórica la separación entre lo oral, lo escrito y lo leído, puesto que estas habilidades se desarrollan de forma conjunta en una relación recíproca. Por lo tanto, la división presentada a continuación es solo para poder mostrar cómo se presentan estas habilidades en el currículum de Educación Parvularia y Básica. Así, **estas habilidades van desplegándose a lo largo de todo el currículum de manera interrelacionada ya sea como aprendizajes en sí mismos o como medios para aprender en cada área curricular.**

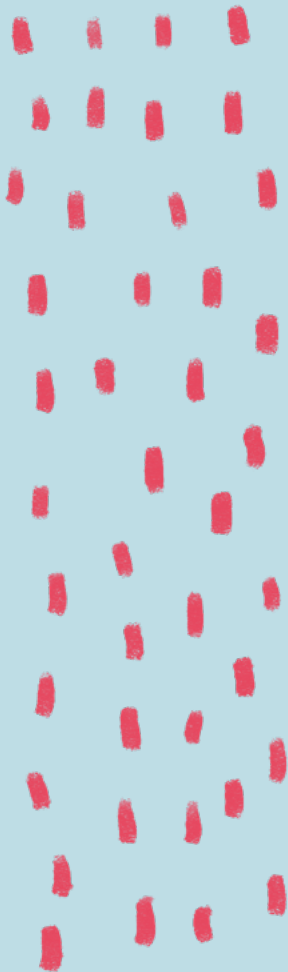
En los Ámbitos de Aprendizaje de Educación Parvularia, el énfasis está puesto en la dimensión oral por sobre la dimensión escrita, ya que es la primera que se desarrolla. Por ejemplo, la oralidad es fundamental para describir objetos y el entorno, para señalar relaciones causales que aportan al desarrollo de la alfabetización científica, para el diálogo en torno a contenidos culturales o para la escucha de relatos diversos. Por su parte, el acercamiento al lenguaje escrito se desarrolla con la exposición a textos escritos. Al interactuar con ambientes alfabetizados, los niños y niñas avanzan progresivamente en el desarrollo de los predictores de la lectura y escritura inicial.

En el nivel de Educación Básica, la formalización de la enseñanza del código se traduce en la escritura y la lectura de textos, de manera que el contacto con lo escrito toma protagonismo en la interacción con textos de diversa índole y en todas las asignaturas. De todas maneras, la oralidad sigue estando presente en las instancias de diálogo acerca de los distintos temas de las asignaturas y también con diferentes propósitos (tomar acuerdos, discutir o planificar) así como en la comprensión y producción de géneros planificados (por ejemplo, la exposición).



¿Cómo se presentan las habilidades comunicativas en el currículum de Educación Parvularia y Básica?

En el esquema a continuación, se muestran **algunos ejemplos de cómo la lectura, escritura y oralidad están presentes en las Bases Curriculares de Educación Parvularia y Básica.**



Lectura

Educación Parvularia

Desarrollar la conciencia fonológica en situaciones cotidianas y de juego.

Comprender progresivamente diversos textos a partir de la escucha atenta.

Reconocer progresivamente algunas palabras asociando algunos fonemas a sus respectivos grafemas.

Educación Básica

Leer de manera fluida variados textos.
Investigar en fuentes diversas: selección y evaluación de información.

Interpretar la información leída.
Elaborar posturas personales y críticas frente a la lectura.

Relacionar textos a partir de un criterio dado.
Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente.

Escritura

Representar gráficamente algunas letras, signos y mensajes significativos en situaciones auténticas y de juego.

Experimentar diversas posibilidades de expresión.

Explorar diversos textos gráficos.

Comunicar resultados de investigaciones, ideas personales, textos creativos, interpretaciones de obras estéticas.

Registrar y ordenar información durante los procesos de investigación y de diseño de proyectos.

Argumentar en torno a temas y lecturas. Usar recursos multimodales (gráficos, imágenes, dibujos, fotografías, etc.).

Escribir representaciones de problemas o explicaciones de procedimientos.

Escribir frecuentemente para desarrollar la creatividad y expresar ideas.

Comunicación oral

Comunicar a los demás emociones y sentimientos.

Expresar corporalmente, sensaciones, emociones e ideas.

Comunicar el bienestar que le produce el movimiento de su cuerpo.

Conversar e intercambiar ideas con otros.

Comunicar para describir, comparar, predecir y resolver situaciones de su entorno.

Comunicar hechos sociales y relatos significativos.

Dialogar para intercambiar ideas durante procesos de creación, interpretación y apreciación de obras estéticas y en la planificación y colaboración durante el desarrollo de experimentos y proyectos.

Argumentar para fundamentar posiciones sobre distintos temas y lecturas.

Comunicar análisis, interpretaciones, investigaciones.

Escuchar empáticamente y dialogar para tomar decisiones, solucionar conflictos y para establecer relaciones y vínculos constructivos.

Comprender, disfrutar y apreciar relatos orales, declamaciones, obras de teatro, películas o representaciones.

LEC para Aprender: Prácticas esenciales para el aula

Leer, escribir y comunicarse oralmente son habilidades complejas que se desarrollan a lo largo de toda la vida. El aprendizaje de estas habilidades inicia desde que niños y niñas nacen porque se insertan en un mundo mediado por el lenguaje oral y escrito que provee de elementos que influyen en su desarrollo. El término es incierto, pues **siempre habrá diversos contextos para continuar aprendiendo nuevas formas de comunicación oral y escrita**. Entonces, el aprendizaje de la literacidad y del lenguaje requerirá de **múltiples oportunidades para aprender a usar las habilidades comunicativas con distintos propósitos y en diversas situaciones**.

Específicamente, el aprendizaje de la literacidad conlleva el dominio de diversas habilidades. Por un lado, deben desarrollarse **habilidades acotadas** que, si bien requieren de una enseñanza sistemática y estructurada, son de fácil aprendizaje —como la decodificación y la fluidez—. Por otro lado, hay que desarrollar **habilidades abiertas** que, por su complejidad, exigirán una enseñanza situada e integrada —como comprender y producir textos usando el conocimiento de los géneros discursivos, secuencias textuales, gramática o vocabulario—⁵. Ambos tipos de habilidades deben desarrollarse de forma paralela y hay distintos modelos que lo destacan; por ejemplo, el modelo de la “cuerda”⁶ muestra que el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje deben desarrollarse de forma simultánea para lograr que todos los niños y niñas alcancen la comprensión lectora de manera autónoma.

Entonces, **para apoyar el desarrollo de todas las habilidades involucradas en la lectura, la escritura y la comunicación oral, la estrategia LEC para aprender propone un modelo con cuatro dimensiones que interactúan entre sí de manera simultánea**, con el fin de acelerar y promover los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes desde la Sala Cuna hasta 8º básico. Cada una de estas dimensiones tiene un número acotado de prácticas esenciales que se pueden implementar en el aula.

Para tener en cuenta

En cada dimensión solo se explicitaron las prácticas que son específicas para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Las prácticas vinculadas a la planificación, la evaluación, el trabajo con las familias y el trabajo en grupo pequeño son muy relevantes, pero no son detalladas en este documento.

⁵ Snow, C. E., & Matthews, T., 2016.

⁶ Scarborough, 2001.

¿Por qué cuatro dimensiones? Por una parte, se desprende una de las dimensiones de las habilidades acotadas: **promover el desarrollo del código escrito**. Cuando niñas y niños son capaces de decodificar y codificar las palabras de manera automática y acceder a sus significados de manera eficiente, pueden destinar sus recursos cognitivos destinados a la comprensión y a la producción. Por lo tanto, enseñar de manera explícita y sistemática las habilidades vinculadas al código escrito es fundamental para la lectura y escritura de textos.

Por otra parte, como las habilidades abiertas son más complejas, su promoción requiere de dos formas de enseñanza. Sánchez y García⁷ las explican para la lectura, pero pueden expandirse para la escritura y la comunicación oral. Una hace referencia a aquellas acciones para guiar a las niñas, niños y adolescentes en la comprensión o producción de un texto en específico. En tanto, la otra busca la enseñanza explícita de procesos, estrategias y recursos que puedan ser usados para la comprensión y producción múltiples textos. Estas dos formas llevan a distinguir otras dos dimensiones del modelo: **guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad** y **enseñar a comprender y producir textos orales y escritos**.

A lo anterior, se suma una nueva dimensión que alude a las prácticas de enseñanza orientadas al desarrollo de los componentes afectivos y personales asociados a la lectura, escritura y comunicación oral, también llamados *procesos cálidos*, a diferencia de las otras dimensiones, que se relacionan con los procesos *fríos o cognitivos*, vinculados a la resolución de la tarea en sí misma. Esta última dimensión es **motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad**.

Así, las dimensiones que organizan las prácticas esenciales de la enseñanza de la lectura, la escritura y la comunicación son: **motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad**, **promover el desarrollo del código escrito**; **enseñar a comprender y producir textos orales y escritos** y **guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad**. A continuación, se describe cada dimensión y sus prácticas esenciales asociadas.

⁷ Sánchez, E. y García, R., 2021..

MOTIVAR Y COMPROMETER CON LA LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

PE-A. Guía la formación de comunidades

PE-B. Articula las prácticas de literacidad propias de otros contextos con las de la escuela

PE-C. Comparte la toma de decisiones en los procesos de comprensión y producción

PE-D. Contribuye a la construcción de una autopercepción positiva

PE-E. Ofrece experiencias de comprensión y producción focalizadas en el hábito y el gusto

ENSEÑAR A COMPRENDER Y PRODUCIR TEXTOS ORALES Y ESCRITOS

PE-K. Enmarca las experiencias de aprendizaje en situaciones comunicativas auténticas y diversas

PE-L. Explica y modela estrategias de comprensión y producción de textos

PE-M. Brinda oportunidades para compartir la responsabilidad de comprender o producir textos de diversos géneros discursivos

PE-N. Potencia la experimentación con la lengua y la reflexión metalingüística





PROMOVER EL DESARROLLO DEL CÓDIGO ESCRITO

PE-F. Fomenta el uso de los ambientes de aprendizaje para el desarrollo del conocimiento de lo impreso

PE-G. Realiza actividades lúdicas para ejercitar la conciencia fonológica y la velocidad de denominación

PE-H. Realiza actividades sistemáticas para desarrollar el principio alfabético, codificación y decodificación.

PE-I. Proporciona experiencias de lectura repetitiva para desarrollar la fluidez lectora.

PE-J. Proporciona experiencias sistemáticas para desarrollar la fluidez de la escritura.

GUIAR EL APRENDIZAJE MEDIANTE LA LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

PE-O. Conduce discusiones productivas en el aula

PE-P. Guía la comprensión de textos específicos de cada asignatura o núcleo de aprendizaje

PE-Q. Guía la producción de textos específicos de cada asignatura o núcleo de aprendizaje

PE-R. Enseña explícitamente el vocabulario clave para aprender

DIMENSIÓN MOTIVAR Y COMPROMETER CON LA LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD



El o la docente que motiva y compromete con la lectura, escritura y oralidad:

PE-A. Guía la formación de comunidades

PE-B. Articula las prácticas de literacidad propias de otros contextos con las del aula

PE-C. Comparte la toma de decisiones en los procesos de comprensión y producción

PE-D. Contribuye a la construcción de una auto percepción positiva

PE-E. Ofrece experiencias de comprensión y producción focalizadas en el hábito, el gusto y el disfrute

La motivación y el compromiso activa un círculo virtuoso de aprendizaje, ya que dichos elementos tienen una relación recíproca con el desarrollo de habilidades. Esto se explica debido a que la motivación es el impulso para comenzar y el compromiso es cómo dicho impulso se expande sosteniéndose en el tiempo⁸, lo que permite desarrollar una actividad de principio a fin, involucrando todos los esfuerzos necesarios para ello. Entonces, promover la motivación y el compromiso hacia el desarrollo de las habilidades de LEC favorece que el proceso de aprendizaje se enriquezca y amplifique.

Cuando se llevan a cabo experiencias de lectura, escritura u oralidad con motivación y compromiso, niños, niñas y adolescentes tienden a disponerse positivamente a ellas, realizarlas más frecuentemente y otorgarles más significación; lo que aporta al incremento de sus capacidades como lectores, escritores e interlocutores. A su vez, mejorar las habilidades para comprender y producir textos puede aumentar el disfrute durante esas experiencias, junto con mejorar las percepciones que tienen niños, niñas y adolescentes sobre sí mismos y sus desempeños, lo que enriquece el ciclo de motivación y el compromiso⁹.

Tanto la motivación como el compromiso son susceptibles de moldear¹⁰. Esto repercute en que las y los docentes deban desarrollar ciertas prácticas pedagógicas que puedan activar este círculo virtuoso. Enseguida se describen cinco prácticas que se consideran esenciales para ese fin.

8 Camacho et al., 2021; Unrau y Quirk, 2014.

9 Rogoff, B., 1993.

10 Camacho et al., 2020; Unrau y Quirk, 2014; Wigfield et al., 2014.

PE-A. Guía la formación de comunidades

Las comunidades se forman por un grupo de personas que comparten ciertas convenciones culturales. El pertenecer o no a una comunidad va configurando la identidad de cada persona. Por lo tanto, formar comunidades en torno a experiencias de lectura, escritura y oralidad se vuelve fundamental para que niños, niñas y adolescentes conciban que pueden y quieren ser comunicadores, lectores y escritores.

Así, esta práctica propone acciones que pueden llevar a cabo educadoras/es y docentes para promover la formación de comunidades en torno a experiencias de lectura, escritura y oralidad en cualquier núcleo y/o asignatura, fomentando las particularidades de la comunidad y también las dinámicas colaborativas.

Las **prácticas de literacidad** se entienden como prácticas de interacción social en las cuales participan las personas y en ellas intervienen textos escritos (Barton y Hamilton, 2004).

PE-A DESDE SALA CUNA A 8° BÁSICO, LA EDUCADORA, EDUCADOR O DOCENTE:

Guía la formación de comunidades que se reúnen en torno a experiencias de lectura, escritura y oralidad, tanto para expresar sus identidades, vivencias, perspectivas, emociones e inquietudes, como colaborar entre sí. Para ello:

- ▶ Considera intereses, propósitos o experiencias compartidos por todo el curso o entre cierto grupo de niños, niñas y adolescentes.
- ▶ Fomenta que niños, niñas y adolescentes colaboren para mejorar en sus tareas de producción o comprensión de textos, tanto para la realización de trabajos colectivos como para mejorar los trabajos individuales.
- ▶ Promueve instancias entre estudiantes para que dialoguen sobre sus experiencias como productores, lectores e interlocutores.
- ▶ Establece hábitos y rutinas que permiten valorar las prácticas de comprensión y producción como un elemento compartido e identitario de la comunidad.
- ▶ Participa como guía de la comunidad cuando es necesario, pero también es un miembro más de la comunidad compartiendo sus propias experiencias de lectura, escritura y oralidad.

PE-B. Articula las prácticas de literacidad propias de otros contextos con las del aula

Los niños, niñas y adolescentes tienen conocimientos que han construido a lo largo de su experiencia vital. Específicamente, desarrollan prácticas de literacidad que son propias de los diversos contextos en los que participan; por ejemplo, actividades religiosas, políticas, artísticas, culturales, comunitarias, entre otras que tengan sus propias formas comunicativas. Asimismo, ellos y ellas establecen dinámicas propias de los juegos en que participan o de las diferentes redes sociales que usan. Entonces, reconocer y llevar dichos conocimientos al aula es necesario para desarrollar las habilidades del currículo y para apreciar las prácticas de lectura, escritura y oralidad, puesto que generan choques cognitivos que mueven el aprendizaje.

Por lo anterior, esta práctica promueve que se establezcan puentes entre las prácticas de literacidad de otros contextos con las del aula durante toda la trayectoria educativa.

PE-B DESDE SALA CUNA A 8° BÁSICO, LA EDUCADORA, EDUCADOR O DOCENTE:

Articula las prácticas de literacidad propias de los distintos contextos en los que participan niños, niñas y adolescentes con las prácticas de literacidad escolares, a fin de nutrirse mutuamente. Para ello:

- ▶ Indaga en las prácticas discursivas cotidianas de niños, niñas y adolescentes en los distintos contextos en los que participan.
- ▶ Conecta los registros y recursos que usan niños, niñas y adolescentes y los géneros que comprenden y producen con los que son propios de los contextos educativos por medio de las experiencias de aprendizaje.
- ▶ Implementa experiencias de aprendizaje que permitan amplificar tanto los aprendizajes que niños, niñas y adolescentes desarrollan de manera informal como los del aula.

PE-C. Comparte la toma de decisiones sobre las experiencias de lectura, escritura y oralidad

Para generar un mayor compromiso con el aprendizaje, un aspecto importante para tener en cuenta es la agencia de niños, niñas y adolescentes en sus procesos; es decir, que ellas y ellos puedan tomar un rol activo en la toma de decisiones. Así, con esta práctica esencial, las y los docentes pueden promover experiencias para que niños, niñas y adolescentes desarrollen progresivamente su agencia, compartiendo la posibilidad de decidir sobre los textos que articulan las experiencias de aprendizaje, considerando sus intereses sobre temas, géneros discursivos, soportes, entre otros aspectos¹¹.

PE-C DESDE SALA CUNA A 8° BÁSICO, LA EDUCADORA, EDUCADOR O DOCENTE:

Comparte habitualmente con niños, niñas y adolescentes la toma de decisiones sobre distintos aspectos de las experiencias de lectura, escritura y oralidad desarrolladas en el aula (género, audiencia, texto, autor, temática, modalidad, soporte, entre otros), con el fin de promover la agencia en ellos y ellas.

PE-D. Contribuye a la construcción de una autopercepción positiva

Para que los niños, niñas y adolescentes se motiven y comprometan progresivamente con la lectura, escritura y oralidad, es importante que tengan una percepción positiva sobre sí mismos en esas actividades. Para lograrlo, cada uno y cada una debe haber tenido experiencias placenteras asociadas a estas habilidades, junto con ser consciente de su capacidad de desplegar dichas habilidades para diferentes propósitos¹². Entonces, las y los docentes deben realizar acciones que puedan ayudar a visibilizar que cada niño, niña y adolescente es un comunicador, interlocutor, lector y escritor de textos.

PE-D DESDE SALA CUNA A 8° BÁSICO, LA EDUCADORA, EDUCADOR O DOCENTE:

Contribuye a que niñas, niños y adolescentes construyan una autopercepción positiva como lectores, interlocutores y productores de textos. Para ello:

- ▶ Manifiesta altas expectativas sobre lo que ellos y ellas hacen y pueden hacer.
- ▶ Muestra los progresos de cada niño, niña y adolescente en sus prácticas de lectura, escritura y oralidad, evitando comparaciones y premios por logros (como calcomanías, juguetes o cupones)
- ▶ Visibiliza las diversas prácticas de niños, niñas y adolescentes, mostrando que todos y todas son interlocutores, lectores y escritores de textos.
- ▶ Ajusta las metas y tareas propuestas a cada niño, niña y adolescente, equilibrando el nivel de desafío propuesto con las habilidades ya desarrolladas.

PE-E. Ofrece experiencias de lectura, escritura y oralidad focalizadas en el hábito, el gusto y el disfrute

El compromiso y la motivación se caracterizan por asociarse a situaciones que producen una percepción positiva en quien las vive. Por eso, es necesario que los niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar el hábito, el gusto y el disfrute hacia las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Si bien esto puede hacerse de forma transversal, también es necesario proporcionar experiencias que estén solo enfocadas a este propósito, puesto que su desarrollo requiere estrategias didácticas específicas.¹³

PE-E DESDE SALA CUNA A 8° BÁSICO, LA EDUCADORA, EDUCADOR O DOCENTE:

Ofrece de manera frecuente experiencias de lectura, escritura y oralidad focalizadas únicamente en el hábito, el gusto y el disfrute. Para ello:

- ▶ Indaga en la respuesta emocional y afectiva de niños, niñas y adolescentes frente a los textos que comprenden y producen.
- ▶ Muestra y expresa en el aula sus propios gustos y hábitos en torno a sus experiencias de lectura, escritura y oralidad.
- ▶ Implementa rutinas o ritos que fomenten la valoración por las experiencias de lectura, escritura y oralidad.

¹² Willingham, D., 2020.

¹³ Munita, F., 2017.

PROMOVER EL DESARROLLO DEL CÓDIGO ESCRITO

El o la docente que promueve la adquisición del código escrito:

PE-F. Promueve el conocimiento de lo impreso mediante ambientes de aprendizaje.

PE-G. Promueve el desarrollo de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación mediante juegos y actividades lúdicas.

PE-H. Realiza actividades sistemáticas para desarrollar el principio alfabético, codificación y decodificación.

PE-I. Proporciona experiencias de lectura repetitiva para desarrollar la fluidez lectora.

PE-J. Proporciona experiencias sistemáticas para desarrollar la fluidez de la escritura.



Para que niñas, niños y adolescentes lean y escriban de manera independiente **es necesario que puedan desarrollar y usar el conocimiento sobre el código escrito.** Este aprendizaje comienza desde que son párvulos, con el desarrollo de los predictores de la literacidad inicial. Al entrar en la Educación Básica, este proceso se formaliza, aprendiendo el sistema de escritura, profundizando en la relación letra-sonido y comprendiendo los mecanismos empleados de manera progresiva para combinar letras y formar palabras, oraciones y textos. El proceso apunta a que ellas y ellos usen todos estos conocimientos para transcribir sus ideas a lo escrito (codificación) y para traducir lo escrito a lo oral (decodificación) de forma fluida.

Para lograr lo anterior, no basta con la mera exposición a la cultura letrada, sino que se requiere de un ambiente y **una enseñanza explícita y sistemática que proporcione múltiples experiencias de aprendizaje que permitan automatizar progresivamente los procesos de codificación y decodificación, resguardando los distintos ritmos y formas de aprender de niños y niñas.**

¿Qué son los predictores de la lectura inicial?

Son habilidades y conocimientos que anticipan e influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura a nivel de palabra (conciencia fonológica, principio alfabético y velocidad de denominación).

Es importante recordar que las habilidades de literacidad inicial no son un prerrequisito de otras, sino que se desarrollan de forma paralela a la comprensión, a lo largo de la trayectoria. **Por eso, se recomienda que el trabajo con la decodificación y la codificación se haga a partir de experiencias auténticas que enfatizan los propósitos comunicativos, la construcción de significados y enfoques de proceso.**

PE-F. Promueve el conocimiento de lo impreso mediante los ambientes de aprendizaje

La enseñanza del código asume que las y los niños, por nacer en una cultura letrada, ya han desarrollado conocimientos sobre lo impreso. Ahora bien, la mera exposición a la cultura letrada no promoverá el aprendizaje de la codificación y decodificación. Por ello, desde los primeros años, es importante diseñar, organizar e intencionar ambientes de aprendizaje que permitan a niños, niñas y adolescentes explorar recursos y materiales que fomenten la literacidad. Esto implica **considerar el ambiente de aprendizaje como un agente educativo.**

PE-F DESDE SALA CUNA A 2° BÁSICO, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Fomenta que niños y niñas usen los recursos propios de los ambientes de aprendizaje para la literacidad, con el fin de desarrollar el conocimiento de lo impreso. Para ello:

- ▶ Presenta diversos materiales, recursos, elementos y lugares para que niños y niñas participen de experiencias de comunicación integral.
- ▶ Modela el uso de los recursos propios de los ambientes de aprendizaje para la literacidad, especialmente, los libros y los textos.
- ▶ Muestra por medio de expresiones, gestos, movimientos y lenguaje oral las convenciones del código escrito al escribir y leer un texto específico.
- ▶ Valora que niños y niñas jueguen a leer y a escribir y promueve que usen progresivamente las convenciones del código escrito.

DE 3 A 8° BÁSICO, LA O EL DOCENTE:

Fomenta el uso autónomo que niños, niñas y adolescentes hacen de los recursos propios de ambientes de aprendizaje para la literacidad, con el fin de desarrollar el conocimiento de lo impreso. Para ello:

- ▶ Expone a diversos materiales, recursos, elementos y lugares para participar de la lectura y la escritura.
- ▶ Guía discusiones acerca de las funciones y efectos que tienen las convenciones del código escrito en los textos que leen o escriben.

PE-G. Promueve el desarrollo de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación mediante juegos y actividades lúdicas

Esta práctica esencial busca fomentar la habilidad de **conciencia fonológica**, entendida como una habilidad metalingüística que permite identificar y manipular elementos del lenguaje oral, como palabras, sílabas y fonemas, lo que será fundamental para los procesos de codificación y decodificación. Además, busca promover la **velocidad de denominación**, la que refiere a la rapidez con que se nombra un estímulo visual dado (por ejemplo, ante la imagen de un “vaso”, verbalizar esta palabra). Dicha habilidad se relaciona con la fluidez, específicamente, la automatización y precisión en la lectura¹⁴. Ambas habilidades pueden desarrollarse por medio de experiencias de aprendizajes lúdicas.

PE-G DESDE SALA CUNA A NIVEL MEDIO, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Realiza juegos e interacciones que posibilitan el reconocimiento de los sonidos del entorno y de su lengua materna. Para ello:

- ▶ Interactúa con los niños y niñas usando entonaciones marcadas, incorporando gestos y alargando sonidos para que ellos y ellas reconozcan los propios de su lengua materna.
- ▶ Propone juegos en que se involucren y reconozcan sonidos de diferentes fuentes de su entorno cotidiano, como instrumentos musicales, animales, voces familiares, naturaleza, entre otros.

EN EL NIVEL TRANSICIÓN, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Realiza juegos y experiencias lúdicas que permitan experimentar con los sonidos, los fonemas, las sílabas y las palabras en contextos significativos y cotidianos, considerando criterios de progresión de la conciencia fonológica.

EN 1° Y 2° BÁSICO, LA O EL DOCENTE:

Realiza actividades lúdicas para ejercitar la velocidad de denominación y la conciencia fonológica, especialmente la fonémica, considerando criterios de progresión para ambos predictores.

ENTRE 3 Y 8° BÁSICO, LA O EL DOCENTE:

Realiza una intervención focalizada por medio de juegos sistemáticos y progresivos que apunten al desarrollo de la conciencia fonológica y/o la velocidad de denominación para estudiantes que no han logrado automatizar el proceso de codificación o decodificación, solo si los y las estudiantes requieren apoyo en uno o ambos predictores.

PE-H. Realiza juegos y otras actividades de forma sistemática para desarrollar el principio alfabético, codificación y decodificación

Estas prácticas se focalizan en apoyar los procesos de decodificación y codificación, que son procesos importantes de lograr **tempranamente para ayudar a liberar memoria de trabajo y focalizarse en los procesos superiores, relacionados con la comprensión del lenguaje oral y la generación de ideas**. Así, se observa que la enseñanza explícita del principio alfabético, de la decodificación y codificación se desarrolla en mayor medida hasta 2° básico, pero en los niveles siguientes es importante que se intervenga en la enseñanza, cuando estas habilidades requieren apoyo.

PE-H EN NIVEL TRANSICIÓN, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Realiza juegos y actividades lúdicas que muestren explícitamente la relación fonema-grafema y la escritura de letras a partir de contextos significativos, auténticos y cotidianos. Para ello:

- ▶ Presenta la relación fonema-grafema mediante múltiples canales sensoriales (oral, visual y táctil).
- ▶ Hace referencia sistemáticamente a los nombres y sonidos de las letras en distintos contextos.

EN 1° Y 2° BÁSICO, LA O EL DOCENTE:

Realiza juegos y otras actividades sistemáticas y diarias que desarrollen la codificación y decodificación de palabras. Para ello:

- ▶ Presenta la relación fonema-grafema y la escritura de las letras mediante múltiples canales sensoriales (oral, visual y táctil).
- ▶ Establece una progresión hacia palabras cada vez más complejas.

DESDE 3° A 8° BÁSICO, LA O EL DOCENTE:

Realiza una intervención focalizada para desarrollar la codificación y decodificación de palabras, cuando hay estudiantes que presentan problemas en ello, al leer y escribir textos auténticos adecuados al nivel. Para ello:

- ▶ Guía acciones como la identificación de errores, la revisión en voz alta durante la lectura compartida y la escritura interactiva.
- ▶ Muestra explícitamente los vínculos formales que no están consolidados entre fonema y grafema.

PE-I. Proporciona experiencias significativas de lectura repetitiva para desarrollar la fluidez lectora

Esta práctica esencial se focaliza en acciones para que educadoras, educadores y docentes proporcionen experiencias de aprendizaje significativas para que párvulos y estudiantes desarrollen progresivamente la fluidez lectora. **La fluidez se relaciona con la comprensión lectora en la medida que esta habilidad, mientras se va automatizando, permite concentrar esfuerzos en la comprensión de los textos.** Por eso, la práctica promueve contextos significativos para la lectura repetida de textos, ya sea del mismo o de textos variados, en que la ejercitación repetida de la lectura esté dada con un propósito que tenga sentido para niños, niñas y adolescentes. Por ejemplo, el teatro de lectores, la orquesta de lectura, lecturas poéticas, un noticiero, entre otros.

La fluidez contempla tres aspectos: precisión, velocidad y expresión (prosodia). La precisión apunta a la articulación correcta de todas las palabras. La velocidad es la capacidad de leer de forma automática. La expresión implica usar de manera estratégica los elementos prosódicos de acuerdo con el contenido del texto.

PE-I DESDE SALA CUNA A NIVEL TRANSICIÓN, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Promueve que niños y niñas jueguen a leer con expresividad a partir del modelaje. Para ello:

- ▶ Modela la lectura fluida (precisión, velocidad y expresión) durante la lectura en voz alta.
- ▶ Invita a seguir el modelo lector durante la lectura en voz alta de textos que han sido leídos en repetidas ocasiones.
- ▶ Invita a que niños y niñas jueguen a leer textos incorporando paulatinamente elementos expresivos.

EN 1° Y 2° BÁSICO, LA O EL DOCENTE:

Proporciona experiencias significativas de lectura repetitiva de los textos para desarrollar la fluidez lectora (precisión, velocidad y expresión). En esas experiencias:

- ▶ Modela la lectura fluida en voz alta.
- ▶ Invita a imitar y a seguir el modelo lector durante la lectura en voz alta de textos que han sido leídos en repetidas ocasiones.
- ▶ Prioriza textos con estructuras repetidas.
- ▶ Entrega ayudas visuales o no verbales (gestos, sonidos o imágenes) que orientan el cómo leer.
- ▶ Practica las palabras frecuentes o difíciles que estarán presentes en el texto.

DESDE 3° A 8° BÁSICO, LA O EL DOCENTE:

Proporciona diversos contextos comunicativos en los que la lectura repetitiva de un mismo texto sea significativa para desarrollar la fluidez lectora (precisión, velocidad y expresión).

PE-J. Proporciona experiencias sistemáticas para desarrollar la fluidez de la escritura

Esta práctica esencial se focaliza en la promoción de experiencias sistemáticas para desarrollar la fluidez de la escritura. Esta habilidad es importante porque permite **automatizar procesos cognitivos ligados a la codificación**, junto con desarrollar la **generación de ideas** en las diversas actividades de escritura. Así, la fluidez de la escritura aborda tanto la transcripción (es decir, la capacidad para trazar o mecanografiar palabras en el escrito) como la generación de textos (es decir, las habilidades relacionadas con la producción de ideas escritas). Ambos aspectos son necesarios para avanzar progresivamente en la producción de textos cada vez más complejos.

PE-I DESDE SALA CUNA A NIVEL TRANSICIÓN, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Brinda sistemáticamente experiencias lúdicas para favorecer el desarrollo progresivo de la expresión gráfica y la escritura emergente (líneas, trazos, sus propios signos gráficos, palabras significativas y mensajes simples). En esas experiencias:

- ▶ Promueve habitualmente el desarrollo progresivo de la expresión y producción gráfica mediante juegos y actividades lúdicas.
- ▶ Intenciona experiencias que les permitan a niños y niñas experimentar diversas posibilidades de expresión a partir de los lenguajes artísticos.
- ▶ Invita a niños y niñas a incorporar estrategias para verbalizar las ideas antes de escribir.

EN 1° Y 2° BÁSICO, LA O EL DOCENTE:

Brinda sistemáticamente experiencias de escritura de letras, palabras, oraciones y textos breves, con el fin de lograr la fluidez de escritura (transcripción y generación de ideas). En esas experiencias:

- ▶ Promueve la práctica sostenida de la escritura por periodos cada vez más extensos mediante la realización de actividades significativas de copia o dictado, rutinas y juegos de escritura.
- ▶ Usa estrategias que permitan verbalizar las ideas antes de escribir.

DESDE 3° Y 8° BÁSICO, LA O EL DOCENTE:

Brinda sistemáticamente experiencias de escritura de textos, con el fin de lograr la fluidez de escritura (transcripción y generación de ideas). En esas experiencias:

- ▶ Promueve la práctica sostenida de la escritura por periodos cada vez más largos mediante la realización de rutinas, juegos y otras actividades de escritura.
- ▶ Usa estrategias que permitan verbalizar, expandir y profundizar las ideas antes de escribir y durante la escritura.

ENSEÑAR A COMPRENDER Y PRODUCIR TEXTOS ORALES Y ESCRITOS



El o la docente que enseña a comprender y producir textos orales y escritos:

PE-K. Enmarca las experiencias de aprendizaje en situaciones comunicativas auténticas y diversas.

PE-L. Explica y modela estrategias de comprensión y producción de textos.

PE-M. Brinda oportunidades para compartir la responsabilidad de comprender o producir textos de diversos géneros.

PE-N. Potencia la experimentación con la lengua y la reflexión metalingüística.

Para que las niñas, niños y adolescentes puedan comprender y producir textos que cumplan diversos propósitos comunicativos, es necesario que actúen de manera estratégica. Esto no es fácil, ya que existen procesos que se realizan de forma implícita y es necesario hacerse consciente de estos. Por lo tanto, estas prácticas apuntan a aquellas acciones que las educadoras, educadores y docentes pueden realizar para impulsar a niños, niñas y adolescentes a darse cuenta de los propósitos comunicativos que tienen cuando comprenden y producen textos, y qué estrategias pueden desplegar para conseguir dichos propósitos.

PE-K. Enmarca las experiencias de aprendizaje en situaciones comunicativas auténticas y diversas

La enseñanza efectiva contempla que las actividades de comprensión y producción de textos orales, escritos o multimodales **estén situadas en contextos significativos y, en lo posible, auténticos.** Esto implica explicitar los propósitos comunicativos dados en las actividades, proponer audiencias concretas y un género discursivo en torno al cual se organiza la experiencia de aprendizaje¹⁵.

Lo anterior se relaciona con el principio de significado. Esto implica que niños, niñas y adolescentes **construyen aprendizajes cuando los conectan con sus experiencias previas,** responden a sus intereses y les otorgan algún sentido. Entonces, las situaciones de aprendizaje tienen que cumplir con ser lúdicas, gozosas, sensitivas, prácticas, entre otras funciones.

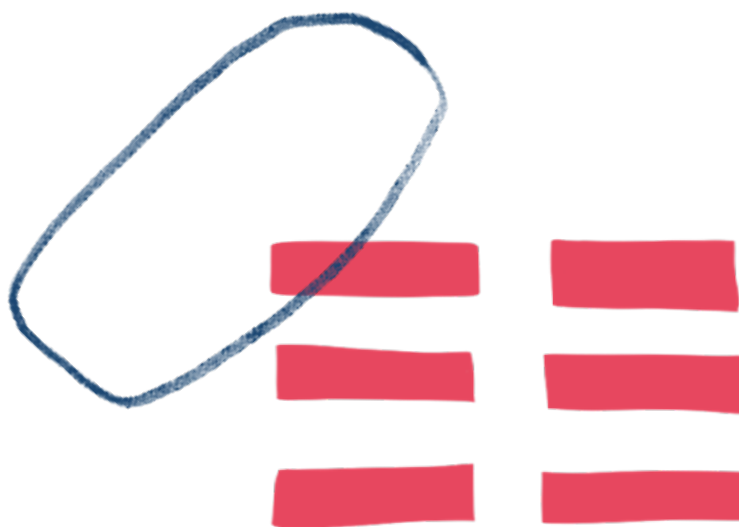
PE-K DESDE SALA CUNA A 8° BÁSICO, LA EDUCADORA, EDUCADOR O DOCENTE:

Enmarca las experiencias de aprendizaje vinculadas a la lectura, escritura y oralidad en situaciones comunicativas auténticas y diversas. Para ello:

- ▶ Propone diferentes géneros discursivos, audiencia, propósitos (gozar, aprender, explorar, convencer, etc.) y temas.
- ▶ Promueve que niños, niñas y adolescentes comprendan y se involucren con la situación comunicativa.

PE-L. Explica y modela estrategias de comprensión y producción de textos

Una práctica esencial importante en esta dimensión es la explicación de los procesos y estrategias involucrados en la comprensión o producción. Para esto, la educadora, educador o docente puede **descomponer las partes de procesos complejos que se llevan a cabo cuando se comprenden o producen textos, enseñándolas de manera explícita y modelándolas**, a fin de que niñas, niños y adolescentes vayan focalizándose en cada uno de los pasos y desarrollen progresivamente dominio y autonomía. Además, esta práctica considera que es oportuno atender a las particularidades de cada género¹⁶ con los cuales se interactúa para aprender a manejarse de manera autónoma en la comprensión y producción de textos.



¹⁶ Rose, D. y Martin, J., 2018.

PE-L DESDE NIVEL MEDIO A NIVEL TRANSICIÓN, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Explica y modela los procesos de comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales. Para ello:

- ▶ Realiza pensamiento en voz alta sobre los procesos de producción textual y las estrategias de comprensión de lectura.
- ▶ Muestra las características de los géneros discursivos en las experiencias de comprensión y producción de textos diversos.
- ▶ Entrega apoyos visuales, paraverbales y no verbales que destacan e integran los principales conceptos, pasos y estrategias involucradas en los procesos de comprensión y producción de textos.

DESDE 1° A 8° BÁSICO, EL O LA DOCENTE:

Explica y modela los procesos de comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales. Para ello:

- ▶ Realiza pensamiento en voz alta sobre los procesos de producción textual y las estrategias de comprensión de lectura.
- ▶ Explica cómo el conocimiento sobre los géneros discursivos, las secuencias textuales y los recursos de la lengua sirven para comprender y producir textos.
- ▶ Entrega apoyos visuales, paraverbales y no verbales que destacan e integran los principales conceptos, pasos y estrategias involucradas en los procesos de comprensión y producción de textos.
- ▶ Usa metalenguaje que ayude a visibilizar y conceptualizar los diferentes aspectos involucrados en la comprensión y producción de textos y lo conecta con el lenguaje cotidiano para asegurar que todos los y las estudiantes comprendan lo enseñado.

PE-M. Brinda oportunidades para compartir la responsabilidad de comprender o producir textos de diversos géneros discursivos

Como el aprendizaje de la comprensión y producción es sumamente demandante, no basta con la explicación y el modelaje realizado por una persona adulta. Por ello, esta práctica esencial tiene a la base la investigación sobre el principio de **transferencia progresiva de la responsabilidad**¹⁷. Esto quiere decir que es fundamental **brindar múltiples instancias en que la educadora, educador o docente comparta la tarea de comprender o producir un texto** para que los niños, niñas y adolescentes **apliquen de manera paulatina las estrategias aprendidas**, junto con usar los conocimientos de los géneros, las secuencias textuales y los recursos de la lengua. Entonces, utiliza prácticas compartidas (“yo hago y tú me ayudas”), prácticas guiadas (“tú haces yo te ayudo”) hasta llegar a la práctica independiente (“tú haces y yo te observo”).

PE-M DESDE NIVEL MEDIO A 8° BÁSICO, LA EDUCADORA, EDUCADOR O DOCENTE:

Brinda oportunidades en las que transfiere paulatinamente la responsabilidad de comprender o producir diversos textos (orales, escritos y multimodales) con los niños, niñas y adolescentes, para que puedan llegar a la práctica independiente de dichos procesos. Para ello:

- ▶ Focaliza la atención en algunos aspectos involucrados en los procesos de comprensión y producción, para que niños, niñas y adolescentes puedan avanzar progresivamente hacia la práctica independiente.
- ▶ Usa los apoyos visuales, paraverbales y no verbales que destacan e integran los principales conceptos, pasos y estrategias involucradas en los procesos de comprensión y producción de textos que se usaron en el modelaje
- ▶ Promueve experiencias que van desde la práctica compartida (“yo hago y tú me ayudas”) a la práctica guiada (“tú haces y yo te ayudo”)

PE-N. Potencia la experimentación con la lengua y la reflexión metalingüística

Esta práctica esencial propone la reflexión sobre las **particularidades y recursos de la lengua usados en los géneros discursivos** que se comprenden y se producen en los diferentes núcleos de aprendizaje y asignaturas. Atender a estos recursos lingüísticos y no lingüísticos durante los procesos de comprensión o producción permite su manejo flexible y adecuado a los diversos propósitos comunicativos¹⁸.

PE-N DESDE NIVEL MEDIO A 1° BÁSICO, LA EDUCADORA, EDUCADOR O DOCENTE:

Potencia la reflexión sobre la lengua oral y escrita durante experiencias de comprensión y producción de textos. Para ello:

- ▶ Aprovecha las interacciones que surgen en el diálogo espontáneo que tienen niños y niñas durante las experiencias de aprendizaje o en el juego para hacer explícitos descubrimientos acerca del lenguaje.
- ▶ Promueve experiencias o juegos que permitan reflexionar sobre las potencialidades del lenguaje por medio del diálogo.

DESDE 2° A 8° BÁSICO, EL O LA DOCENTE:

Potencia la reflexión sobre los recursos de la lengua elegidos en los géneros discursivos comprendidos y producidos. Para ello:

- ▶ Proporciona un metalenguaje para comprender y hablar sobre el lenguaje.
- ▶ Promueve discusiones que permitan comprender los efectos de sentido de las decisiones lingüísticas tanto propias como de otros.
- ▶ Establece oportunidades para que puedan tomar decisiones deliberadas sobre sus elecciones lingüísticas.

GUIAR EL APRENDIZAJE MEDIANTE LA LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

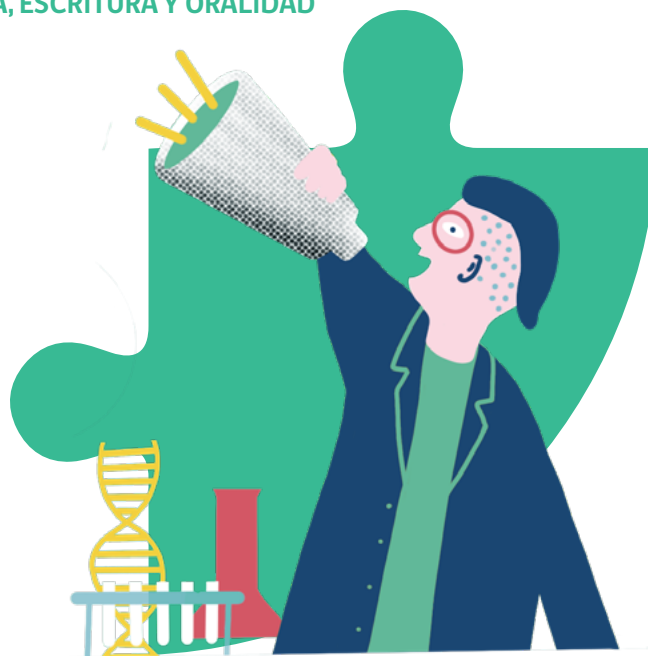
La educadora, educador o docente que guía el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad:

PE-O. Conduce discusiones productivas en el aula.

PE-P. Guía la comprensión de textos específicos de cada asignatura o núcleo de aprendizaje.

PE-Q. Guía la producción de textos específicos de cada asignatura o núcleo de aprendizaje.

PE-R. Enseña explícitamente el vocabulario clave para aprender.



A lo largo de la trayectoria educativa, niñas, niños y adolescentes de manera progresiva van **desarrollando prácticas cada vez más especializadas de comprensión y producción de textos orales, escritos y multimodales**. Los textos se van haciendo más extensos, tocan temas más abstractos y están elaborados con secuencias textuales y recursos de lengua más complejos y menos frecuentes. Asimismo, los diálogos que se dan en cada una de las experiencias de aprendizaje usan recursos lingüísticos que son propios de los núcleos de aprendizajes y las asignaturas. Tener claridad de esta complejidad pone en relieve la importancia de que las educadoras, educadores y docentes ayuden a que niños, niñas y adolescentes se vayan apropiando de estas formas lingüísticas específicas, con el fin de **garantizar el acceso al conocimiento y potenciar la participación activa y crítica en las prácticas de cada asignatura o núcleo de aprendizaje**.

En síntesis, estas prácticas esenciales apuntan a la mediación pedagógica para **ayudar a que la lectura, la escritura, el habla y la escucha sean herramientas para la construcción del aprendizaje**: leo para aprender, escribo para aprender y me comunico oralmente para aprender.

PE-O. Conduce discusiones productivas en el aula

Esta práctica esencial propone la **interacción dialógica del aula como una estrategia que puede potenciar el aprendizaje**¹⁹, puesto que favorece que niños, niñas y adolescentes profundicen y expandan sus razonamientos²⁰. Por eso, en esta práctica, el rol del educador, educadora o docente es crucial como mediador o mediadora de estas discusiones, ya que puede intervenir para que se extiendan cadenas de discusión que enriquezcan los razonamientos de ellos y ellas²¹.

19 Simpson, A., 2016.

20 Grifenhagen, J. F., Barnes, E. M., Collins, M. F., y Dickinson, D. K., 2017.

21 Edwards-Groves, C., 2014.

PE-O EN SALA CUNA, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Conversa con el niño o niña, modelando la estructura dialógica. Para ello:

- ▶ Busca activamente el contacto con el niño o la niña reconociendo sus expresiones tempranas de comunicación (llanto, gritos, movimientos, balbuceos, miradas, expresiones faciales, entre otros).
- ▶ Habla y deja espacio de repuesta para modelar la alternancia en los roles de la comunicación.
- ▶ Favorece la capacidad de atención conjunta –del niño o niña y el adulto– hacia los objetos de su entorno, prestando atención a sus preferencias.

EN NIVEL MEDIO, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Genera espacios de conversación para construir aprendizajes colaborativamente. Para ello:

- ▶ Promueve la participación habitual y equitativa de niñas y niños.
- ▶ Diversifica las modalidades de interacción: uno a uno, grupos pequeños y grupo grande.
- ▶ Da tiempo a los niños y niñas para responder a preguntas y comentarios, sin interrumpirlos o apurarlos.
- ▶ Atiende y responde a las preguntas de niños y niñas, para alentarles a seguir expresándose y ampliar su conocimiento y comprensión del mundo.
- ▶ Usa estrategias que facilitan la estructuración, verbalización y profundización de los razonamientos de niñas y niños.

DESDE NIVEL TRANSICIÓN A 8° BÁSICO, LA EDUCADORA, EDUCADOR O DOCENTE:

Conduce discusiones productivas para que el aprendizaje de cada núcleo o asignatura se construya colaborativamente por medio de las interacciones en el aula. Para ello:

- ▶ Diversifica las modalidades de conversación: uno a uno, grupos pequeños y grupo grande.
- ▶ Usa estrategias que facilitan la estructuración, verbalización y profundización de los razonamientos de niñas, niños y adolescentes.
- ▶ Gestiona la interacción de aula, promoviendo la participación habitual y equitativa de todos los y las estudiantes.
- ▶ Promueve diálogos entre pares con la intención de que utilicen las ideas de ellas y ellos, las interpreten, contrasten y enriquezcan para aprender de estas y contribuir al aprendizaje de los demás.
- ▶ Interviene de forma estratégica para focalizar, ampliar y conectar los razonamientos durante la discusión.

PE-P. Guía la comprensión de textos específicos de cada núcleo de aprendizaje o asignatura

Esta práctica esencial propone estrategias para **ayudar a comprender textos asociados a distintos núcleos de aprendizaje o asignaturas**. Estas ayudas son muy necesarias, puesto que la posibilidad de que la lectura, la escritura y la oralidad sirvan como herramientas para aprender dependen de cómo se trabajen estas habilidades en cada experiencia de aprendizaje. Asimismo, las experiencias de mediación literaria son cruciales para que se puedan interpretar los sentidos de los textos para comprenderlos y disfrutarlos.

PE-P EN SALA CUNA, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Guía la comprensión de textos específicos (orales, escritos y multimodales) para desarrollar el conocimiento de mundo de niños y niñas. Para ello:

- ▶ Usa una entonación y expresión gestual y corporal acordes al contenido del texto que desea que conozcan y comprendan progresivamente.
- ▶ Realiza preguntas que promuevan expresiones tempranas de comunicación de niños y niñas (gestos, balbuceos, miradas, palabras, entre otras) en torno al texto.
- ▶ Usa las ilustraciones del texto u objetos del entorno para ayudar a comprender conceptos e ideas.
- ▶ Posibilita que los niños y niñas escuchen y observen varias veces el mismo texto.

DE NIVEL MEDIO A 1º BÁSICO, LA EDUCADORA O EDUCADOR:

Guía la comprensión de textos específicos (orales, escritos y multimodales) para profundizar los aprendizajes de los núcleos de aprendizajes, ya sea para aprender conceptos disciplinares o para interpretar los sentidos de dichos textos. Para ello:

- ▶ Usa una entonación y expresión gestual y corporal acordes al contenido del texto que desea que comprendan.
- ▶ Formula una meta específica para la actividad de comprensión.
- ▶ Entrega ayudas variadas para que las niñas y los niños relacionen el texto con otros recursos y saberes previos.
- ▶ Realiza preguntas que apunten a extraer información explícita e implícita de los textos leídos o escuchados para favorecer la construcción del significado.
- ▶ Destaca y recapitula las ideas clave del texto en función de la meta de comprensión.
- ▶ Posibilita que los niños y niñas escuchen y observen varias veces el mismo texto, focalizando en diferentes elementos cada vez.

DESDE 2° A 8° BÁSICO, EL O LA DOCENTE:

Media la comprensión de textos específicos (orales, escritos y multimodales) mediante preguntas y otras intervenciones para sacar provecho de ellos en las diferentes asignaturas, ya sea para aprender conceptos disciplinares o para interpretar los sentidos de dichos textos. Para ello:

- ▶ Formula una meta específica para la actividad de comprensión.
- ▶ Entrega ayudas variadas para que las y los estudiantes relacionen el texto con otros textos y saberes previos.
- ▶ Destaca y recapitula las ideas clave del texto en función de la meta de comprensión.
- ▶ Posibilita que los niños, niñas y adolescentes escuchen y observen varias veces el mismo texto, focalizando en diferentes elementos cada vez, cuando sea necesario.
- ▶ Anticipa y destaca claves en los textos (estructuras prototípicas de géneros disciplinares, secuencias textuales, marcadores, entre otros) para apoyar las formas en que se construye el conocimiento en las distintas disciplinas.
- ▶ Ayuda a desempaquetar las ideas que podrían ser menos accesibles en los textos y establece puentes para que las y los estudiantes aprendan los recursos lingüísticos usados en las distintas disciplinas escolares.
- ▶ Promueve que justifiquen sus conclusiones y posturas frente al texto.

PE-Q. Guía la producción de textos específicos de las asignaturas o núcleos de aprendizaje

En cada asignatura o núcleo de aprendizaje existen ciertas formas específicas de producir y comunicar el conocimiento. Por ejemplo, en Ciencias, las niñas, niños y los adolescentes aprenden a construir explicaciones científicas; en Matemáticas, aprenden a realizar demostraciones; en Artes, aprenden a generar críticas, entre otros géneros. Con esto, **se cuestiona la idea de que aprender un determinado conocimiento y expresarlo son hechos separados²², pues la producción de ciertos textos es el medio para construir los conocimientos de cada asignatura o núcleo de aprendizaje.**

PE-Q EN SALA CUNA, EL EDUCADOR O LA EDUCADORA:

Modela la producción de textos orales para que niños y niñas desarrollen su capacidad de expresión lingüística. Para ello:

- ▶ Verbaliza las acciones que realiza el adulto y las que realiza el niño y niña.
- ▶ Enriquece las expresiones tempranas de comunicación del niño o niña (gestos, balbuceos, miradas, palabras, entre otros), ampliándolas, extendiéndolas o completándolas.
- ▶ Prioriza un lenguaje elaborativo (conversación, narración y explicación), por sobre uno excesivamente directivo.

DESDE NIVEL MEDIO 1° BÁSICO, EL EDUCADOR O LA EDUCADORA:

Guía la producción de textos específicos (orales, escritos y multimodales) para facilitar el aprendizaje de los diferentes núcleos, ya sea para aprender conceptos disciplinares o para desarrollar la creatividad. Para ello:

- ▶ Enriquece las diversas expresiones manifestadas por el niño o niña, ampliándolas, extendiéndolas o completándolas.
- ▶ Prioriza un lenguaje elaborativo (conversación, narración y explicación), por sobre uno directivo.
- ▶ Promueve la realización de juegos simbólicos y de dramatización que favorezcan la diversidad de situaciones comunicativas.
- ▶ Promueve la producción progresiva de diferentes textos mediante preguntas que permitan reconocer ideas centrales y conocimientos previos.

DESDE 2° A 8° BÁSICO, EL O LA DOCENTE:

Guía la producción de textos específicos (orales, escritos y multimodales) para facilitar el aprendizaje de las diferentes asignaturas, ya sea para aprender conceptos disciplinares o para desarrollar la creatividad. Para ello:

- ▶ Formula una meta específica para la actividad de producción.
- ▶ Entrega ayudas variadas para que las y los estudiantes relacionen lo que van a producir con otros textos y saberes previos.
- ▶ Entrega pistas que orientan la organización y las relaciones entre las ideas de los textos que se van a producir (estructuras prototípicas de géneros disciplinares, secuencias textuales, marcadores, entre otros) mediante esquemas, preguntas, pies forzados, entre otros.
- ▶ Ayuda a empaquetar las ideas que se desean comunicar y establece puentes para que las y los estudiantes aprendan los recursos lingüísticos usados en las distintas disciplinas escolares.

PE-R. Enseña explícitamente el vocabulario clave para aprender

Esta práctica contempla estrategias para la enseñanza del vocabulario asociado a los distintos núcleos de aprendizaje y las asignaturas de la trayectoria educativa. Enseñar el vocabulario favorece que niños, niñas y adolescentes **aprendan registros específicos que les permiten aprender los conceptos que se relacionan con determinadas comprensiones**, integrando con mayor propiedad los términos que son propios al aprendizaje disciplinar²³. Así, aprender el vocabulario permite que pueda emplearse tanto en el diálogo de aula, como al comprender o producir diversos textos en diferentes instancias de aprendizaje²⁴.

PE-R EN SALA CUNA Y NIVEL MEDIO, EL EDUCADOR O EDUCADORA:

Usa vocabulario variado para facilitar y enriquecer la comprensión y producción de textos (orales, escritos y multimodales). Para ello:

- ▶ Nombra y describe los objetos del entorno.
- ▶ Acompaña el uso de nuevas palabras con gestos, objetos o ilustraciones que representen el significado de dicha palabra.
- ▶ Enriquece las expresiones de los niños y niñas mediante el uso de sinónimos, palabras más precisas o conceptos que resuman información.
- ▶ Promueve que los niños y niñas produzcan las nuevas palabras o demuestren que comprenden su significado a través de juegos o actividades lúdicas.

DESDE NIVEL TRANSICIÓN A 8° BÁSICO, EL EDUCADOR, EDUCADORA O DOCENTE:

Enseña explícitamente vocabulario clave para facilitar y enriquecer la comprensión y producción de textos (orales, escritos y multimodales) en las asignaturas y núcleos de aprendizaje. Para ello:

- ▶ Enriquece las expresiones de los niños y niñas mediante el uso de sinónimos, palabras más precisas o conceptos que resuman información.
- ▶ Selecciona palabras que son relevantes para la comprensión o producción de un texto y que amplían el repertorio de palabras que las y los niños, niñas y adolescentes pueden usar en diversas situaciones.
- ▶ Presenta definiciones entendibles para los y las niños, niñas y adolescentes, distinguiéndolas de usos diferentes o imprecisos cuando estos obstaculicen la comprensión del concepto.
- ▶ Utiliza diversas estrategias para que los y las niñas, niños y adolescentes se familiaricen con el significado de la palabra y la aprendan.
- ▶ Promueve el uso de las palabras de manera sostenida en el tiempo y en diversos contextos.

23 Myhill, D., y Jones, S., 2015.

24 Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M., 2020.

Bibliografía

- ▶ Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S. & Rigole, A. (2021) Potential effects of COVID-19 school closures on foundational skills and Country responses for mitigating learning loss. *International Journal of Educational Development*, 87, 102434
- ▶ Ardington, A., Wills, G., & Kotze, J. (2021) COVID-19 learning losses: Early grade reading in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 86, 102480. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102480>
- ▶ Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo Veintiuno.
- ▶ Burns, T. y T. Schuller (2007). *The evidence agenda*. En *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264033672-2-en>.
- ▶ Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En Barragán, C., Camps, A., Cardona, M. C., Ferrer, J., Larreula, E., López del Castillo, L., Morera, M., Nussbaum, L., Peliquín, F., Rodeiro, M., Ruiz Bikandi, U., Sánchez Cano, M., Santasusana, M. V. i, & Vilardell, C. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 37- 44). Graó.
- ▶ Camacho, A., Alves, R. y Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33, pp. 213-247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- ▶ Edwards-Groves, C. (2014). Talk moves: A repertoire of practices for productive classroom dialogue. *PETAA Paper*, 195, 1-12
- ▶ Ferrada Quezada, N., y Outón Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación En La Escuela*, (92), 46-59. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.04>
- ▶ González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., y Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104-136.
- ▶ Grifenhagen, J. F., Barnes, E. M., Collins, M. F., y Dickinson, D. K. (2017). Talking the talk: Translating research to practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 509-526. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1246444>
- ▶ Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>

- ▶ Guthrie, J. T., Mason-Singh, A., & Coddington, C. (2012). Instructional effects of concept-oriented reading instruction on motivation for reading information text in middle school. En J. T. Guthrie, A. Wigfield, & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp. 155-215). University of Maryland.
- ▶ Kucan, L., y Palincsar, A. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*. International Reading Association.
- ▶ Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2022). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), 49-94. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- ▶ Marinak, B. A., y Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction*, 47(1) 9-26. <https://doi.org/10.1080/19388070701749546>
- ▶ Michigan Association of Intermediate School Administrators General Education Leadership Network Disciplinary Literacy Task Force [MAISA GELN Early Task Force] (2019). *Essential instructional practices in disciplinary literacy: 6 to 12*. Lansing, MI: Authors
- ▶ Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Mineduc.
- ▶ Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Mineduc.
- ▶ Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. Chile.
- ▶ Myhill, D., & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Cultura y Educacion*, 27(4), 839-867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- ▶ Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>
- ▶ Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43, 379-392. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>
- ▶ Navarro, F., Ávila, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: Movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>

- ▶ Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- ▶ Relyea, J. E., Rich, P., Kim, J. S., y Gilbert, J. B. (2023). The COVID-19 impact on reading achievement growth of Grade 3-5 students in a U.S. urban school district: Variation across student characteristics and instructional modalities. *Reading and Writing*, 36(2), 317-346. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10387-y>
- ▶ Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- ▶ Rose, D. y Martin, J. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
- ▶ Sánchez, E. & García, R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.5>
- ▶ Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.
- ▶ Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review* 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- ▶ Simpson, A. (2016). Dialogic teaching in the initial teacher education classroom: "Everyone's Voice will be Heard". *Research Papers in Education*, 31(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106697>
- ▶ Snow, C. E., & Matthews, T. (2016). Reading and language in the early grades. *Future of Children*, 23(2), 57-74. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0012>
- ▶ Stahl, K., Flanigan, K. & McKenna, M. (2020). *Assessment for reading instruction*. Guilford Publications.
- ▶ Stevens, E. A., Walker, M. A., y Vaughn, S. (2017). The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students With Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 576- 590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>

- ▶ Subsecretaría de Educación Parvularia del Gobierno de Chile (2020). *Prácticas intransables para favorecer el lenguaje y alfabetización NT1 y NT2*. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/practicas-intransables-para-favorecer-el-lenguaje-y-alfabetizacion-en-nt1-y-nt2/>

- ▶ Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54.

- ▶ Tolchinsky, L., y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Horsori.

- ▶ Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Aguilar, G., y Allen, M. (2020a). Amplifying and affirming students' voices through CALS-informed instruction, *Theory Into Practice*, 59(1), 75-88. <https://doi.org/hn73>

- ▶ Uccelli, P., Phillips Galloway, E., y Qin, W. (2020b). The language for school literacy: Widening the lens on language and reading relations. En E. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso, y N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of Reading Research: Vol. V* (pp. 155-179). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676302-9>

- ▶ Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; resumen*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

- ▶ Unrau, N. J., y Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.684426>

- ▶ Wigfield, A., Mason-Singh, A., Ho, A. N., y Guthrie, J. T. (2014). Intervening to improve children's reading motivation and comprehension: Concept-oriented reading instruction. En *Motivational interventions (Advances in Motivation and Achievement*, 18 (pp. 37-70). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018001>

- ▶ Willingham, D. (2020). *La mente lectora. Una aproximación desde las ciencias cognitivas a cómo leemos*. Editorial Aptus.

- ▶ Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 53-85.



