

Enseñar a enseñar lectura y escritura inicial:

Propuestas para la formación inicial docente



Enseñar a enseñar lectura y escritura inicial: Propuestas para la formación inicial docente

¿Por qué diseñamos un programa multisectorial?

La enseñanza de la lectura y escritura inicial es un hito fundamental en la vida de niños y niñas, porque, a partir de este aprendizaje, se les brinda la oportunidad de entender y relacionarse con el mundo más allá de su contexto inmediato. La invención de la escritura ha sido una de las revoluciones tecnológicas más grandes, ya que ha provocado profundos cambios cognitivos y sociales (Chartier y Hébrard, 2000). La simple y maravillosa capacidad de relacionar un sonido (fonema) con una letra (grafema) ha transformado el lenguaje en algo tangible y permanente lo que ha permitido nuevas posibilidades de registro, de organización de la información y de construcción de significados. Aprender a leer y escribir no solo transforma los modos en que se interpretan y producen los mensajes, sino que también influye en las prácticas sociales construidas mediante el lenguaje escrito las cuales están en constante evolución.

La investigación en el campo de la literacidad ya cuenta con más de 50 años de evidencias sobre las dimensiones involucradas en el desarrollo de la lectura y escritura, así como sobre las prácticas más pertinentes para promover su aprendizaje desde el nacimiento. Sin embargo, persiste una importante brecha entre lo que la investigación ha demostrado como más adecuado y lo que se observa en las salas de clase día a día. Este desafío, sumado a la complejidad de la formación inicial docente, resalta la necesidad de repensar y fortalecer los procesos formativos. Con este propósito, un grupo de formadoras de docentes, investigadoras, asesoras en fundaciones educativas, hacedoras de políticas públicas, diseñadoras de programas y docentes de aula nos reunimos durante más de dos años para compartir desafíos, oportunidades y condiciones necesarias para enseñar a futuras y futuros profesores a leer y escribir en primero y segundo básico. Compartimos la convicción de que la profesión más relevante para nuestra sociedad es la docente. Asimismo, consideramos fundamental cuestionar las narrativas del déficit que enfatizan la falta de formación práctica de las y los docentes y avanzar hacia un enfoque que abrace la complejidad y los desafíos de la formación inicial docente.

En todas las carreras profesionales, la investigación ha demostrado que un patrón recurrente en los discursos de los recién egresados es sentirse que no están lo suficientemente preparados para ejercer (Grossman et al., 2009). Esta percepción es especialmente crítica en la profesión docente, ya que, a diferencia de la mayoría de las otras profesiones, quienes egresan de pedagogía se enfrentan de inmediato a la enseñanza en los contextos de máxima complejidad. Por tanto, es imprescindible fortalecer los esfuerzos colectivos y generar nuevas evidencias sobre cómo formar a profesores y profesoras, especialmente en la enseñanza de la lectura y escritura. En este contexto, participantes del CIAE de la Universidad de Chile, de ProLEER, del MINEDUC y de Por un Chile que LEE hemos construido colaborativamente este programa para el curso Didáctica de la lectura y escritura inicial, que proponemos a las y los responsables de programas de formación de educación general básica para su revisión, adaptación e implementación.

El programa que diseñamos, además contó con las entrevistas a 11 docentes de educación básica, seleccionados por su reconocimiento como expertos por parte de sus equipos directivos, con el fin de comprender los desafíos de la enseñanza inicial de lectura y escritura. Se buscó garantizar diversidad en los establecimientos educativos según su dependencia, nivel socioeconómico y ubicación geográfica¹.

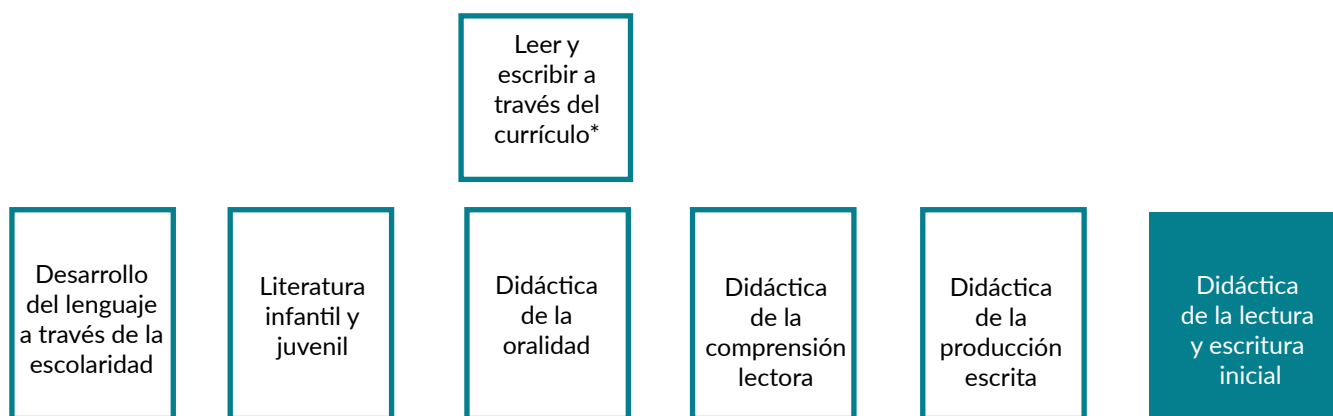
Además, el programa incorpora las creencias que tienden a manifestar las y los profesores en formación sobre la lectura, escritura y su enseñanza, con el objetivo de construir respuestas pedagógicas adecuadas que faciliten su modificación y, en consecuencia, permitan integrar de manera más significativa las prácticas esenciales en sus aulas.

¹ Ocho docentes provenían de establecimientos municipales o SLEP y tres de particulares subvencionados. Respecto al NSE, tres eran de nivel medio, cuatro de nivel medio-bajo y cuatro de nivel bajo. Geográficamente, dos docentes eran del Norte, cinco del Centro y cuatro del Sur.

Este esfuerzo multisectorial refleja la importancia de construir confianza, compartir conocimientos especializados entre actores clave y diseñar propuestas para abordar problemas complejos. Todo esto con la esperanza de que cada estudiante aprenda a leer y escribir oportunamente, y pueda participar de manera activa y crítica en las múltiples oportunidades que ofrece la lectura y escritura.

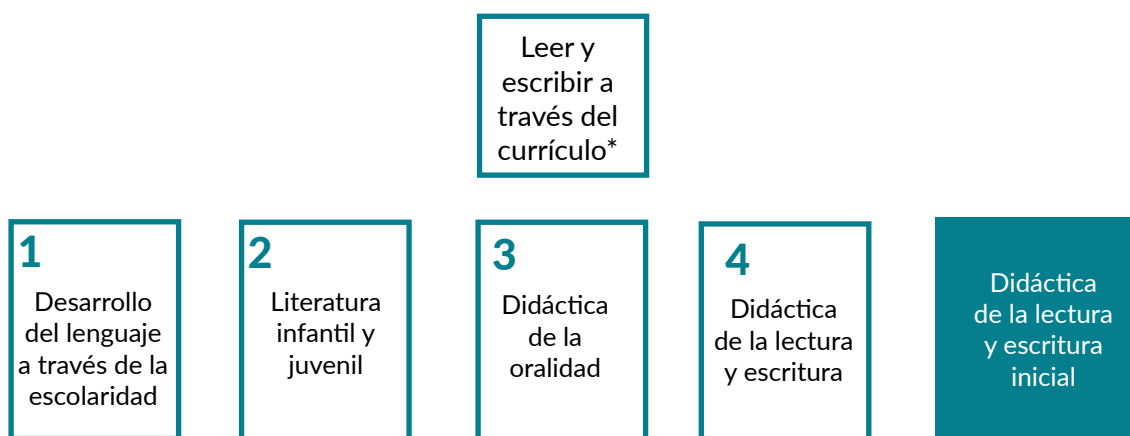
¿Dónde podría ubicarse este curso en la malla curricular?

Proponemos que este curso ocupe una posición avanzada dentro de la malla curricular, lo que permitirá que las y los profesores en formación cuenten con los conocimientos disciplinares, pedagógicos disciplinares y prácticos necesarios para tomar decisiones pedagógicas de manera flexible y reflexionar críticamente sobre su práctica. Presentamos dos propuestas que ejemplifican posibles trayectorias formativas para el área de lenguaje, orientadas a promover un desarrollo progresivo de conocimientos y habilidades específicas relacionadas con la lectura y escritura inicial.



* Se sugiere a cada carrera de Pedagogía de Educación Básica considerar la incorporación de un curso sobre leer y escribir a través del currículo, diseñado para integrarse con las didácticas específicas en lugar de ser parte de la línea de cursos del área del lenguaje.

Figura 1: Propuesta 1 sobre línea de cursos de lenguaje para programa de Educación General Básica



* Se sugiere a cada carrera de Pedagogía de Educación Básica considerar la incorporación de un curso sobre leer y escribir a través del currículo, diseñado para integrarse con las didácticas específicas en lugar de ser parte de la línea de cursos del área del lenguaje.

Figura 2: Propuesta 2 sobre línea de cursos de lenguaje para programa de Educación General Básica

¿Qué conocimientos y habilidades necesitan las y los futuros docentes antes de este curso?

En concordancia con la secuencia propuesta, se espera que las y los profesores en formación hayan desarrollado los siguientes conocimientos y habilidades previamente, pues se necesitan como base para alcanzar los objetivos del curso:

Tabla 1. Conocimientos y habilidades previas a partir de los estándares disciplinarios para carreras de PEGB (2022)

Estándar

Conocimiento y habilidades previos al curso

Estándar B: Lectura

- Componentes clave del proceso de comprensión de lectura: lector, texto y contexto [01].
- Niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico [02].
- Relevancia de conocimientos lingüísticos, habilidades del lenguaje oral, conocimientos discursivos, conocimiento de mundo y del tema del texto para la enseñanza la comprensión de lectura [03].
- Importancia de la motivación para el desarrollo progresivo de las habilidades que permiten comprender diversidad de textos y relacionarse positivamente con la lectura [04].
- Análisis y evaluación de la forma y contenido de diversos géneros discursivos (soportes, medios, modos, comunidades en que se producen y circulan) [06].

Estándar C: Escritura

- Capacidad para producir textos coherentes de diferentes géneros discursivos, disfrutando de la experiencia de escribir [01].
- Conocimiento de las dimensiones lingüística, cognitiva, afectiva, social y cultural en la escritura [02].
- Escritura como proceso que involucra subprocesos (planificar, escribir borradores, revisar, editar, publicar) [03].
- Importancia de las actitudes hacia la escritura (motivación, buen autoconcepto, persistencia) [04].
- Diseño de actividades que promuevan la motivación por la escritura [07].
- Importancia de incorporar en el aula los conocimientos previos y las prácticas letradas personales y sociales que son significativas para la vida de sus estudiantes y sus diversas culturas de origen [13].

Estándar D: Comunicación oral

- Relevancia que la comunicación oral tiene para el desarrollo del pensamiento [01].
- Impacto de diversos aspectos de la comunicación oral, como el vocabulario y la sintaxis, en el aprendizaje de la lectura y la escritura [04].
- Formas de interacción oral en el aula que promueven aprendizajes (interacciones dialógicas, enseñanza explícita, etc.) [05].
- Capacidad para modelar un discurso oral extendido y rico en vocabulario, comprendiendo que facilita la adquisición del discurso escrito por parte del estudiantado [08].
- Aplicación de diversas estrategias didácticas de interacción en el aula (preguntas abiertas, presentaciones orales, dramatizaciones, discusión de diversos puntos de vista, etc.) [11].

**Estándar E:
Literatura**

- Conocimiento de un repertorio amplio de textos orales y escritos de literatura infantil y juvenil [02].
- Selección de textos literarios para promover el hábito lector, el gusto por la literatura y la competencia interpretativa [08].

**Estándar F:
Conocimiento
y manejo de la
lengua**

- Enfoque comunicativo funcional y su concepto fundamental: la competencia comunicativa [01].
- Niveles del lenguaje, sus unidades de análisis y las relaciones entre estos: nivel fonológico (fonemas) nivel morfológico (morfema y palabra); nivel sintáctico (palabra, frase o sintagma y oración), nivel semántico (significado); nivel pragmático (situación comunicativa) [02].
- Normas de la ortografía literal, acentual y puntual, y la importancia de reflexionar sobre su efecto en la legibilidad y comprensión de los textos escritos [03].
- Uso de la gramática para enriquecer la producción de textos [04].
- Funciones sintácticas que adquieren las palabras o frases al relacionarse entre sí en una oración [05].
- Relevancia de la amplitud y profundidad del vocabulario [06].
- Comprensión de que los niños y niñas construyen su conocimiento ortográfico de manera progresiva y a partir de hipótesis sobre las regularidades de la lengua [08].

¿Cómo se alinea el curso con los estándares disciplinares para PEGB (2022)?

Estándar A: Lectura y escritura inicial

Comprende la lectura y la escritura inicial como procesos interrelacionados y los promueve con una didáctica explícita, sistemática y que equilibra la enseñanza de la decodificación y la comprensión balanceada, en el marco de experiencias significativas, motivadoras y satisfactorias para los niños y niñas [Desde el 1 al 16].

Estándar B: Lectura

Comprende que la lectura es un proceso lingüístico, cognitivo, social y cultural que permite construir representaciones coherentes de los textos leídos, y sabe cómo enseñarla para promover la motivación, el aprendizaje y la metacognición [7 al 9, focalizado en fluidez lectora y 12, focalizado en ambientes potenciadores de la alfabetización y en la alianza con la familia].



¿Cómo se conecta el curso con las prácticas esenciales LEC (2024)?

Prácticas esenciales (PE) que se buscan desarrollar durante el curso:

Tabla 2. Prácticas esenciales LEC trabajadas en este curso

<p>Dimensión Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad</p>	<p>PE Construir autopercepción positiva Contribuye a la construcción de una autopercepción positiva.</p>
<p>Dimensión Promover el desarrollo progresivo del código escrito</p>	<p>PE Promover el conocimiento de lo impreso Promueve el conocimiento de lo impreso mediante el uso de ambientes potenciadores del aprendizaje.</p> <p>PE Desarrollar la conciencia fonológica y velocidad de denominación Promueve, de forma sostenida, el desarrollo de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación mediante juegos y actividades lúdicas.</p> <p>PE Desarrollar el principio alfabético, codificación y decodificación Realiza de forma sistemática juegos, actividades lúdicas y experiencias significativas que desarrollen el principio alfabético, codificación y decodificación, en distintos contextos.</p> <p>PE Promover la fluidez lectora Proporciona experiencias significativas de lectura repetitiva para desarrollar progresivamente la fluidez lectora.</p> <p>PE Promover la fluidez de la escritura Proporciona experiencias significativas de escritura sistemática para desarrollar progresivamente la fluidez de la escritura.</p>
<p>Dimensión Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad</p>	<p>PE Enseñar vocabulario Enseña explícitamente el vocabulario clave para aprender.</p>
<p>Dimensión Enseñar procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos</p>	<p>PE Enmarcar experiencias de aprendizaje Enmarca las experiencias de aprendizaje en situaciones comunicativas auténticas y diversas.</p> <p>PE Modelar procesos de comprensión y producción Modela procesos de comprensión y producción de textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura.</p> <p>PE Transferir gradualmente la responsabilidad Transferir paulatinamente la responsabilidad al comprender o producir textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura.</p>

Voces docentes

¿Qué ideas clave compartieron docentes de 1° básico para el desarrollo de este programa?



Enseñanza sistemática

“[La enseñanza] tiene que ser de manera sistemática. Tiene que verse, obviamente, el tema del diagnóstico, los avances en la lectura, los avances de la lectura diaria, semanal o mensual que uno trabaje con ellos”.



El papel de los múltiples lenguajes

“Yo personalmente a cada sonido, a cada letra, les voy haciendo una mímica. Y esta mímica sirve para que el niño, cuando hacemos dictados, recuerde, para los que obviamente la olvidan, recuerden cuál es”.



Aprendizaje práctico



“Incluiría simulaciones de clases de primero básico, de tal manera que quizás primero ver videos de clases reales para que vean más o menos cómo se comportan los niños, qué pensamientos tienen, cómo funciona su aprendizaje y luego simular de tal manera que los docentes, los futuros docentes, vayan practicando lo pedagógico y lo disciplinar de manera conjunta”.

Múltiples aproximaciones

“Hay un módulo de comprensión donde los niños leen y se realizan preguntas de comprensión, juegan a leer las primeras semanas, cuando todavía no manejan varias consonantes o no pueden leer un texto. Ahí se juega a leer y el modelaje siempre esta súper presente en el jugar a leer y en el leer también”.



Diseño de la enseñanza



“Creo que hace falta en las universidades enseñar secuencias completas. Una unidad cómo se ve integrada, porque o tenemos lectura y escritura por separado o lo vemos en una clase. O cuando nos dicen diseñar una unidad son cuatro clases [...]”

“Cuando uno sale de la U tiene muchas dudas, de ahí como lo hago en 1 año. ¿Cómo secuencio todo?”.



Trabajo colaborativo: escuela y familia

“Creo que el trabajo ahí es con todo el equipo del aula y también con la familia, porque en primero básico tenemos también a favor que los padres, las familias están muy comprometidas, en general. Y si es necesario, por ejemplo, hacer una adecuación y hacer un cuadernillo nuevo para trabajar con los estudiantes, que a lo mejor nos dimos cuenta de que no lograron adquirir bien algunas letras, algunas no sé, hasta las vocales volvemos atrás”.

Evaluación para la toma de decisiones



“La semana pasada también hicimos el diagnóstico del lenguaje del segundo semestre, que es para ver cómo han avanzado hasta ahora y eso también lo considero fundamental en la evaluación para el aprendizaje [...]”

“¿Cómo vamos? Y adaptar la enseñanza a ver si es que hay estudiantes que tienen ciertas dificultades en particular o que están muy avanzados y cómo atenderlas”.

Didáctica de la lectura y escritura inicial

3 módulos por semana, = 16 semanas, = 48 sesiones

DESCRIPCIÓN DEL CURSO

Esta asignatura aborda los fundamentos teóricos de las ciencias cognitivas, la neurociencia, los enfoques socioculturales y didácticos para comprender el aprendizaje y desarrollo de habilidades de lectura y escritura inicial. Las y los futuros docentes aprenderán a implementar prácticas basadas en evidencia que favorezcan el dominio del código escrito, fomenten la motivación y promuevan la construcción de significados. Además, diseñarán estrategias inclusivas y culturalmente sensibles, y utilizarán la evaluación para tomar decisiones pedagógicas contextualizadas, promoviendo aprendizajes significativos para todos las y los estudiantes.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

1. Explicar los principales componentes del desarrollo de la lectura y escritura inicial, relacionados con el conocimiento del código, la motivación y la construcción de significados, así como prácticas esenciales basadas en evidencia que promuevan su aprendizaje y fundamenten decisiones pedagógicas.
2. Diseñar o adaptar actividades y secuencias de aprendizaje desde el marco de las prácticas esenciales basadas en evidencia que desarrollen y fomenten la lectura y la escritura inicial, integrando el currículo escolar de manera reflexiva, promoviendo el pensamiento creativo y atendiendo a la diversidad individual, cultural y lingüística de las y los estudiantes.
3. Justificar la selección de recursos pedagógicos, como textos multimodales, materiales concretos y herramientas digitales, para fomentar el desarrollo coherente y motivante de la lectura y escritura inicial, atendiendo a los intereses y necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes y que promuevan la participación de la familia y la comunidad.
4. Implementar con distintos niveles de aproximación actividades de aprendizaje desafiantes, significativas y culturalmente contextualizadas que promuevan el desarrollo de la lectura y escritura inicial, integrando prácticas esenciales basadas en evidencia y reflexionando pedagógicamente para mejorar los procesos de enseñanza.
5. Analizar los desempeños de estudiantes de 1° y 2° básico en sus habilidades de lectura y escritura inicial utilizando evidencias recogidas mediante la observación o la aplicación de instrumentos evaluativos, para tomar decisiones pedagógicas pertinentes que respondan a los avances, necesidades y diversidad cultural y lingüística de las y los estudiantes.

CONTENIDOS

Unidad 1: Codificación y decodificación

- 1.1 Precusores de la lectura y escritura a nivel de palabra basados en las ciencias cognitivas y la neurociencia: conciencia fonológica, principio alfabético y velocidad de denominación
- 1.2 Sistema de escritura y criterios de complejidad en el aprendizaje de las letras, la codificación y la decodificación
- 1.3 Estrategias de enseñanza explícita, repetitiva y sistemática para la asociación fonema-grafema y la escritura de las letras, considerando diversas vías sensoriales y experiencias que abarquen múltiples opciones para captar el interés
- 1.4 Modelaje de la escritura y la lectura de palabras
- 1.5 Andamiajes para la escritura y lectura de palabras en prácticas guiadas e independientes, considerando diferencias individuales
- 1.6 Evaluación formativa del proceso de adquisición del código escrito de las y los estudiantes para tomar decisiones que permitan definir apoyos diversificados

Unidad 2: Comprensión y producción de textos

- 2.1 Selección de textos multimodales de diversa complejidad según el grado de responsabilidad del o la estudiante en la experiencia de lectura (lectura en voz alta, compartida, guiada e independiente)
- 2.2 Selección de consignas de escritura de diversa complejidad según el grado de responsabilidad del o la estudiante en la experiencia de escritura (escritura interactiva, guiada e independiente)
- 2.3 Estrategias de mediación para comprender y producir textos con sentido
- 2.4 Enseñanza explícita del vocabulario y del conocimiento de mundo
- 2.5 Estrategias de vinculación con familia y comunidad para el desarrollo de la comprensión y producción textual

Unidad 3: Fluidez de la lectura y de la transcripción en la escritura

- 3.1 Importancia de la fluidez lectora y de la transcripción en la escritura para los procesos de comprensión y producción textual
- 3.2 Evaluación de la fluidez lectora
- 3.3 Principios didácticos para la enseñanza de la fluidez lectora
- 3.4 Evaluación de la fluidez de la transcripción en la escritura
- 3.5 Principios didácticos para la enseñanza de la fluidez en la transcripción

Unidad 4: Diseño de oportunidades de aprendizaje integrado

- 4.1 Enseñanza balanceada (modelos de enseñanza de la lectura y escritura inicial)
- 4.2 Año y semestre: diseño curricular y objetivos de aprendizaje
- 4.3 Semana y día: diseño de experiencias de enseñanza y evaluación formativa permanentes (rutinas) y variables

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- Lectura y discusión de textos teóricos e investigación empírica
- Análisis y discusión de modelos de prácticas docentes a partir de la observación de videos, lectura de transcripciones, modelaje, entre otros
- Simulación de prácticas docentes efectivas
- Diseño, análisis, adaptación y uso de planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos didácticos usando herramientas de IA
- Análisis de casos y dilemas
- Análisis de evidencias de aprendizaje de estudiantes

Para que las y los futuros docentes aprendan a poner en acto prácticas esenciales, proponemos trabajar con las pedagogías de la práctica y su ciclo de aprendizaje (Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2013). Estas son metodologías específicas para aprender a poner en acto cada práctica a través de su representación, descomposición y aproximación, iniciando en contextos controlados y avanzando hacia contextos auténticos de enseñanza, que representan escenarios de máxima complejidad y desafío.

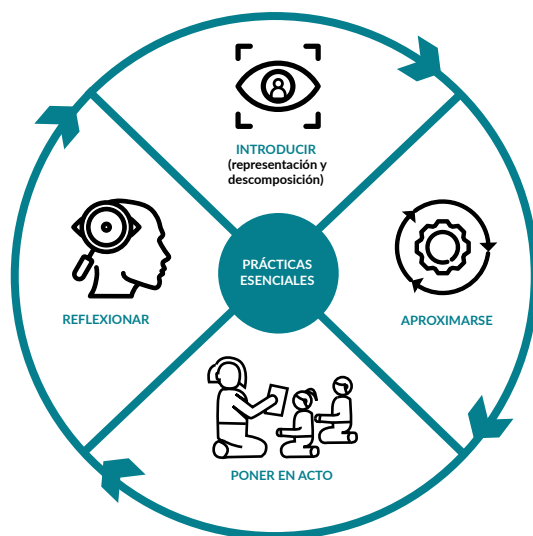


Figura 3. Ciclo de aprendizaje de las prácticas adaptado Lampert et al., 2013; McDonald, Kazemi & Kavanagh; 2013; Müller & García, 2016; Teaching Education by Design, 2014; Teaching Works, 2019. Nota. Figura tomada de Meneses, Strasser y Barra (2021). Aprendizaje activo y pedagogías de la práctica para la formación inicial de educadoras y educadores. En A. Rolla, A. Meneses, S. Concha, D. Levy y T. Castro (Eds.). ¿Cómo enseñar a enseñar lenguaje? Prácticas esenciales para la formación inicial de educadoras de párvulos. Ediciones UC.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS

Unidad	Estrategia evaluativa	Resultados de aprendizaje
Unidad 1: Codificación y decodificación	Prueba de aplicación de conocimientos a situaciones prácticas que incluye preguntas cerradas y abiertas, con énfasis en: <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de evidencias de desempeños de estudiantes en precursores • Análisis de estrategias de enseñanza a través de video de clase • Adaptación de tareas • Justificación de recursos pedagógicos • Puesta en acto de modelaje de lectura y escritura de palabras (envío de video) 	RA1 (explicar) RA2 (diseñar y adaptar) RA3 (justificar) RA4 (implementar) RA5 (analizar)
Unidad 2: Comprensión y producción de textos	Selección y análisis de textos para la lectura independiente de primeros lectores (temáticas, recursos lingüísticos, visuales, material, género discursivo, diversidad cultural, intereses de las y los estudiantes, entre otros) + entrevista con niños y niñas Simulación de una escritura interactiva para enseñar a componer un texto.	RA1 (explicar) RA3 (justificar) RA4 (implementar)

Unidad 3
Fluidez de la
lectura y de
la transcripciones

Simulación de interacción profesional

- Retroalimentación de fluidez de la lectura a partir de video de estudiante leyendo en voz alta texto.
- Conversación profesional sobre evidencias de fluidez de la escritura y propuesta de tareas diferentes para desarrollar la fluidez en contextos significativos de lectura repetida.

RA1 (explicar)
RA2 (diseñar y adaptar)
RA3 (justificar)
RA5 (analizar)

Unidad 4
Diseño de
oportunidades
de aprendizaje

Análisis de un programa de enseñanza de la lectura y escritura inicial para ser trabajado anualmente.

Propuesta de enriquecimiento del programa para ofrecer oportunidades de aprendizaje del código, de la motivación, la comprensión y producción de textos.

Elaboración de un plan semanal justificando las decisiones.

RA1 (explicar)
RA2 (diseñar y adaptar)
RA3 (justificar)
RA5 (analizar)

Creencias y anticipaciones

¿Qué ideas iniciales tienen las y los docentes en formación sobre la enseñanza de la lectura y escritura inicial?

A partir de nuestra experiencia trabajando con profesores en formación y en ejercicio y en concordancia con lo planteado por Ripoll et al. (2024), presentamos creencias persistentes que es necesario considerar como anticipaciones en este curso. Estas ideas deben requerir ser transformadas mediante actividades prácticas diseñadas para que las y los docentes se apropien de los conocimientos profesionales.

Creencias	Nudo clave	Anticipación por modificar
<i>Conozco a niños que aprenden a leer solos, es un proceso espontáneo</i>	Diferencia entre oportunidad de prácticas letradas e innatismo	Se suele creer que la lectura y escritura son habilidades innatas, pero en realidad son prácticas sociales que requieren enseñanza explícita y múltiples oportunidades de participación. Aprender a leer no es una simple extensión de la adquisición del lenguaje oral, sino un proceso mediado por el acceso a experiencias letradas y a la enseñanza sistemática.
<i>Como la conciencia fonológica es la manipulación de los sonidos, si los niños y niñas aprenden el sonido de cada letra están desarrollando la conciencia fonológica.</i>	Distinción entre el mapeo fonema-grafema y la conciencia fonológica	Se tiende a creer que la conciencia fonológica y el principio alfabético coinciden, pero son procesos distintos. La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite a los niños y niñas manipular los sonidos del lenguaje oral, mientras que el principio alfabético implica la correspondencia entre fonemas y grafemas.
<i>Primero los niños y niñas tienen que conocer todas las letras para poder luego escribir o leer textos.</i>	Multidimensionalidad de oportunidades para aprender el código, la motivación, la comprensión y la producción de textos	Se suele asumir que el aprendizaje de la lectura y la escritura sigue un proceso lineal, donde primero se deben conocer todas las letras para luego formar palabras y oraciones. Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades es multidimensional: desde los primeros años, los niños y niñas necesitan oportunidades simultáneas para familiarizarse con el código escrito, desarrollar motivación, construir comprensión y participar en la producción de textos. Este enfoque integrado favorece un aprendizaje más significativo y auténtico.

Se debe enseñar máximo una letra a la semana.

Eficiencia del aprendizaje al enseñar varias letras simultáneamente para favorecer conexiones significativas.

Se tiende a pensar que enseñar una sola letra por semana permite consolidar el aprendizaje antes de avanzar. Sin embargo, la enseñanza simultánea de varias letras dentro de un contexto significativo facilita la identificación de patrones, promueve conexiones más ricas con la lectura y la escritura y favorece un aprendizaje más eficiente del código escrito. Además, la exposición reiterada a las letras en distintos momentos fortalece la memoria y la recuperación de la relación entre fonemas y grafemas, contribuyendo a un aprendizaje más sólido y duradero.

Lo más importante es que las y los estudiantes lean lo más rápido que puedan.

Fluidez como aprendizaje de tres componentes vinculados con la comprensión lectora: velocidad, precisión y prosodia

Se suele asumir que la rapidez es el único factor necesario para alcanzar una adecuada lectura. Sin embargo, la fluidez lectora está compuesta por tres dimensiones clave: velocidad, precisión y prosodia, las cuales trabajan en conjunto para favorecer la comprensión lectora. Es importante destacar que desarrollar fluidez es una condición necesaria para la comprensión, pero no suficiente por sí sola, ya que la interpretación del significado requiere otros procesos adicionales.

Nombrar con rapidez palabras es una evidencia del dominio del vocabulario.

Ampliación del concepto de recuperación léxica a acceso fonológico, atención y memoria.

Se suele asociar la rapidez para nombrar palabras únicamente con el dominio del significado. Sin embargo, esta habilidad también depende del acceso fonológico, la atención y la memoria de trabajo, procesos fundamentales para la fluidez lectora y el desarrollo del lenguaje.

Las diferencias en vocabulario y conocimiento de mundo entre estudiantes dificultan el aprendizaje en el aula y generan un retraso en el grupo. Por eso, se considera que los niños y niñas con menor vocabulario y menos experiencias previas deben reforzar estos aspectos en casa.

Importancia de las oportunidades de interacción oral y de la enseñanza explícita de vocabulario para grupos diversos

Se tiende a creer que la falta de vocabulario y conocimiento de mundo limita el aprendizaje de las y los estudiantes, especialmente en aulas con una gran diversidad de desempeños. Sin embargo, la interacción oral dentro del aula y la enseñanza explícita del vocabulario y del conocimiento ofrecen oportunidades equitativas de aprendizaje, asegurando que todos los niños y niñas participen activamente en las prácticas de comprensión y producción de textos.

Escuchar textos en voz alta no promueve la comprensión lectora. Leerles en voz alta no los hace mejores lectores. ¿Cuándo van a ser autónomos si no leen solos?

La lectura en voz alta de diversos géneros discursivos como estrategia para fortalecer las habilidades de comprensión, ampliar el conocimiento de mundo y el vocabulario, así como desarrollar el lenguaje oral

Se suele pensar que la lectura en voz alta y la oralidad no influyen significativamente en el desarrollo lector. Sin embargo, la investigación ha demostrado que esta práctica aporta múltiples beneficios, como la exposición a una amplia variedad de temas, vocabulario y estructuras gramaticales y textuales. Además, permite modelar una lectura fluida y expresiva, despertar el interés por la lectura y generar oportunidades de diálogo que enriquecen la comprensión lectora.

Escribir significa tener una buena caligrafía.

Multidimensionalidad del aprendizaje de la escritura: procesos, productos y prácticas

Se suele asociar la escritura únicamente con el dominio de la caligrafía, sin considerar que también involucra procesos cognitivos como la planificación y revisión, la producción de textos con coherencia y adecuación, y el desarrollo de prácticas discursivas que permiten comunicar ideas para participar en distintos contextos sociales.

Lo más importante es que las y los estudiantes escriban cada grafema con precisión, ya que sin una escritura clara, no se puede entender el mensaje.

La transcripción es fundamental en la escritura, pero no es el único componente

Se tiende a considerar que la precisión en la escritura de cada grafema es el único requisito para desarrollar la escritura. Sin embargo, junto con la transcripción, es fundamental ofrecer desde temprano oportunidades para generar y organizar ideas para favorecer el aprendizaje de la producción de textos.

Debe enseñarse y exigirse el uso de letra ligada en lugar de imprenta, ya que su uso podría afectar el desarrollo de la conciencia léxica.

Propósitos del uso de distintos tipos de letra y su adaptación según necesidades específicas.

Se suele considerar que los tipos de letra, ya sea imprenta o ligada, deben definirse de manera rígida según lineamientos institucionales. Sin embargo, la elección y diversificación de los tipos de letras pueden ajustarse a las necesidades de las y los estudiantes sin comprometer el aprendizaje del código escrito. En particular, su flexibilidad es clave en contextos de neurodiversidad, ya que se requiere adaptar el tipo de letra para facilitar la adquisición de la conciencia léxica y fortalecer el proceso de aprendizaje del código.

La enseñanza repetitiva y explícita no motiva a las y los estudiantes.

Repetición como componente clave en el aprendizaje del código, abordable de una manera variada y significativa

Se suele percibir que la enseñanza explícita y repetitiva de la asociación grafema-fonema y su representación gráfica desmotiva a los estudiantes. Sin embargo, cuando se implementa con variedad de tareas significativas, dinámicas y lúdicas, la enseñanza explícita no solo fortalece la comprensión del código escrito, sino que también puede sostener el interés y la participación de las y los estudiantes.

Solo los cuentos pueden utilizarse en estos niveles, ya que otros géneros discursivos son demasiado complejos para los niños y niñas.

Mediación docente como factor clave en el acceso a una diversidad de géneros discursivos

Se suele considerar que los cuentos son los únicos textos adecuados para este nivel. Sin embargo, la inclusión de géneros discursivos variados, acompañada de una mediación docente sensible y adecuada, amplía las oportunidades de aprendizaje y permite a las y los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y flexible de distintos textos.

Mediar para la autonomía implica centrarse en la decodificación y codificación con claridad y precisión. Para evitar la frustración, es necesario seleccionar textos con una exigencia y dificultad adecuadas.

Mediación docente como base para el acceso progresivo a textos desafiantes, promoviendo la autonomía lectora

Se tiende a considerar que el uso de textos simples para desarrollar la fluidez lectora reduce la frustración en las y los estudiantes. Sin embargo, la exposición gradual a textos más desafiantes, acompañada de una mediación docente adecuada, no solo fortalece la fluidez lectora, sino que también incrementa la confianza y la motivación.

Dado que las familias no apoyan lo suficiente a los niños y niñas, es mejor no involucrarlas en el proceso de enseñanza.

Valoración e integración de prácticas letradas familiares en el desarrollo de la literacidad

Se suele percibir que las prácticas de lectura y escritura en las familias son limitadas o inadecuadas, lo que lleva a excluirlas del proceso educativo. Sin embargo, al reconocer y aprovechar las diversas formas en que las familias interactúan con la lectura y la escritura, es posible fortalecer el aprendizaje de los niños y niñas y construir puentes entre la escuela y el hogar.

La enseñanza balanceada es desordenada, carece de sistematicidad en la enseñanza fonética y trata de abordar demasiados aspectos a la vez, lo que la hace menos efectiva.

Relación bidireccional entre oportunidades de aprendizaje que sistematizan la enseñanza del código escrito y el desarrollo de la comprensión y producción textual

Se suele percibir que los enfoques balanceados carecen de estructura y no profundizan lo suficiente en la enseñanza fonética. Sin embargo, cuando se diseñan con sistematicidad, estos enfoques combinan la enseñanza explícita y estructurada de la codificación y decodificación con oportunidades significativas para el desarrollo de la comprensión y producción textual, favoreciendo un aprendizaje más integral.

Las rutinas son rígidas y aburridas, por lo que es mejor permitir que los estudiantes exploren libremente.

Efecto de rutinas flexibles en la autonomía y la estabilidad emocional

Se tiende a creer que las rutinas limitan la motivación y la creatividad, mientras que la exploración libre fomenta mayor interés en las y los estudiantes. Sin embargo, cuando las rutinas son flexibles y bien estructuradas, no solo favorecen la estabilidad emocional y la organización mental, sino que también promueven la autonomía, proporcionando un equilibrio entre estructura y exploración.

BIBLIOGRAFÍA

Mínima

Unidad 1: Codificación y decodificación

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Editorial Siglo XXI.

Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir. Guía práctica y (equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI Ediciones.

Villalón, M. (2016). *Alfabetización inicial. Claves de acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC.

Unidad 2: Comprensión y producción de textos

Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir. Guía práctica y (equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI Ediciones.

Strasser, K., Marín, A., Meneses, A., y Iturra, C. (2023). *Un mundo de palabras. Vocabulario para el aprendizaje kínder a 2 básico*. Ediciones SM.

Swartz, S. (2011). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Ediciones UC.

Unidad 3: Fluidez de la lectura y de la transcripción

Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir. Guía práctica y (equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI Ediciones.

alfabetización inicial. Siglo XXI Ediciones.

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.

<https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>

Ripoll, J. C., Gómez-Merino, N. y Ávila Clemente, V. (2024). *Aprender a enseñar a leer y a escribir*. SM Ediciones.

Unidad 4: Diseño de oportunidades de aprendizaje integrado

Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir. Guía práctica y (equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI Ediciones.

Kaufman, A. M. (Coord.) (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Ediciones

Ministerio de Educación (2024). *Leer, escribir y comunicarse para aprender. Prácticas esenciales para el aula*.

https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2024-12/Pr%C3%A1cticas%20esenciales%20para%20el%20aula%20_%20LEC%20para%20aprender.pdf

Complementaria

Abusamra, V., Chimenti, M. d. I. Á., Difalcis, M. y Vinacur, T. (2024). *Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria: una sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano*. <https://doi.org/10.18235/0013220>

Ávila, N., Espinosa, M. J. y Figueroa, J. (2021). *Oportunidades para aprender a escribir: Enseñanza del código escrito a estudiantes de segundo ciclo*. Centro de Justicia Educativa N°13. Disponible en <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2021/07/practicas-n13.pdf>

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Beck, I. L., McKeown, M. G. y Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. The Guilford Press.

Borzzone, A. M. y Marder, S. (2009). *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. Guía docente*. Paidós.

- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: Revisión y clasificación. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48. <https://doi.org/10.1174/021037009787138239>
- Castles, A., Rastle, K. y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chartier, A.-M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24
- Dehaene, S. (2011). *Las neuronas de la lectura*. Ediciones Siglo XXI
- Dehaene, S. (2017). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Duke, N. K. y Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Escobar, P. y Meneses, A. (2014). Predictores de la lectura inicial en español según NSE: ¿Es suficiente la semi-transparencia para explicar su desempeño? *Estudios de Psicología*, 35(3), 625-635.
- Ferrada, N. y Outón, 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>
- Fons, M. (2007). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial
- Kaufman, A. M. y Gallo, A. (2022). *Lectura y escritura. 31 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Kim, Y. S. G. (2024). Writing fluency: Its relations with language, cognitive, and transcription skills, and writing quality using longitudinal data from kindergarten to grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 116(4), 590. <https://doi.org/10.1037/edu0000841>
- Orellana-García, F. y Melo Hurtado, A. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 113-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.ALED>
- Ripoll, J. C. (2014). ¿Existen métodos de mejora de la comprensión lectora en español y basados en evidencia? *Investigaciones sobre Lectura*, 44-52
- Rolla, A., Meneses, A., Concha, S., Levy, D. y Castro, T. (2021). *¿Cómo enseñar a enseñar lenguaje? Prácticas esenciales para la formación inicial de educadoras de párvulos*. Ediciones UC.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Solís, M. C., Suzuki, E. y Baeza, P. (2011). *Niños lectores y productores de textos. Un desafío para los educadores*. Ediciones UC
- Solís, M. C., Suzuki, E. y Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en Educación inicial*. Ediciones UC.

- Stahl, K., Flanigan, K., & McKenna, M. (2020). *Assessment for reading instruction*. Guilford Publications.
- Strasser, K. y Vergara, D. (2015). *Leer para hablar. Estrategias de desarrollo del lenguaje oral basada en libros para niños en el aula parvularia*. Disponible en https://leerparahablar.cl/download/Manual_Leer_para_hablar.pdf
- Stuart, M. y Stainthorp, R. (2016). *Reading development & Teaching*. Sage.
- Troia, G. A., Brehmer, J. S., Glause, K., Reichmuth, H. L. y Lawrence, F. (2020). Direct and indirect effects of literacy skills and writing fluency on writing quality across three genres. *Education Sciences*, 10(11), 297. <https://doi.org/10.3390/educsci10110297>

Bibliografía para encontrar inspiración

- Barra, G., Mendive, S. y Ow, M. (2018). *Selección y uso de libros para lectores iniciales. Guía para la educación parvularia*. Departamento de Didáctica. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en <http://educacion.uc.cl/component/rsform/formulario/229-condiciones-guia-para-la-educacion-parvularia-inicio>
- Burns, M. S., Griffin, P. y Snow, C. E. (2000). *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*. Fondo de Cultura Económica
- Chambers, A., & Amieva, A. T. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2013). *Contar y leer cuentos*. En Equipo Bibliotecas Escolares CRA MINEDUC, *A viva voz. Lectura en voz alta* (pp. 44-61). Ministerio de Educación de Chile
- Educando Juntos (n.d.). *Escritura guiada*. Disponible en <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2016/08/Escritura-guiada.pdf>
- Educando Juntos (n.d.). "Yo amo leer": Iniciativa para fomentar el gusto por la lectura. Disponible en <https://educandojuntos.cl/recursos/yo-amo-leer-iniciativa-para-fomentar-el-gusto-por-la-lectura/>
- Equipo Bibliotecas Escolares CRA MINEDUC (2013). ¿Cómo preparar una lectura en voz alta? En Equipo . Bibliotecas Escolares CRA MINEDUC, *A viva voz. La lectura en voz alta* (pp. 80-93). Ministerio de Educación de Chile.
- Fundación Oportunidad (n.d.). *Guía para apoyar la escritura emergente en NT1 y NT2*. Disponible en <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/04/DOC2-GUIA-ESCRITURA.pdf>
- Fundación Arauco. (n.d.). *Pruebas de dominio lector*. Disponible en <https://www.fundacionarauco.cl/publicacion/libro-pruebas-de-dominio-lector/>
- Leo primero. (n.d.). *Programa Leo Primero*. Ministerio de Educación de Chile.
- Michigan Association of Intermediate School Administrators General Education Leadership Network Early Literacy Task Force. (2016). *Essential instructional practices in early literacy: K to 3*. Authors.

- Ministerio de Educación. (2024). *Leer, escribir y comunicarse para aprender. Prácticas esenciales para el aula*. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2024-12/Pr%C3%A1cticas%20esenciales%20para%20el%20aula%20_%20LEC%20para%20aprender.pdf
- Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136701/Rubricas-y-otras-herramientas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Referencias para formadores de docentes

- Grossman, P. (2024). *Hacia una formación docente basada en la práctica*. Ediciones UC.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. y Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100
- Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15, 273-289
- Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Koh, P. W. y Binks-Cantrell, E. (2021). Elementary teachers' knowledge of foundational literacy skills: A critical piece of the puzzle in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S287–S315. <https://doi.org/10.1002/rrq.408>
- Kim, Y.-S. G., & Snow, C. E. (2025). Advancing the science of teaching reading: Introduction to the special issue. *Scientific Studies of Reading*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2438630>
- Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A. C., Beasley, H., Cunard, A. y Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 226-243
- McDonald, M., Kazemi, E. y Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education* 64(5), 378-386
- Meeks, L., Madelaine, A. y Stephenson, J. (2020). New teachers talk about their preparation to teach early literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 25(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1792520>
- Meneses, A., Nussbaum, M., Veas, M. G., & Arriagada, S. (2023). Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>
- Müller, M. y García, A. (2016). *Manual sistema de prácticas Educación UC*. Recuperado de <https://practicaspedagogicas.uc.cl/htdocs/content/uploads/2022/11/practicaspedagogicas-uc-manual-sistema-parcticas-uc.pdf>
- Risko, V. J., Roller, C. M., Cummins, C., Bean, R. M., Block, C. C., Anders, P. L., & Flood, J. (2011). A critical analysis of research on reading teacher education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252–288. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.3.3>

Risko, V. J. y Reid, L. (2018). What really matters for literacy teacher preparation? *The Reading Teacher*, 72(4), 423–429. <https://doi.org/10.1002/trtr.1769>

Teacher Education by Design. (2014). University of Washington College of Education Recuperado de <https://tedd.org/>.

Teaching Works (2019). Teaching Works Resource Library. Recuperado de <https://library.teachingworks.org/>

Tortorelli, L. S., Lupo, S. M. y Wheatley, B. C. (2021). Examining teacher preparation for code-related reading instruction: An integrated literature review. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S317–S337. <https://doi.org/10.1002/rrq.396>

Este programa fue diseñado por

Alejandra Meneses, Pontificia Universidad Católica de Chile
 María Graciela Veas, Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y Evaluación
 Andrea Bustos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
 María Jesús López, CIAE, Universidad de Chile
 Francisca Vizcaya, Corporación Educacional Arzobispado de Santiago
 Jennifer Villagrán, Escuela El Saber Comuna Nacimiento
 María Josefina Aliaga, Fundación Astoreca

Participaron en el Taller de formadoras 2023-2024

Carmen Sotomayor, María Jesús López, CIAE, Universidad de Chile
 Alejandra Meneses, Soledad Concha, Magdalena Müller, Pontificia Universidad Católica de Chile
 Rosita Puga, Fundación Educa Araucanía
 María Graciela Veas, Isabel Sanhueza, Nayareth Pino, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación
 Marcela Jarpa, Andrea Bustos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
 Jennifer Villagrán, Escuela El Saber, Comuna Nacimiento, Región del Bío - Bío
 Francisca Vizcaya, Corporación Educacional del Arzobispado de Santiago
 Pelusa Orellana, Universidad de los Andes
 Paula Louzano, María Jesús Espinosa, Michelle Campos, Silvana de la Hoz, Universidad Diego Portales
 Tricia Mardones, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Patricia Castillo, Universidad Católica del Norte, Antofagasta
 Loreto Cantillana, Evelyn Hugo, Universidad de las Américas
 María Josefina Aliaga, Francisca Santini, Fundación Astoreca
 Andrea Sanhueza, Fundación Ágape
 Marcela Elgueta, Aptus