



LEER, ESCRIBIR Y COMUNICARSE ORALMENTE PARA APRENDER

Prácticas Esenciales para el aula
Sala Cuna a 4° medio
Segunda edición



**Leer, escribir y comunicarse
oralmente para aprender
Prácticas Esenciales para el aula
Sala Cuna a 4° medio
Segunda edición**

Unidad de Currículum y Evaluación
División de Educación General
Subsecretaría de Educación Parvularia
Ministerio de Educación
2024

LEER, ESCRIBIR Y COMUNICARSE PARA APRENDER

Prácticas Esenciales para el aula
Sala Cuna a 4° medio

Segunda edición

Unidad de Currículum y Evaluación
División de Educación General
Subsecretaría de Educación Parvularia

Agradecemos la colaboración de profesoras y académicas por su importante contribución en la primera edición de las Prácticas Esenciales: Natalia Ávila Reyes, Gabriela Barra González, Alejandra Meneses Arévalo, Javiera Figueroa Miralles, Maili Ow González y María Graciela Veas Ripoll.

Nota: Con el fin de facilitar la lectura, en este documento se utilizarán las expresiones de *educador* y *educadora* para referirse a educadoras, educadores y docentes a lo largo de la trayectoria educativa.

Índice

LEC para aprender: una estrategia para la reactivación educativa	6
La importancia de leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender a lo largo de la trayectoria educativa	7
Géneros discursivos en los núcleos de aprendizaje y asignaturas a lo largo de la trayectoria educativa	9
Prácticas Esenciales para el aula	10
Cuatro dimensiones clave para el aprendizaje de la lectura, escritura y comunicación oral	12
Dimensión Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad	16
PE Formar comunidades	20
PE Promover la participación y la toma de decisiones	22
PE Construir autopercepción positiva	24
PE Ofrecer experiencias de hábito y disfrute	26
Dimensión Promover el desarrollo progresivo del código escrito	28
PE Promover el conocimiento de lo impreso	32
PE Desarrollar la conciencia fonológica y velocidad de denominación	34
PE Desarrollar el principio alfabético, codificación y decodificación	36
PE Desarrollar la fluidez lectora	38
PE Desarrollar la fluidez de la escritura	41
Dimensión Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad	44
PE Conducir discusiones productivas	48
PE Elicitar e interpretar el pensamiento	52
PE Guiar la comprensión	55
PE Guiar la producción	58
PE Enseñar vocabulario	60
Dimensión Enseñar procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos	62
PE Enmarcar las experiencias de aprendizaje	66
PE Explicar conocimientos clave	68
PE Modelar procesos de comprensión y producción	70
PE Transferir gradualmente la responsabilidad	72
PE Reflexionar sobre los recursos de la lengua	74
Referencias y bibliografía consultada	76

LEC para aprender: una estrategia para la reactivación educativa



Revise los recursos pedagógicos de LEC para aprender, en el sitio web de Currículum Nacional: www.curriculumnacional.cl

La estrategia **Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender (LEC para aprender)** tiene como objetivo fortalecer la lectura, escritura y oralidad como herramientas para el aprendizaje de los distintos núcleos y asignaturas, desde Educación Parvularia hasta 4º medio. Dicha estrategia se inscribe dentro del **Plan de Reactivación educativa**¹. LEC para aprender se compone de recursos pedagógicos, formación a equipos educativos y otras acciones que vinculan a la familia, todo articulado en torno al enfoque del lenguaje como mediador del pensamiento y, por lo mismo, del aprendizaje.

Por otra parte, LEC para aprender se construye sobre la base de que las prácticas pedagógicas son generadoras de aprendizajes, reconociendo el rol fundamental de las y los educadores en la transformación educativa y social². Por esta razón, la estrategia tiene como pilares un conjunto de Prácticas Esenciales para el aula. Estas refieren a acciones habituales de enseñanza que llevan a cabo educadoras y educadores para promover aprendizajes curriculares y que tienen el potencial para mejorar estos aprendizajes de niños, niñas y adolescentes³.

Las Prácticas Esenciales han sido elaboradas a partir de la revisión de otras propuestas⁴ y de la investigación sobre la enseñanza efectiva⁵ de la lectura, escritura y la comunicación oral. Estos marcos han sido adaptados para el contexto chileno y para estas habilidades.

Este documento presenta la segunda edición de las Prácticas Esenciales para el aula, que las extiende a toda la trayectoria educativa, desde Sala Cuna a 4º medio.

1 Mineduc, 2022.

2 Unesco, 2021, p.9

3 Grossman et al., 2009.

4 Se revisaron las prácticas para Nivel de transición a 8º básico de *Michigan Association of Intermediate School Administrators General Education Leadership Network Early Literacy Task Force* (MAISA GELN Early Literacy 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.).

5 Burns, T. y Schuller, T., Spencer, T. D., Detrich, R., y Slocum, T.A., 2012.

La importancia de leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender a lo largo de la trayectoria educativa

Todo proceso de aprendizaje está mediado por el lenguaje: se aprende en y por medio del lenguaje. Desde la formación de niños, niñas y adolescentes, las habilidades de lectura, escritura y oralidad son un medio para construir y desarrollar su pensamiento. Muchas veces, cuando estas habilidades no se enseñan, pueden convertirse en barreras para los aprendizajes que se espera desarrollar. Entonces, enseñar de manera explícita las habilidades comunicativas es una inversión valiosa de tiempo, puesto que posibilita el aprendizaje en cada área curricular, a la vez que fortalece habilidades fundamentales para participar de manera eficaz, libre y responsable en la sociedad.

Las formas de comunicar en cada núcleo de aprendizaje y asignatura son diferentes, ya que las distintas disciplinas tienen formas particulares de construir el conocimiento. Por ejemplo, en Educación Parvularia, una conversación acerca del crecimiento de una planta, en el núcleo de Exploración del entorno natural, es distinta a una conversación 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 vocabulario disciplinar, mientras que en la otra se usa mayormente la narración para recontar lo sucedido y vocabulario asociado a las emociones.

En Educación Básica y Media sucede algo similar: la experiencia de comprender una línea de tiempo en Historia, Geografía y Ciencias Sociales es muy distinta a la de comprender un gráfico de barras en Matemática. Cada una implica habilidades de comprensión de un texto específico (línea de tiempo y gráfico, respectivamente), combinando el conocimiento del lenguaje verbal y visual con los conocimientos matemáticos y propios de la historia.

En resumen, aprender las habilidades comunicativas en cada uno de los núcleos de aprendizaje y asignaturas permite, por una parte, potenciar los aprendizajes propios de cada área curricular y, por otra, fortalecer el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad de forma significativa a lo largo de la trayectoria.

Revise el siguiente esquema en que se presenta la relación entre Objetivos de Aprendizaje, habilidades comunicativas y géneros discursivos en distintos núcleos y asignaturas de la trayectoria educativa:

	Objetivo de Aprendizaje	Habilidades comunicativas	Géneros discursivos
Núcleo de Convivencia y Ciudadanía Nivel transición	OAT10. Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha activa. ➤ Conversar e intercambiar ideas con otros. ➤ Escuchar empáticamente y dialogar para tomar decisiones, solucionar conflictos y para establecer relaciones y vínculos constructivos. ➤ Dialogar para intercambiar ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Paneles de acuerdo de convivencia ➤ Paneles de momentos del día ➤ Conversaciones ➤ Debates
Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2º básico	OA2. Comparar el modo de vida y expresiones culturales de pueblos indígenas presentes en Chile actual (como mapuche, aimara, rapa nui) con respecto al periodo precolombino, identificando aspectos de su cultura que se han mantenido hasta el presente y aspectos que han cambiado.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analizar fuentes históricas. ➤ Relacionar contextos de producción de discursos históricos. ➤ Registrar hallazgos y conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fuentes históricas: ilustraciones, relatos, testimonios y otros. ➤ Expresiones culturales contemporáneas: bailes, objetos, símbolos.
Asignatura de Ciencias Naturales 1º medio	OA15. Describir y comparar diversas estructuras cósmicas, como meteoros, asteroides, cometas, satélites, planetas, estrellas, nebulosas, galaxias y cúmulo de galaxias, considerando: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sus tamaños y formas. ➤ Sus posiciones en el espacio. ➤ Temperatura, masa, color y magnitud, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Describir estructuras cósmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definiciones. ➤ Descripciones orales o escritas. ➤ Cuadros comparativos. ➤ Modelos científicos. ➤ Gráficos o tablas.

Géneros discursivos en los núcleos de aprendizaje y asignaturas a lo largo de la trayectoria educativa

Los géneros discursivos son formas que adopta el discurso y que comparten ciertas convenciones o características, como estructura, recursos (visuales, verbales, auditivos, etc.) y que cambian según las necesidades comunicativas y el contexto donde se usan. En la trayectoria educativa, niños, niñas y adolescentes se encontrarán con una diversidad de géneros que deben comprender o producir. El esquema a continuación muestra la variedad de estos géneros en los distintos núcleos de aprendizaje o asignaturas.



Prácticas Esenciales para el aula

El lenguaje común de las Prácticas Esenciales permite ponerse unos "lentes" con los cuales observar el aula y actuar en esta.

Las Prácticas Esenciales son acciones de enseñanza que realizan educadoras y educadores para potenciar su impacto en el aprendizaje. Se trata de acciones didácticas **deliberadas** porque orientan la toma de decisiones en la enseñanza de habilidades comunicativas. Además, **tienen la ventaja de proponer un lenguaje compartido**, lo que favorece la reflexión y el trabajo colaborativo en los equipos pedagógicos.

Cabe destacar que las Prácticas Esenciales están alineadas con los desempeños esperados para educadoras y educadores en los dominios del **Marco para la Buena Enseñanza**⁶, pues se relacionan con los criterios que refieren a diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Cómo usar las Prácticas Esenciales (PE) de LEC?

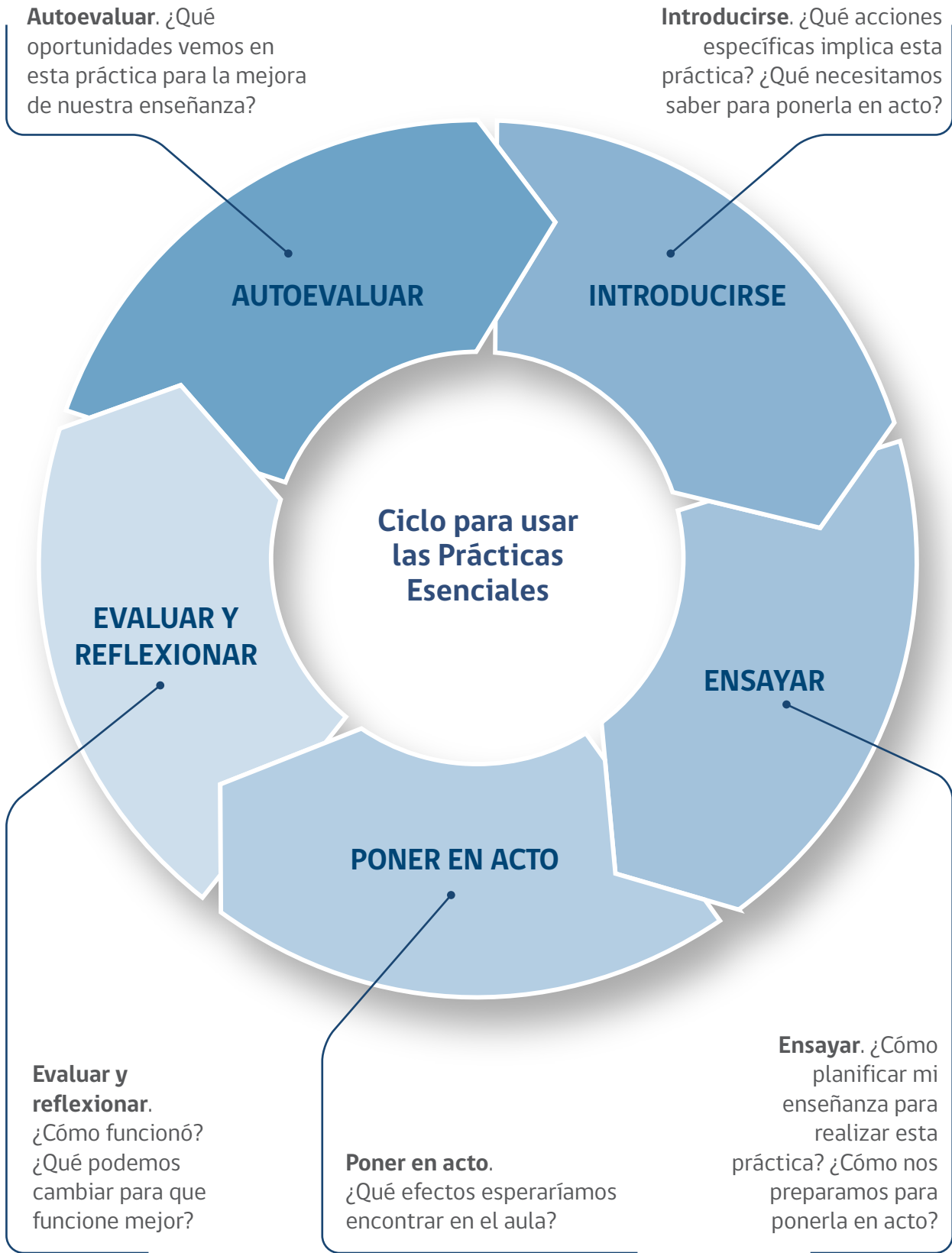
LEC para aprender invita a educadoras y educadores a poner en acción las prácticas de manera paulatina y progresiva, mediante un ciclo que contempla la reflexión, el análisis, la apropiación y puesta en acto de cada práctica, avanzando de manera gradual según los distintos contextos educativos. Así, la invitación a los equipos pedagógicos es a activar ciclos de mejora, iniciando en la selección de una PE en particular en relación con los Objetivos de Aprendizaje, el análisis y el ensayo de las acciones específicas de la práctica elegida, a fin de ponerla en acto de manera paulatina para que la enseñanza se vaya especializando con las acciones propuestas. En este sentido, se espera que las Prácticas Esenciales puedan invitar a la reflexión colaborativa de los equipos pedagógicos y que puedan colaborar en la enseñanza de cada educador o educadora.

Un ciclo de mejora como el propuesto puede graficarse de la siguiente manera:

¿Cuándo usar las PE?

- Al preparar mi enseñanza, puedo mirar mi planificación y escoger las PE que son más apropiadas para lo que quiero enseñar.
- Al enseñar en el aula, puedo usarlas en distintos momentos.
- Hay algunas PE que puedo usar siempre y otras que me servirán en algunos momentos.

⁶ En nuestro sistema contamos con dos Marcos para la Buena Enseñanza, tanto para Educación Parvularia como para la Educación Básica y Media (Mineduc, 2019 y 2021).



Cuatro dimensiones clave para el aprendizaje de la lectura, escritura y comunicación oral

Las Prácticas Esenciales se organizan en cuatro dimensiones, cada una enfocada en un factor clave que influye en el aprendizaje de la lectura, escritura u oralidad. Estas dimensiones ofrecen acciones concretas que educadoras y educadores pueden aplicar en su enseñanza.



Dimensión Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad

Esta dimensión se basa en la idea de que **cualquier proceso de aprendizaje requiere de procesos cálidos**, en los cuales se desarrollan componentes identitarios y subjetivos que son cruciales para el aprendizaje significativo. Cuando niños, niñas y adolescentes se sienten motivados y comprometidos en su aprendizaje, se activa un círculo virtuoso en que el esfuerzo personal y la disposición hacia el aprendizaje mejoran y se enriquecen.

Así, las prácticas de esta dimensión apuntan a las acciones que pueden hacer educadores y educadoras para generar estos procesos cálidos, como la formación de comunidades que comparten en torno a experiencias con textos diversos, las oportunidades de participación y voz que tienen niños, niñas y adolescentes durante dichas experiencias, cómo se ven a sí mismos y a sí mismas como lectores y escritores, y las diversas oportunidades que se pueden promover en el aula para que la experiencia de comunicarse o con variados textos sea percibida como una instancia de disfrute.



Dimensión Promover el desarrollo progresivo del código escrito

Cuando niñas y niños desarrollan las habilidades de decodificar y codificar las palabras de manera sistemática, se produce paulatinamente un acceso automático al código escrito, con lo cual se liberan recursos cognitivos a la comprensión y a la producción, que es la finalidad última de aprender a decodificar y a codificar.

Así, esta dimensión contiene las prácticas que educadoras y educadores pueden realizar para enseñar tanto los predictores clave para aprender a

codificar y decodificar (conciencia fonológica, velocidad de denominación y desarrollo del principio alfabético y conocimiento de lo impreso) como las prácticas que ayudan a que la lectura y la escritura se desarrollen de manera fluida.

Dimensión Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad

Esta dimensión se activa cuando usamos la lectura, la escritura y la oralidad como un medio para aprender contenidos de la disciplina. En ese sentido, los textos y las conversaciones se vuelven una herramienta para aprender. Por ello, educadores y educadoras deben realizar ciertas acciones para **permitir que las y los estudiantes usen las habilidades comunicativas al servicio del aprendizaje, especialmente cuando los textos y los temas que se abordan son complejos y requieren de ayudas para su comprensión y producción.**

Así, esta dimensión agrupa las Prácticas Esenciales para elicitación y profundización del pensamiento, conducir discusiones productivas, guiar la comprensión y producción de textos, y enseñar explícitamente el vocabulario clave de las disciplinas.

Dimensión Enseñar procesos de comprensión y producción

Esta dimensión tiene por objetivo **enseñar a niños, niñas y adolescentes a actuar estratégicamente cuando comprenden o producen un texto propio de un núcleo o asignatura**, conociendo las particularidades del género y desplegando estrategias de comprensión o producción, a fin de que puedan transferir estas habilidades a distintas experiencias de aprendizaje de manera autónoma e independiente.

Así, la dimensión agrupa prácticas pedagógicas para enmarcar la comprensión o producción en situaciones significativas, enseñar conocimientos relacionados con la comprensión y producción de textos, modelar estos procesos y promover la reflexión sobre los recursos lingüísticos cuando se comprende o se produce un texto.



Las cuatro dimensiones de LEC para aprender debieran activarse dependiendo del propósito o de las necesidades que deseen abordarse en la enseñanza. Durante las experiencias de aprendizaje, educadores y educadoras requerirán combinar prácticas de más de una dimensión, dependiendo de las necesidades de enseñanza.



- Guía la **formación de comunidades** que se comunican para aprender.
- Promueve la participación y **toma de decisiones** en los procesos de comprensión y producción de textos.
- Contribuye a la construcción de una **autopercepción positiva**.
- Ofrece experiencias de lectura, escritura y oralidad focalizadas en el **hábito y el disfrute**.



- Conduce **discusiones productivas** en las experiencias de aprendizaje.
- **Elicita e interpreta el pensamiento** de niños, niñas y adolescentes mediante el lenguaje.
- **Guía la comprensión** de textos específicos de cada núcleo de aprendizaje o asignatura.
- **Guía la producción** de textos específicos de los núcleos de aprendizaje o asignaturas.
- Enseña explícitamente el **vocabulario clave** para aprender.

Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad

Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad

Promover
progresivamente
el desarrollo del
código escrito

Enseñar procesos
de comprensión y
producción de textos
orales y escritos

- Promueve el **conocimiento de lo impreso** mediante el uso de ambientes potenciadores del aprendizaje.
- Promueve, de forma sostenida, el desarrollo de la **conciencia fonológica** y la **velocidad de denominación** mediante juegos y actividades lúdicas.
- Realiza de forma sistemática juegos, actividades lúdicas y experiencias significativas que desarrollen el **principio alfabético, codificación y decodificación**, en distintos contextos.
 - Proporciona experiencias significativas de **lectura repetitiva** para desarrollar progresivamente la **fluidez lectora**.
 - Proporciona experiencias significativas de **escritura sistemática** para desarrollar progresivamente la **fluidez de la escritura**.
- **Enmarca** las experiencias de aprendizaje **en situaciones comunicativas** significativas y diversas.
- **Explica conocimientos clave** para comprender y producir textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura.
- **Modela procesos de comprensión y producción** de textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura.
- **Transfiere paulatinamente la responsabilidad** al comprender o producir textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura.
- Potencia la **experimentación y la reflexión sobre los recursos de la lengua** durante los procesos de comprensión o producción.





Dimensión Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad

Aprendemos cuando nos motivamos. La motivación es un impulso para empezar y el compromiso es cómo ese impulso se mantiene en el tiempo. Motivar y comprometer con la lectura, la escritura y la comunicación oral enriquece y amplifica el aprendizaje en toda la trayectoria educativa.

Yo quiero, yo puedo leer, escribir
y comunicarme oralmente.

Prácticas Esenciales para motivar y comprometer con la LEC



PE Guiar la formación de comunidades

Guía la formación de comunidades que se comunican para aprender



PE Promover la participación y toma de decisiones

Promueve la participación y toma de decisiones en los procesos de comprensión y producción de textos



PE Construir auto percepción positiva

Contribuye a la construcción de una auto percepción positiva



PE Ofrecer experiencias de hábito y disfrute

Ofrece experiencias de lectura, escritura y oralidad focalizadas en el hábito y el disfrute

¿De qué se trata esta dimensión?

Uno de los elementos fundamentales para lograr el compromiso frente a los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes es la **motivación**, que está compuesta por diversos factores, como pensamientos, creencias, deseos, emociones y metas que se interrelacionan para formar una fuerza interna que proporciona el ímpetu para la acción. Expandir y sostener ese impulso en el tiempo corresponde al compromiso, que permite desarrollar una actividad de principio a fin, involucrando todos los esfuerzos necesarios para ello.

Desde la perspectiva de la lectura, escritura y oralidad, cuando se llevan a cabo experiencias de lectura, escritura o comunicación con motivación y compromiso, niños, niñas y adolescentes tienden a disponerse positivamente ante ellas, realizarlas más frecuentemente y otorgarles más sentido, lo que aporta al incremento de sus capacidades como lectores, escritores e interlocutores. Una oportunidad en la enseñanza es que tanto la motivación como el compromiso se pueden moldear; educadores y educadoras pueden llevar a cabo acciones para desarrollarlos. Así, estos procesos cálidos se relacionan fuertemente con la comunicación en el aula, con la percepción que tienen de sí mismos para sentirse escritores, lectores e interlocutores que se relacionan con sus pares en experiencias de comprensión o producción, que pueden tomar decisiones sobre lo que leen o escriben y que colaboran en un espacio seguro y acogedor.

¿Por qué es importante motivar y comprometer a niños, niñas y adolescentes con su aprendizaje?

La motivación y el compromiso son factores clave en cualquier proceso de aprendizaje y en todos los ámbitos de la vida. Ambos están estrechamente relacionados con el protagonismo, la autopercepción y la autonomía de niños, niñas y adolescentes. Para la enseñanza, se trata de un desafío interesante, pues se requiere poner foco en los procesos cálidos que favorecen los elementos mencionados anteriormente, lo que implica acciones sostenidas en el tiempo.

La investigación muestra que favorecer la motivación y el compromiso hacia el aprendizaje depende de las interacciones entre pares y con educadores y educadoras, y del clima que se promueva en el aula. Así, mediante de las interacciones orales y escritas es posible implicar a niños, niñas y adolescentes con su proceso de aprendizaje, aumentando sus motivaciones y comprometiéndolos en el aprender. Por lo tanto, esta dimensión invita a reflexionar sobre qué prácticas motivadoras se llevan a cabo y cómo potenciarlas para favorecer estos factores en los procesos de aprendizaje.

¿Cuándo poner en acción estas prácticas?

Siempre. La motivación y generar compromiso son parte fundamental de la enseñanza y de su efectividad.

¿Cómo se relacionan las prácticas de esta dimensión con los Marcos para la Buena Enseñanza (Educación Parvularia, Básica y Media)?

Marcos para la Buena Enseñanza, y Motivar y comprometer con la LEC

Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio reconoce que el ambiente que educadores y educadoras generan en el aula es un elemento determinante en el aprendizaje integral. Esto implica la creación de ambientes inclusivos en que todos y todas se sientan valorados, respetados, desafiados y apoyados.

Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas

Este dominio se centra en la puesta en práctica de las experiencias de aprendizaje planificadas, en que educadoras y educadores generan interacciones pedagógicas mediadas por una comunicación clara y en que se demuestran altas expectativas de niños, niñas y adolescentes, promoviendo oportunidades de aprendizaje desafiantes.



PE Formar comunidades

Guía la formación de comunidades que se comunican para aprender

Las habilidades comunicativas son el medio para construir comunidades.

Por ello, es necesario poner atención a las distintas interacciones del educador o educadora con el grupo, así como a las interacciones entre pares. **Lo que se dice y cómo se dice ayudará a construir la comunidad.**

¿Cuál es su propósito?

Crear sentido de pertenencia en el grupo y generar un ambiente de colaboración mediante la interacción entre pares y con el educador o educadora.

¿Cómo se ve en el aula?

Todos y todas en el aula participan en la comunidad, compartiendo experiencias y dialogando en un marco acogedor y asertivo.

Ideas para la práctica

Construir una comunidad...



Necesita de la interacción entre pares. Por lo tanto, ponga en acto esta práctica en experiencias como: conversaciones entre pares, discusión con el curso sobre un tema, trabajos grupales, momentos de revisión, plenarios, etc.



Requiere de tiempo. Por eso, escoge más de un momento en tus secuencias didácticas que tengan este foco.



Depende, en gran medida, de la forma en que se aprende a participar en ella. No solo se logra mediante actividades específicas; también se construye en las relaciones cotidianas del aula.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para formar comunidades que se comunican para aprender. Estas aplican para toda la trayectoria educativa.

PE Formar comunidades Desde Sala Cuna a 4° medio

La educadora o educador:

Guía la formación de comunidades que se comunican para aprender, favoreciendo la colaboración y el intercambio de las vivencias, perspectivas y emociones que influyen en los procesos de aprendizaje.

Para ello:

- A.** Promueve múltiples instancias de interacción en las que niñas, niños y adolescentes comparten sus intereses, perspectivas y experiencias, visibilizando lo común y sus particularidades.
- B.** Propicia que las y los participantes de la comunidad (niños, niñas, adolescentes y sus familias) propongan objetivos, desafíos y deseos comunes, acordando caminos y formas asertivas de alcanzarlos.
- C.** Participa como guía de la comunidad y a la vez como integrante, compartiendo sus propios intereses, experiencias y aprendizajes.
- D.** Orienta y modela el uso del lenguaje (palabras escogidas, expresión corporal y gestual, tono, volumen) como un elemento clave que construye comunidades acogedoras y respetuosas.
- E.** Modela y orienta sobre cómo interactuar entre pares de forma asertiva y propositiva, en distintas instancias de interacción de la comunidad (por ejemplo, experiencias colectivas, coevaluaciones, retroalimentaciones).





PE Promover la participación y la toma de decisiones

Promueve la participación y la toma de decisiones en los procesos de comprensión y producción de textos

Abrir espacios para la toma de decisiones en el aula permite el desarrollo de la autonomía y la autorregulación de niños, niñas y adolescentes; además, les hace **protagonistas de sus procesos de aprendizaje**.

¿Cuál es su propósito?

Generar mayor compromiso y sentido de pertenencia en niños, niñas y adolescentes, mediante instancias de participación y decisión en las experiencias de comprensión o producción de textos.

¿Cómo se ve en el aula?

- Educadoras y educadores diseñan experiencias de comprensión o producción e incorporan la opinión de niños, niñas y adolescentes.
- Niños, niñas y adolescentes ven sus prácticas comunicativas reflejadas en el proceso de aprendizaje.

Ideas para la práctica

Promover la toma de decisiones...



Implica implementar estrategias que permitan a educadores y educadoras conocer a niños, niñas y adolescentes, a fin de tomar decisiones sobre dicho conocimiento.



Necesita de un modelamiento y andamiaje que permita enseñar a niños, niñas y adolescentes sobre su rol en la toma de decisiones, así como también requiere informar de los caminos posibles para lograr los aprendizajes esperados.



Requiere rastrear, valorar y comunicar aquello que leen, ven, escuchan, escriben o dibujan niños, niñas y adolescentes fuera del aula, para incluirlo de manera estratégica en la enseñanza.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para promover la participación y toma de decisiones en las experiencias de comprensión y producción de textos. Estas aplican para toda la trayectoria educativa.

PE Promover la participación y la toma de decisiones Desde Sala Cuna a 4° medio

<p>La educadora o educador:</p> <p>Promueve que niños, niñas y adolescentes participen y tomen decisiones en las experiencias de comprensión y producción de textos (escritos, orales y multimodales) en los distintos núcleos y asignaturas.</p>	<p>Para ello:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Favorece instancias para que niños, niñas y adolescentes participen y tomen decisiones sobre los distintos aspectos de las experiencias de lectura, escritura y oralidad (por ejemplo, el género, temas, autorías, audiencia, espacios, modalidad o soporte).B. Garantiza que las diversas expresiones, opiniones y propuestas de niños, niñas y adolescentes se materialicen en decisiones pedagógicas específicas.C. Promueve instancias para que niños, niñas y adolescentes se auto y coevalúen, propiciando que participen y tomen decisiones que les permitan progresar en el desarrollo de la lectura, escritura y comunicación oral.D. Promueve experiencias de aprendizaje que conectan las prácticas de literacidad propias de los distintos contextos en los que participan niños, niñas y adolescentes, con las prácticas propias del aula, a fin de que estas se nutran y amplifiquen mutuamente.
---	--





PE Construir autopercepción positiva

Contribuye a la construcción de una autopercepción positiva

La investigación señala que la autopercepción positiva **impacta favorablemente en el aprendizaje**. Construir esa autopercepción es, en gran medida, producto de cómo educadoras y educadores se comunican con niños, niñas y adolescentes.

La autopercepción positiva se relaciona con **promover la confianza de ellos y ellas** para desarrollar su voz personal cuando producen textos y en comprender cada vez mejor diversos textos.

¿Cuál es su propósito?

Movilizar los aprendizajes a partir de la valoración de los diferentes procesos, experiencias y cualidades de niños, niñas y adolescentes, comprometiéndolos con su aprendizaje.

¿Cómo se ve en el aula?

Educadoras y educadores comunican sistemáticamente las altas expectativas que tienen sobre las potencialidades de niñas, niños y adolescentes, acompañándolos en el desarrollo de sus habilidades y en sus distintos ritmos.

Ideas para la práctica

Contribuir a la construcción de la autopercepción positiva...



Conlleva identificar y actuar sobre autopercepciones que obstaculizan el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, las etiquetas negativas sobre el desempeño: "Soy malo o mala para comprender gráficos".



Implica tener una mirada atenta al aprendizaje de cada niño, niña y adolescente, recogiendo evidencias significativas y sistemáticas para ajustar las experiencias de aprendizaje y proponer desafíos para seguir progresando.



Requiere indagar en y valorar los conocimientos y experiencias previas de niños, niñas y adolescentes fuera del aula, para articularlos de manera estratégica en la enseñanza.



Implica poner atención en el uso del lenguaje verbal y no verbal para comunicar de manera asertiva, tanto las altas expectativas, como los progresos, logros y las oportunidades para mejorar de niños, niñas y adolescentes en su aprendizaje.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para contribuir a la construcción de una autopercepción positiva de niños, niñas y adolescentes. Estas aplican para toda la trayectoria educativa.

PE Construir autopercepción positiva Desde Sala Cuna a 4° medio

La educadora o educador:

Contribuye, mediante interacciones orales o escritas en el aula, a que niñas, niños y adolescentes construyan una autopercepción positiva sobre sus capacidades para aprender en cada núcleo de aprendizaje o asignatura.

Para ello:

- A.** Comunica a niños, niñas y adolescentes altas expectativas sobre lo que hacen y pueden hacer.
- B.** Valora los conocimientos y aprendizajes previos de niños y niñas que son propios de su vida cotidiana y los relaciona con elementos de cada núcleo o asignatura, a fin de visibilizar sus formas de aprender fuera del aula.
- C.** Promueve que niños, niñas y adolescentes se propongan objetivos y asuman desafíos para movilizar su propio aprendizaje.
- D.** Propone objetivos y desafíos individuales para cada niño, niña y adolescente, equilibrando el nivel de desafío y las habilidades que ya ha desarrollado.





PE Ofrecer experiencias de hábito y disfrute

Ofrece experiencias de lectura, escritura y oralidad focalizadas en el hábito y el disfrute

- Para que el aprendizaje sea motivante y genere compromiso, es muy importante que **aprender se experimente como algo placentero** y que esa experiencia se comparta en el aula.
- Despertar el interés, la curiosidad y el disfrute por las palabras abre las posibilidades de conocer sobre el mundo.

¿Cuál es su propósito?

Desarrollar interés por la lectura, la escritura y la oralidad desde el disfrute y la recreación, conectando con las emociones y respuestas que despierten estas experiencias letradas en niños, niñas y adolescentes.

¿Cómo se ve en el aula?

- Educadores y educadoras diseñan instancias cuyo único propósito es disfrutar, recrearse, conocer o despertar el gusto por leer, escuchar, dialogar, aprender o producir textos.
- Niños, niñas y adolescentes saben que estas instancias son para compartir y disfrutar.

Ideas para la práctica

Ofrece experiencias de lectura, escritura y oralidad focalizadas en el hábito y el disfrute...



Implica abrir la puerta a experiencias de disfrute y recreación con el lenguaje. Como este es el foco, es mejor compartir sobre estas experiencias y evitar acotarlas a los conocimientos o el "contenido" por revisar.



Implica generar rutinas creativas y significativas en que se pueda compartir el gusto en el aula, recrearse y disfrutar de las experiencias con distintos géneros y temas relacionados con aquello que se está enseñando.



Es valorar la dimensión socioemocional de la educación y comprender la comunicación como una vía para conectar con las emociones y sensaciones de niños, niñas y adolescentes.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para ofrecer experiencias de lectura, escritura y oralidad focalizadas en el hábito y el disfrute. Estas aplican para toda la trayectoria educativa.

PE Ofrecer experiencias de hábito y disfrute Desde Sala Cuna a 4° medio

<p>La educadora o educador:</p> <p>Ofrece frecuentemente experiencias de lectura, escritura y oralidad, cuyo propósito es el disfrute y el placer por explorar, conocer, recrearse, sensibilizarse y apreciar estéticamente.</p>	<p>Para ello:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Construye rutinas y ritos que aseguren momentos y espacios focalizados en el placer y el disfrute en torno a experiencias de lectura, escritura y oralidad.B. Comparte en el aula sus experiencias personales con la lectura, escritura y oralidad, enfatizando en el disfrute y placer que estas le producen, con el fin de inspirar a niños, niñas y adolescentes.C. Indaga en las diversas respuestas afectivas de niños, niñas y adolescentes frente a las experiencias de lectura, escritura u oralidad, y fomenta que intercambien dichas respuestas con todo el grupo o en grupos pequeños.D. Toma decisiones sobre la selección de géneros discursivos, textos y experiencias de lectura, escritura y oralidad a partir de las respuestas afectivas y de los intereses de niños, niñas y adolescentes.
--	--





Dimensión Promover el desarrollo progresivo del código escrito

La enseñanza explícita y sistemática del código es esencial para lograr la fluidez de la lectura y escritura de niños y niñas.

¡ya sé leer,
ya sé escribir!

Prácticas Esenciales para Promover el desarrollo progresivo del código



PE Promover el conocimiento de lo impreso

Promueve el conocimiento de lo impreso mediante el uso de ambientes potenciadores del aprendizaje



PE Desarrollar la conciencia fonológica y velocidad de denominación

Promueve el desarrollo de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación mediante juegos y actividades lúdicas



PE Desarrollar el principio alfabético, codificación y decodificación

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



PE Promover la fluidez lectora

Proporciona experiencias significativas de lectura repetitiva para desarrollar progresivamente la fluidez lectora



PE Promover la fluidez de la escritura

Proporciona experiencias significativas de escritura sistemática para desarrollar progresivamente la fluidez de la escritura

¿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).

¿Cuándo usar estas PE?

Depende. Cuando se trabaja con predictores de la codificación y decodificación y cuando se enseña para desarrollar progresivamente la fluidez lectora y escritora.

¿De qué se trata esta dimensión?

Para aprender a leer y escribir de manera independiente, niños y niñas requieren conocer y usar el código escrito. Este aprendizaje comienza desde que son párvulos, mediante el desarrollo de los predictores de la literacidad inicial. Al entrar en la Educación Básica, este proceso continúa, 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**. Estos conocimientos se usan para transcribir sus ideas a lo escrito (codificación) y para traducir lo escrito a lo oral (decodificación) de forma fluida.

¿Por qué es importante promover el desarrollo progresivo del código con niños, niñas y adolescentes?

Para codificar y decodificar, no basta con la mera exposición a la cultura letrada, sino que **se requiere de un ambiente y de 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.

También es importante considerar que la decodificación y la codificación **son solo una parte** del desarrollo de la comprensión y la producción de textos. **Se aprende el código para comprender y para producir textos**. Las prácticas que están en esta dimensión apuntan a la enseñanza explícita del código, pero son necesarias otras prácticas que desarrollen las habilidades de comprensión y producción, como las que se recogen en las otras dimensiones de LEC para aprender.

¿Qué importancia tienen la significatividad, el juego y el carácter lúdico de las experiencias de aprendizaje?

Las Prácticas Esenciales que se proponen en esta dimensión tienen en común que apuntan a experiencias significativas, lúdicas y de juego en la enseñanza, cuyo objetivo es favorecer la disposición de niños y niñas hacia el aprendizaje, al tiempo que lo contextualiza en un marco que tiene sentido. Por ejemplo, la significatividad es muy importante para desarrollar actividades en que la lectura repetida tiene un propósito auténtico, como un recital poético, la lectura de noticias en un programa simulado u otra actividad que requiera ensayar con la lectura del texto. Otro ejemplo lo encontramos en el contexto lúdico para desarrollar habilidades de conciencia fonológica y velocidad de denominación. Como estas experiencias deben ser desarrolladas de forma constante, lo lúdico aporta en la motivación para realizarlas de forma periódica y a vincularse de forma afectiva con el conocimiento de la lengua.

¿Cómo se relacionan las prácticas de esta dimensión con los Marcos para la Buena Enseñanza (Educación Parvularia, Básica y Media)?

Marcos para la Buena Enseñanza y Promover el desarrollo progresivo del código escrito

Dominio A. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Este dominio se centra en la preparación de la enseñanza para ofrecer experiencias de aprendizaje significativas y desafiantes. La dimensión del código refiere a uno de esos grandes aprendizajes que se deben enseñar, por lo tanto, se relaciona con la preparación de la enseñanza porque entrega orientaciones sobre cómo diseñar experiencias enfocadas en que niños y niñas aprendan a codificar y decodificar. Por ejemplo, la importancia de la sistematicidad y la integración de elementos lúdicos para poder desarrollar el aprendizaje del código.

Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas

Este dominio se centra en la puesta en práctica de las experiencias de aprendizaje planificadas. Esta dimensión muestra qué prácticas tienen que poner en acto educadoras y educadores para que todos los niños y niñas aprendan progresivamente a decodificar y codificar con fluidez.

Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio reconoce que el ambiente que educadores y educadoras generan en el aula es un elemento determinante en el aprendizaje integral. En esta dimensión se orienta cómo generar ambientes que promuevan el conocimiento de lo impreso para potenciar el aprendizaje del código escrito a lo largo de toda la trayectoria.

Si bien se espera que la decodificación y la codificación sean procesos que se alcancen al iniciar la Educación Básica; cuando estos no se logran desarrollar, estas prácticas se enseñan con un carácter reparatorio. De esta forma, es posible extender estas prácticas hasta 4º medio.



PE Promover el conocimiento de lo impreso

Promueve el conocimiento de lo impreso mediante el uso de ambientes potenciadores del aprendizaje

El conocimiento de lo impreso implica considerar el ambiente de aprendizaje como un agente educativo. Es decir, se trata de **contar con diversos materiales** que desarrollen la literacidad e **interactuar con estos durante la enseñanza.**

¿Cuál es su propósito?

Promover el conocimiento de las convenciones de los textos escritos mediante la exploración de diversidad de materiales.

¿Cómo se ve en el aula?

Educadores, educadoras, niños y niñas interactúan con materiales impresos o en otros soportes durante las experiencias de aprendizaje, para hacer notar las convenciones de lo escrito.

Ideas para la práctica

Promover el conocimiento de lo impreso...



Es una acción que se puede realizar dentro y fuera del aula. Todos los lugares del centro educativo y del barrio pueden funcionar como espacios de aprendizaje. Los textos están en todas partes. Lo ideal es sacarle provecho a ello.



Requiere de constancia. Por ello, se aconseja ofrecer experiencias de aprendizaje que se centren en este propósito y también incorporar acciones que sean transversales a diferentes instancias de aprendizaje, como el uso de gestos o de la pared de palabras, mientras se realizan diversas actividades de lectura o escritura de textos.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para promover el conocimiento de lo impreso. Estas progresan en la trayectoria educativa en dos tramos: de Sala Cuna a 2° básico y de 3° básico a 4° medio.

PE Promover el conocimiento de lo impreso Desde Sala Cuna a 2° básico

	Para ello:
La educadora o educador: Promueve el uso autónomo que niños y niñas hacen de los recursos propios de ambientes de aprendizaje para la literacidad, a fin de desarrollar el conocimiento de lo impreso.	A. Presenta diversos materiales, recursos, elementos y lugares para que niños y niñas participen de experiencias de comunicación integral. B. Modela el uso de los recursos propios de los ambientes de aprendizaje para la literacidad, especialmente, los libros y los textos. C. Muestra, por medio de expresiones, gestos, movimientos y lenguaje oral, las convenciones del código escrito al escribir y leer un texto específico. D. Valora que niños y niñas jueguen a leer y a escribir, y promueve que usen progresivamente las convenciones del código escrito.

PE Promover el conocimiento de lo impreso De 3° básico a 4° medio

	Para ello:
La educadora o educador: Promueve el uso autónomo que niños y niñas hacen de los recursos propios de ambientes de aprendizaje para la literacidad, a fin de desarrollar el conocimiento de lo impreso.	A. Expone a diversos materiales, recursos, elementos y lugares para participar de la lectura y la escritura. B. Guía discusiones acerca de las funciones y efectos que tienen las convenciones del código escrito en los textos que leen o escriben.



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

La **conciencia fonológica** es una habilidad metalingüística que permite identificar y manipular elementos del lenguaje oral, como palabras, sílabas y fonemas.

La **velocidad de denominación** es la habilidad de nombrar rápidamente diferentes estímulos visuales, como números, letras, colores u objetos.

¿Cuál es su propósito?

Desarrollar los distintos componentes y niveles de dificultad de la conciencia fonológica y de la velocidad de denominación.

¿Cómo se ve en el aula?

Niños y niñas realizan diferentes actividades lúdicas para desarrollar la conciencia fonológica y la velocidad de denominación, considerando distintos niveles de dificultad.

Ideas para la práctica

Promover el desarrollo de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación...



Necesita **considerar la dificultad para el diseño de actividades**, porque su foco es que niños y niñas logren avanzar progresivamente en estos predictores.



Requiere **evaluar el progreso de niños** y niñas para focalizar en las intervenciones.



Requiere ser **trabajada de manera explícita y focalizada**, cuando hay estudiantes de que no han logrado los desafíos del nivel asociados a decodificación y codificación.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para desarrollar la conciencia fonológica y velocidad de denominación. Estas prácticas progresan en la trayectoria educativa en tres tramos: de Sala Cuna a Nivel Transición, de 1° a 2° básico y de 3° básico en adelante.

Estas prácticas adquieren un carácter reparatorio desde 2° básico.

PE Desarrollar la conciencia fonológica y velocidad de denominación De Sala Cuna a Nivel Transición

	Para ello:
La educadora o educador: Realiza juegos e interacciones 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.	A. Interactúa con niños y niñas usando entonaciones marcadas, incorporando gestos y alargando sonidos para que ellos y ellas reconozcan los que son propios de su lengua materna. B. 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. C. Propone juegos en que se reconozcan sonidos iniciales y finales, conteo de palabras y sílabas, y segmentación de sonidos.

PE Desarrollar la conciencia fonológica y velocidad de denominación 1° básico

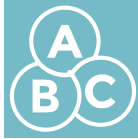
	Para ello:
La educadora o educador: Realiza actividades lúdicas para ejercitar la velocidad de denominación y la conciencia fonológica, especialmente la fonémica, considerando criterios de progresión para ambos predictores.	A. Propone juegos en que se reconozcan sonidos iniciales y finales, conteo de palabras y sílabas, y segmentación de sonidos. B. Propone juegos que desarrollen la velocidad de denominación, considerando progresivamente imágenes, números y letras.

PE Desarrollar la conciencia fonológica y velocidad de denominación 2° básico a 4° medio

La educadora o educador:

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

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.

El **principio alfabético** es la habilidad de comprender que las palabras están formadas por letras y que cada una de esas letras se asocia a un sonido. Además, incluye la capacidad de usar las letras y fonemas para pronunciar nuevas palabras.

¿Cuál es su propósito?

Desarrollar el principio alfabético, la codificación y la decodificación.

¿Cómo se ve en el aula?

Niños y niñas realizan habitualmente juegos y otras actividades lúdicas en las que desarrollan el principio alfabético, la decodificación y la codificación.

Ideas para la práctica

Realizar de forma sistemática juegos, actividades lúdicas y experiencias significativas que desarrollen el principio alfabético, codificación y decodificación, en distintos contextos...



Debe considerar que la **asociación fonema-grafema** (indispensable para el principio alfabético) es un ejercicio de memorización que se desarrolla a largo plazo y se consolida con el tiempo. Es necesario ir focalizando en las relaciones entre cada letra y su sonido.



Requiere **contemplar diversos canales de apropiación de los grafemas**: canciones, rimas, juegos, recursos visuales (alfabeto visual) y táctiles (exploración de letras).



Implica conocer la **progresión de los grafemas**. Hay algunos prioritarios (los más frecuentes o los que tienen una correspondencia regular con un fonema), y otros que conviene enseñarlos después para evitar confusiones (como los menos regulares o usuales, o más complejos).

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para desarrollar el principio alfabético, codificación y decodificación. Estas prácticas progresan en la trayectoria educativa en dos tramos: de Nivel Transición a 2° básico y de 3° básico en adelante. Estas prácticas adquieren un carácter reparatorio desde 2° básico.

PE Desarrollar el principio alfabético, codificación y decodificación De Nivel Transición a 2° básico

	En estos:
La educadora o educador:	
Realiza de forma sistemática juegos, actividades lúdicas y experiencias significativas que desarrollen el principio alfabético, codificación y decodificación.	A. Presenta la relación fonema-grafema y la escritura de las letras mediante múltiples canales sensoriales (oral, visual y táctil).
	B. Hace referencia sistemáticamente a los nombres y sonidos de las letras en distintos contextos.
	C. Incluye palabras cada vez más complejas.

PE Desarrollar el principio alfabético, codificación y decodificación 3° básico a 4° medio

	En estas intervenciones:
La educadora o educador:	
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.	A. Guía la identificación de errores y los usa como fuente de aprendizaje durante los momentos guiados y compartidos de lectura y escritura.
	B. Muestra explícitamente los vínculos formales que aún no están consolidados entre fonema y grafema.



PE Desarrollar la fluidez lectora

Proporciona experiencias significativas de lectura repetitiva para desarrollar 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. La fluidez contempla **tres componentes: 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.

¿Cuál es su propósito?

- Desarrollar la fluidez lectora de niños, niñas y adolescentes.
- Niños, niñas y adolescentes leen repetidamente textos en contextos significativos.

¿Cómo se ve en el aula?

Educadores y educadoras leen en voz alta con velocidad adecuada, de forma precisa y expresiva.

Ideas para la práctica

Proporcionar experiencias significativas de lectura repetitiva para desarrollar la fluidez lectora requiere...



Diseñar experiencias que le den sentido a ejercitar la lectura en voz alta, como orquestas de lectura, teatro de lectores, lecturas poéticas, noticieros, entre otras.



Sistematicidad. Es necesario que se practique sostenidamente y que se avance en distintos desafíos de lectura.



Comprender que la fluidez es una habilidad que no finaliza en los primeros años. La fluidez se va perfeccionando (sobre todo los elementos expresivos), de manera que es necesario que se practique en contextos significativos en toda la trayectoria.



Focalizar en los distintos componentes de la fluidez, sobre todo con estudiantes que ya han automatizado la lectura. La expresión es un factor determinante para la comprensión, porque la expresividad del texto se relaciona con cómo y cuánto de este se comprende.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para desarrollar la fluidez lectora. Estas prácticas progresan en la trayectoria educativa en tres tramos: de Sala Cuna a Nivel Transición, 1° básico y de 2° básico a 4° medio.

PE Desarrollar la fluidez lectora De Sala Cuna a Nivel Transición

	Para ello:
La educadora o educador: Promueve que niños y niñas jueguen a leer con expresividad a partir del modelaje.	A. Lee habitualmente textos en voz alta, actuando como modelo de lectura fluida. B. Invita a niños y niñas a imitar y seguir el modelo mediante la lectura compartida de textos que han sido leídos en repetidas ocasiones. C. Invita a que niños y niñas jueguen a leer textos, incorporando paulatinamente elementos expresivos. D. Prioriza textos con estructuras repetidas, resaltando lúdicamente los componentes expresivos de estas.

PE Desarrollar la fluidez lectora 1° básico

	En estas:
La educadora o educador: Proporciona experiencias significativas y sistemáticas de lectura en voz alta de los textos, para desarrollar progresivamente la fluidez lectora (precisión, velocidad y expresión).	A. Lee habitualmente textos en voz alta, actuando como modelo de lectura fluida. B. Invita a niños y niñas a imitar y seguir el modelo mediante la lectura compartida. C. Promueve la práctica de las palabras frecuentes o difíciles que estarán presentes en el texto. D. Prioriza textos con estructuras repetidas.

PE Desarrollar la fluidez lectora 2° básico a 4° medio

	Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:
La educadora o educador: Proporciona experiencias significativas que permiten practicar progresivamente la fluidez lectora (precisión, velocidad y expresión).	A. Modela la lectura fluida en voz alta, focalizando distintos elementos de la fluidez.
	B. Promueve que niños, niñas y adolescentes lean textos de forma repetitiva, definiendo un contexto comunicativo en que la lectura sea significativa (como juegos, noticieros, cuentacuentos, concursos, entre otros).
	C. Realiza actividades de lectura compartida y lectura individual.
	D. Guía cómo leer el texto en voz alta mediante señales visuales o no verbales (gestos, sonidos o imágenes).
	E. Focaliza en desafíos de fluidez: palabras difíciles, cambios de velocidad o de expresividad, uso de pausas.
	F. Guía discusiones acerca de las funciones y efectos que tienen la precisión y expresividad de la lectura en la comprensión del texto, a partir de sus elementos (uso de puntuación o de negritas).
	G. Selecciona textos progresivamente más complejos.



PE Desarrollar la fluidez de la escritura

Proporciona experiencias significativas de escritura sistemática para desarrollar progresivamente la fluidez de la escritura



¿Cuál es su propósito?

Promover la fluidez de la escritura mediante actividades sostenidas y significativas.

¿Cómo se ve en el aula?

- Niños, niñas y adolescentes experimentan con la escritura, por periodos cada vez más extensos.
- Educadoras y educadores presentan contextos significativos para la escritura diaria y enseñan estrategias para ayudar a generar ideas.

La **fluidez de la escritura** aborda tanto la **transcripción** (es decir, la capacidad para trazar o mecanografiar palabras) como la **generación de textos** (es decir, las habilidades para producir ideas escritas). **Ambos aspectos son necesarios** para avanzar en la producción de textos progresivamente complejos.

Ideas para la práctica

Proporcionar experiencias significativas de escritura sistemática para desarrollar la fluidez de la escritura requiere...



Contextualizar la escritura en un género discursivo que le dé sentido.



Diseñar actividades que incluyan **estrategias para generar ideas**. La premisa es evitar partir con “la cabeza en blanco”.



Focalizar e intencionar la retroalimentación. Por ejemplo, si se está trabajando la escritura desde su legibilidad y con foco en la forma de las letras, se aconseja evitar abordar otros aspectos, como ortografía.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para desarrollar la fluidez de la escritura. Estas prácticas progresan en la trayectoria educativa en tres tramos: de Sala Cuna a Nivel Transición, de 1° a 2° básico y de 3° básico a 4° medio.

PE Desarrollar la fluidez de la escritura De Sala Cuna a Nivel Transición

	En estas:
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).	A. Promueve habitualmente el desarrollo progresivo de la expresión y producción gráfica mediante juegos y actividades lúdicas. B. Intenciona experiencias que permitan a niños y niñas experimentar diversas posibilidades de expresión a partir de los lenguajes artísticos. C. Invita a niños y niñas a incorporar estrategias para verbalizar las ideas antes de escribir.

PE Desarrollar la fluidez de la escritura 1° y 2° básico

	En estas:
La educadora o educador: Brinda sistemáticamente experiencias significativas y lúdicas de escritura de letras, palabras, oraciones y textos breves , con el fin avanzar en la fluidez de la escritura (transcripción y generación de ideas).	A. Realiza actividades habituales y significativas de escritura sostenida (como dictados o copias de textos familiares o cotidianos, rutinas y juegos de escritura), extendiendo progresivamente el tiempo de escritura. B. Usa estrategias que permitan verbalizar las ideas antes de escribir.

PE Desarrollar la fluidez de la escritura 3° básico a 4° medio

	En estas:
La educadora o educador: Brinda sistemáticamente experiencias de escritura de textos, con el fin de lograr la fluidez de la escritura (transcripción y generación de ideas).	A. Realiza actividades habituales y significativas de escritura sostenida (como dictados o copias de textos familiares o cotidianos, rutinas y juegos de escritura), extendiendo progresivamente el tiempo de escritura. B. Usa estrategias que permitan verbalizar, expandir y profundizar las ideas antes de escribir y durante la escritura.

Las dos dimensiones que se presentan a continuación son **Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad** y **Enseñar procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos**. Ambas actúan sobre los textos propios de los núcleos de aprendizaje y las asignaturas, pero tienen diferencias que es necesario conocer antes de su lectura.



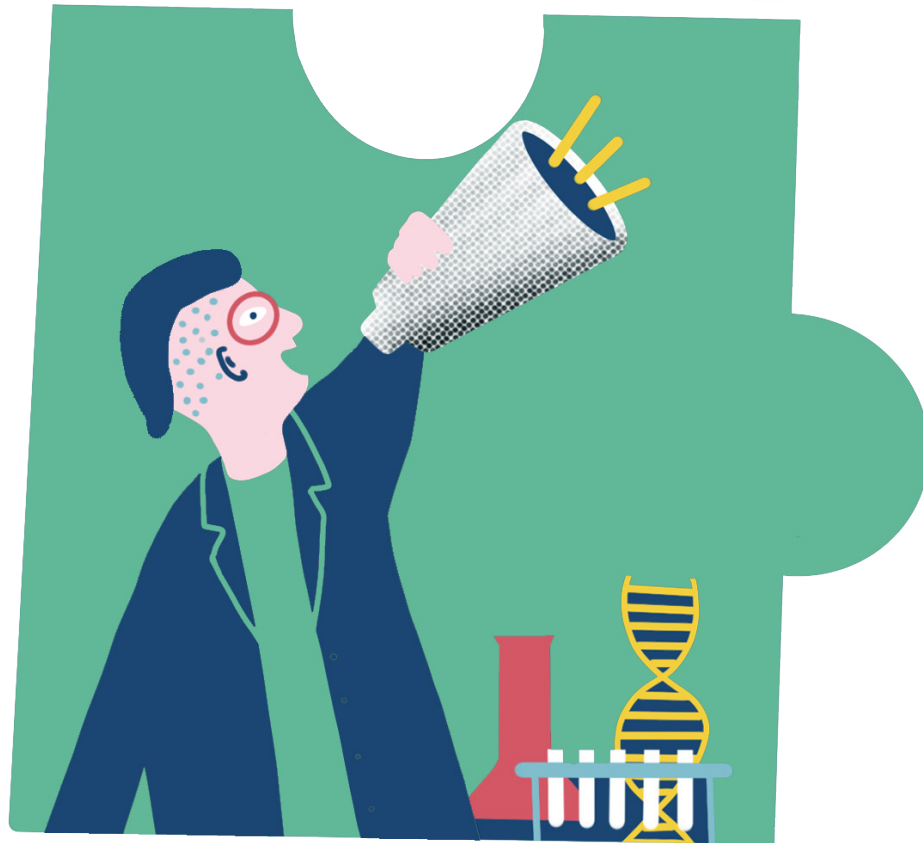
Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad

- Su propósito es enseñar los contenidos disciplinares, la comprensión o producción son solo un medio.
- El texto que se comprende o produce es protagonista, ya que va a permitir aprender los contenidos de la disciplina. Las acciones docentes se centran en ayudar a comprender o producir ese texto en específico.



Enseñar procesos de comprensión y producción

- Su propósito es enseñar a pensar estratégicamente los procesos de comprensión y producción.
- Los textos que se usan durante la enseñanza son solo un ejemplo; lo importante es que niños, niñas y adolescentes puedan transferir sus conocimientos y estrategias aprendidas a la comprensión y producción de múltiples textos.



Dimensión Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad

Dar ayudas y apoyos a niños, niñas y adolescentes para profundizar sus razonamientos, comprender y producir textos favorece el aprendizaje profundo en cada asignatura y núcleo de aprendizaje.

Yo leo, escribo y me comunico oralmente
Para aprender de diferentes temas.

Prácticas esenciales para Guiar el aprendizaje mediante la LEC



PE Conducir discusiones productivas

Conduce discusiones productivas durante experiencias de aprendizaje



PE Elicitar e interpretar el pensamiento

Elicita e interpreta el pensamiento de niños, niñas y adolescentes mediante el lenguaje



PE Guiar la comprensión

Guía la comprensión de textos específicos de cada núcleo de aprendizaje o asignatura



PE Guiar la producción

Guía la producción de textos específicos de los núcleos de aprendizaje o asignaturas



PE Enseñar vocabulario

Enseña explícitamente el vocabulario clave para aprender

¿Cuándo usar estas PE?

Siempre, para ayudar a pensar y discutir, a comprender y producir, y a usar el vocabulario.

¿De qué se trata esta dimensión?

A lo largo de la trayectoria educativa, niñas, niños y adolescentes **desarrollan 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 la lengua más complejos y menos conocidos. Por su parte, los diálogos y razonamientos requieren de mayor especialización y de mostrar las habilidades propias de las disciplinas, usando también vocabulario y recursos lingüísticos propios de los núcleos de aprendizajes y las asignaturas. Tener claridad de ese desafío pone de relieve la importancia de que las educadoras y educadores ayuden a niños, niñas y adolescentes a apropiarse de estas formas lingüísticas específicas, teniendo como propósito **garantizar el acceso al conocimiento y potenciar la participación activa y crítica**.

¿Cómo guiar el aprendizaje en el aula? La importancia del pensamiento, los textos y el vocabulario

En cualquier experiencia de aprendizaje, niños, niñas y adolescentes frecuentemente necesitan comprender y producir distintos textos de géneros discursivos propios de cada disciplina. Esto puede implicar dificultades, porque los géneros tienen sus particularidades, como recursos o vocabulario disciplinar específicos. De ahí la importancia de considerar estos posibles desafíos antes de la enseñanza y de mediar en la comprensión o producción. La eficacia de esta mediación depende de la interacción en el aula, que tiene el potencial de profundizar los razonamientos de niños, niñas y adolescentes, desarrollando con ello habilidades de orden superior.

Otro aspecto relevante es la enseñanza del vocabulario, que es un pilar para el aprendizaje en todas las disciplinas. Niñas, niños y adolescentes necesitan dominar términos básicos y avanzar hacia conceptos más abstractos o especializados. Para ello, es clave introducir progresivamente palabras nuevas en contextos significativos, vincular el vocabulario especializado con el cotidiano y propiciar oportunidades de uso en diferentes situaciones. De este modo, el aula se convierte en un espacio donde el lenguaje no solo se adquiere, sino que se utiliza como una herramienta para pensar y aprender.

¿Cómo se relacionan las prácticas de esta dimensión y los Marcos para la Buena Enseñanza (Educación Parvularia, Básica y Media)?

Marcos para la Buena Enseñanza y Guiar el aprendizaje mediante la LEC

Dominio A. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Este dominio se centra en la preparación de la enseñanza para ofrecer experiencias de aprendizaje significativas y desafiantes. Esto implica considerar los conocimientos, las habilidades y actitudes propias de lo disciplinar, así como las formas de aprender de niños, niñas y adolescentes y sus contextos. En este sentido, esta dimensión incluye acciones para construir interacciones que contemplen los razonamientos y recojan evidencia del aprendizaje desde estas interacciones.

Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas

Este dominio se centra en la puesta en práctica de las experiencias de aprendizaje planificadas, en que educadoras y educadores generan interacciones pedagógicas mediadas por una comunicación clara y en que se demuestran altas expectativas de niños, niñas y adolescentes, promoviendo oportunidades de aprendizaje desafiantes. La dimensión de guiar el aprendizaje releva las interacciones de educadoras y educadores para potenciar el aprendizaje mediante el diálogo y las ayudas que se entregan durante la comprensión y producción textual.

Dominio B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio reconoce que el ambiente que educadores y educadoras generan en el aula es un elemento determinante en el aprendizaje integral. Esto implica que se organicen experiencias que contemplen distintas modalidades de trabajo y que se fomenten interacciones participativas y democráticas, que relevan la ciudadanía como un valor. En esta dimensión se fomentan interacciones centradas en la participación y en la profundización del aprendizaje mediante las habilidades comunicativas.



PE Conducir discusiones productivas

Conduce discusiones productivas en el aula

- La **discusión productiva** es una forma de interacción que promueve la participación y colaboración entre participantes a partir de una estructura y recursos específicos.
- **Discutir no es sinónimo de discrepar** y no tiene un carácter conflictivo; se trata de ampliar las perspectivas para llegar a nuevas comprensiones sobre un asunto.

¿Cuál es su propósito?

Promover la colaboración entre niños, niñas y adolescentes para generar ideas y conclusiones, fomentando la profundidad de las discusiones.

¿Cómo se ve en el aula?

- Niños, niñas y adolescentes interactúan de manera organizada y estructurada, respetando turnos de habla, escuchando atentamente a sus pares y elaborando a partir de sus ideas.
- Educadores y educadoras fomentan la colaboración entre pares y usan estrategias para orquestrar interacciones.

Ideas para la práctica

Conducir discusiones productivas en el aula...



Requiere que **educadoras y educadores reflexionen sobre cómo responden** a las intervenciones de niños, niñas o adolescentes. Una discusión productiva requiere que quien modera potencie la extensión del pensamiento. Por ejemplo: *“Me parece un punto de vista interesante. ¿Puedes darme un ejemplo de dónde sacaste esa conclusión?”*



Requiere **anticipar e identificar los patrones que pensamiento** que pueden funcionar como sesgos, obstaculizadores u oportunidades de aprendizaje. Esto significa conocer cómo piensan y qué pueden pensar niños, niñas y adolescentes al enfrentar un aprendizaje y discutir sobre este.



Requiere **analizar constantemente las respuestas que van dando las y los participantes**, de manera de conectarlas con los aprendizajes esperados para esa discusión y orientarlas hacia los fines planificados.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para conducir discusiones productivas en el aula. Estas prácticas progresan en la trayectoria educativa en tres tramos: Sala Cuna, de Nivel Medio a 4° básico y de 5° básico a 4° medio.

PE Conducir discusiones productivas Sala Cuna

Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:

La educadora o educador:

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

- A.** Busca activamente el contacto con el niño o la niña, reconociendo sus expresiones tempranas de comunicación (movimientos, balbuceos, miradas, expresiones faciales, llanto, entre otros).
- B.** Modela la alternancia en los roles de la comunicación, hablando y esperando la respuesta del niño o niña.
- C.** Favorece la atención conjunta –del niño o niña y el adulto– hacia los objetos de su entorno, prestando atención a sus preferencias.



PE Conducir discusiones productivas Nivel Medio a 4° básico

	Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:
La educadora o educador: Conduce discusiones productivas para que el aprendizaje de cada núcleo o asignatura se construya colaborativamente por medio de las interacciones en el aula.	<p>A. Enmarca la discusión haciendo una pregunta abierta relevante al iniciar y retomando las ideas centrales al cerrar.</p> <p>B. Construye rutinas que aseguren la participación de todos y todas, diversificando los modos de interacción (parejas, grupos pequeños y grupo grande) y señalando qué se espera y cómo actuar en cada uno de ellos.</p> <p>C. Interviene estratégicamente en la discusión a partir de las preguntas e interacciones con niños y niñas, acompañando en focalizar, ampliar y conectar sus conocimientos del mundo y expandir sus razonamientos.</p> <p>D. Guía la discusión, promoviendo que niños, niñas y adolescentes utilicen las movidas discursivas con autonomía progresiva para interpretar, contrastar y enriquecer el razonamiento de sus pares.</p> <p>E. Gestiona los turnos de habla de forma estratégica para garantizar la participación equitativa, evitando sesgos y brechas.</p> <p>F. Invita a que la discusión sea enmarcada por algún participante.</p>

PE Conducir discusiones productivas 5° básico a 4° medio

Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:

La educadora o educador:

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

- A.** Construye rutinas que aseguren la participación de todos y todas, diversificando los modos de interacción (parejas, grupos pequeños y grupo grande) y señalando qué se espera y cómo actuar en cada uno de ellos.
- B.** Asegura que la discusión sea enmarcada por algún participante, iniciando con una pregunta abierta relevante y concluyendo con una síntesis de los principales puntos discutidos.
- C.** Comparte el rol de guía de la discusión, promoviendo que niños, niñas y adolescentes utilicen las movidas discursivas con autonomía progresiva para interpretar, contrastar y enriquecer el razonamiento de sus pares.
- D.** Gestiona los turnos de habla de forma estratégica para garantizar la participación equitativa, evitando sesgos y brechas.
- E.** Interviene estratégicamente en la discusión, ayudando a niños, niñas y adolescentes a ser autónomos en focalizar, ampliar y conectar sus razonamientos en estas.



PE Elicitar e interpretar el pensamiento

Elicita e interpreta el pensamiento de niños, niñas y adolescentes

Elicitar el pensamiento quiere decir “sacar fuera”, permitir que aparezca, se muestre, se haga visible. Para ello, el educador o educadora debe ofrecer oportunidades y usar estrategias que permitan compartir los razonamientos y pensar juntos y juntas.

¿Cuál es su propósito?

Visibilizar el pensamiento de niños, niñas y adolescentes con el fin de evaluar cómo están pensando y aprendiendo, así como mostrar razonamientos que favorecen el aprendizaje.

¿Cómo se ve en el aula?

Educadoras y educadores proponen preguntas y otras interacciones que movilizan reflexiones y razonamientos de niños, niñas y adolescentes.

Ideas para la práctica

Elicitar e interpretar el pensamiento de niñas, niños y adolescentes...



Requiere que se escuche y preste atención a las interacciones verbales y no verbales, pues en estas surgen los patrones de pensamiento de niños, niñas y adolescentes.



Implica tener claridad de cuáles son los patrones de pensamiento recurrentes en el contenido o disciplina que se trabaje, para poder identificar los facilitadores u obstaculizadores para la comprensión de cierto concepto o idea.



Implica ofrecer diversos momentos, soportes y estrategias para que todos y todas, según sus necesidades específicas de aprendizaje, tengan oportunidades para conocer y representar sus razonamientos y puntos de vista.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para elicitación e interpretación del pensamiento de niñas, niños y adolescentes. Estas progresan en la trayectoria educativa en dos tramos: Sala Cuna y de Nivel Medio a 4° medio.

PE Elicitar e interpretar el pensamiento Sala Cuna

Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:

La educadora o educador:

Habla frecuentemente con niños y niñas con el propósito de fomentar la interacción con el entorno y desarrollar el pensamiento en un ambiente seguro y sensible.

- A.** Habla directamente a niños y niñas, utilizando un tono expresivo, formulando preguntas simples y concretas.
- B.** Verbaliza las acciones que hacen niños, niñas y personas adultas, enfatizando en las motivaciones propias e interpretando las de ellos y ellas.
- C.** Escucha y enriquece las expresiones tempranas de comunicación del niño o niña (gestos, balbuceos, miradas, palabras, entre otros), ampliándolas, extendiéndolas o completándolas.
- D.** Prioriza un lenguaje elaborativo (como la conversación, canto, narración y explicación), por sobre uno excesivamente directivo (como entregar instrucciones directas, hacer preguntas cerradas).
- E.** Ofrece diversos soportes (visuales, sonoros, gráficos) para que niños y niñas puedan expresar y representar su pensamiento.



PE Elicitar e interpretar el pensamiento Nivel Medio a 4° medio

<p>La educadora o educador:</p> <p>Elicita e interpreta el pensamiento de niños, niñas y adolescentes, dando oportunidades de expresarlo, articularlo y profundizarlo mediante los lenguajes verbal y visual, a fin de desarrollar las habilidades y aprendizajes de cada núcleo o asignatura.</p>	<p>Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none">A. Plantea preguntas que permitan develar los razonamientos de niños y niñas en relación con los aprendizajes esperados, procurando que puedan comprenderlas.B. Identifica, en las intervenciones verbales y no verbales de niños y niñas, patrones de pensamiento que facilitan u obstaculizan el aprendizaje, gestionándolos en favor de su logro.C. Formula preguntas o desafíos adicionales a partir de lo evidenciado en las intervenciones de niños y niñas para movilizar el pensamiento cuando sea necesario.D. Da tiempo a niños y niñas para elaborar sus ideas, hacer y responder a preguntas y comentarios, sin interrumpirlos o apurarlos.E. Usa estrategias que facilitan la estructuración y verbalización de los razonamientos de niños y niñas, como rutinas de pensamiento y pies forzados.F. Nombra los procesos de pensamiento que nota en las intervenciones verbales y no verbales de niños y niñas para ayudarles a desarrollar sus habilidades metacognitivas (por ejemplo, <i>"Al decir X estás describiendo el objeto..."</i> / <i>"Me doy cuenta de que usaste una estrategia de comparación cuando..."</i>).G. Ofrece diversos soportes (visuales, sonoros, gráficos) para que niños y niñas puedan mostrar y representar su pensamiento.
--	--

PE Guiar la comprensión

Guía la comprensión de textos específicos de cada núcleo de aprendizaje o asignatura



¿Cuál es su propósito?

Proporcionar ayudas y andamiajes para que niños, niñas y adolescentes puedan comprender, analizar y evaluar las ideas de los diversos textos que se trabajan en las experiencias de aprendizaje.

¿Cómo se ve en el aula?

- Educadoras y educadores median activamente la comprensión de textos a partir de sus características, sus contenidos y los relacionan con los aprendizajes esperados.
- Niños, niñas y adolescentes resuelven dificultades usuales al comprender textos.

A lo largo de la trayectoria educativa, los textos se van complejizando y ofrecen **desafíos crecientes** de comprensión. El rol de **educadores y educadoras es mediar en este proceso**, para evitar obstáculos y **potenciar** el aprendizaje que se espera en los núcleos y asignaturas.

Ideas para la práctica

Guiar la comprensión de textos...



Requiere tener en cuenta la noción amplia de texto. Recuerde que un texto no es una serie de párrafos, pues abarca lo multimodal: fotografías, imágenes, gráficos, ilustraciones, afiches, videos, etc. también son textos.



Requiere rastrear los textos y géneros discursivos más leídos en cada núcleo o asignatura, caracterizando sus recursos más recurrentes, el vocabulario propio de la disciplina y las dificultades que pueden enfrentarse para comprenderlos.



Necesita identificar qué habilidades de comprensión se pondrán en juego en la experiencia de comprensión, a fin de anticipar las posibles dificultades o errores de lectura que se pueden cometer y orientar la mediación para resolverlos.



Involucra frecuentemente la discusión productiva como una forma de mediar la comprensión. Por ello, es necesario planificar cómo se producirá la discusión y cómo se intervendrá durante esta, a fin de potenciar las habilidades de comprensión de niños, niñas y adolescentes.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para guiar la comprensión de textos. Estas progresan en la trayectoria educativa en dos tramos: de Sala Cuna a 2° básico y de 3° básico a 4° medio.

PE Guiar la comprensión Sala Cuna a 2° básico

La educadora o educador:

Guía la comprensión de textos (orales, escritos o multimodales) asociados a los núcleos y asignaturas para **ampliar el conocimiento de mundo de niños y niñas.**

Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:

- A.** Formula una meta específica de comprensión, mostrando para qué se va a leer, escuchar o mirar un texto en particular.
- B.** Usa, al guiar una lectura, una entonación y expresión gestual y corporal acordes al contenido del texto que desea que comprendan, focalizando elementos que ayudan a comprender.
- C.** Entrega diferentes ayudas para que las niñas y los niños relacionen el texto con otros textos, intereses y conocimientos previos.
- D.** Realiza preguntas que promuevan expresiones tempranas de comunicación de niños y niñas (gestos, balbuceos, miradas, palabras, entre otras) en torno al texto.
- E.** Realiza diversas preguntas pertinentes para el texto, que apunten a extraer información explícita e implícita, a fin de facilitar la construcción del significado y destrabar dificultades de comprensión.
- F.** Usa las ilustraciones del texto u objetos del entorno para ayudar a comprender conceptos e ideas.
- G.** Posibilita que niños y niñas escuchen y observen varias veces el mismo texto, focalizando en diferentes elementos cada vez, en función de la meta de comprensión.
- H.** Destaca y recapitula las ideas clave del texto en función de la meta de comprensión.

PE Guiar la comprensión 3° básico a 4° medio

La educadora o educador:

Guía la comprensión de textos específicos de las asignaturas, ya sea para aprender **conceptos disciplinares** o **desarrollar otras habilidades de la asignatura**.

Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:

- A.** Formula una meta específica de comprensión, mostrando para qué se va a leer, escuchar o mirar un texto en particular.
- B.** Anticipa y destaca claves de los textos (estructuras prototípicas de géneros discursivos disciplinares, secuencias textuales, marcadores, entre otros).
- C.** Entrega diferentes ayudas para que los y las estudiantes relacionen el texto con otros textos y saberes (experiencias previas relevantes, contexto de producción, conceptos disciplinares, intertextualidad etc.).
- D.** Realiza diversas preguntas pertinentes para el texto, que apunten a extraer información explícita e implícita, a fin de facilitar la construcción del significado y destrabar dificultades de comprensión.
- E.** Ayuda a desempaquetar las ideas que podrían ser menos accesibles en los textos y realiza conexiones con los recursos lingüísticos propios de los textos específicos de las distintas disciplinas, a fin de que las y los estudiantes los conozcan en uso.
- F.** Posibilita que niños, niñas y adolescentes escuchen y observen varias veces el mismo texto, focalizando en diferentes elementos cada vez, en función de la meta de comprensión.
- G.** Destaca y recapitula las ideas clave del texto en función de la meta de comprensión.



PE Guiar la producción

Guía la producción de textos específicos de cada núcleo de aprendizaje o asignatura

Acompañar el proceso de escritura requiere de una serie de ayudas que les permitan a niños, niñas y adolescentes **resolver los requerimientos de cada género discursivo**, como recursos verbales o visuales, formas en que se dispone la información, vocabulario empleado, entre otros.

¿Cuál es su propósito?

Proporcionar ayudas y andamiajes para que niños, niñas y adolescentes desarrollen las habilidades de cada núcleo o asignatura en la producción de textos diversos.

¿Cómo se ve en el aula?

- Educadores y educadoras dan orientaciones claras y organizadas para producir los textos.
- Niños, niñas y adolescentes conocen qué aspectos considerar cuando producen un texto que refleje su aprendizaje.

Ideas para la práctica

Guiar la producción de textos...



Requiere identificar y caracterizar los géneros discursivos más comunes y recurrentes de cada núcleo o asignatura, y contemplar sus estructuras prototípicas, secuencias y marcadores textuales; para poder diseñar y planificar ayudas y andamiajes para acceder a ellos.



Implica profundizar en un metalenguaje que permita a las y los docentes identificar los recursos lingüísticos y discursivos propios de cada género.



Requiere seleccionar, adaptar o diseñar consignas de escritura que diversifiquen los géneros que se escriben usualmente en la escuela y que, además, se sitúen desde una perspectiva comunicativa: visibilizando sus propósitos comunicativos y las audiencias a las que van dirigidos.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para guiar la producción. Estas progresan en la trayectoria educativa en dos tramos: de Sala Cuna a 2° básico y de 3° básico a 4° medio.

PE Guiar la producción Sala Cuna a 2° básico

	Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:
La educadora o educador:	
Guía la producción de textos para que niños y niñas desarrollen su capacidad de expresión lingüística y facilitar el aprendizaje de los núcleos o asignaturas.	A. Formula una meta específica para la actividad de producción. B. Verbaliza las acciones que realizan tanto adulto como niños y niñas. C. Prioriza un lenguaje elaborativo (como la conversación, canto, narración y explicación), por sobre uno excesivamente directivo (como entregar instrucciones directas, hacer preguntas cerradas). D. Enriquece las diversas expresiones manifestadas por el niño o la niña, ampliándolas, extendiéndolas o completándolas. E. Promueve la realización de juegos simbólicos y de dramatización que favorezcan la diversidad de situaciones comunicativas. F. Promueve la producción progresiva de diferentes textos mediante preguntas que permitan reconocer ideas centrales y conocimientos previos.

PE Guiar la producción 3° básico a 4° medio

	Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:
La educadora o educador:	
Guía la producción de textos específicos para facilitar el aprendizaje de las diferentes asignaturas, ya sea para aprender conceptos disciplinares o para desarrollar la creatividad.	A. Formula una meta específica para la actividad de producción. B. Entrega diferentes ayudas para que los y las estudiantes relacionen lo que van a producir con otros textos y conocimientos previos. C. Entrega pistas o recursos de apoyo 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. D. Ayuda a empaquetar las ideas que se desean comunicar, dando opciones de recursos lingüísticos pertinentes E. Ayuda a usar los recursos no lingüísticos, orientando sobre sus funciones, efectos de sentido y otros aspectos pertinentes a la producción.



PE Enseñar vocabulario

Enseña explícitamente el vocabulario clave para aprender

Ampliar el repertorio léxico de niños, niñas y adolescentes permite que enriquezcan el conocimiento del mundo y desarrollen los aprendizajes, lo que se reflejará en la interacción oral, en la producción y comprensión profunda de los textos. Es muy importante que la enseñanza del vocabulario se focalice en indagar sus sentidos, pero también en usarlo frecuentemente de diversas formas.

¿Cuál es su propósito?

Ampliar el repertorio de vocabulario, evitando que este sea una barrera para los aprendizajes esperados en cada núcleo o asignatura.

¿Cómo se ve en el aula?

- Educadores y educadoras dedican tiempo de enseñanza al vocabulario y promueven sostenidamente su uso en el aula.
- Niños, niñas y adolescentes usan habitualmente el vocabulario aprendido.

Ideas para la práctica

Enseñar explícitamente el vocabulario clave...



Requiere despertar interés, curiosidad y reflexión permanente sobre las palabras y el efecto de sentido que tienen, tanto en la comunicación cotidiana como en las interacciones propias de cada disciplina.



Implica analizar e identificar el repertorio de léxico transdisciplinas, a partir del cual en distintas disciplinas y, de manera general, se construye el conocimiento; y utilizarlo de manera intencionada y consciente en cada núcleo o asignatura.



Implica caracterizar el léxico disciplinar, es decir, el que es propio y se relaciona de manera específica con cada disciplina o área del saber, y que permite desarrollar los aprendizajes de cada una de ellas.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para enseñar explícitamente el vocabulario clave. Estas progresan en la trayectoria educativa en dos tramos: de Sala Cuna a 2° básico y de 3° básico a 4° medio.

PE Enseñar vocabulario Sala cuna a 2° básico

	Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:
La educadora o educador:	A. Nombra y describe los objetos del entorno.
Enseña vocabulario variado para facilitar y enriquecer la comprensión y producción de textos (orales, escritos y multimodales) y para enriquecer el aprendizaje.	B. Acompaña el uso de nuevas palabras con gestos, objetos o ilustraciones que representen el significado de dicha palabra.
	C. Enriquece las expresiones de niños y niñas, ampliándolas, aclarándolas o completándolas, a fin de que potencien su capacidad de comprensión y de expresión lingüística.
	D. Promueve que niños y niñas produzcan las nuevas palabras o demuestren que comprenden su significado mediante juegos o actividades lúdicas.
	E. Identifica y modela el uso del vocabulario (disciplinar y transdisciplinar) relevante para aprender en la disciplina y para ampliar el repertorio de niños, niñas y adolescentes.
	F. Promueve que niños, niñas y adolescentes demuestren que comprenden el significado de la palabra aprendida y que la usen de manera sostenida en el tiempo y en diversos contextos.

PE Enseñar vocabulario 3° básico a 4° medio

	Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:
La educadora o educador:	A. Enriquece las expresiones de niños, niñas y adolescentes proponiendo, oralmente o por escrito, sinónimos, palabras más precisas o conceptos que resuman información.
Enseña explícitamente el vocabulario clave (disciplinar y transdisciplinar) para facilitar y enriquecer el aprendizaje en las asignaturas.	B. Identifica y modela el uso del vocabulario (disciplinar y transdisciplinar) relevante para aprender en la disciplina y para ampliar el repertorio de niños, niñas y adolescentes.
	C. Presenta definiciones entendibles de cada palabra y entrega ejemplos de su uso en diversos contextos que permitan entender su significado.
	D. Clarifica el significado de la palabra enseñada, distinguiéndola de otras acepciones o usos imprecisos, cuando estos obstaculicen la comprensión de la palabra.
	E. Promueve que niños, niñas y adolescentes demuestren que comprenden el significado de la palabra aprendida y que la usen de manera sostenida en el tiempo y en diversos contextos.
	F. Solicita repetir la palabra en voz alta de forma reiterada para fijar su huella fonológica mediante juegos u otras actividades significativas.

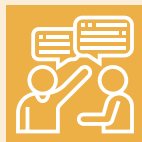


Dimensión Enseñar procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos

El cómo se construye y comunica el conocimiento de las distintas disciplinas se refleja, en gran medida, en los géneros discursivos. Por eso, es importante que niños, niñas y adolescentes aprendan paulatinamente los procesos de comprensión y producción de textos propios de cada núcleo de aprendizaje y asignatura de manera estratégica.

YO APRENDO ESTRATEGIAS PARA LEER, ESCRIBIR
Y COMUNICARME ORALMENTE.

Prácticas esenciales para Enseñar procesos de comprensión y producción de textos



PE Enmarcar experiencias de aprendizaje

Enmarca las experiencias de aprendizaje en situaciones comunicativas auténticas y diversas



PE Explicar conocimientos clave

Explica conocimientos clave para comprender y producir textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura



PE Modelar procesos de comprensión y producción

Modela procesos de comprensión y producción de textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura



PE Transferir gradualmente la responsabilidad

Transferir paulatinamente la responsabilidad al comprender o producir textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura



PE Reflexionar sobre los recursos de la lengua

Potenciar la reflexión sobre los recursos de la lengua durante los procesos de comprensión o producción

¿Cuándo usar estas PE?

Cuando es necesario enseñar sobre un género en específico del núcleo de aprendizaje o asignatura.

¿De qué se trata esta dimensión?

Comprender y producir textos **son dos procesos complejos que requieren desplegar una serie de conocimientos** (de los géneros y sus características, de estrategias, del contexto y del propósito que enmarcan cada proceso, entre otros aspectos), **estrategias y habilidades**. Estos saberes muchas veces se aplican de manera implícita y se van logrando con el tiempo.

Ya sea en distintos ámbitos de la vida o en la trayectoria educativa, es necesario contar con una serie de herramientas que permiten resolver desafíos de comprensión y producción, porque los textos se van haciendo cada vez más complejos y se van usando con distintos propósitos, sobre todo cuando se aprende en los núcleos y asignaturas. Por eso, es necesario visibilizarlos y enseñarlos de manera explícita, con el propósito de que niños, niñas y adolescentes logren paulatinamente actuar de manera independiente, transfiriendo lo aprendido en los distintos desafíos de comprensión o producción que enfrenten en su trayectoria educativa.

Cuando se analiza cuáles son los desafíos comunicativos en los procesos de aprendizaje de los núcleos y asignaturas, **surgen géneros discursivos específicos que es necesario aprender a comprender o producir porque están estrechamente relacionados con el aprendizaje disciplinar**. Por ejemplo, en exploración del entorno natural deben aprender a producir predicciones, en matemática se requiere aprender a comprender problemas matemáticos, mientras que en artes visuales deben aprender a describir su emociones y sensaciones al apreciar una obra.

Desde la perspectiva de la enseñanza, esta dimensión propone acciones pedagógicas para enseñar esos procesos de comprensión y producción; es decir, introducir a niños, niñas y adolescentes en el conocimiento de las propiedades de los géneros, modelar determinadas estrategias de comprensión o producción, enseñar a reflexionar sobre los recursos de la lengua que se usan en estos géneros y proponer situaciones comunicativas que tengan sentido con el aprendizaje de la asignatura. Todo ello con el propósito de que aprendan a actuar estratégica y flexiblemente en los desafíos comunicativos.

¿Qué enseñar en la comprensión y en la producción? Más allá de las estrategias

Como se ha mencionado antes, a lo largo de la trayectoria educativa, los textos se vuelven más complejos. Por ello, comprender o producir textos es un desafío en que **se pone en juego cuánto conocemos el lenguaje,**

las estrategias y los textos. Así, es necesario conocer qué funciones tienen los recursos visuales en un texto de un género discursivo (por ejemplo, en una infografía, los cuadros, flechas o las tipografías) o cómo se usan determinados recursos lingüísticos (por ejemplo, cómo funcionan los conectores al comprender o producir una explicación científica). A lo anterior se suma el conocimiento estratégico que es necesario al comprender o producir textos de manera eficaz. Para ello, es necesario aprender más allá de estrategias aisladas; se requiere que niñas, niños y adolescentes aprendan a formularse objetivos, a diseñar un plan para lograrlos y monitorear qué tanto se cumple este plan.

Todo lo anterior no se logra en una única experiencia de aprendizaje, sino a lo largo de un proceso en que educadores y educadoras intervienen explicando, modelando, ejemplificando y proponiendo distintas experiencias de aprendizaje que aborden de manera explícita los saberes necesarios para aprender a comprender y producir textos de las disciplinas, en las cuales se irá graduando la intensidad del acompañamiento, a fin de que niños, niñas y adolescentes puedan desplegar

¿Cómo se relacionan las prácticas de esta dimensión con los Marcos para la Buena Enseñanza (Educación Parvularia, Básica y Media)

Marcos para la Buena Enseñanza y Enseñar procesos de comprensión y producción de textos

Dominio A. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Este dominio se centra en la preparación de la enseñanza para ofrecer experiencias de aprendizaje significativas y desafiantes. Esto implica considerar los conocimientos, las habilidades y actitudes propias de lo disciplinar, así como las formas de aprender de niños, niñas y adolescentes y sus contextos. Esta dimensión apunta a identificar los géneros discursivos propios de núcleos y asignaturas, y aquello que se debe modelar y enseñar sobre estos, facilitando con ello el aprendizaje disciplinar.

Dominio C. Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

Este dominio se centra en la puesta en práctica de las experiencias de aprendizaje planificadas, en que educadoras y educadores generan interacciones pedagógicas mediadas por una comunicación clara y en que se demuestran altas expectativas de niños, niñas y adolescentes, promoviendo oportunidades de aprendizaje desafiantes y que fomenten el desarrollo de habilidades del pensamiento. Todo esto se relaciona con la dimensión de enseñar procesos de comprensión y producción, puesto que la enseñanza explícita de estrategias y conocimientos en estos procesos promueve y fortalece el desarrollo de estas habilidades.



PE Enmarcar las experiencias de aprendizaje

Enmarca las experiencias de aprendizaje en situaciones comunicativas significativas y diversas

Una situación comunicativa significativa no es sinónimo de “entretenida”, sino de **aquello que tiene sentido en el proceso de aprendizaje.**

Además, es necesario considerar que la diversidad permite ampliar los repertorios para comunicarse en los distintos ámbitos de la vida.

¿Cuál es su propósito?

Otorgar sentido a las experiencias de comprensión o producción que se proponen en el aula, dándoles relevancia para el aprendizaje.

¿Cómo se ve en el aula?

- Educadores y educadoras comunican los sentidos de la situación de comprensión o producción.
- Niños, niñas y adolescentes conocen y se involucran en la experiencia de comprensión y producción de textos, al conocer sus sentidos.

Ideas para la práctica

Enseñar explícitamente el vocabulario clave...



Implica identificar cuáles son los géneros discursivos propios de las disciplinas que son relevantes de ser comprendidos y producidos.



Requiere tener en cuenta que niños, niñas y adolescentes necesitan entender qué propósitos tiene la comprensión o producción.



Demanda que los sentidos de la experiencia de comprensión o producción sean recordados constantemente, no solo en la etapa inicial.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para enmarcar las experiencias de aprendizaje. Estas progresan en la trayectoria educativa en dos tramos: Nivel Sala Cuna y de Nivel Transición a 4° medio.

PE Enmarcar experiencias de aprendizaje Nivel Sala Cuna

	Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:
La educadora o educador: Enmarca las experiencias de aprendizaje de comprensión y producción de textos orales y escritos en situaciones comunicativas significativas y diversas.	A. Propone diferentes géneros discursivos, audiencias, temas y propósitos (gozar, aprender, explorar, convencer, etc.) para favorecer oportunidades de ampliar repertorios y de participar en distintas situaciones de aprendizaje. B. Promueve que niños, niñas y adolescentes comprendan y se involucren con la situación comunicativa. C. Recuerda sostenidamente la situación comunicativa que enmarca el proceso de comprensión y producción de texto mientras se lleva a cabo, a fin de mantener el involucramiento de niños y niñas.

PE Enmarcar experiencias de aprendizaje Nivel Transición a 4° medio

	Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:
La educadora o educador: Enmarca las experiencias de aprendizaje de comprensión y producción de textos orales y escritos en situaciones comunicativas significativas y diversas.	A. Propone diferentes géneros discursivos, audiencias, temas y propósitos (gozar, aprender, explorar, convencer, etc.) para favorecer oportunidades de ampliar repertorios y de participar en distintas situaciones de aprendizaje. B. Anticipa cuáles géneros discursivos de la disciplina se aprenderá a comprender o producir en el núcleo o asignatura, explicando cómo se conectarán con el aprendizaje. C. Comunica el sentido de la situación comunicativa para el proceso de comprensión y producción de texto (lúdica, gozosa, sensitiva o práctica), mostrando los componentes que enmarcan estos procesos (género discursivo, audiencia, tema, propósito). D. Recuerda sostenidamente la situación comunicativa que enmarca el proceso de comprensión y producción de texto, a fin de mantener el involucramiento de todos y todas.



PE Explicar conocimientos clave

Explica conocimientos clave para comprender y producir textos (orales, escritos y multimodales) propios del núcleo de aprendizaje o asignatura

Algunos de los **conocimientos clave que son necesarios para comprender o producir un texto** de manera independiente son: estrategias de comprensión y producción, recursos verbales y no verbales y otras características de los géneros discursivos que se abordan en las diferentes disciplinas.

¿Cuál es su propósito?

Promover la apropiación de los conocimientos involucrados al comprender o producir un texto.

¿Cómo se ve en el aula?

Educadores y educadoras se detienen a enseñar explícitamente los conocimientos, señalando definiciones, mostrando ejemplos o representaciones y destacando ideas clave.

Ideas para la práctica

Explicar conocimientos clave para comprender y producir textos...



Requiere anticipar aquello que pueda ser una barrera para comprender el contenido, para lo cual es necesario considerar cómo piensan niños, niñas y adolescentes.



Necesita usar un **lenguaje específico** del contenido, para que niños, niñas y adolescentes aprendan a usarlo.



Requiere que **educadores y educadoras presten atención** a si se están comprendiendo los contenidos, lo que implica monitorear constantemente para volver sobre aquello que no comprenden aún.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para explicar contenidos clave para comprender y producir textos. Estas prácticas aplican desde el Nivel Medio hasta 4° medio.

PE Explicar conocimientos clave Nivel Medio a 4° medio

Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:

La educadora o educador:

Explica conocimientos clave* para comprender y producir textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura, considerando patrones de pensamiento que pueden facilitar u obstaculizar la comprensión de estos.

* Estrategias de comprensión y producción, estructuras y recursos verbales y no verbales y otras características de los géneros discursivos.

- A. Define o describe conocimientos clave para comprender y producir textos, usando lenguaje disciplinar y adecuando el discurso al nivel educativo.
- B. Analiza, en conjunto con niños, niñas y adolescentes, diversos ejemplos o contraejemplos de los textos para ilustrar el conocimiento que se desea enseñar.
- C. Usa representaciones (por ejemplo, esquemas) y analogías para presentar el conocimiento que se desea enseñar para el proceso de comprensión o producción.
- D. Verifica que todos y todas estén comprendiendo los conocimientos explicados, mediante interacciones orales dirigidas u otras estrategias, y adapta la explicación a partir de estas evidencias.
- E. Destaca las ideas clave del conocimiento explicado durante su discurso, usando cambios en la voz y gestos.
- F. Registra las ideas clave de lo explicado, ya sea en la pizarra u otros soportes y las pone a disposición en el aula, a fin de que todos y todas puedan recurrir a ellas.





PE Modelar procesos de comprensión y producción

Modela procesos de comprensión y producción de textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura

El **modelaje** es una práctica docente efectiva porque permite observar en actuación la manera en que se realizan los procedimientos. No significa “dar la respuesta”, sino mostrar cómo se razona mientras se lleva a cabo el “paso a paso” de un procedimiento.

¿Cuál es su propósito?

Proporcionar un modelo sobre cómo llevar a cabo un procedimiento de comprensión o producción, o parte de este, para que los niños, niñas y adolescentes tengan un referente cuando lo hagan de forma independiente.

¿Cómo se ve en el aula?

Educadores y educadoras se detienen a mostrar paso a paso cómo comprender o producir un texto, sacando fuera lo que piensan para llevarlo a cabo.

Ideas para la práctica

Modelar procesos de comprensión y producción de textos ...



Requiere verbalizar lo que se va pensando. Por esto, educadoras y educadores necesitan indagar en sus propios procesos para luego mostrarlos. Es un gran ejercicio metacognitivo.



Necesita anticipar qué parte del procedimiento puede suponer más errores o puede ser más complejo, para focalizar el modelaje.



Es una **acción a la que se puede recurrir en diferentes momentos** de la enseñanza de la comprensión y producción de textos. Por lo general, se realiza antes, pero también podemos recurrir al modelaje como una estrategia de retroalimentación.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para modelar procesos de comprensión y producción de textos. Estas prácticas aplican desde el Nivel Medio hasta 4° medio.

PE Modelar procesos de comprensión y producción Nivel Medio a 4° medio

Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:

La educadora o educador:

Modela estrategias y otros procedimientos usados al comprender y producir textos propios del núcleo o asignatura.

- A.** Realiza pensamiento en voz alta, narrando detalladamente lo que hace y por qué lo hace y usando marcadores verbales que destaquen los pasos del procedimiento (*Primero..., luego; Entonces, me di cuenta de que...*).
- B.** Conecta de forma explícita los conocimientos que se aplican a lo que se está modelando (estrategias de comprensión y producción, estructuras y recursos verbales y no verbales y otras características de los géneros discursivos).
- C.** Destaca los pasos y otras ideas clave del procedimiento modelado usando cambios de la voz y los gestos.
- D.** Registra los pasos y otras ideas clave de lo modelado, ya sea en la pizarra, otros soportes o material de apoyo, a fin de que todos y todas recuerden de manera sintética el procedimiento que se realizó.
- E.** Usa lenguaje disciplinar de forma precisa y coherente a lo largo del modelado, resguardando que lo comunicado sea comprensible y cercano para todos y todas.





PE Transferir gradualmente la responsabilidad

Transferir gradualmente la responsabilidad al comprender o producir textos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura (orales, escritos o multimodales)

La **transferencia progresiva de la responsabilidad** inicia con la explicación y el modelaje, que están descritos en otras prácticas esenciales de la dimensión. Luego, se avanza a la práctica compartida, la práctica guiada hasta la práctica independiente, las que están descritas en esta práctica esencial.

¿Cuál es su propósito?

Otorgar independencia a las y los estudiantes en sus procesos de producción y comprensión.

¿Cómo se ve en el aula?

Al inicio, educadoras y educadores comprenden y producen textos junto a los niños, niñas y adolescentes. Luego, los acompañan hasta que logran realizarlo de forma independiente.

Ideas para la práctica

Transferir gradualmente la responsabilidad al comprender o producir textos...



Implica ir **monitoreando cómo van a avanzando los niños**, niñas y adolescentes para poder decidir cuándo ir entregándoles más responsabilidad.



Es una práctica que se utiliza para enseñar **procesos complejos de comprensión y producción textual**. Si el desafío es simple, se puede desarrollar directamente la escritura de forma independiente.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para promover el conocimiento de lo impreso. Estas prácticas aplican para toda la trayectoria educativa.

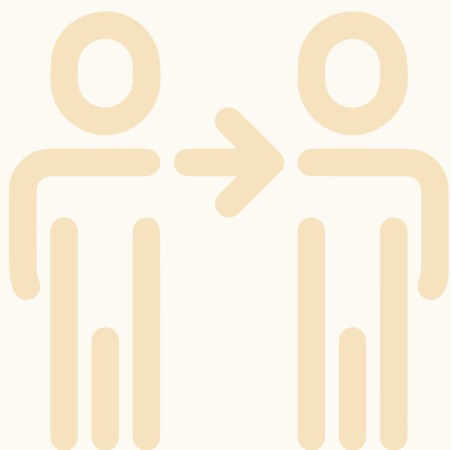
PE Transferir gradualmente la responsabilidad Sala Cuna a 4° medio

Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:

La educadora o educador:

Transfiere gradualmente la responsabilidad de comprender o producir textos, avanzando desde la práctica compartida (“yo hago y tú me ayudas”), pasando por la práctica guiada (“tú haces y yo te ayudo”), hasta llegar a la práctica independiente (“tú haces y yo te observo”).

- A.** Conduce interacciones que permitan tomar decisiones conjuntas, asegurando que el proceso de comprensión o producción de textos se realice de manera compartida y participativa.
- B.** Define un foco sobre el cual se desarrollará la experiencia de comprensión o producción, abordando cada vez en distintos conocimientos o procedimientos, retomando aquello que aún no ha sido consolidado mediante la explicación y el modelaje.
- C.** Incentiva que niños, niñas y adolescentes se apoyen en registros y material de apoyo sobre los contenidos y procedimientos (surgidos de la explicación o modelaje), a fin de emplearlos en los procesos de comprensión o producción.
- D.** Acompaña las necesidades de niños, niñas y adolescentes, durante los procesos de comprensión y producción textual, utilizando diversas estrategias (por ejemplo, trabajo en grupo pequeños y grupo grande, interacciones dirigidas) y recursos (por ejemplo, luces de aprendizaje).





PE Reflexionar sobre los recursos de la lengua

Potencia la experimentación y la reflexión sobre los recursos lingüísticos durante los procesos de comprensión o producción

Reflexionar sobre los **recursos del lenguaje** es importante en todos los núcleos de aprendizaje o asignaturas. Por ejemplo, conocer los conectores de causa (“porque” o “ya que”) pueden ayudar a producir opiniones o explicaciones en diversas disciplinas.

¿Cuál es su propósito?

Crear conciencia de que los recursos lingüísticos (verbales y no verbales) provocan diferentes efectos de sentido, para potenciar los procesos de comprensión y producción de textos.

¿Cómo se ve en el aula?

Todos y todas conversan de forma interesada y curiosa sobre los recursos verbales y no verbales, se hacen preguntas y reflexionan sobre su rol en los procesos de comprensión y producción de textos.

Ideas para la práctica

Potenciar la reflexión sobre los recursos lingüísticos durante los procesos de comprensión o producción...



Requiere identificar cuáles son los recursos de la lengua (verbales y no verbales) que son claves para poder comprender o producir el género discursivo que se está enseñando.



Implica estimular la curiosidad y el interés por los efectos de sentido de los recursos del lenguaje. Por ello, se debe hacer con textos que circulen en la vida, evitando textos de laboratorio o ejemplos que están descontextualizados.

A continuación, se presentan las Prácticas Esenciales para potenciar la reflexión sobre los recursos lingüísticos. Estas prácticas progresan en la trayectoria educativa en dos tramos: de Nivel Medio a 2º básico y de 3º básico a 4º medio.

PE Reflexionar sobre los recursos de la lengua Nivel Medio a 2° básico

	Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:
La educadora o educador: Potencia la reflexión sobre los recursos lingüísticos que se usan en los textos durante las experiencias de comprensión y producción de textos.	A. Promueve experiencias o juegos que permitan reflexionar sobre las potencialidades del lenguaje por medio del diálogo. B. 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. C. Promueve que niños y niñas exploren los recursos lingüísticos, considerando los efectos de sentido que se producen al comprender y producir diversos textos. D. Da oportunidades para que niños y niñas tomen decisiones al usar recursos lingüísticos durante sus procesos de producción, alentando reflexiones sobre los cambios de sentido en los textos. E. Facilita instancias de participación y colaboración entre pares para promover la reflexión conjunta sobre el uso de los recursos lingüísticos de los textos que comprenden o producen.

PE Reflexionar sobre los recursos de la lengua 3° básico a 4° medio

	Para ello, realiza las siguientes acciones didácticas:
La educadora o educador: Potencia la reflexión sobre los recursos lingüísticos que se usan en los textos durante las experiencias de comprensión y producción de textos.	A. Promueve la discusión con niños, niñas y adolescentes sobre los efectos de sentido que tienen los recursos lingüísticos elegidos en los textos durante la comprensión o producción de estos. B. Da oportunidades para que niños, niñas y adolescentes tomen decisiones al usar recursos lingüísticos durante sus procesos de producción, alentando reflexiones sobre los cambios de sentido en los textos. C. Facilita instancias de colaboración entre pares para promover la reflexión conjunta sobre el uso de los recursos lingüísticos de los textos que comprenden o producen. D. Facilita que se usen progresivamente, durante los procesos de comprensión o producción de textos, recursos lingüísticos y retóricos más frecuentes en la disciplina.

Referencias y bibliografía consultada

- ▶ Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S. y 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., y 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.
- ▶ Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139
- ▶ Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441.
- ▶ 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., Peliquin, F., Rodeiro, M., Ruiz Bikandi, U., Sánchez Cano, M., Santasusana, M. V. i, y 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., y 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., y 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., y 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.
- ▶ Ministerio de Educación. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza Educación Parvularia*. En <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/05/19-10-30-MBE-EP-Final-para-web-largo-comprimido-1.pdf>
- ▶ Myhill, D., y 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., y 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. y 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>
- ▶ Sánchez, E., García, R., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Editorial Graó.
- ▶ Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (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. y 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.

