



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ISSN: 2452-4638



Lectura, Escritura y Aprendizajes: perspectivas actuales

Número Especial
Revista Reflexión e
Investigación Educativa

REINED

2026



ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
O EDUCACIÓN MATEMÁTICA



REINED
Revista Reflexión e
Investigación Educacional

DIRECTORA

Nelly Lagos San Martín

CONSEJO EDITORIAL

Nelly Lagos San Martín
Carlos Ossa Cornejo
Rodrigo Faúndez Carreño
Maritza Palma Luengo
Raquel Aburto Godoy
Mauricio Castro Cifuentes

INDEXACIONES

latindex

 Dialnet


Google Scholar


REDIB
Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Dr. Ricardo Castro Cáceres
Universidad Católica de la Santísima
Concepción

Dra. Claudia Vargas Díaz
Universidad de Santiago de Chile

Dra. María Constanza Ayala Reyes
Universidad de Valparaíso

Dr. Arturo González Olgún
Universidad Central

Dra. Olga Casanova Cárdenas
Universidad de los Lagos

Dra. Erika Díaz Suazo
Universidad de Playa Ancha

Dra. Yasna Anabalón Anabalón
Universidad de las Américas

Alejandra Nocetti De La Barra
Universidad Católica de la Santísima
Concepción

Alejandro Gustavo Gallardo Jaque
Universidad de Playa Ancha

María José Seckel Santis
Universidad Católica de la Santísima
Concepción

Paulina Subiabre Ubilla
Universidad de Talca

Luis Pincheira Muñoz
Programa Interdisciplinario de
Investigaciones en Educación

Andrew Philominraj
Universidad Católica del Maule

Ximena Suárez Cretton
Universidad Arturo Prat

Emmanuel Vega Roman
Universidad de Concepción

Carmen Verónica López López
Universidad de Concepción

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. María Inés Berrino.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires (UNICEN), Argentina

Dra. Carla Leticia Paz Delgado.
Universidad Pedagógica Nacional Francisco
Morazán, Honduras

Dra. Lucía Granados Alós.
Universidad Internacional de Valencia, España.

Dr. José Manuel García Fernández.
Universidad de Alicante, España

Dra. Carolina González Maciá.
Universidad de Alicante, España

Dr. Ricardo Sanmartín López.
Universidad de Alicante, España

Dra. María Vicent Juan.
Universidad de Alicante, España

Dr. José Roa Venegas.
Universidad de Granada, España

Gemma Filella Guíu
Universidad de Lleida, España

Cecilia Ruiz Esteban
Universidad de Murcia, España

María Pilar Aparicio Flores
Universidad de Alicante, España

Aitana Fernández Sogorb
Universidad de Alicante, España

Marisel Beteta Salas
Universidad de Lima, Perú

Reinhard Zúñiga Barrera
Universidad Privada del Norte, Perú

EDITOR WEB/DISEÑO

Claudia Ojeda Delgado

GESTOR WEB

Karina Leiva Parra

DIRECCIÓN POSTAL

Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades
Brasil 1180, Chillán Chile
Casilla 447 - Fono (56-42) 2462450
E-mail: nlagos@ubiobio.cl
revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED

Presentación

LECTURA, ESCRITURA Y APRENDIZAJES: INTRODUCCIÓN AL NÚMERO ESPECIAL

Mauricio Castro-Cifuentes <https://orcid.org/0000-0001-7275-2875> | Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chile | mcastro@ubiobio.cl

Aunque la lectura y la escritura suelen concebirse como prácticas cotidianas, su familiaridad no reduce la complejidad que entraña su estudio. Interrogar, desde una perspectiva epistémica, el valor, los sentidos y las conceptualizaciones que ambas prácticas adquieren en los procesos contemporáneos de enseñanza constituye, por tanto, una cuestión relevante. Este ejercicio permite problematizar las formas en que las literacidades son comprendidas, enseñadas y situadas en los distintos contextos educativos, así como los supuestos teóricos y didáctico-curriculares que orientan su abordaje.

Desde esta perspectiva, leer y escribir se configuran como prácticas comunicativas complejas que requieren la articulación de dimensiones lingüísticas, cognitivas, motoras, culturales, sociales y afectivas. En el ámbito de la enseñanza de la lengua materna, su tratamiento puede adquirir un carácter integrado y situado o, de manera opuesta, reducirse a una aproximación instrumental, según la concepción curricular y didáctica que lo sustente. Para Snow (2002) leer implica construir significado mediante la relación con el lenguaje escrito, lo que da cuenta del carácter integrado de ambas prácticas.

En este contexto, el tránsito de la asignatura de Lenguaje desde un enfoque normativo, centrado principalmente en la corrección y el análisis de las formas lingüísticas, hacia una perspectiva centrada en el uso de la lengua (Aravena y Concha, 2023) representa una transformación en la manera de comprender el lenguaje y su aprendizaje. Mientras el primero privilegia el conocimiento formal y descontextualizado del sistema lingüístico, el segundo incorpora las dimensiones cognitivas, discursivas y socioculturales implicadas en el uso y sitúa la comprensión y la producción de significados en contextos comunicativos auténticos.

Esta ampliación conceptual permite comprender la lectura y la escritura como prácticas constitutivas de la cultura escrita y como medios de participación en diversas comunidades sociales y discursivas. En relación con los procesos de alfabetización, Lerner (2001) sostiene que la participación en una cultura escrita supone la apropiación de diversos lenguajes para el aprendizaje, los cuales permiten comprender la lectura y la escritura como herramientas culturales y formas de participación en prácticas de literacidad. No obstante, la autora advierte un conflicto inherente a este proceso: los propósitos que orientan la comprensión y la producción de textos en el espacio escolar difieren de aquellos que movilizan estas prácticas fuera de la escuela. En consecuencia, los fines discursivos se distancian y generan tensiones que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A ello se añade que la institución escolar tiende a legitimar prácticas de evaluación centradas en aquello que resulta directamente observable, lo que puede desplazar otras formas de lectura y escritura que, aun siendo relevantes para el desarrollo de la literacidad, permanecen al margen de los dispositivos tradicionales de evaluación.

En el ámbito específico de la lectura, el trabajo con predictores y facilitadores resulta fundamental. En este sentido, un estudio desarrollado por Claro et al. (2024) concluye que estudiantes de Segundo Básico evaluados con posterioridad a la pandemia de COVID-19 en Chile presentan brechas significativas en el desarrollo del vocabulario. Este hallazgo coincide con lo planteado por Strasser y Zamora (2024), quienes señalan que el dominio léxico favorece los procesos de apropiación del conocimiento en áreas como Ciencias y Matemáticas. En esta misma línea, Strasser (2026) sostiene que el conocimiento del vocabulario incide directamente en la comprensión lectora, pues facilita el acceso al significado de los textos, favorece la elaboración de inferencias y, en etapas tempranas del aprendizaje, contribuye al desarrollo de la decodificación.

No obstante, la comprensión lectora no depende exclusivamente del desarrollo de habilidades lingüísticas específicas, sino también de la concepción teórica desde la cual se entiende el acto de leer y de los procesos cognitivos que este involucra. Desde esta perspectiva, Cassany (2006) distingue tres enfoques que permiten reconocer diferentes concepciones acerca de la lectura y sus propósitos. El enfoque lingüístico concibe la comprensión como la recuperación del contenido semántico explícito y localiza el significado principalmente en las palabras y en las relaciones que estas establecen, por lo que leer involucra, fundamentalmente, «leer las líneas». El enfoque psicolingüístico, en cambio, entiende la lectura como un proceso activo de construcción de

significado, en el cual el lector articula la información textual con sus conocimientos previos, formula inferencias y elabora interpretaciones; de allí que se asocie con la idea de «leer entre líneas». Finalmente, el enfoque sociocultural reconoce la lectura como una práctica histórica, social y situada. Desde esta perspectiva, los textos no constituyen productos neutrales, sino discursos vinculados con determinados contextos, propósitos, comunidades e intereses, por lo que leer también implica comprender críticamente aquello que se encuentra «detrás de las líneas».

De manera complementaria, la escritura constituye una actividad multidimensional que moviliza conocimientos acerca del mundo, de sí mismo, de los demás y de las convenciones propias de cada situación comunicativa. Además de permitir la producción de textos, favorece la comunicación de conocimientos, ideas y creencias (Miras, 2000) y actúa como una herramienta para aprender en diferentes contextos y a lo largo de la vida (Bazerman, 2018). Desde esta perspectiva, aprender a escribir no se reduce a dominar un código o reproducir estructuras lingüísticas, sino que supone participar en procesos de planificación, textualización, revisión y edición orientados hacia distintas finalidades comunicativas. La escritura posibilita, por consiguiente, la elaboración de productos discursivos diversos (Tolchinsky y Simó, 2001).

En consonancia con estos planteamientos, el currículo chileno concibe la lectura y la escritura como prácticas fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta noción, propuesta por Hymes (1971), trasciende el dominio formal del sistema lingüístico y remite a la capacidad de participar de manera adecuada y eficaz en una comunidad de habla, de acuerdo con las convenciones, los propósitos y los contextos en los que se desarrolla la comunicación. En este marco, escuchar, hablar, leer y escribir constituyen dimensiones interrelacionadas que permiten a los sujetos comprender, producir y negociar significados en diferentes situaciones.

Las Bases Curriculares de Educación Básica para el área de Lenguaje organizan estas habilidades en ejes mediante los cuales se sistematizan los conocimientos, procedimientos y actitudes implicados en su desarrollo (MINEDUC, 2012). En particular, el Eje de Lectura considera el desarrollo de la conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, motivación hacia la lectura, estrategias de comprensión lectora e importancia de los textos. Su propósito general es formar lectores activos y críticos que vean la lectura como una herramienta para aprender y entretenerse.

Por su parte, el Eje de Escritura incorpora la escritura libre y escritura guiada, la escritura como proceso y el manejo de la lengua (MINEDUC, 2012). Esta organización configura una concepción amplia de la producción escrita, cuyo propósito no se limita al dominio de convenciones formales, sino que reconoce su función como herramienta de comunicación, aprendizaje, socialización, participación y construcción de conocimiento. En consecuencia, es posible advertir que las orientaciones curriculares del área se sustentan, aunque no siempre de manera explícita, en principios cognitivos y socioculturales: la lectura se concibe como una práctica situada que requiere la movilización estratégica de conocimientos y habilidades, mientras que la escritura se entiende como un proceso recursivo, contextualizado y orientado por propósitos.

No obstante, la formulación curricular de estas perspectivas no garantiza necesariamente su concreción en las prácticas de aula, es decir, en el currículo implementado. El abordaje escolar de la literacidad configura un escenario complejo de caracterizar, pues la enseñanza de la lectura y, especialmente, de la escritura continúa siendo un ámbito insuficientemente conocido en diversos contextos educativos chilenos (Flores-Ferrés, 2020). Si bien se dispone de un número creciente de investigaciones, una parte importante de estas se concentra en la educación superior y en las dificultades que experimentan los estudiantes para apropiarse de las convenciones del discurso académico (Carlino, 2005; Navarro, 2018). Sin embargo, los obstáculos asociados al desarrollo de la competencia comunicativa se manifiestan a lo largo de toda la trayectoria escolar (Figuerola et al., 2019; Fuentes Román y Farlora Zapata, 2019; Gallego Ortega et al., 2019; Rosado Villegas et al., 2021; Sotomayor et al., 2016).

En el caso de la escritura escolar, la evidencia disponible para la Educación Media chilena, por ejemplo, continúa siendo limitada, lo que revela una brecha de conocimiento respecto de las formas en que se enseña a escribir entre Séptimo Básico y Cuarto Medio (Flores-Ferrés, 2022). Esta situación se relaciona tanto con el tiempo reducido que se destina a su enseñanza (Graham et al., 2013), como con los modelos didácticos que orientan su aprendizaje. Por su parte, en Educación Básica, los antecedentes existentes sugieren una predominancia de enfoques centrados en el producto y en las propiedades textuales, que tienden a relegar las dimensiones procesuales, discursivas y socioculturales implicadas en la producción escrita (Espinosa, 2018; Merino Risopatrón y Muñoz

Amigo, 2024), así como un currículum oficial que carece de espacios explícitos para la reflexión metalingüística y gramatical (Espinosa y Concha, 2015).

Estas problemáticas se expresan, entre otros aspectos, en el insuficiente dominio de los escolares por las convenciones discursivas, en los problemas para organizar la información y en la limitada flexibilidad del repertorio léxico-gramatical. A ello se suma el desarrollo tardío de recursos que permiten asumir una posición discursiva y construir una argumentación propia (Rosado Villegas et al., 2021). En la lectura, por su parte, persisten desafíos vinculados con el rezago lector, la fluidez, la comprensión inferencial y la formación de lectores capaces de interactuar críticamente con distintos tipos de textos. En ambos dominios, las dificultades no pueden atribuirse exclusivamente a las características individuales del estudiantado, sino que deben examinarse en relación con las oportunidades de aprendizaje, las decisiones docentes, los modelos de enseñanza y las condiciones institucionales en las que se desarrollan estas prácticas.

En respuesta a estas problemáticas, el presente número especial reúne nueve trabajos elaborados por docentes en formación del área de Educación General Básica mención Lenguaje y Comunicación, quienes reflexionan sobre diversos desafíos asociados con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Desde aproximaciones teórico-reflexivas y propuestas de modelización didáctica, las contribuciones abordan el rezago y la fluidez lectora, la comprensión inferencial, la educación literaria, la motivación, la selección de obras, la producción escrita, la mentoría docente y el uso pedagógico de la inteligencia artificial. En conjunto, los trabajos coinciden en la necesidad de superar aproximaciones fragmentarias e instrumentales y de avanzar hacia propuestas sistemáticas y contextualmente significativas a las características del estudiantado.

Un primer núcleo de contribuciones se concentra en el desarrollo lector y en las brechas de aprendizaje que afectan su consolidación. En este ámbito, Barra-Ramírez y Cuell-Velásquez analizan el rezago lector en la alfabetización inicial chilena desde una perspectiva sistémica que cuestiona las explicaciones centradas exclusivamente en dificultades individuales o lingüísticas. Las autoras sostienen que este fenómeno responde a la interacción de factores socioculturales, cognitivos, pedagógico-didácticos e institucionales que condicionan las oportunidades de aprendizaje, particularmente en contextos de vulnerabilidad. Si bien reconocen la relevancia de predictores como la conciencia fonológica, el vocabulario, la decodificación y la fluidez, enfatizan que la comprensión lectora no depende únicamente del dominio del código. La reflexión también examina las limitaciones de las prácticas de enseñanza y de las políticas de inclusión, especialmente en relación con el funcionamiento del Programa de Integración Escolar (PIE) y la implementación de la codocencia.

Como principal contribución, las autoras presentan el Modelo Integrado de Factores que Explican el Rezago Lector, el cual comprende este fenómeno como una problemática estructural, multidimensional y dinámica. Su superación requiere, por consiguiente, intervenciones coordinadas entre la escuela, la familia, la formación docente y las políticas públicas, especialmente en contextos donde el acceso al capital cultural, a los libros y a los apoyos educativos se distribuye de manera desigual.

Dentro de este mismo núcleo, Vargas-Reyes analiza las dificultades que experimentan los estudiantes de Cuarto Básico en la comprensión inferencial de textos narrativos y propone un modelo de enseñanza orientado al fortalecimiento de esta habilidad. La propuesta concibe la lectura como un proceso de construcción de significados en el que intervienen factores cognitivos, lingüísticos y socioculturales. En su propuesta sitúa la mediación docente, articulada mediante el modelamiento, el diálogo entre el lector y el texto, la formulación de preguntas inferenciales y el uso de evidencia textual. El modelo integra distintos tipos de inferencias (causales, predictivas, intencionales y globales) y los relaciona con procesos como la decodificación, la comprensión literal, la comprensión inferencial y el monitoreo. De este modo, la inferencia se comprende como una habilidad que puede desarrollarse progresivamente mediante experiencias sistemáticas y contextualizadas de enseñanza. El trabajo sostiene, por tanto, que la comprensión profunda depende no solo de las capacidades del estudiante, sino también de la calidad de las oportunidades de aprendizaje y de la mediación proporcionada por el profesorado.

Pavez-Núñez, Lara-Quintana y Saldías-Sandoval, por su parte, examinan la fluidez lectora como una competencia multidimensional integrada por la precisión, la velocidad y la prosodia, cuyo propósito principal es favorecer la comprensión. El trabajo cuestiona las prácticas de evaluación centradas exclusivamente en la rapidez y plantean que la fluidez constituye un puente entre la decodificación y la construcción de significados, pues facilita la interpretación, la reflexión y el aprendizaje en distintas áreas del currículum. A partir de esta conceptualización, los autores proponen un modelo pedagógico situado en el nivel microcurricular, en el que el docente desempeña un papel articulador. Entre sus responsabilidades se encuentran diagnosticar el nivel de desarrollo lector,

seleccionar textos pertinentes, contextualizar las actividades, monitorear los avances y proporcionar retroalimentación. La propuesta incorpora, además, el contexto sociocultural, el nivel cognitivo y el desarrollo equilibrado de la precisión, la velocidad y la expresión como componentes interdependientes de la lectura fluida.

Un segundo grupo reúne trabajos centrados en la mediación docente, la educación literaria y la construcción de experiencias lectoras significativas. Tapia-Cabrera y Ormeño-Rocha analizan las prácticas pedagógicas declaradas para la enseñanza del género lírico en Educación Básica, con el propósito de comprender las concepciones, decisiones didácticas y estrategias que orientan su tratamiento escolar. Mediante un enfoque cualitativo y un estudio de caso instrumental con tres docentes de la región de Ñuble, identifican prácticas que oscilan entre aproximaciones centradas en la musicalidad, la interpretación y la conexión con la experiencia cotidiana, y otras de carácter técnico-formalista.

Los hallazgos evidencian una tensión entre la valoración de la poesía como experiencia estética y emocional y su tratamiento escolar, frecuentemente descontextualizado y enfocado en la identificación de recursos formales. Frente a esta problemática, los autores proponen el Modelo de Articulación Poética Situada, el cual integra dimensiones curriculares, patrimoniales, tecnológicas y multimodales. La propuesta busca resignificar la enseñanza de la lírica mediante experiencias vinculadas con el entorno cultural del estudiantado, la creatividad, la producción multimodal y una educación literaria más contextualizada.

En una dirección complementaria, Daza-Gallegos, Del Pino-Sandoval, Mendoza-Olmos y Sáez-Vásquez examinan la ausencia de criterios pedagógicos explícitos para la selección de obras literarias en los planes lectores de Educación Básica. Desde una perspectiva crítico-reflexiva, cuestionan el alcance de las orientaciones proporcionadas por los instrumentos oficiales, debido a que, si bien existen documentos ministeriales que apoyan la implementación de los planes lectores, estos no siempre entregan criterios suficientemente específicos para fundamentar las decisiones docentes. A partir de una revisión teórica, las autoras formulan un Modelo Integral para la Selección de Obras del Plan Lector, organizado en tres niveles de concreción curricular y orientado especialmente hacia la toma de decisiones en el aula. El modelo articula ocho criterios distribuidos en tres dimensiones: contextual, cognitivo-afectiva y textual. De esta manera, procura superar las elecciones basadas exclusivamente en la intuición y el gusto personal y, con ello, fortalecer el Plan Lector como una herramienta pedagógica sistemática, coherente con los propósitos de aprendizaje, las características del estudiantado y los contextos en los que se desarrolla la lectura.

La propuesta de Cremer-Muñoz aborda la motivación lectora desde una perspectiva sociocultural y presenta un Modelo Didáctico Situado de Activación de la Motivación Lectora. Este redefine el papel del docente como mediador cultural y organiza la intervención pedagógica en torno a tres acciones: la creación de experiencias contextualizadas, la enseñanza de estrategias cognitivas y la retroalimentación constructiva. La interacción entre estas acciones busca fortalecer la autonomía, la percepción de competencia, la autoeficacia y la pertinencia social de la lectura dentro de un clima emocional favorable. El trabajo sostiene que la articulación de estos componentes contribuye al compromiso con la lectura, al aprendizaje y a la consolidación de un hábito lector voluntario. Al mismo tiempo, reconoce obstáculos relacionados con la estandarización curricular, el número de alumnos por aula y las restricciones para desarrollar procesos personalizados de mediación y retroalimentación. De esta manera, el modelo sitúa la motivación como una construcción influida por las experiencias de enseñanza y por las condiciones del entorno escolar.

En este mismo núcleo, Gacitúa-Olate presenta el Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada mediante Inteligencia Artificial, orientado a fortalecer la motivación y la comprensión lectora mediante el diseño de textos contextualizados y personalizados. La propuesta se sustenta en los principios de la literacidad situada, la motivación intrínseca y la alfabetización multimodal, y concibe la inteligencia artificial generativa como un recurso de apoyo para elaborar materiales vinculados con los intereses, las experiencias y los contextos socioculturales del estudiantado.

El modelo se estructura en cinco etapas que abarcan el análisis del contexto escolar, el diagnóstico lector, el diseño y la validación de textos, la interacción lectora y la regulación ética del uso de la tecnología. Asimismo, sitúa al docente como mediador y responsable de las decisiones didácticas, de modo que la inteligencia artificial no sustituye su función pedagógica, sino que amplía las posibilidades de diseñar experiencias lectoras contextualizadas. La propuesta destaca, en efecto, la necesidad de articular innovación tecnológica y criterios éticos.

Por último, un tercer grupo de trabajos concentra las contribuciones relacionadas con la enseñanza de la escritura y el desarrollo profesional docente. En este ámbito, Gaínza-Vásquez presenta el Modelo Dialógico Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura, sustentado en los principios de dialogicidad, colaboración y autorregulación. Como respuesta a las limitaciones de los enfoques centrados en el producto final y en la corrección exclusiva del profesorado, el modelo concibe la escritura como una práctica social que incorpora el diálogo, la retroalimentación entre pares y la reflexión sobre el propio proceso de producción.

La propuesta se organiza en tres principios transversales (dialogicidad radical, colaboración estructurada y autorregulación progresiva) y en cinco fases didácticas que orientan la planificación, la textualización, la revisión y la evaluación de los escritos. De este modo, el aula se configura como un espacio de construcción colectiva del conocimiento, en el cual la escritura deja de ser una actividad exclusivamente individual y se convierte en una experiencia compartida. El modelo busca fortalecer la producción textual, el pensamiento crítico, la autonomía y la participación del estudiantado desde una perspectiva sociocultural.

Finalmente, Andrades-Ibarra, Arias-Echeverría y Veloso-Concha reflexionan sobre el papel de la mentoría docente en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente chileno y proponen un modelo conceptual orientado al acompañamiento de profesores noveles del área de Lenguaje. El trabajo analiza las tensiones existentes entre las exigencias normativas, las condiciones reales de inserción profesional y las necesidades educativas derivadas del rezago en lectura y escritura posterior a la pandemia. Como respuesta, las autoras plantean un modelo que redefine la relación entre el mentor y el docente principiante y la orienta hacia el fortalecimiento de las competencias didácticas necesarias para recuperar los aprendizajes.

La propuesta articula el marco normativo de la Ley 20.903, las orientaciones del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y las condiciones del contexto escolar. Asimismo, integra factores internos (como la formación, la focalización y el acompañamiento pedagógico) y factores externos relacionados con el rezago lector, las características del estudiantado y los contextos educativos. La mentoría se concibe, de este modo, como una forma de mediación profesional que puede favorecer la innovación didáctica y el mejoramiento de la enseñanza de la lectura y la escritura.

En conjunto, los trabajos reunidos en este número especial ofrecen una aproximación multidimensional a los desafíos que plantea la enseñanza de la lectura y la escritura en el sistema escolar, al mismo tiempo que ponen en relieve problemáticas contemporáneas del área de Lenguaje que requieren abordajes empíricos de mayor profundidad. En efecto, a pesar de la diversidad de sus objetos de estudio y propuestas, las contribuciones convergen en la centralidad de la mediación docente, la contextualización de las experiencias de aprendizaje, la consideración de las dimensiones cognitivas, lingüísticas, afectivas y socioculturales y la necesidad de superar prácticas centradas exclusivamente en la corrección, la velocidad o la reproducción de formas. Del mismo modo, las propuestas destacan la relevancia de generar oportunidades sistemáticas de aprendizaje, fortalecer los procesos de retroalimentación, atender a la diversidad del estudiantado y vincular las prácticas escolares con propósitos comunicativos socialmente significativos.

REFERENCIAS

- Aravena, S., & Concha, S. (2023). Introducción: El campo de estudio de la asignatura de Lenguaje en Chile: pasado, presente y futuro. *Lenguas Modernas*, (61), pp. 9–24. Recuperado a partir de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71752>
- Bazerman, Ch. (2018). Lifespan longitudinal studies of writing development: A heuristic for an impossible dream. En Bazerman, Ch., Applebee, A., Berninger, V., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J., Matsuda, P., Murphy, S., Wells, D., Schleppegrell, M. & Campell, K. (Eds). *The lifespan development of writing*, (pp. 326–365). National Council of Teachers of English.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Claro, S., Orellana, P., Valenzuela, J. P., & Fantoni, D. (2024). Reading achievement of Chilean second-grade students after covid-19. *Calidad en la educación*, (61), 220-252. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n61.1510>
- Espinosa, M. J. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* [Tesis Doctoral]. Universidad Alberto Hurtado-Diego Portales. <https://doctoradoeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/09/TESIS-DOCTORAL-MARÍA-JESÚS-ESPINOSA.pdf>
- Espinosa, M. J., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>
- Figuerola, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Signos*, 52(99), 31-54.
- Fuentes Román, I., & Farlora Zapata, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 45, e197601. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945197601>
- Flores-Ferrés, M., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2022). Understanding writing curriculum innovation in Grades 7-12 in Chile: Linking teachers' beliefs and practices. *Journal of Writing Research*, 13(3), 367-414. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.13.03.02>
- Flores-Ferrés, M., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2020). Teachers' writing practices and contextual features in Grades 7-12 of Chilean public schools. *Journal of Writing Research*, 12(2), 365-417. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.02.03>
- Gallego Ortega, J.L., Figuerola Sepúlveda, S., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2013). *Writing: importance, development, and instruction*. *Read Writ* 26, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Merino Risopatrón, C., & Muñoz Amigo, V. (2024). Creencias, saberes y prácticas didácticas: Una experiencia de escritura en el contexto escolar chileno. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 11(21), 41-60.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Ministerio de Educación.
- Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80, <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En Navarro, F. y Aparicio, G. (eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23).
- Rosado Villegas, E., Mañas Navarrete, I., Yúfera Gómez, I., & Aparici Aznar, M. (2021). El desarrollo de la escritura analítica: aprender a enlazar la información, aprender a posicionarse. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.10>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Education.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A.-M., & Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile. *Onomázein*, (34), 381-425. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>
- Strasser, K. (2026). El rol de las palabras en la lectura y cómo promover su adquisición. En K. Strasser y P. Orellana (Eds.), *Enseñar a leer y escribir: Teoría y práctica*. Ediciones UC.
- Strasser S., K., & Zamora Mansilla, R. (2024). Vocabulario crítico para recuperación y aceleración de aprendizajes en ciencias y matemáticas en 2° y 3° básico. *Calidad en la educación*, (60), 29-61. <https://doi.org/10.31619/caledu.n60.1459>
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Cuadernos de Educación

EDITORIAL

La lectura y la escritura constituyen pilares fundamentales para el desarrollo de los aprendizajes, la participación ciudadana y la construcción de trayectorias educativas inclusivas. En un contexto marcado por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, así como por los desafíos derivados de la recuperación de los aprendizajes, resulta imprescindible fortalecer la reflexión pedagógica sobre los procesos de alfabetización, comprensión, producción escrita y formación de lectores desde perspectivas innovadoras, contextualizadas y sustentadas en evidencia.

Con este propósito, la Revista Reflexión e Investigación Educacional (REINED) presenta el número especial "Lectura, escritura y aprendizajes. Perspectivas actuales", una edición que reúne nueve contribuciones centradas en problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza del lenguaje en Educación Básica. Los trabajos abordan diversas dimensiones del fenómeno, ofreciendo tanto análisis teóricos como propuestas pedagógicas orientadas a fortalecer las prácticas docentes y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El número se inicia con una reflexión sobre el rezago lector en Chile, analizando este fenómeno desde una perspectiva amplia que trasciende el espacio escolar y reconoce la interacción de factores pedagógicos, familiares y socioculturales. Posteriormente, se presentan aportes que amplían la comprensión de la educación literaria, explorando las posibilidades de una enseñanza situada del género lírico mediante la integración de la poesía, el patrimonio y la multimodalidad, así como criterios para la selección de obras literarias en el Plan Lector, ofreciendo orientaciones pertinentes para la formación de lectores en Educación Básica.

La escritura ocupa también un lugar central en esta edición. Desde distintas aproximaciones, los artículos proponen comprenderla como una práctica dialógica, colaborativa y autorregulada, además de reconocer su potencial como herramienta de mediación pedagógica capaz de favorecer tanto el aprendizaje como la construcción de comunidades lectoras y escritoras en las escuelas. Estas propuestas dialogan con investigaciones que profundizan en las dificultades de comprensión inferencial en estudiantes de cuarto año básico y en la importancia de la fluidez lectora, ofreciendo un modelo teórico que contribuye a comprender este componente esencial del desarrollo lector.

Complementariamente, este número incorpora reflexiones sobre el papel de la mentoría docente en los procesos de recuperación de los aprendizajes de lectura y escritura, destacando el valor del acompañamiento profesional para fortalecer las prácticas de enseñanza. Finalmente, se exploran las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial para potenciar la motivación lectora mediante el diseño contextualizado de textos, abriendo un espacio de discusión sobre la incorporación crítica y pedagógicamente fundamentada de las tecnologías emergentes en la educación.

Este número especial tiene, además, un significado particularmente relevante para nuestra comunidad académica, pues los artículos publicados son el resultado del trabajo desarrollado por estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación, quienes, en el marco de su proceso de formación inicial docente, transformaron investigaciones y propuestas elaboradas en la asignatura correspondiente en manuscritos académicos sometidos a evaluación editorial. Este proceso representa una valiosa experiencia de iniciación en la investigación educativa y en la escritura científica, promoviendo el desarrollo de competencias investigativas y el compromiso con la producción de conocimiento pedagógico.

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación, por promover una formación que integra la reflexión pedagógica, la investigación y la escritura académica como componentes esenciales del desarrollo profesional docente. Del mismo modo, reconocemos el valioso trabajo realizado en la asignatura Didáctica de la Lectura y Escritura,

espacio formativo del cual surgieron las investigaciones que hoy conforman este número especial. La articulación entre docencia, investigación y publicación constituye una experiencia formativa de alto valor, que permite a las futuras y futuros docentes contribuir desde etapas tempranas al debate académico y a la generación de propuestas orientadas a mejorar la enseñanza del lenguaje.

Agradecemos también a las autoras y autores por su compromiso y dedicación, así como a quienes participaron en el proceso de evaluación y edición de los manuscritos. Su colaboración hizo posible una publicación que refleja el potencial de la formación inicial docente cuando incorpora la investigación como un eje articulador del aprendizaje profesional.

Esperamos que las contribuciones reunidas en este número constituyan un aporte significativo para docentes, investigadores, estudiantes y formadores de profesores, favoreciendo nuevas reflexiones y promoviendo prácticas pedagógicas que fortalezcan la lectura, la escritura y los aprendizajes en los distintos contextos educativos. En un escenario donde alfabetizar implica formar ciudadanos críticos, creativos y capaces de desenvolverse en entornos cada vez más complejos, estas investigaciones representan una invitación a seguir construyendo conocimiento y transformando la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva comprometida con la calidad y la equidad educativa.

Atentamente
Consejo Editorial Revista

REINED

ÍNDICE

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y/O ACADÉMICAS

PRESENTACIÓN	.....	
Mauricio Castro-Cifuentes		
<i>El rezago lector en Chile: una morada integral a un problema que trasciende la escuela</i>	.....	13-25
Isidora Barra-Ramírez, Amelia Cuell-Velásquez		
<i>Poesía, patrimonio y multimodalidad: hacia una enseñanza situada del género lírico en Educación Básica</i>	.....	26-42
Valentín Tapia-Cabrera, Josefa Ormeño-Rocha		
<i>Criterios para la selección de obras literarias en el Plan Lector: una guía para la Educación Básica</i>	.....	43-55
Solange Daza-Gallegos, Cecilia Del Pino-Sandoval, Carla Mendoza-Olmos, Amanda Sáez-Vásquez		
<i>La escritura como práctica dialógica y colaborativa: una propuesta para la enseñanza autorregulada</i>	.....	56-64
Rubí Magdalena Gaínza-Vásquez		
<i>La escuela como espacio de mediación: experiencias pedagógicas para transformar el clima lector</i>	.....	65-74
Danilo Alberto Cremer-Muñoz		
<i>Dificultades de la comprensión inferencial en textos narrativos en estudiantes de 4° Básico</i>	.....	75-84
Evelyn Vargas-Reyes		
<i>Reflexiones sobre la fluidez lectora en el Primer Ciclo de Enseñanza: claves para la comprensión lectora</i>	.....	85-94
Sandra Pavez-Núñez, Francisco Lara-Quintana, Ailyn Saldías-Sandoval		
<i>El rol de la Mentoría Docente en la recuperación de los aprendizajes de lectura y escritura en el área de Lenguaje</i>	.....	95-104
Renata Andrades-Ibarra, Javiera Arias-Echeverría, María de los Ángeles Veloso-Concha		
<i>Motivación lectora y diseño contextualizado de textos: posibilidades desde la inteligencia artificial en el aula</i>	.....	105-116
Lesly Gacitúa-Olate		



EL REZAGO LECTOR EN CHILE: UNA MIRADA INTEGRAL A UN PROBLEMA QUE TRASCIENDE LA ESCUELA

READING LAG IN CHILE: A COMPREHENSIVE LOOK AT A PROBLEM THAT TRANSCENDS SCHOOL

Isidora Barra-Ramírez <https://orcid.org/0009-0004-8763-2277> | Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán | isi.docente2020@gmail.com

Amelia Cuell-Velásquez <https://orcid.org/0009-0008-7802-0366> | Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán | rosa.cuell2201@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

Este ensayo analiza el rezago lector en la alfabetización inicial de niñas y niños en Chile desde una perspectiva integral, que supera explicaciones centradas exclusivamente en factores lingüísticos o individuales. Con base en evidencia empírica y pilares teóricos, se sostiene que la persistencia del rezago lector, incluso en un idioma de ortográficamente transparente como el español, se explica por la interacción de factores que socioculturales, cognitivos, pedagógico-didácticos e institucionales que afectan las oportunidades reales de aprendizaje. Este trabajo aborda brechas lectoras en contextos de vulnerabilidad, déficits en los predictores de la lectura, limitaciones de enfoques centrados en la decodificación y el rol de la escuela, incluido el Programa de Integración Escolar (PIE), en la profundización o compensación de desigualdades. Asimismo, se propone un modelo teórico-reflexivo de carácter sistémico (MIFERL) para comprender el rezago lector como un fenómeno estructural y multidimensional.

Palabras clave: Rezago lector, factores sistemáticos, alfabetización inicial, desigualdad educativa

ABSTRACT

This essay analyzes reading lag in early literacy among children in Chile from a comprehensive perspective, moving beyond explanations focused solely on linguistic or individual factors. Based on empirical evidence and theoretical frameworks, it argues that the persistence of reading lag, even in an orthographically transparent language like Spanish, is explained by the interaction of sociocultural, cognitive, pedagogical-didactic, and institutional factors that affect actual learning opportunities. This work addresses reading gaps in vulnerable contexts, deficits in reading predictors, limitations of decoding-centered approaches, and the role of schools, including the School Integration Program (PIE), in either exacerbating or mitigating inequalities. Furthermore, it proposes a systemic, reflective theoretical model (MIFERL) to understand reading lag as a structural and multidimensional phenomenon.

Keywords: Reading lag, systemic factors, early literacy, educational inequality



INTRODUCCIÓN

La lectura se considera una práctica social y cultural para poder aprender en la escuela y así ejercer una ciudadanía responsable. En Chile, el Ministerio de Educación señala que la lectura es una práctica social que permite comprender el entorno, comunicarse con otros, reflexionar y ser partícipes de la vida social y la reconoce como un derecho ciudadano que contribuye a la formación integral de niños y niñas (Ministerio de Educación, 2015). Ahora bien, aunque la lectura comienza en la casa por la interacción que tiene el niño con su entorno, es en la escuela donde la adquiere de una manera más formal, sistemática e intencionada, transformándola en un eje que se extiende a todas las asignaturas del currículum, por tanto, es la base de todos los aprendizajes escolares.

Sin embargo, cuando las habilidades lectoras fundamentales para la adquisición de la lectura no se logran desarrollar de manera oportuna, se produce el rezago lector, que se entiende como un desfase entre los aprendizajes que se debieran adquirir en cierto nivel educativo y el desempeño real que tienen los estudiantes, incluso si asisten con regularidad a clases (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

Lamentablemente, este rezago se hace más visible en estudiantes vulnerables, puesto que existen desigualdades en el ámbito social, cultural y educativo a temprana edad y en la escuela tiende a profundizar más, acompañándolos en toda su trayectoria escolar. En este sentido, como señalan Muñoz et al. (2025), el entorno familiar influye significativamente en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización. El hogar proporciona un ambiente de alfabetización que favorece el desarrollo de la literacidad. Asimismo, las experiencias y oportunidades presentes en el contexto familiar generan diferencias en el desarrollo de los niños incluso antes de su ingreso a la escuela.

En los contextos donde hay vulnerabilidad, los estudiantes tienen menos oportunidades de acercarse a la cultura escrita. Durante la pandemia el acceso al aprendizaje formal se redujo mucho ya que los niños de familias con pocos recursos fueron los más afectados. Por eso las brechas iniciales no solo se mantienen, sino que tienden a ampliarse en el tiempo, acompañando la trayectoria escolar de los estudiantes.

En ese sentido, el rezago lector trae consigo consecuencias que acompañan el recorrido educativo de niñas y niños, lo que genera que no comprendan lo que leen, participan menos en clases, sientan mayor frustración y aumente la posibilidad de desvinculación escolar (Infante et al., 2012; Pavisic-Véliz, 2025).

Por lo mismo, el rezago lector no se puede considerar como una dificultad solo del estudiante o como una falla pedagógica, sino como fenómeno que abarca diversos factores estructurales y sistemáticos, dejando atrás a aquellos que más necesitan salir adelante en una sociedad que no es equitativa.

Rezago lector en contextos vulnerables

En la escuela chilena, el rezago lector es una señal visible del retraso en el aprendizaje y se define como la diferencia entre lo que un niño debería saber para su edad, curso y lo que realmente sabe (Ministerio de Educación de Chile, 2012). Esto implica, que aun asistiendo a clases el estudiante no logra desarrollar habilidades lectoras como adquirir fluidez lectora, aumentar vocabulario y desarrollar inferencias, que son indispensables para la comprensión de un texto.



En ese sentido, el rezago lector incrementa la posibilidad de desvinculación escolar, porque cuando las y los estudiantes no comprenden lo que leen, se desmotivan, participan menos y pueden alejarse progresivamente del sistema. Pavisic-Véliz (2025), advierte que una escuela que no asegura la lectura inicial pone en riesgo las trayectorias educativas marcándolas con exclusión académica.

A partir del estudio Radiografía de la Lectura en 2do Básico de la Región Metropolitana, Claro et., al (2023) señala que los estudiantes presentan un rezago del 60% en comprensión lectora y un 40% en vocabulario. Respecto al reconocimiento de palabras el 62% de los estudiantes presenta un nivel menor de lo esperado. En relación con los resultados por nivel socioeconómico, se muestra que a medida que aumenta el nivel socioeconómico, se reduce la cantidad de estudiantes con rezago y aumenta la comprensión lectora. La diferencia mayor se encontró entre los niveles medio bajo y alto, donde el primero mostró un rezago lector del 82% y el nivel alto un 29%.

Con respecto al vocabulario los niveles bajo y medio bajo presentan rezago. En reconocimiento de palabras en el nivel bajo un 79% no cumple con lo esperado en el estándar y un 38% en el nivel alto. Respecto al concepto de lo impreso los niveles socioeconómicos bajo, medio bajo y medio tienen un deficiente rendimiento sobrepasando el 70%. En cambio, el nivel alto solo el 27% muestra un desempeño inferior (Claro et al., 2025).

Asimismo, el documento Radiografía a la lectura en Chile 2025: políticas y propuestas, de Pavisic-Véliz (2025) afirma que las y los estudiantes de contextos vulnerables presentan mayores dificultades en la lectura porque en la primera infancia el ambiente lector es desigual y tienen menor acceso a libros. Esta brecha se marca desde temprano, lo que se traduce en que las y los estudiantes más vulnerables lleguen a la escuela con menos vocabulario, menos contacto con textos y menos habilidades prelectoras, lo que explica por qué después les cuesta más aprender a leer.

Lectura en una lengua transparente: procesos, predictores y neurociencia

Comprender el rezago lector exige considerar procesos cognitivos que intervienen en la lectura y la manera en que el cerebro construye el circuito lector. Desde el punto de vista cognitivo, la lectura implica la articulación de varias habilidades: conciencia fonológica, decodificación, fluidez y comprensión.

La conciencia fonológica es una habilidad donde el niño toma conciencia sobre los sonidos que tienen los signos escritos y los manipula. Esta se transforma en una potente herramienta predictora de las diferencias individuales que poseen los estudiantes para adquirir la lectoescritura, e incluso la falta de esta, origina muchas de las dificultades de aprendizaje que se presentan en la etapa escolar (Defior, & Serrano, 2011).

A partir de esta base se desarrolla la decodificación, habilidad que permite la identificación de símbolos escritos, en el cual el nuevo lector debe realizar la correspondencia entre el fonema y el grafema y las palabras escritas se transforman en expresiones orales (Infante et al., 2012; Muñoz-Valenzuela & Scheslraete, 2008).

La fluidez lectora por su parte, y aunque existe una falta de consenso para su definición, por tanto, se utilizará la propuesta por Kuhn et al., (2010), se compone de precisión, prosodia y velocidad. En cuanto a su definición, se trata de una **“habilidad para leer un texto con exactitud, de forma automática y con la prosodia adecuada”** (Ferrada-Quezada, & Outón-Oviedo, 2017, p. 47), integrando con equilibrio los tres dominios principales mencionados anteriormente.



La comprensión lectora, según Jiménez-Pérez (2014), es la capacidad de entender lo que un texto quiere decir, esto conlleva, que la persona deba interpretar de manera correcta lo que el autor quiso comunicar. En esa misma línea, Cassany (2003) señala que para la comprensión de un texto se requiere al lector, quien realiza el trabajo de entender a través de distintas habilidades, conocimientos previos, experiencias y estrategias, y al texto, el cual requiere ser interpretado por el lector, y este puede ser impreso o digital, cuya información puede ser explícita e implícita. De igual forma, es necesario señalar que la comprensión no depende únicamente de las características del texto, sino que también de las habilidades y capacidades que tenga el lector (Flores-Revoredo et al., 2025).

La importancia de estos procesos radica en que diversos estudios han demostrado que en los primeros años los problemas que aparecen en la decodificación, fluidez o vocabulario se traducen rápidamente en problemas de comprensión, de participación en clases y, a la vez, en sentimientos de frustración. Paulatinamente, la lectura deja de ser el puente que otorga acceso al aprendizaje y comienza a ser un freno en la trayectoria del desarrollo personal y académico (Infante et al., 2012).

Desde la neurociencia se indica que el cerebro no tiene un área especializada para la lectura, porque esta es una creación cultural que fue en evolución, en cambio, estaba diseñado especialmente para aprender a hablar, por lo que el cerebro tuvo que reorganizar su arquitectura, creando conexiones nuevas y adaptándose en zonas que antes servían para otras funciones, lo que se conoce como “reciclaje neuronal” (Dehaene, 2014).

El circuito de la lectura comienza con un estímulo visual y las letras son imágenes, por lo tanto, cuando la persona ve una palabra, la información se va hacia el lóbulo occipital donde se procesan formas, colores, contornos y movimientos. De ahí, la información se envía a una zona visual especial llamada área letterbox o caja de letras, la que está activa solo en personas alfabetizadas, y que sirve como un almacenaje del conocimiento lector. Luego, desde el área letterbox, la información es trasladada a 2 redes neuronales que se ubican en los lóbulos temporal y parietal: en la primera se puede acceder al significado de las palabras y en la otra, a la pronunciación y articulación de ellas (Dehaene 2014).

De este modo, la lectura no es solo un proceso visual de reconocimiento de letras, sino que se conectan con áreas del lenguaje oral que entienden y producen palabras. Estas conexiones son bidireccionales, porque cuando se ve una letra se evoca su fonema y cuando se escucha el sonido de una letra se puede pensar en su grafía. Así pues, el niño ya tiene un sistema de lenguaje desarrollado antes de leer, por eso aprender a leer consiste en aprovechar ese sistema previo y conectarlo con lo visual (Díez-Mediavilla, & Gutiérrez-Fresneda, 2020).

En cuanto a la transparencia del español, diversos estudios han destacado que se trata de una lengua ortográficamente transparente, la que se define como aquella en la cual los grafemas (letras) y los fonemas (sonidos) de una palabra, mantienen una correspondencia clara y consistente, por lo que cuando el niño tiene dominada la codificación, le permitiría tener una lectura más rápida de palabras. Por ejemplo, en el español la letra A siempre se pronuncia como /a/, sin importar en la palabra que se encuentre (Míguez-Álvarez, 2018). No obstante, aunque el español en su gran mayoría presenta una correspondencia clara entre grafema y fonema, la letra g y c no la tienen ya que dependiendo del contexto tienen sonidos diferentes. En este caso la g suena /g/ o /x/, un sonido similar a la /j/, y la letra c se puede leer como /k/ o /s/ (Muñoz-Valenzuela & Schelstraete, 2008; Míguez-Álvarez, 2018).

Desde esta perspectiva, el español facilita la decodificación; sin embargo, esto no implica necesariamente la comprensión de un texto, ya que un niño puede leer palabras sin entender su significado. En este sentido, la



comprensión requiere de otros procesos, como el desarrollo de un vocabulario amplio, donde los predictores de la lectura actúan como una puerta de entrada al proceso de alfabetización, la cual puede definirse como un conjunto de habilidades previas relacionadas con el desarrollo neurológico y, por tanto, con el crecimiento del niño (Gallego, 2006).

Los principales predictores son la conciencia fonológica que es comprender cómo están organizados y cómo funcionan los sonidos dentro del lenguaje (Defior, 2008). El conocimiento alfabético que es el reconocimiento de las letras, y la velocidad de denominación que es la rapidez con que un niño puede nombrar elementos que se le presentan (Sélles-Nohales, 2006). En este sentido, estos predictores resultan fundamentales para comprender el proceso de adquisición de la lectura y permiten explicar las dificultades que presentan los estudiantes, especialmente en contextos de rezago lector.

Con todo lo anterior y a pesar de la transparencia ortográfica del español, los resultados muestran rezagos persistentes, sobre todo en contextos vulnerables. Esto evidencia que la dificultad no está en la lengua, sino en la ausencia de prácticas pedagógicas alineadas y desigualdades iniciales, donde investigaciones actuales advierten que la importación de modelos pensados para lenguas opacas ha perjudicado el desarrollo de la lectura de muchos estudiantes (Calero & Calero-Pérez, 2021), afectando a los que más apoyo necesitan, de manera temprana y constante.

Esto, porque una parte del problema es que el sistema escolar chileno ha incorporado modelos de instrucción de lenguas opacas como el inglés, donde el aprendizaje de la lectura se hace en un proceso más largo, con mayor énfasis en la decodificación y se sigue una secuencia de “aprender a leer” y luego “leer para aprender” trasladado a una lengua como el español, afectando a los más vulnerables (Calero & Calero-Pérez, 2021).

Factores institucionales y pedagógicos-didácticos que profundizan el rezago lector

A las dimensiones cognitivas, se suman factores institucionales y decisiones pedagógico-didácticas. En Chile, una pieza clave es el Programa de Integración Escolar (PIE), una estrategia educativa que busca mejorar la equidad en la educación, a través de la facilitación de acceso y participación de estudiantes con NEE, y aunque no es obligatorio, un 54% de establecimientos públicos y subvencionados ofrecen este modelo hasta el año 2020, con más presencia en zonas urbanas que rurales (Rosas y Palacios, 2021).

Según Rosas y Palacios (2021), el corazón del PIE es la co-docencia, pero hay factores que debilitan el funcionamiento del programa, entre ellos se cuentan:

- Recursos insuficientes para la co-docencia: Esto porque el Estado entrega una subvención por alumno, contratando a una profesora diferencial a tiempo parcial, para enseñar algunas horas en Lenguaje y Matemática.
- Tensiones entre las duplas de co-docencia: Por quien tiene el liderazgo en el aula, por la falta de entendimiento, debido a que el docente diferencial desconoce los contenidos disciplinares y los profesores regulares no conocen estrategias de diversificación de la enseñanza, adaptaciones curriculares, ni conocimientos de NEE, por lo que el trabajo no se hace en conjunto. En diversas ocasiones el docente diferencial es visto como un asistente del profesor regular, no tiene mayor protagonismo y sirve de apoyo, esto porque la normativa entrega algunos lineamientos respecto a la co-docencia; sin embargo, se observan dificultades en su implementación en el contexto escolar.
- Metodologías implementadas: Son otro factor que profundiza la brecha a través de métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura como el fonético, silábico y global, los cuales son



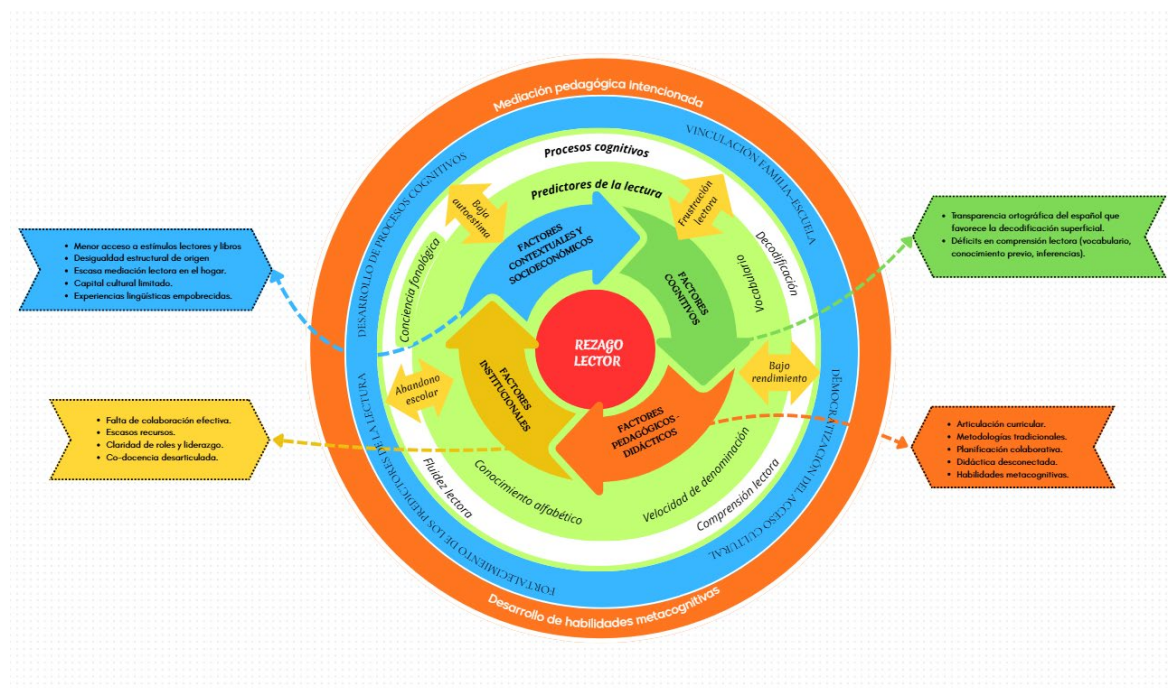
combinados sin ningún tipo de fundamentación teórica, sino que son enseñados por la experiencia y resultados que han obtenido en su trayectoria profesional.

- Falta de acuerdo institucional en la enseñanza de la lectura: La ausencia de criterios comunes respecto a la enseñanza de la lectura puede generar diferencias en las metodologías utilizadas por las docentes dentro del aula. En ese sentido, Jadue y Castro (2006) señalan que las docentes de 1° Básico no consideran los conocimientos que los niños traen desde la educación preescolar y se enfocan en la decodificación como si ellos tuvieran aprendizajes adquiridos previamente. Asimismo, Rosas y Palacios (2021) destacan la importancia del trabajo colaborativo y de la planificación conjunta entre docentes para favorecer prácticas pedagógicas más coherentes e inclusivas dentro del aula.
- Falta de tiempo para la planificación de la enseñanza: Profundiza más la brecha, puesto que docentes y educadoras de párvulos dicen no tener tiempo para la planificación en conjunto, esto se debe a que el equipo directivo no facilita espacios para el diseño de la enseñanza ni asegura tiempos protegidos que favorezcan el trabajo colaborativo (Soto-Muñoz y Osorio-Baeza, 2021).
- Desarticulación pedagógica: Impacta directamente en el rendimiento académico, donde la prevalencia de un enfoque centrado no asegura la consolidación de la competencia lectora. Al respecto, Infante, Coloma y Himmel (2012) demuestran que, si bien una proporción significativa de estudiantes en niveles iniciales de educación básica alcanza una autonomía funcional en la decodificación, esto no garantiza una correlación positiva con la comprensión oral o el procesamiento léxico-semántico. Dicha desarticulación pedagógica impide un aprendizaje significativo en el sistema escolar.
- Pérdida de tiempo pedagógico ("apresto"): Asimismo, durante las primeras semanas del año escolar se destina tiempo a actividades como el "apresto", replicando aprendizajes trabajados en kínder, ya que se considera una práctica efectiva para reforzar contenidos previos ante la percepción de que los estudiantes podrían haberlos olvidado. A esto se suman condiciones del establecimiento, como la falta de recursos y la carga laboral docente (Soto-Muñoz y Osorio-Baeza, 2021).

Propuesta teórica/reflexiva

Figura 1.

Propuesta de Modelo Integrado de Factores que Explican el Rezago Lector (MIFERL)



Fuente: elaboración propia

En este marco, el modelo propuesto corresponde a un esquema concéntrico, sistémico y no jerárquico cuyo objetivo es explicar el Rezago Lector Persistente como un fenómeno multidimensional, estructural y sistémico, resultado de la interacción entre diversos factores. La estructura circular y las flechas evidencian que el problema no es lineal, sino cíclico y con una retroalimentación continua. A continuación, se explican cada uno:

El núcleo central del modelo contiene el concepto clave que es el Rezago Lector Persistente. El rojo simboliza tensión, daño y urgencia educativa. El núcleo se rodea de flechas circulares gruesas internas que indican que los factores que no actúan de forma aislada, sino que se influyen mutuamente en un ciclo continuo. Esto quiere decir que el Rezago Lector contiene factores contextuales y socioeconómicos; cognitivos; pedagógico-didácticos e institucional, cuya consecuencia emocional impacta la autoestima y la trayectoria educativa.

En primer lugar, la flecha que parte desde los Factores Contextuales y Socioeconómicos, indican que las condiciones de origen del estudiante son estructuralmente desiguales, con menor acceso a libros, escasa mediación lectora en el hogar y experiencias lingüísticas empobrecidas e inciden directamente en el rezago lector, sin necesidad de mediaciones intermedias. El modelo muestra que, el contexto configura las oportunidades iniciales de desarrollo lingüístico, que estas carencias se proyectan directamente al desempeño lector escolar y que la escuela recibe al estudiante con una desventaja acumulada que, si no se compensa, se instala en el núcleo del rezago.

En segundo lugar, la flecha que parten de los Factores Cognitivos, expresa que los déficits en los predictores de la lectura y de los procesos cognitivos impactan de forma inmediata en la lectura funcional del estudiante.



Y este modelo enfatiza que cuando los predictores no se consolidan, la lectura se reduce a decodificación mecánica, que la comprensión lectora se ve afectada, incluso en un sistema ortográfico transparente como el español, que este déficit cognitivo alimenta directamente el Rezago Lector Persistente, sin requerir otras causas adicionales.

En tercer lugar, la flecha que parte desde los Factores Pedagógicos y Didácticos del modelo, señala que las decisiones pedagógicas y didácticas, también convergen directamente en el núcleo del problema. Indican que, una didáctica centrada solo en la decodificación, metodologías tradicionales sin progresión hacia la comprensión, falta de articulación curricular y planificación colaborativa, no solo fallan en compensar los déficits, sino que contribuyen activamente a la persistencia del Rezago Lector.

Por último, la flecha que parte desde los Factores Institucionales y Escolares, muestran que la estructura escolar marcada por escasos recursos, co-docencia desarticulada, falta de liderazgo y colaboración efectiva, impacta directamente en el Rezago Lector. El sentido de estas flechas es evidenciar que, la institución escolar puede reforzar o debilitar los aprendizajes, cuando la organización no sostiene una respuesta coherente, el rezago no se compensa. Y por último la falla institucional no es solo un contexto, sino una causa directa del problema central.

En cuanto a las capas que componen el modelo, la primera y segunda, se compone de los Factores Cognitivos esenciales para aprender a leer, denominados en el modelo como procesos y predictores de la lectura, los que son fundamentales en la alfabetización inicial, los cuales son la conciencia fonológica, decodificación, fluidez, comprensión, conocimiento alfabético, velocidad de denominación y vocabulario. El color verde representa el desarrollo cognitivo y lingüístico. Este nivel evidencia que el Rezago Lector se construye cuando estos predictores no se desarrollan de forma suficiente y sistemática antes de la educación formal, lo que se da específicamente en contextos de más vulnerabilidad. Luego, en el proceso de la alfabetización inicial, se produce el retraso en la consolidación de los procesos cognitivos. Esta capa actúa como una zona intermedia crítica, si los predictores fallan, el aprendizaje lector se debilita, aun cuando exista escolarización formal.

La tercera capa representa la respuesta pedagógica concreta de la escuela frente a las dificultades lectoras. Los elementos esenciales en esta capa son desarrollo de los procesos cognitivos, fortalecimiento de los predictores de la lectura, vinculación familia–escuela y democratización del acceso cultural. Este nivel evidencia que la enseñanza de la lectura no se reduce solo al desarrollo de procesos cognitivos (conciencia fonológica, decodificación, fluidez y comprensión lectora) sino que debe articularse con el fortalecimiento de los predictores lectores (conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, velocidad de denominación y vocabulario) y con el entorno sociocultural del estudiante. El color celeste simboliza el puente entre lo cognitivo y lo social, es decir, cómo la escuela media entre el estudiante y su contexto.

La capa exterior representa la respuesta transformadora del sistema educativo a través de una intervención intencionada, es decir, las acciones que la escuela y el sistema educativo pueden implementar para interrumpir el ciclo del Rezago Lector. Los elementos que la componen son mediación pedagógica intencionada y desarrollo de habilidades metacognitivas. El color naranja simboliza la acción pedagógica, el hacer docente. Este nivel no describe el problema, sino la posibilidad de transformación, situando la práctica educativa consciente como la vía principal para enfrentar el Rezago Lector. Cabe destacar, que este círculo envuelve todo el modelo, indicando que toda intervención debe considerar simultáneamente las demás capas, y no actuar de manera aislada.



Las flechas amarillas bidireccionales, representan las consecuencias académicas y emocionales, las cuales son los efectos directos del déficit lector en la experiencia escolar del estudiante. Los elementos que contiene son el bajo rendimiento, baja autoestima, frustración lectora y abandono escolar. El color amarillo simboliza alerta y riesgo. Estos elementos evidencian que el Rezago Lector no es solo un problema académico, sino también emocional y motivacional. La frustración lectora surge como consecuencia reiterada del bajo rendimiento, afectando la autoestima y aumentando progresivamente el riesgo de abandono escolar.

Cabe mencionar, que este modelo demuestra que el Rezago Lector Persistente es un fenómeno estructural, sistémico y multidimensional, donde las capas, colores y flechas no solo describen el problema, sino que explican por qué el rezago se mantiene en el tiempo y qué dimensiones deben abordarse simultáneamente para superarlo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con el modelo teórico-reflexivo propuesto, resulta pertinente articular la teoría revisada para comprender con mayor profundidad las razones por las cuales el rezago lector persiste en el sistema educativo chileno. La tensión se produce entre múltiples factores, por lo que no puede atribuirse únicamente a dificultades individuales del estudiante ni a problemas exclusivamente pedagógicos. A partir de los estudios analizados y del modelo desarrollado, se sostiene que el rezago lector constituye una desigualdad estructural que se origina tempranamente en la infancia y se vuelve sistemática cuando continúa reproduciéndose en la escuela sin intervenciones efectivas que permitan contrarrestarla.

En primer lugar, los factores contextuales y socioeconómicos ocupan un lugar central en la comprensión del fenómeno, ya que las oportunidades de desarrollo lector dependen, en gran medida, del contexto de origen de los estudiantes. Como señala Pavisic-Véliz (2025), los niños y niñas provenientes de contextos vulnerables presentan mayores dificultades en la adquisición de la lectura debido a la escasa estimulación temprana, el limitado acceso a

libros y las reducidas oportunidades de interacción con la cultura escrita en el hogar. Estas condiciones repercuten en un menor desarrollo del vocabulario y de habilidades prelectoras, provocando que muchos estudiantes ingresen a la educación formal en condiciones desiguales.

Lo anterior se relaciona estrechamente con los factores cognitivos, los cuales destacan el rol fundamental de los predictores de la lectura — conciencia fonológica, conocimiento alfabético, velocidad de denominación y vocabulario— en la alfabetización inicial. En este sentido, Sélles-Nohales (2006) y Defior (2008) señalan que estas habilidades constituyen una puerta de entrada para la adquisición de la lectura y se vinculan directamente con el desarrollo neurológico y madurativo infantil.

Asimismo, el modelo considera los procesos cognitivos implicados en la lectura, tales como conciencia fonológica, decodificación, fluidez y comprensión lectora, los cuales, cuando no se desarrollan adecuadamente, contribuyen directamente al rezago lector. Los resultados de Claro et al. (2025) refuerzan esta relación al evidenciar que, mientras menor es el nivel socioeconómico, más bajos son los niveles de comprensión lectora, vocabulario y reconocimiento de palabras.



Esta situación adquiere especial relevancia en una lengua ortográficamente transparente como el español, donde existe una relación relativamente estable entre fonema y grafema, lo que debiera facilitar el aprendizaje de la lectura (Muñoz-Valenzuela y Schelstraete, 2008; Míguez-Álvarez, 2018). Sin embargo, como advierten Calero y Calero-Pérez (2021), la incorporación de modelos de enseñanza diseñados para lenguas opacas ha dificultado el desarrollo lector de muchos estudiantes, debido al énfasis excesivo en la decodificación. Desde esta perspectiva, el modelo evidencia que la decodificación, por sí sola, no garantiza la comprensión lectora cuando existen déficits en otras habilidades fundamentales.

En cuanto a los factores pedagógicos y didácticos, estos se relacionan con la utilización de metodologías tradicionales, la combinación de métodos sin una fundamentación teórica clara y la ausencia de acuerdos institucionales respecto a la enseñanza de la lectura, lo que provoca fragmentación en los procesos de alfabetización (Soto-Muñoz y Osorio-Baeza, 2021). Por ello, el modelo los sitúa como factores que convergen directamente en el núcleo del rezago lector. En consecuencia, se sostiene que la escuela debe asumir una respuesta pedagógica articulada frente a las dificultades lectoras, actuando como mediadora entre el estudiante y su contexto sociocultural.

Del mismo modo, los factores institucionales y escolares también influyen significativamente en el fenómeno. Rosas y Palacios (2021) señalan que, aunque la co-docencia constituye el eje central del Programa de Integración Escolar, persisten tensiones entre docentes de Educación General Básica y Educación Diferencial en aspectos relacionados con el liderazgo pedagógico y la planificación conjunta. A ello se suman los escasos recursos y las limitadas condiciones institucionales para desarrollar apoyos efectivos a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. En este sentido, el

modelo plantea que el rezago lector no puede entenderse únicamente como una dificultad pedagógica, sino también como una consecuencia de decisiones institucionales que afectan directamente los aprendizajes.

A partir de esta interacción de factores, emergen consecuencias emocionales y académicas que profundizan aún más el problema. Infante et al. (2012) y Pavisic-Véliz (2025) señalan que el bajo rendimiento lector suele asociarse a sentimientos de frustración, inseguridad y disminución de la confianza en las propias capacidades. En el modelo, estas consecuencias son representadas mediante flechas bidireccionales, evidenciando que el rezago lector no solo genera dificultades académicas, sino que también impacta emocionalmente a los estudiantes, alimentando un círculo de exclusión que puede extenderse durante toda la trayectoria escolar e, incluso, derivar en abandono escolar.

En este contexto, la persistencia del rezago lector durante los primeros años de escolaridad constituye mucho más que un indicador pedagógico; representa una señal de alerta respecto de las desigualdades que reproduce el sistema educativo. Abordar esta problemática resulta fundamental, ya que en ella convergen desafíos pedagógicos, decisiones de política pública y demandas éticas vinculadas a la construcción de una educación más equitativa.

Desde la pedagogía, comprender el rezago lector implica reconsiderar las prácticas de enseñanza, los apoyos implementados y las formas en que se acompaña a los niños y niñas en su ingreso al mundo escrito. Actualmente se reconoce que la lectura inicial constituye la base de todos los aprendizajes posteriores, por lo que desatender las dificultades tempranas implica permitir que estas se transformen en barreras permanentes para el desarrollo académico y personal.

En el ámbito de las políticas educativas, estudiar esta problemática adquiere carácter urgente,



debido a que las brechas lectoras afectan principalmente a estudiantes provenientes de contextos vulnerables, donde el acceso a capital cultural, libros y apoyos educativos es desigual. Por ello, toda política orientada a disminuir inequidades debe garantizar condiciones efectivas para que todos los estudiantes aprendan a leer oportunamente.

En esa línea, el presente análisis permite identificar la necesidad de fortalecer la formación inicial docente mediante oportunidades formativas colaborativas entre las carreras de Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Educación Especial. Esto favorecería que los futuros docentes desarrollen competencias para planificar, implementar y evaluar conjuntamente, promoviendo el trabajo colaborativo y evitando tensiones profesionales como las observadas en el Programa de Integración Escolar y otros contextos educativos.

Asimismo, resulta necesario promover una mayor articulación entre Educación Parvularia y

Pedagogía en Educación General Básica, con el propósito de comprender la relevancia de las transiciones educativas y su influencia en el desarrollo de procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje de la lectoescritura.

Finalmente, el modelo sistémico desarrollado en esta reflexión permite comprender que el rezago lector posee implicancias pedagógicas, éticas y políticas. Detrás de cada estudiante que presenta dificultades para aprender a leer existe un niño o niña que requiere oportunidades reales de participación y desarrollo integral en igualdad de condiciones. Desde esta perspectiva, avanzar hacia una educación más justa no solo implica mejorar las prácticas escolares, sino también formar profesionales capaces de trabajar colaborativamente y sostener trayectorias educativas continuas, evitando que las desigualdades iniciales se transformen en rezagos permanentes desde el comienzo de la escolaridad.

REFERENCIAS

- Calero, A., & Calero-Pérez, E. (2021). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 20(2), 33-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2274
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 32, 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Claro, S., Orellana, P., Valenzuela, J. P., & Fantoni, D. (2025). Radiografía de la lectura en 2do básico: [resultados de evaluación muestral de la región metropolitana 1er semestre 2023 por un Chile que lee]. Universidad de los Andes.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345. <https://doi.org/10.1174/021037008785702983>
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>



- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia* (M. J. D'Alessio, Trans.). Siglo XXI Editores - Argentina.
- Díez-Mediavilla, A., & Gutiérrez-Fresneda, R. (2020). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Editorial Octaedro, S.L.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). Bases Curriculares de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. <https://epja.mineduc.cl/que-se-entiende-por-rezago-en-el-programa-de-reinsercion-escolar/>
- Ferrada-Quezada, N., & Outón-Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, (92). <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.04>
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Novedades Educativas.
- Flores-Revoredo, R. d. R., Solis-Trujillo, B. P., Gonzalez-Said de la Oliva, M. D. P., & González- Nuñez, C. A. (2025). Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(12), 130-144. [10.59659/revistatribunal.v5i12.198](https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.198)
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Congreso Internacional de lectoescritura. ECTORES.
- Infante, M., Coloma, C. J., & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales*. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 149-160. <https://doi.org/10.4047/S0718-07052012000100009>
- Jadue, D., & Castro, C. (2006). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial: Cómo favorecer el aprendizaje de estas habilidades a través de una articulación de las prácticas pedagógicas de la educación parvularia y la educación general básica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 39(2), 103-118. <https://revistachilenadederecho.uc.cl/index.php/pel/article/view/23893/19229>
- Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 19(76), 109-121. [10.1174/021037096762905599](https://doi.org/10.1174/021037096762905599)
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 65-74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 232-253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Míguez-Álvarez, C. M. (2018). Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, 6, 96-115. <https://estudiosinterlinguisticos.com/wp-content/uploads/2018/12/mc3adguez-c3a1lvarez-carla-marc3ada.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). Las Bases Curriculares para la Educación Básica 2012. Currículum Nacional. Las Bases Curriculares para la Educación Básica 2012 https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Conversemos: Cuaderno Docente N° 1. Equipo Lenguaje - Nivel de Educación Básica MINEDUC. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/470>



- Ministerio de Educación de Chile (2023) sobre políticas de lectura, que aborda la reactivación de habilidades lectoras: "Estrategia para la Reactivación de la Lectura". https://www.mineduc.cl/estrategia-para-la-reactivacion-de-la-lectura/?utm_source=com
- Muñoz-Valenzuela, C., & Schesltraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(45), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4552033>
- Muñoz, C., Frez-Aróstica, N., Valenzuela, J., & Centeno, A. (2025). Ambiente alfabetizador del hogar. Análisis de perfiles según nivel socio-económico. *Ocnos*, 24(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.475
- Pavisc-Véliz, J. (2025). Radiografía a la lectura en Chile 2025: políticas y propuestas. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.accioneducar.cl/wp-content/uploads/2025/11/Estudio-Habilidades-Lectoras-JPV-FINAL.-1.pdf>
- Rosas, R., & Palacios, R. (2021). La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Centro de Políticas Públicas UC*, 16(142). <https://repositorio.uc.cl/server/api/core/bitstreams/1fe64d11-ea64-4fde-81c9-c3bd9b07ca1b/content>
- Soto-Muñoz, M. E., & Osorio-Baeza, J. A. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Perspectiva Educacional*, 60(2), 29-47. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.2-Art.1176>



POESÍA, PATRIMONIO Y MULTIMODALIDAD: HACIA UNA ENSEÑANZA SITUADA DEL GÉNERO LÍRICO EN EDUCACIÓN BÁSICA

POETRY, HERITAGE AND MULTIMODALITY: TOWARDS THE SITUATED TEACHING OF POETRY IN PRIMARY EDUCATION

Valentín Tapia-Cabrera <https://orcid.org/0009-0000-2228-1243> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | valentin.tapiacabrera459@gmail.com

Josefa Ormeño-Rocha <https://orcid.org/0009-0001-2511-3314> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | josefaormenor1@gmail.com

RESUMEN

A través del Modelo de Articulación Poética Situada (MAPS), se busca integrar dimensiones curriculares, tecnológicas y territoriales vinculadas al patrimonio, desde un enfoque multimodal, para resignificar la experiencia poética en el aula. Metodológicamente, el estudio se adscribe al enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, bajo un diseño de estudio de caso de tipo instrumental. A cada participante se le aplicó una entrevista semiestructurada, cuyo análisis temático permitió la elaboración de perfiles de prácticas pedagógicas, orientadas a comprender sus enfoques, decisiones didácticas y concepciones sobre la enseñanza de la lírica. La revisión de las prácticas pedagógicas declaradas por los docentes permite advertir que los participantes evidencian enfoques que oscilan entre la musicalidad, la interpretación y la conexión con lo cotidiano, y otra alineada con el currículum técnico-formalista, por lo que se detecta que los docentes presentan diferencias en la evaluación y en la creación poética. El análisis temático permitió identificar patrones recurrentes de significado en torno a la enseñanza del género lírico. Bajo este contexto, resulta necesario desarrollar propuestas pedagógicas que articulen la enseñanza del género lírico con el patrimonio cultural, concebido como un medio que permite a los estudiantes expresar y compartir espacios personales e identitarios a partir de su entorno cotidiano, en diálogo con las posibilidades expresivas del género lírico y el uso educativo de tecnologías digitales.

Palabras clave: Poesía, patrimonio cultural, educación primaria, enseñanza multimedia, práctica pedagógica

ABSTRACT

Through the Situated Poetic Articulation Model (MAPS), this study seeks to integrate curricular, technological, and territorial dimensions linked to heritage, from a multimodal perspective, to redefine the poetic experience in the classroom. Methodologically, the study adopts a qualitative approach, descriptive and interpretive in nature, using an instrumental case study design. Each participant underwent a semi-structured interview, the thematic analysis of which allowed for the development of profiles of pedagogical practices aimed at understanding their approaches, didactic decisions, and conceptions regarding the teaching of lyric poetry. The review of the pedagogical practices reported by the teachers reveals that participants demonstrate approaches ranging from musicality, interpretation, and connection to everyday life, to one aligned with the technical-formalist curriculum. Consequently, differences were found among the teachers in their assessment and approach to poetic creation. The thematic analysis identified recurring patterns of meaning surrounding the teaching of lyric poetry. Within this context, it is necessary to develop pedagogical proposals that connect the teaching of lyric poetry with cultural heritage, conceived as a means for students to express and share personal and identity-related spaces based on their everyday environment, in dialogue with the expressive possibilities of lyric poetry and the educational use of digital technologies.

Keywords: Poetry; cultural heritage; primary education; multimedia teaching; pedagogical practice

INTRODUCCIÓN

Las Bases Curriculares de Educación Básica en Chile conciben la enseñanza del género lírico desde lo estructural, artístico y expresivo e integran la comprensión, la apreciación y la producción poética. Bajo esta perspectiva, la poesía se constituye como un espacio privilegiado para promover la sensibilidad estética, la expresión emocional y subjetiva, y la identidad cultural, lo cual contribuye de manera directa al fortalecimiento del desarrollo personal y social de los estudiantes (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018). Asimismo, las Bases Curriculares en sus Orientaciones sobre el aprendizaje subrayan que un desarrollo integral implica **“la apreciación de las artes como modo de expresión personal y como reconocimiento de nuestro patrimonio cultural”** (MINEDUC, 2018, p. 22). A pesar de las relevantes orientaciones pedagógicas para la comprensión adecuada del género lírico, en la práctica pedagógica se tiende a relegar la experiencia poética y la vitalidad de la poesía a un segundo plano, lo que impide la construcción de la curiosidad lectora, motivación y el saber literario de los estudiantes sobre este tipo de medio poético (Carrasco, & Basso, 2023; Gallardo-Álvarez, 2010).

En este contexto, las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza del género lírico frecuentemente se inclinan por un enfoque técnico-formalista, evidenciado en un tratamiento incidental e instrumental de los textos poéticos, o que incluyen poesía. Como expone Carrasco y Basso (2023, p. 8), **“se reafirma la idea de que incluso al interior del currículum, las actividades vinculadas a la poesía están subordinadas a otros contenidos que se consideran más importantes”**, lo que permite evidenciar el limitado espacio que tiene la poesía en el aula de clases, resultado de una tradición pedagógica que, en múltiples oportunidades, ha enfrentado dificultades para concretar adecuadamente la transposición didáctica de un

objeto artístico como la poesía, en un objeto de estudio curricular. Por tanto, la problemática en los docentes surge cuando la experiencia que ofrece la poesía debe transponerse en un saber disciplinar y didáctico integrado al aula de clases (Andrade-Legua, 2015; Beuchat, 2016; Gallardo-Álvarez, 2010; Munita, & Torres, 2024a; Munita, & Torres, 2024b).

De igual modo, la enseñanza y la práctica pedagógica asociadas al tratamiento incidental que suele tener el género lírico en el aula es una manifestación directa de las limitaciones presentes en su abordaje didáctico y de la gestión del tiempo escolar e instruccional que los docentes disponen. En la praxis, la gestión temporal para la planificación o realización de clases se puede ver dificultada por la sobrecarga, la cantidad de estudiantes, el clima de aula y las demandas del sistema escolar, y condicionada por factores estructurales (Alarcón-Alvial, et. al, 2020; Sagredo-Lillo, et. al, 2020). En contraparte, el género lírico se ve favorecido por las transformaciones culturales que ha experimentado en el siglo XXI, particularmente, en torno a la creación poética contemporánea en contextos digitales. En consecuencia, la poesía digital emerge a partir de este fenómeno y se caracteriza por la brevedad e inmediatez inherente a lo digital; este suceso ha generado que emerjan nuevas voces poéticas con una clara tendencia por abordar temáticas relacionadas a lo cotidiano, lo emocional y lo autobiográfico. De este modo, la poesía se configura como un recurso expresivo accesible para un público amplio y masivo, cercano a la experiencia común de las personas (Lamora, 2022; Molina-Huete, et. al, 2019).

Sin embargo, la investigación sobre la perspectiva de los propios estudiantes acerca de la poesía en el aula, alerta sobre los límites de estas aproximaciones. **“Odio la poesía. Pero pienso que la odio por los profesores que me la han enseñado”** (Zaldívar, 2017, p. 6) o **“Más o menos. A mí me encanta la poesía libre y los poemas que te transmiten y te llegan al corazón. Odio los poemas antiguos con palabras extrañas”** (Zaldívar, 2017, p. 6), son algunas

de las citas de adolescentes recogidas por Zaldívar (2017) o “**Nunca entendí de qué hablaban las poesías que recitábamos**” por Cavallini (2015, p. 4). La evidencia expuesta desde la perspectiva de los estudiantes refleja una paradoja respecto a la enseñanza del género lírico en el aula. Por un lado, los estudiantes valoran la poesía cuando tiene relación con su experiencia emocional, personal y subjetiva a través de distintos medios y modos, como la música, situaciones vividas o vínculos con personas específicas. Por otro lado, manifiestan un rechazo sistemático hacia el tratamiento escolar técnico y descontextualizado, que es el que predomina en las aulas (Cavallini, 2015; Zaldívar, 2017; Munita, & Torres, 2024b).

Esta dualidad sugiere que el problema no radica en la naturaleza intrínseca de la poesía, sino en las metodologías pedagógicas que privilegian el análisis formal por encima de la conexión emocional y experiencial, lo cual fomenta la clara desconexión entre la enseñanza académica y la realidad estudiantil (Cavallini, 2015). Esto se manifiesta en el hecho de que cerca de un tercio de los participantes entrevistados por Zaldívar (2017) no logra relacionar la poesía con ningún aspecto de su vida cotidiana, a pesar de haber estado expuestos a ella durante años en el contexto académico. La enseñanza de la literatura en el contexto escolar chileno sigue fuertemente anclada a una tradición monomodal. Investigaciones recientes evidencian esta brecha estructural; Meneses et al. (2023) advierten que las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación solo otorgan un 26,9% de oportunidades explícitas para el desarrollo de la literacidad multimodal, lo que relega casi por completo la producción escrita en múltiples modos. Esta limitación se traspasa a los recursos didácticos oficiales, donde, según Cárcamo (2025), la imagen en los textos escolares suele cumplir un rol decorativo, sin fomentar una verdadera alfabetización semiótica.

Es ante esta carencia institucional que los docentes recurren a diversos modos semióticos, entre ellos, la dimensión sonora (como la música) para intentar

acortar la brecha afectiva entre el estudiante y el género lírico. No obstante, al carecer de un andamiaje estructurado, la integración suele volverse anecdótica y superficial. Tal como advierte Roa-Trejo (2023), existe el riesgo de que la dimensión sonora quede relegada a un simple sonido de fondo, y no se explote su potencialidad comunicativa, estética y epistémica. Para superar dichas limitaciones, resulta necesario transitar desde el uso incidental de recursos aislados hacia una literacidad multimodal crítica. Es en esta encrucijada donde emerge el Modelo de Articulación Poética Situada (MAPS), en el que los entornos digitales trascienden su rol de soporte pasivo para constituirse en espacios de creación multimodal. A través de esta integración tecnológica, el estudiante abandona la posición de consumidor descontextualizado del canon literario para transformarse en un productor de su propio patrimonio; el uso de las tecnologías es estratégico para anclar la creación lírica en su territorio a favor de la preservación cultural e identidad del estudiante.

MÉTODO

Diseño

Este estudio adopta una metodología de enfoque cualitativo, definida como un proceso científico vital para comprender las experiencias humanas, comportamientos y contextos sociales a través de datos narrativos en lugar de numéricos (Alaba et al., 2026). En la línea de la trilogía de pertinencia investigativa propuesta por Arana y Guerrero (2025), la investigación garantiza una interrelación armónica entre el paradigma, el enfoque y el método. En este marco, el estudio se inscribe en el paradigma fenomenológico-interpretativo, el cual encuentra su sustento en una epistemología interpretativista que prioriza el entendimiento de los significados subjetivos

que los individuos asignan a sus experiencias (Alaba et al., 2026). El diseño es de carácter fenomenológico, dado que su objetivo central es explorar y describir detalladamente las experiencias vividas de los docentes en torno a la enseñanza de la lírica, para capturar sus voces en sus propias palabras.

La investigación se implementa mediante un estudio de casos de corte instrumental e inductivo. Bajo un proceso de análisis inductivo (bottom-up), los patrones, temas y categorías emergen directamente de los datos en lugar de imponer nociones teóricas preconcebidas (Alaba et al., 2026). La finalidad es alcanzar una generalización naturalista fundamentada en la transferibilidad; es decir, proporcionar descripciones ricas y densas del contexto regional para que el lector determine la aplicabilidad de los hallazgos en otros entornos con características similares.

Participantes

La muestra de esta investigación se conformó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Espinoza, & Toscano, 2015; Alaba et al., 2026). La muestra quedó compuesta por tres docentes, quienes actúan como casos instrumentales (identificados como E1, E2 y E3). Esta decisión se alinea a lo propuesto por Stake (1998), puesto que busca la riqueza descriptiva que estos sujetos aportan para comprender un fenómeno.

Se consideraron a los profesores de Educación General Básica activos en el sistema escolar; a docentes que se desempeñan en Primer o Segundo Ciclo de Educación Básica (1° a 8° año); y que pertenezcan a establecimientos de la Región de Ñuble. Se excluye a profesionales que no ejercieran funciones pedagógicas directas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación o en los niveles requeridos al momento del estudio, así como a aquellos fuera del ámbito geográfico

regional, para asegurar la pertinencia del enfoque territorial.

Instrumentos de Recolección de los Datos

Como técnica principal se utilizó la entrevista cualitativa, entendida como una comunicación íntima, flexible y abierta (Espinoza y Toscano, 2015). Se optó específicamente por el formato de entrevista semiestructurada, la cual ofrece un equilibrio óptimo entre estructura y flexibilidad para cubrir dimensiones críticas mediante un guion base, mientras se mantiene la apertura para capturar hallazgos inesperados. En este proceso, el investigador actúa como el instrumento clave para establecer una conexión empática y una escucha activa para co-construir el conocimiento con los docentes (Alaba et al., 2026).

Estructura del Instrumento

El guion de la entrevista se diseñó para explorar el fenómeno desde siete dimensiones críticas: (1) experiencias con la literatura, (2) autoeficacia docente, (3) prácticas de enseñanza, (4) creencias sobre los estudiantes, (5) creencias sobre la enseñanza de la literatura, (6) evaluación, y (7) uso de multimodalidad y recursos. En total, se formularon 14 preguntas abiertas, en busca de que los participantes expresaran sus perspectivas con sus propias palabras, lo cual es la esencia del enfoque cualitativo.

Validez del Instrumento

Se buscó asegurar el rigor mediante un juicio de expertos. El guion fue revisado por especialistas del área, quienes actuaron como jueces para evaluar la claridad de las preguntas y su pertinencia respecto a los objetivos del estudio.



Análisis de los Datos

El análisis se realizó de manera manual en el marco del esquema de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). El proceso se estructuró en los siguientes niveles:

Se procedió a la transcripción literal de las entrevistas. Luego de familiarizarse con los datos, se realizó una lectura profunda de las transcripciones para identificar unidades de significado. A estas unidades se les asignaron etiquetas o códigos iniciales (ej.: VGL para Valoración del Género Lírico, PRDC para Práctica Docente), los cuales permitieron organizar el discurso en categorías manejables (Braun y Clarke, 2006).

Posteriormente, se desarrolló la fase de búsqueda de temas, en la cual los códigos iniciales fueron agrupados en función de sus similitudes y relaciones conceptuales para identificar patrones de significado más amplios dentro del discurso docente. Este proceso implicó la organización y reagrupación de los códigos en temas potenciales, así como la recopilación de todos los extractos de datos asociados a cada uno de ellos. De este modo, al agrupar los códigos en categorías temáticas más amplias, permite identificar patrones de respuesta vinculados a los desafíos de la enseñanza lírica y el uso de tecnología (Braun y Clarke, 2006).

Finalmente, se seleccionaron extractos significativos y representativos de cada tema, los cuales fueron integrados en una narrativa analítica coherente y permitieron establecer relaciones que facilitaron la comprensión del fenómeno de estudio en su totalidad (Braun y Clarke, 2006). A partir de estas recurrencias, se fundamenta la propuesta del Modelo de Articulación Poética Situada (MAPS), el cual responde directamente a las necesidades detectadas en el diagnóstico.

Consideraciones éticas

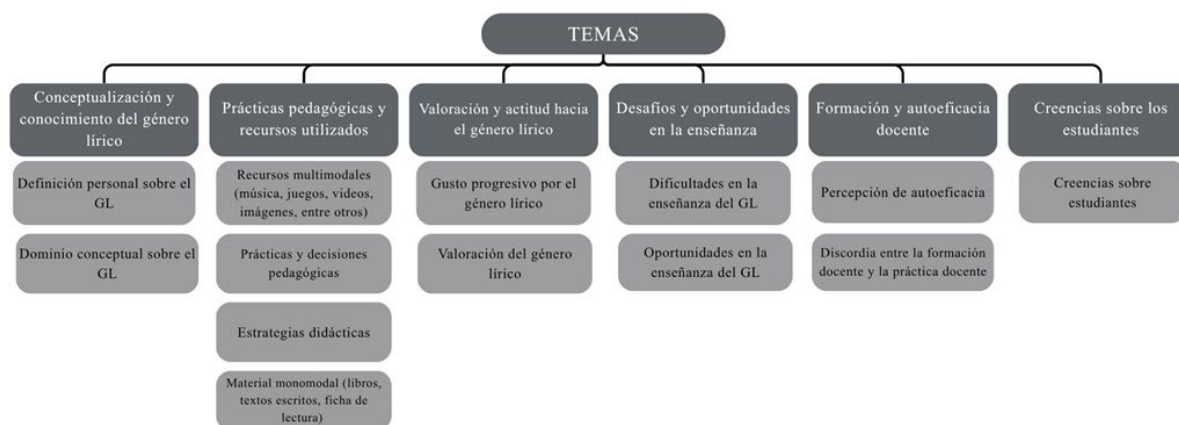
La participación de los docentes es voluntaria y está mediada por la firma de un consentimiento informado, en el que se explicitan los objetivos del estudio, la naturaleza de la participación y el derecho de los sujetos a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Asimismo, en concordancia con el apartado sobre confidencialidad de la información y anonimato establecido por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (2021, p. 25), los datos recolectados a través de las entrevistas serán anonimizados para impedir la identificación directa de los docentes o sus establecimientos educacionales y resguardar el manejo ético y seguro de los datos.

RESULTADOS

Tras realizar el análisis temático de las entrevistas, emergen codificaciones recurrentes que permiten dar cuenta de la percepción del profesorado respecto a la enseñanza del género lírico. En la figura 1, se presentan y describen las temáticas establecidas, junto con sus respectivos códigos de análisis.

Figura 1.

Temas referidos por los docentes respecto de la enseñanza del género lírico



Como se observa en la figura 1, las categorías planteadas por las y los docentes abordan aspectos relacionados con el dominio conceptual de la poesía, las estrategias didácticas utilizadas, la valoración del género lírico, los desafíos presentes en su enseñanza, la formación docente y las creencias sobre los estudiantes. Respecto de la especificidad de cada tema es posible señalar las siguientes descripciones:

Tema 1. Conceptualización y conocimiento del género lírico

Este tema comprende los códigos de (1) definición personal del género lírico y (2) dominio conceptual del género lírico. La codificación reúne fragmentos en los que el profesorado explicita su comprensión del género lírico desde una perspectiva conceptual y técnica. En ella se integran definiciones personales, referencias a su construcción histórica en el marco del lenguaje poético y aproximaciones a elementos constitutivos tales como la musicalidad, el hablante lírico y la dimensión expresiva de la emoción, entre otros.

Tema 2: Prácticas pedagógicas y recursos utilizados

Esta temática agrupa los códigos (1) prácticas y decisiones pedagógicas; (2) estrategias didácticas; (3) recursos multimodales y (4) material monomodal. La codificación concentra estrategias didácticas, actividades, materiales y herramientas empleadas por los docentes para enseñar el género lírico. Se destacan las referencias del profesorado a los recursos multimodales, estrategias creativas, integración interdisciplinaria y producción textual en el aula.

Tema 3: Valoración y actitud hacia el género lírico

Este tema comprende los códigos de (1) gusto progresivo por el género lírico y (2) valoración del género lírico. La codificación considera extractos que dan cuenta de la valoración y percepción del profesorado respecto del género lírico, ya sea desde su experiencia personal como profesional. Asimismo, incorpora



apreciaciones sobre el interés que la poesía suscita en los estudiantes y su incidencia en los procesos de aprendizaje.

Tema 4: Desafíos y oportunidades en la enseñanza

Este tema comprende los códigos de (1) dificultades en la enseñanza del género lírico y (2) oportunidades en la enseñanza del género lírico. Se centra en dificultades percibidas por los docentes durante la enseñanza del género lírico, pero también en las posibilidades que ven para superarlas. Esto incluye limitaciones metodológicas, falta de recursos o dificultades en la comprensión estudiantil.

Tema 5: Formación y autoeficacia docente

Esta temática abarca los códigos de (1) percepción de autoeficacia y (2) discordia entre la formación docente y la práctica docente. La codificación refleja la percepción de los docentes respecto a su nivel de formación y del grado de confianza que manifiestan en la enseñanza del género lírico. De igual modo, incorpora reflexiones pedagógicas en cuanto a la preparación académica, práctica docente y reconocimiento de áreas de mejora en su ejercicio pedagógico.

Tema 6: Creencias sobre los estudiantes

Este tema aborda el código de creencias sobre estudiantes y agrupa fragmentos donde los docentes expresan su parecer sobre las capacidades, intereses, motivaciones y formas o estilos de aprender de sus estudiantes, especialmente en relación con el género lírico.

La poesía como experiencia multimodal: tensiones, motivación y mediación pedagógica

Entre los principales hallazgos del estudio, se evidencia que los docentes valoran el género lírico como experiencia emocional, pero su práctica pedagógica reproduce una enseñanza descorporizada y desafectivizada, que no aprovecha el potencial multimodal del texto poético para movilizar sentidos, cuerpos y voces en contextos escolares diversos.

Los tres docentes entrevistados pertenecían a contextos distintos y coinciden en que el recurso musical o sonoro inherente a la poesía funciona como puente que conduce hacia una aproximación o gusto por el género lírico. Los docentes destacan la musicalidad presente en la poesía, la cual es enseñada con el rap o hip hop y que permite mayor conexión con el estudiante por ser un género urbano y presente en la cotidianidad:

“Entonces como profe traté de siempre vincularlo al tema más musical. ¿Entiendes? A mí siempre me ha apasionado la música, entonces siempre traté de ligarlo a eso. Enseñar como la musicalidad que tiene el lenguaje en el género lírico en sí” (E1)

“Me acuerdo que en un momento lo involucré con el rap. Con el hip hop. La creación de verso y todo. Y les mostré un par de canciones. Y... Y quedaron sorprendidos por cómo se puede utilizar el lenguaje” (E1)

“Por ejemplo, con mis alumnos, me acuerdo muy bien que trabajamos, uno me analizó un poema que él escogió, una canción que él escogió. Y ahí analizábamos justamente, ¿y para qué hago eso? Para que vean que es la poesía más cercana de lo que uno cree” (E₃)

“La aproximación que se hace, como les decía, era más netamente con la sonoridad” (E₂)

Esta decisión pedagógica de utilizar el rap como recurso no carece de sentido o de rigurosidad, puesto que trasciende la motivación estudiantil y se presenta como una estrategia de enseñanza multimodal del género lírico; además, como acota Cantizano (2005) la poesía desde sus orígenes que está ligada a la música. Históricamente, los primeros textos simulaban el ritmo de la tradición oral, tal como ocurría en la Antigua Grecia, donde las composiciones se recitaban acompañadas por la lira (Duarte, 2022). Desde ese principio hasta la actualidad, la poesía presenta constantes modificaciones, pero manifestaciones como el rap o el hip hop, permiten capturar el interés por el género lírico en los jóvenes. Esto exige una alfabetización multimodal debido a la decodificación de un modo lingüístico, sonoro y gestual. Por consiguiente, integrar estas expresiones en el aula no es una desviación del currículum, sino una transposición didáctica pertinente que permite mantener viva la cultura poética en los jóvenes a través de los lenguajes que ellos mismos consumen y producen.

En coherencia con lo expuesto, Voisier-Trujillo y Orellana-Ortiz (2023) realizan un análisis interpretativo de las producciones e interpretaciones poéticas de un grupo de estudiantes secundarios de Chile en sesiones de escritura, lectura, diálogo y performance poética. El estudio concluye que cuando se realizan clases o espacios destinados a la creación poética, se fomenta en el estudiantado la participación y el diálogo en torno a la lírica, lo cual, a su vez, genera que los estudiantes vinculen lo poético a su realidad cotidiana y contextos sociales.

Desde esta perspectiva, Álvarez (2022) amplía la comprensión de la lectura y escritura al concebirse como una práctica social. Para la autora, estos procesos no solamente implican aplicar técnicas, habilidades o destrezas, sino participar en una práctica culturalmente mediada y situada. Por ello, al desarrollar ya sea la lectura o la escritura, se deben observar las prácticas sociales en las cuales se inserta, por lo que cada persona les otorga un significado particular a estas áreas. Desde esta perspectiva, la lectura y escritura involucran elementos materiales (como objetos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos) y elementos simbólicos (como creencias, valores y sentimientos) que configuran su sentido social (Álvarez, 2022; Estévez, & Perelman, 2019). En consecuencia, la lectura y escritura se entienden como prácticas que, aunque incluyen la decodificación y procesos cognitivos, solo adquieren pleno significado cuando se sitúan en contextos reales y culturalmente determinados (Álvarez, 2022).

Por otra parte, en relación con la percepción del interés y la actitud del estudiantado frente al análisis lírico, la evidencia señala que tienden a valorar positivamente actividades de esta índole, particularmente las labores vinculadas a la creación poética. Esta apreciación se manifiesta en los siguientes fragmentos:

“A los niños les encanta crear. Aunque digan que no algunos. O que no tienen talento para eso. Pero... Generalmente los niños tienen esa capacidad de crear a través del lenguaje. A otros les cuesta un poco más. Pero en general es una buena recepción” (E₁)

“Partí con un curso, por ejemplo, que no le llamaba para nada la atención y cuando hubo actividades de crear, en este caso, género, o sea, poemas, los chicos se motivaron” (E₂)

Por tanto, se reconoce que a pesar de las diferencias que existen entre los estudiantes a la hora de llevar a cabo actividades de creación poética, la mayoría de ellos posee la capacidad de expresarse efectivamente a través del lenguaje y su incorporación genera un aumento significativo en la motivación del estudiantado.

Estos resultados se articulan con lo planteado por Martínez-Cocó et al. (2009), quienes sostienen que la motivación es un constructo dinámico que tiende a disminuir cuando la escritura no se percibe como una actividad valiosa en sí misma. Por consiguiente, la creación de poemas favorece que los estudiantes se posicionen como autores y no únicamente como receptores pasivos, lo cual fortalece su sentido de compromiso con el género lírico.

Asimismo, Concha y Espinoza (2022) destacan que la escritura permite reflexionar sobre la propia identidad, al constituirse como un espacio de libertad en el que es posible expresar emociones y experiencias personales. En este sentido, la producción creativa de textos poéticos se configura como un acto de construcción identitaria, más allá de su dimensión instrumental o técnica-formalista (Carrasco, & Basso, 2023; Munita, & Torres, 2024a; Munita, & Torres, 2024b).

Desde esta perspectiva, se plantea la relevancia de propiciar situaciones que favorezcan experiencias personales y emocionales significativas de carácter estético, debido a la relación directa entre emoción y motivación en los procesos de aprendizaje (Zaldívar, 2020). Bajo esta premisa, la creación poética se posiciona como una estrategia pedagógica pertinente para fomentar la implicación del estudiantado en actividades que integren la emocionalidad con el aprendizaje.

De igual manera, se identifican dificultades asociadas a la comprensión del género lírico, particularmente debido a la complejidad del lenguaje figurado y a las habilidades de lectura que este exige, lo cual da cuenta de una problemática real y extendida: el poema se percibe como una especie de acertijo, como un escrito a descifrar, no como una experiencia a vivir, lo que contribuye a la desmotivación del estudiantado.

“Porque el género lírico, por su lenguaje figurado y por las habilidades de comprensión lectora que exige, a muchos estudiantes muchas veces no les gusta, porque no entienden” (E3)

En este sentido, la UNESCO (2003) establece que la comprensión lectora requiere más que la identificación de figuras retóricas e implica el desarrollo de habilidades inferenciales e interpretativas, tales como la capacidad de elaborar conclusiones a partir de pistas textuales y de interpretar el lenguaje figurado en función de claves contextuales. Estas competencias pueden fortalecerse mediante prácticas pedagógicas guiadas y el diálogo literario en el aula.

Asimismo, Cárdenas et. al. (2018) sostienen que la escritura no solo cumple una función comunicativa, sino que también posee la capacidad de transformar el conocimiento, lo cual refuerza su valor formativo en el proceso educativo. Por tanto, estas dificultades señalan que las complejidades no radican en el poema por sí mismo, sino en la ausencia de estrategias de mediación pedagógica que faciliten su acceso.

En cuanto a los autores seleccionados se demuestra una tendencia de los docentes hacia una poesía situada, que trasciende el canon literario para vincularse al acervo cultural propio, en el contexto de sus estudiantes, y en los autores u obras preferidas por los profesores, con matices según cada docente. Por tanto, la selección no se concentra únicamente en los poetas en el sentido estricto del término, más bien transita hacia otras manifestaciones artísticas y culturales, como la música.

El sujeto E1 menciona aspectos multimodales y culturales, y rompe el canon oficial **“Bueno, en el currículum aparece... La Violeta. Aparece Gabriela Mistral. Aparece Pablo Neruda. Pero bueno, tampoco llevo tanto tiempo trabajando eso”** acudiendo a su propio acervo cultural y preferencias **“Ahí uno como profe tiene que igual echar mano al acervo cultural que tiene uno, (...) uno igual puede agregar de su cosecha o de lo que uno sabe”**. Lo más destacable es que sitúa la poesía en el plano musical e integra a trovadores, raperos y cantautores chilenos **“Trato también de involucrar por ejemplo a autores. No necesariamente del lado literario, por ejemplo, la música. El mismo Cevladé que tiene una discografía inmensa. (...) a la Evelyn**

Cornejo (...) El Tata Barahona, por ejemplo. También pienso en otros músicos más desconocidos. Por ejemplo, Doctor Pez”.

Sujeto E2 menciona que presenta autores y autoras del género lírico, pero permite que los estudiantes investiguen y conozcan autores por su propia cuenta, porque su objetivo es utilizar la poesía para familiarizar al estudiante con su entorno “también irlos relacionando y buscar autores del lugar donde ellos se encuentran, en este caso, de la cultura que los rodea, del entorno que los rodea, tratar de familiarizarlos bien con su entorno y acompañado también del género lírico.”

Sujeto E3 se adscribe a los autores sugeridos por el currículo y los conecta con el trabajo de pueblos originarios “Trabajo con todos los poetas y poetisas que propone el Ministerio de Educación. Me gusta mucho que están agregando a poetas contemporáneos, por ejemplo, a poetas y poetisas mapuches”, y menciona que selecciona autores con un equilibrio entre poetas y poetisas, que está presente en el libro “En los libros, si hay un equilibrio, hay paridad de género. Yo eso enseño hartito. Para mí es importante ese concepto. No existen solo poetas, existen poetas y poetisas. Los estudiantes lo saben, existen autor y autora”

En cuanto a las formas de evaluación en relación con las características individuales del estudiantado, se reconoce que un aula heterogénea necesita de la diversificación de los instrumentos evaluativos; en este sentido, se cuestiona la homogeneidad en el aula al momento de evaluar la creación o interpretación poética, puesto que dicha práctica tiende a estandarizar procesos de naturaleza expresiva, subjetiva y situada (Anijovich, & Cappelletti, 2022). Tal como se evidencia en los siguientes fragmentos:

“Buena pregunta. Generalmente se... se adapta a los niños que tienen necesidades educativas especiales. Generalmente se hace eso. Pero adaptarlo, por ejemplo, a un niño que tiene ciertos tipos de gustos, para mí es como... No sé. No, yo prefiero que sea todo parejito. Sí. O sea, los mismos requerimientos para cada uno, y ahora si tienen necesidad educativa especial, ahí se trabaja con la diferencial, con el PIB, etc.” (E1)

“Siempre... pensando en los estudiantes primero... adaptarse a los chicos y... crear cosas que a ellos les vaya gustando” (E2).

Estos testimonios permiten advertir de una comprensión restringida de los factores motivacionales que favorecen la aproximación al género lírico y, en consecuencia, de la diversificación evaluativa, la cual se orienta principalmente a la atención a necesidades educativas especiales, a excepción de otras dimensiones de la heterogeneidad del aula, tales como intereses o motivaciones personales. Por tanto, la dualidad discursiva de los testimonios evidencia la necesidad de incorporar enfoques evaluativos contextualizados y coherentes con la naturaleza multimodal y subjetiva de la experiencia poética.

Tensiones y desafíos en la enseñanza del género lírico

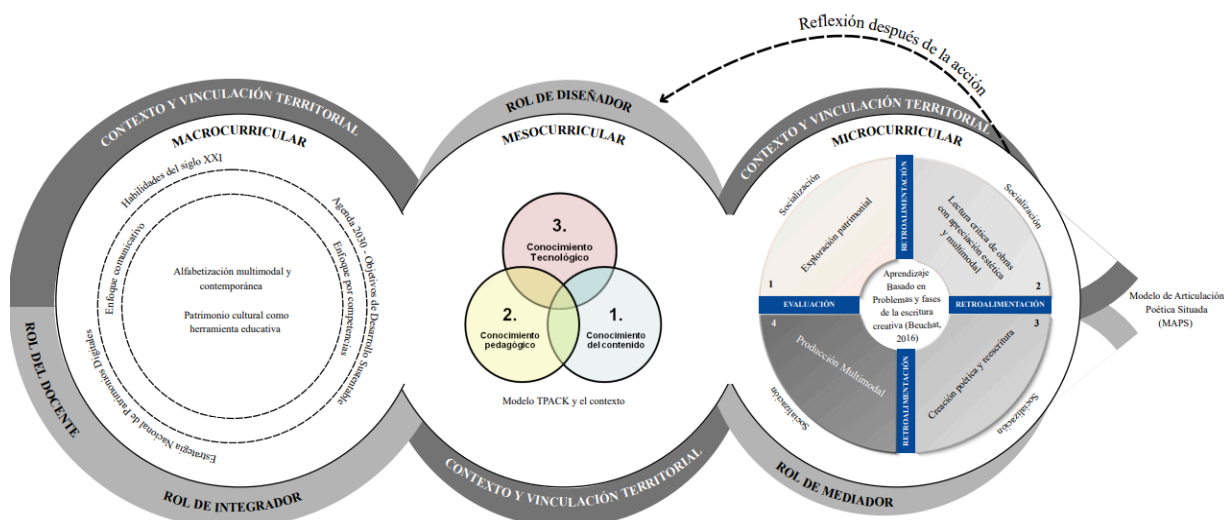
A partir de las categorías emergentes y recurrencias identificadas en el análisis discursivo de los docentes entrevistados, la discusión de los resultados se orienta a la interpretación analítica de los hallazgos obtenidos, en articulación con los antecedentes teóricos que sustentan el estudio, para así, profundizar en la comprensión de las dinámicas que configuran la enseñanza del género lírico en el contexto escolar, particularmente, en cuanto a las tensiones que surgen entre las concepciones docentes, prácticas pedagógicas y demandas contemporáneas de la enseñanza del género lírico.

Los hallazgos obtenidos de las entrevistas evidencian una creciente brecha entre la valoración de la poesía como una experiencia estética significativa y su abordaje didáctico en la práctica escolar, el cual tiende a

privilegiar enfoques técnico-formalista, lo que desestima las oportunidades expresivas, culturales y multimodales que ofrecen la didáctica del género lírico. Como respuesta a estas problemáticas identificadas, se propone el Modelo de Articulación Poética Situada, concebido como una iniciativa teórico-pedagógica mediante la integración de dimensiones curriculares, multimodales, tecnológicas y territoriales en un contexto específico situado.

Figura 1.

Modelo de Articulación Poética Situada



Fuente: Elaboración propia

La explicación del modelo se organiza a partir de sus dimensiones curriculares que estructuran su implementación. En el nivel macrocurricular, se articulan elementos como la alienación con las Bases Curriculares, las habilidades del siglo XXI, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la educación patrimonial. En el nivel mesocurricular, se aborda el modelo TPACK, que integra dimensiones pedagógicas, disciplinares, tecnológicas y contextuales. Finalmente, en el nivel microcurricular, se concretan procesos relacionados a la exploración patrimonial, la creación poética multimodal y la metacognición. Por tanto, se configura un ciclo didáctico recursivo orientado a resignificar la enseñanza de la poesía en el aula, cuya descripción detallada se presenta a continuación.

Nivel macrocurricular: En este primer nivel, el docente asume un rol de Integrador, cuya función principal es situar la educación poética dentro de marcos educativos amplios que otorguen un sentido trascendente y situado al aprendizaje. En esta línea, la competencia literaria se entiende como la capacidad del lector para construir sentidos y acceder a un mensaje estético y verbal que posibilita la comprensión del mundo (Cerrillo, 2016). Esta concepción dialoga directamente con el Enfoque Comunicativo propuesto por las Bases Curriculares de Educación Básica, el cual entiende el lenguaje como un medio para comunicar significados y una herramienta para la interacción social, lo que prioriza el uso funcional del lenguaje y la selección de temáticas significativas para el estudiantado (MINEDUC, 2018).

La literatura y el análisis discursivo de las entrevistas señalan que la enseñanza del género lírico suele tener un carácter incidental e instrumental, subordinada a fechas conmemorativas o al análisis métrico (Carrasco y Basso, 2023; Munita y Torres, 2024b). Los hallazgos confirman esta tensión de marcos evaluativos externos y



temarios rígidos que no priorizan la experiencia estética. Para superar esta visión, el docente asume el rol de Integrador, lo que implica alinear la poesía con las Habilidades del Siglo XXI (UNESCO-OREALC, 2017), y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en específico el ODS 4.7 y el ODS 11.4 (Naciones Unidas, 2018), mediante el género lírico como conductor para la protección y salvaguarda del patrimonio cultural local, y con la necesidad de contextualizar el currículum.

Esto se fortalece con la integración de la Estrategia Nacional de Patrimonios Digitales (2024-2029) impulsada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021; 2024). Esta política valida la incorporación de entornos virtuales a fin de que los estudiantes desarrollen nuevas textualidades, adentrándose en el dominio de las literaturas digitales como prácticas generadas en, por y para dispositivos electrónicos, que tienen existencia material fuera del libro, además de democratizar el acervo cultural (Mugica, 2023; Ministerio de la Cultura, Artes y Patrimonio, 2024). De esta manera, se integra la validación de nuevas textualidades para desarrollar la poesía digital o poesía visual mediante el uso de software digital (Canva, PicsArt, BeFunky, Adobe Express, etc.) con el propósito de favorecer la socialización de las producciones estudiantiles y profundizar una vinculación con las tecnologías digitales que trascienda su uso meramente instrumental en el proceso creativo. En este marco, se potencian los procesos de educación literaria a través de nuevas formas de expresión y, al mismo tiempo, se promueve la articulación con las prácticas vernáculas del estudiantado, reconocidas teóricamente por Bordons (2016) y Lamora (2022) como vías de democratización y expansión cultural.

Nivel mesocurricular: En el segundo nivel el rol del docente es de Diseñador de experiencias de aprendizaje sobre poesía. Los hallazgos evidenciaron que, si bien los docentes desean formar lectores, carecen de didácticas sistemáticas, o lo que Carrasco y Basso (2023) identifican como un "escaso abordaje didáctico, consciente y sistemático de la poesía" (p. 2). Esta carencia de sistematicidad se traduce en prácticas que, aunque buscan rescatar la musicalidad o el juego del lenguaje de forma intuitiva y apasionada, no logran consolidar una transposición tecnológica que trascienda lo recreativo. Bajo esta premisa, el modelo MAPS posiciona al docente a través del marco TPACK (Mishra, & Koehler, 2006), enriquecido con el componente contextual.

Frente al uso incidental de la tecnología observado en el diagnóstico, este nivel exige una integración no instrumental de los recursos digitales. El docente debe movilizar simultáneamente su Conocimiento del Contenido (la poesía como discurso expresivo y no solo estructural), su Conocimiento Pedagógico (estrategias activas y colaborativas) y su Conocimiento Tecnológico (herramientas de creación multimodal). En coherencia con la regulación vigente sobre el uso de dispositivos móviles en el aula chilena, la ley 21.801 de 2026 (Ministerio de Educación, Chile, 2026) prohíbe y regula el uso de dispositivos móviles electrónicos de comunicación personal en establecimientos educacionales.

En este sentido, el modelo exige la integración de recursos digitales que permitan la producción poética en múltiples modos (creación de videopoemas, podcasts o poesía a través de audio, poesía visual, caligramas digitales y blogs o redes sociales). Por tanto, el docente en su rol de diseñador, estructura y posibilita la articulación de modos lingüísticos, sonoros, visuales y gestuales, transitando hacia una literacidad multimodal crítica. Sumado a esto, se incorpora el dominio crítico del Conocimiento Contextual (Brianza et al., 2022) para situar el diseño en el patrimonio de la región de Ñuble y evitar la descontextualización que, según Zaldívar (2017), genera rechazo en los estudiantes.

Nivel microcurricular: El nivel microcurricular del modelo educativo concreta la experiencia pedagógica en el aula mediante un ciclo didáctico recursivo, en el cual el docente asume un rol de mediador desde una

perspectiva socioconstructivista (Vigotsky, 2003). Este nivel busca revertir la percepción de dificultad que los docentes asocian a la enseñanza del significado lírico para transformar el aula en un espacio de mediación formativa. Asimismo, lo microcurricular responde a la problemática de la enseñanza tradicional de la poesía, caracterizada por la autopsia literaria que fragmenta el poema en elementos técnicos aislados (Beuchat, 2016), así como a la paradoja entre el rechazo a la poesía escolar y el disfrute de la lírica en la vida cotidiana (Cavallini, 2015).

El ciclo didáctico se inicia con la socialización y exploración patrimonial, donde los estudiantes indagan en su entorno cultural a través de relatos orales, cultores locales y manifestaciones del patrimonio regional, para conectar la poesía con su experiencia vital previa, condición fundamental para el desarrollo de la imaginación creadora (Sahagún-Jiménez et al. 2016; Vigotsky, 2003). Posteriormente, la retroalimentación continua se despliega mediante el diálogo pedagógico y la mediación formativa, lo que permite orientar los procesos y superar una evaluación centrada únicamente en resultado (Pérez, 2016).

En la creación poética y recreación multimodal, los estudiantes producen textos líricos y los transponen a formatos digitales; este proceso busca fomentar la agencia del estudiante a través de una composición poética donde la toma de decisiones sobre la articulación de modos semióticos (lingüístico, sonoro, visual y gestual) se vuelve el centro de la creación. De este modo, la tecnología deja de operar como un instrumento y se concibe como un espacio activo mediado por competencias de producción y significación, para favorecer la expresión del mundo interior y el fortalecimiento de la inteligencia emocional (Cárcamo, 2025; Roza, & Guimarães, 2022). Finalmente, bajo la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) se entrega una retroalimentación constante, y a diferencia de una simple evaluación de resultados, esta última etapa constituye un proceso metacognitivo docente donde se examinan las decisiones pedagógicas adoptadas durante la implementación del ABP. Es en este nivel donde el docente valida o refuta la pertinencia del Conocimiento Contextual aplicado, en diálogo con las mediaciones digitales utilizadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el marco de este estudio, las evidencias recogidas a partir de las entrevistas realizadas permiten problematizar la enseñanza del género lírico en el sistema escolar, particularmente en relación con la persistente dicotomía entre su reconocimiento como experiencia estética o expresiva y las prácticas pedagógicas que se materializan en el aula. En este sentido, el análisis de las entrevistas revela que, pese a la valoración positiva que el profesorado atribuye a la poesía, persiste una tendencia a reproducir enfoques técnico-formalistas, lo cual limita el

potencial formativo del género lírico para el estudiantado.

No obstante, las entrevistas también develan potencialidades relevantes en torno a estrategias que favorecen la motivación y participación activa de los estudiantes, particularmente en aquellas prácticas que incorporan la musicalidad, la creatividad y la vinculación con el entorno cotidiano, lo cual confirma la importancia de situar la enseñanza del género lírico en contextos significativos y culturalmente pertinentes.

En este contexto, el Modelo de Articulación Poética Situada (MAPS), se erige como una respuesta a las necesidades detectadas en el análisis discursivo de las entrevistas, puesto que logra articular de manera coherente dimensiones curriculares, tecnológicas y territoriales, lo cual

tiene el potencial de promover una enseñanza progresiva y sistemática del género lírico en el aula, centrada en la experiencia, la creatividad y la multimodalidad.

Sin embargo, dada la naturaleza teórica del modelo, se identifican ciertas limitaciones para su implementación, entre las cuales destaca la exigencia de un dominio integrado de conocimientos disciplinarios, pedagógicos, tecnológicos y contextuales; esta condición podría restringir su aplicación efectiva en contextos donde los docentes presentan una formación limitada en didáctica de la poesía, alfabetización multimodal o integración pedagógica de tecnologías digitales. Asimismo, la incorporación de recursos tecnológicos y producción multimodal puede resultar condicionada por brechas de acceso, conectividad y disponibilidad de equipamiento en los establecimientos educacionales, lo que podría derivar en una implementación desigual del modelo y afectar la experiencia formativa del estudiantado.

Por otra parte, el carácter situado y recursivo del modelo implica una alta demanda de tiempo pedagógico, tanto para el diseño como para la

ejecución de las experiencias de aprendizaje, lo que podría entrar en tensión con la carga curricular vigente y las exigencias administrativas del sistema escolar. A ello se suma la complejidad inherente a la evaluación de aprendizajes creativos y multimodales, cuyos resultados no siempre son fácilmente estandarizables mediante instrumentos tradicionales. Finalmente, la fuerte vinculación territorial del modelo, centrada en el patrimonio cultural local, puede limitar su transferibilidad a otros contextos educativos sin procesos previos de adaptación curricular y cultural, lo que restringe la generalización de los resultados del estudio.

Por ende, se concluye que las prácticas pedagógicas relacionadas con el género lírico deben superar su enfoque técnico-formalista y avanzar hacia prácticas contextualizadas, expresivas y multimodales. En este sentido, el modelo MAPS se proyecta como una propuesta pertinente para fortalecer la experiencia poética en el aula, no obstante, su implementación depende de condiciones formativas, tecnológicas e institucionales que permitan su desarrollo efectivo.

REFERENCIAS

- Alaba, F. A., Osaretin, U. K., & Rocha, A. (2026). Fundamentals of qualitative research. *En Studies in Systems, Decision and Control* (Vol. 663, pp. 1–288). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (2021). Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades. Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>
- Alarcón-Alvial, M.A., Oyanadel, C.R., Castro-Carrasco, P.J., & González, I.N. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información tecnológica*, 31(5), 173-184. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500173>



- Álvarez, G. (2022). *Lectura + mundo digital + enseñanza: (Re)pensar hoy las prácticas lectoras en el nivel inicial, primario y secundario*. Aique Educación.
- Andrade-Legua, S. (2015). Género lírico en el aula: un caso de implementación didáctica para facilitar y promover la comprensión lectora de poemas en lenguaje y comunicación. Universidad Alberto Hurtado. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/23907>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2022). Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 490–492. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.35655>
- Arana, M., & Guerrero, G. (2025) Paradigma, enfoque y método: trilogía de pertinencia investigativa. *Revista Ciencia y Educación* 6(12.1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17940550>
- Beuchat, C. (2016). *Escuchar, leer y escribir poesía con niños*. Ediciones UC.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77–101, DOI: 10.1191/1478088706qpo630a
- Bordons Porrata-Doria, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 45–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5593050>
- Brianza, E., Schmid, M., Tondeur, J., & Petko, D. (2022). Situating TPACK: A systematic literature review of context as a domain of knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 22(4). <https://citejournal.org/volume-22/issue-4-22/general/situating-tpack-a-systematic-literature-review-of-context-as-a-domain-of-knowledge>
- Cantizano, B. (2005). Poesía y música, relaciones cómplices. *Revista de Estudios Literarios*, 30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1209861>
- Cárcamo, B. (2025). ¿Se incentiva el desarrollo de la alfabetización multimodal? Un análisis del texto escolar de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 21–36. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7921>
- Cárdenas, A., Maldonado, J., & Perafan, L. (2018). La poesía de lo cotidiano: una travesía sin fronteras. Tesis (Pedagogía en Lengua Castellana). Universidad Academia Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6731>
- Carrasco, V., & Basso, C. (2023). ¿Cómo abordar la Didáctica de la Poesía en el aula escolar? Propuesta de Educación Poética basada en percepciones de profesores en formación de Pedagogía en Educación Básica de la UMCE. *Convergencia Educativa*, 14, 65–79. <https://doi.org/10.29035/rce.14.65>
- Cavallini, L. (2015). La poesía en el aula de literatura: Los poetas y el canon escolar. *El Toldo de Astier*, 6(10), 19–27. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6521/pr.6521.pdf
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Concha, S., & Espinosa, M. J. (2022). “Es como tu vida, pero en escritura”: experiencias de escritura libre en comunidad. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.3>



- Duarte, C. (2022). Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, Extraordinario 1. <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.1>
- Estévez, V., & Perelman, F. (2019). *Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales*. Aique Educación.
- Espinoza, E., & Toscano, D. (2015). *Metodología de investigación educativa y técnica*. Universidad Técnica de Machala.
- Gallardo-Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: Una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910014>
- Lamora, L. (2022). Versos entre redes. *Poéticas: Revista de Estudios Literarios*, 6(14), 5-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8251200>
- Martínez-Cocó, B., De Caso, A. M., & García, J. N. (2009). Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo. *Aula Abierta*, 37(1), 129-140. <http://hdl.handle.net/10612/11890>
- Meneses, A., Maturana, C. L., & Báez, G. (2023). Literacidad multimodal en el currículo chileno de Lenguaje y Comunicación: oportunidades de aprendizaje para la Educación Básica. *Lenguas Modernas*, 61, 205-228. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71762>
- Ministerio de Educación. (2018). Bases curriculares primero a sexto Básico. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/curriculum/10-6o-basico>
- Ministerio de Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2021). Educación patrimonial: Miradas y trayectorias. Subsecretaría del Patrimonio Cultural. <https://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2022/03/10/educacion-patrimonial-miradas-y-trayectorias/>
- Ministerio de Educación, Chile. (2026). Ley N.º 21.801, que modifica la Ley N.º 20.370, General de Educación, con el objeto de prohibir y regular el uso de dispositivos móviles electrónicos de comunicación personal en establecimientos educacionales. Diario Oficial de la República de Chile, 11 de febrero de 2026. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1221284&f=2026-02-11>
- Ministerio de Culturas, las Artes y el Patrimonio, Subsecretaría del Patrimonio Cultural, y Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. (2024). Estrategia nacional de patrimonios digitales. Subsecretaría del Patrimonio Cultural. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/patrimonio-cultural-en-cifras-2024/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17687>
- Molina-Huete, M., Suárez-Varela, V., & Peñalta-Catalán, R. (2019) Poesía digital: ciberretórica y creación poética en español. *Catédra*. <https://hdl.handle.net/10630/28471>
- Mugica, F. (2023). Literaturas digitales: algunas definiciones posibles para pensar el dominio de las textualidades cibernéticas. Estudios de Teoría Literaria. *Revista digital: artes, letras y humanidades*, 12(29), 69-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9827818>



- Munita, F., & Torres, C. (2024a). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. *Perfiles Educativos*, 46(183), 150–167. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61140>
- Munita, F., & Torres, C. (2024b). Manifestaciones de la relación con la poesía del alumnado adolescente: un estudio colectivo de casos. *Literatura y Lingüística*, 49. <https://doi.org/10.29344/0717621X.49.3690>
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- UNESCO. (2003). Carta de la UNESCO para la preservación del patrimonio digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229034_spa
- Pérez, G. (2016). Diseño de Proyectos Sociales: Aplicaciones Prácticas Para su Planificación, Gestión y Evaluación. Narcea. <https://doi.org/10.14201/14777>
- Roa-Trejo, J. J., Pacheco-Costa, A., & Cuadrado, F. (2023). Explorando la música y el sonido en la alfabetización multimodal: Una revisión sistemática y sus implicaciones para la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 90–108. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27500>
- Roza, S. A., & Guimarães, S. (2022). The relationship between reading and empathy: An integrative literature review. *Psicologia: Teoria e Prática*, 24(2). <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14051.en>
- Sagredo-Lillo, E., Bizarria Muñoz, M., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 343–360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sahagún-Jiménez, C., Ramírez, S., & Monroy, F. (2016). Integración de tabletas digitales como herramienta mediadora en procesos de aprendizaje. *Apertura*, 8(2), 70–83. <https://doi.org/10.32870/ap.v8n2.880>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata.
- UNESCO-OREALC. (2017). Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17284>
- Voisier-Trujillo, C., & Orellana-Ortiz, T. (2023). Habitar poético en la escuela: un proceso de resignificación a través de la experiencia y la expresión (Tesis de Licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile). <https://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/7490>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós.
- Vygotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Nuestra América.
- Zaldívar, R. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 75–113. <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12235>
- Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 259–277. <https://doi.org/10.5209/DIDA.5714>



CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE OBRAS LITERARIAS EN EL PLAN LECTOR: UNA GUÍA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

CRITERIA FOR SELECTING LITERARY WORKS IN THE READING PLAN: A GUIDE FOR PRIMARY EDUCATION

Solange Daza-Gallegos <https://orcid.org/0009-00005-2791-7075> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | soldazagallegos@gmail.com

Cecilia Del Pino-Sandoval <https://orcid.org/0009-0006-4089-3001> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | ceciliadelpino81@gmail.com

Carla Mendoza-Olmos <https://orcid.org/0009-0001-7568-1010> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | carlamendoza161@gmail.com

Amanda Sáez-Vásquez <https://orcid.org/0009-0009-7786-2630> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | amandasofiavasquez@gmail.com

RESUMEN

La lectura constituye una práctica sociocultural fundamental en la formación escolar, ya que favorece el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional de los estudiantes. En el contexto chileno, el Plan Lector se ha consolidado como una estrategia institucional orientada a promover y organizar las prácticas lectoras en los establecimientos educativos. No obstante, las orientaciones vigentes se han centrado principalmente en la recomendación de títulos, sin ofrecer criterios pedagógicos explícitos que orienten de manera sistemática la selección de obras literarias. Frente a este vacío, el presente artículo propone un modelo integral para la selección de obras del Plan Lector en Educación Básica, organizado en tres niveles de concreción curricular: macrocurricular, mesocurricular y microcurricular. El modelo pone énfasis en el nivel microcurricular, donde se definen ocho criterios de selección agrupados en tres dimensiones interrelacionadas: contextual, cognitivo y textual. Asimismo, se identifican criterios fundamentales que actúan como ejes articuladores del proceso de selección, que permite orientar la toma de decisiones docentes de manera reflexiva, situada y coherente con las características del estudiantado. Esta propuesta busca contribuir al fortalecimiento del Plan Lector como una herramienta pedagógica sistemática al superar enfoques intuitivos en la selección de obras, siendo una guía para el profesorado.

Palabras clave: Plan lector, criterios de selección, contextual, textual, cognitivo

ABSTRACT

Reading constitutes a fundamental sociocultural practice in schooling, as it fosters students' cognitive, linguistic, and socio-emotional development. In the Chilean context, the Reading Plan (Plan Lector) has become an institutional strategy aimed at promoting and organizing reading practices in educational settings. However, current guidelines have primarily focused on recommending book titles, without providing explicit pedagogical criteria to systematically guide the selection of literary works. In response to this gap, this article proposes a comprehensive model for the selection of literary works within the Reading Plan for Basic Education, structured across three levels of curricular concretization: macro-curricular, meso-curricular, and micro-curricular. The model places particular emphasis on the micro-curricular level, where eight selection criteria are defined and grouped into three interrelated dimensions: contextual, cognitive and textual. Additionally, key criteria are identified as articulating axes of the selection process, which help guide teachers' decision-making in a reflective, situated, and student-centered manner. This proposal seeks to contribute to the strengthening of the Reading Plan as a systematic pedagogical tool by overcoming intuitive approaches to book selection and serving as a guide for teachers.

Keywords: Reading plan, selection criteria, contextual, textual, cognitive.



INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, la lectura ha dejado de ser considerada como una habilidad de reconocimiento de letras y palabras, para evolucionar hacia la comprensión de una actividad compleja intelectualmente, lo que se lleva a cabo por medio de diferentes procesos y dimensiones. Bajo esta perspectiva, el lector adquiere un rol activo en torno a la elaboración de interpretaciones al asociar la información escrita con sus saberes, experiencias y expectativas, lo que implica reconocer el papel de diversas habilidades lingüísticas y cognitivas que influyen en el acceso al significado (Gutiérrez, 2018; Balbi, von Hagen, Ruiz y Cuadro, 2019). En esta misma línea, en el contexto escolar, la lectura se plantea como una práctica sociocultural relevante para la formación de niños, niñas y adolescentes, debido a su contribución al desarrollo del lenguaje, adquisición de conocimientos y construcción de significados en el ejercicio de interacción con otros (Donoso et al., 2020). Igualmente, Martínez y Sellés (2019) apoyan la mirada sociocultural de la lectura, al proponer que el desarrollo lector implica reconocer las funciones sociales y comunicativas del lenguaje escrito, así como los usos que este adquiere en distintos contextos culturales. Desde esta concepción, la comprensión del proceso lector se amplía, puesto que leer supone entender para qué se utiliza un texto y qué significado cumple en una situación determinada (Martínez, & Sellés, 2019).

Bajo la concepción de Cassany y colaboradores (1994), la lectura se considera una práctica sociocultural compleja que trasciende de la decodificación como único elemento fundamental dentro del proceso lector. Los autores indican que resulta necesario considerar la diversidad de textos discursivos para que el estudiantado sea capaz de abordarlos de manera crítica y creativa para el desarrollo del pensamiento, la construcción de opiniones y/o valores. Asimismo, se deben contemplar los propósitos y objetivos didácticos que se buscan trabajar en un contexto en particular. Del mismo modo, Duke y Cartwright (2021) sostienen que la lectura va más allá de decodificar, sino que depende del trabajo conjunto de diferentes habilidades y procesos cognitivos, lingüísticos y motivacionales para alcanzar la comprensión mediante el correcto significado del texto leído.

En el contexto chileno, una de las prácticas comunes que existen para fomentar la lectura en el país es el Plan Lector, que también recibe el nombre de lectura complementaria, domiciliaria o mensual (Donoso, 2025). En este marco, esta estrategia se concreta en prácticas que se desarrollan en todos los niveles educativos, orientadas a promover la lectura independiente y la formación de hábitos lectores en el estudiantado (Donoso, 2025). Por ende, se constituye como una estrategia institucional orientada tanto a promover como organizar las prácticas de lectura al interior de los establecimientos educacionales, en donde el proceso de planificación adquiere un rol central para asegurar su continuidad y sistematicidad, con el propósito de formar lectores competentes (Donoso et al., 2020). Asimismo, el Plan Lector se puede comprender como una estrategia pedagógica que no se limita a la simple asignación de lecturas, más bien se constituye como un dispositivo formativo que organiza, articula y da sentido a las experiencias lectoras de las y los estudiantes, lo que favorece el desarrollo de habilidades como la comprensión crítica, el pensamiento reflexivo y la expresión del lenguaje (Ruiz Villar et al., 2025). En este contexto, no es suficiente que el docente posea la teoría de cómo enseñar a leer, sino que debe ser capaz de transponer ese conocimiento dentro del aula (Munita, & Pérez, 2013). A partir de este marco, el libro adquiere un lugar relevante como recurso pedagógico y cultural, puesto que no solo actúa como mediador del acceso a la cultura escrita, sino que también permite experiencias de comprensión e interpretación de textos, así como el establecimiento de vínculos significativos con la lectura (Barra et al., 2020). Bajo esta premisa, la selección de libros no es al azar,

pues constituye una decisión pedagógica relevante que define el repertorio lector disponible para los estudiantes. De esta manera, condiciona las experiencias de lectura que se desarrollan en el aula, lo que coincide con lo planteado por Colomer (2005), al afirmar que las decisiones de selección y mediación no son neutras, ya que inciden en las trayectorias lectoras que la escuela construye. En concordancia, otros autores (Fernández-Rubio et al., 2024) establecen que resulta necesario generar hábitos lectores en el estudiantado mediante el diseño y construcción de estrategias que incentiven la lectura en los diferentes escenarios en los que transitan los estudiantes para que esta se transforme en una práctica reiterada, consiguiendo que sean personas participativas dentro su entorno tanto educativo como social.

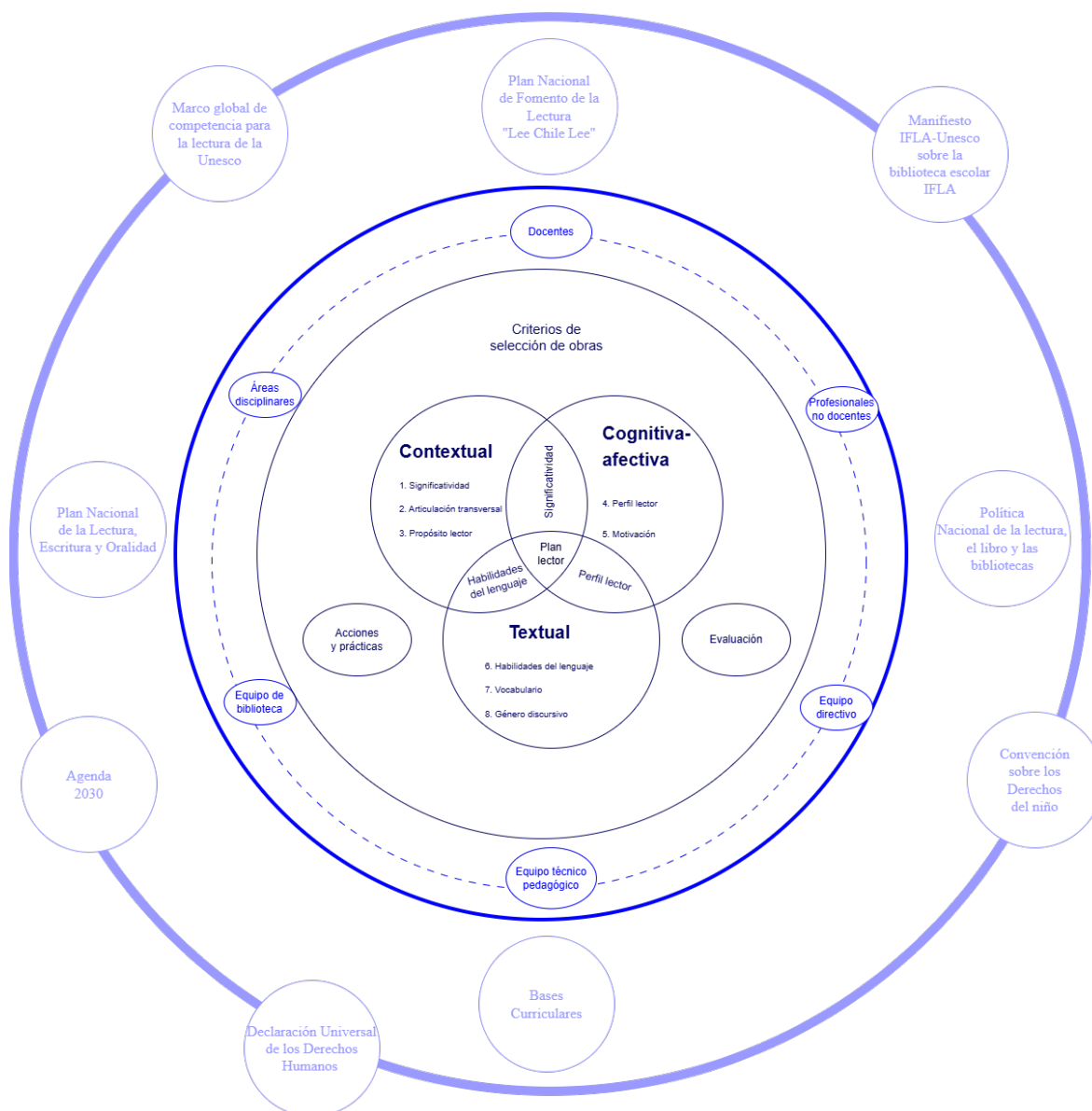
En Chile, las orientaciones curriculares disponibles en torno a la selección y mediación de obras que se desarrollan bajo la estrategia del Plan Lector se han centrado en la recomendación de libros. Por tanto, no se considera una guía explícita de criterios que orienten a una óptima selección de obras en el contexto escolar de Enseñanza Básica. Un ejemplo de ello se observa en los recursos oficiales del Ministerio de Educación, tales como las lecturas sugeridas del currículum nacional, los programas de estudio y diversos materiales de apoyo curricular, como los recursos orientados al fomento lector, disponibles en la plataforma institucional Bibliotecas Escolares CRA (Ministerio de Educación, 2018; 2020; s.f.). Estos cumplen un rol de apoyo orientativo, no obstante, se advierte que no entregan fundamentos pedagógicos respecto a cómo seleccionar obras en función a las características de los estudiantes, los propósitos formativos o al contexto en que se desenvuelve la institución educativa.

En concordancia a lo anterior, Munita (2016) visualiza que el perfil lector que posee el docente influye directamente con su praxis en torno a la mediación lectora, del mismo modo, establece que, sin herramientas conceptuales y metodológicas explícitas, el profesorado tiende a aplicar sus creencias personales, lo que podría generar inequidad dentro del contexto lector que posee el nivel con el que se está trabajando. En consecuencia, la toma de decisiones en torno a la selección de libros queda en gran medida sujeta al criterio del docente, sin un marco orientador que permita articular de manera sistemática los distintos factores involucrados en el Plan Lector. Esto favorece el desarrollo de una pedagogía intuitiva (Preiss, Calcagni, Espinoza y Grau, 2016), puesto que las decisiones pedagógicas se sustentan principalmente en las creencias, gustos personales, hábitos lectores, o saberes tácitos construidos a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes encargados del plan de lectura institucional (Munita, 2016).

La Figura 1 presenta un modelo integrador para la formación lectora, en el que convergen criterios de selección de obras, actores educativos y referentes normativos nacionales e internacionales. El esquema organiza la selección de textos en dimensiones contextual, cognitivo-afectiva y textual, destacando el carácter transversal, colaborativo y formativo de la lectura en el ámbito escolar.

Figura 1

Modelo integral para la selección de obras del Plan Lector



Fuente: elaboración propia

Como se ha expuesto anteriormente, uno de los mayores desafíos a los que se enfrenta la enseñanza actual de la lectura corresponde a la ausencia de criterios explícitos que orienten la toma de decisiones pedagógicas del docente con relación a la selección de obras del plan lector. Ante esta problemática, se propone un Modelo de selección de obras organizado en tres esferas inscritas una dentro de la otra que responden a los distintos niveles de concreción curricular: macrocurricular, mesocurricular y microcurricular, cuya lectura se propone realizar bajo una lógica deductiva.

En el nivel macrocurricular, se sitúan los marcos nacionales e internacionales que reconocen la lectura como una habilidad fundamental y transversal para el aprendizaje escolar (MINEDUC, 2012), así como una

competencia clave para la vida en el ámbito internacional (OCDE, 2019). A partir de estas orientaciones, el modelo avanza hacia la esfera mesocurricular, entendida como el nivel de gestión institucional que articula los lineamientos curriculares con las prácticas pedagógicas, donde intervienen diversos agentes responsables tanto del diseño como de la ejecución del Plan Lector. Entre ellos se encuentran los docentes de las distintas áreas disciplinares, dado que el Plan de lectura institucional bajo este modelo se concibe desde una perspectiva de transversalidad, no como una responsabilidad exclusiva del área de Lenguaje. Asimismo, participa el equipo de biblioteca, la unidad técnico- pedagógico, el área directiva y los profesionales no docentes, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas y equipo de integración, que colaboran de manera articulada en el proceso educativo.

Finalmente, el modelo se centra en la esfera microcurricular, referida a las acciones pedagógicas que se desarrollan en el aula, donde se concentran los ocho criterios de selección de obras que orientan la toma de decisiones docente, esfera que será explicada en profundidad a continuación.

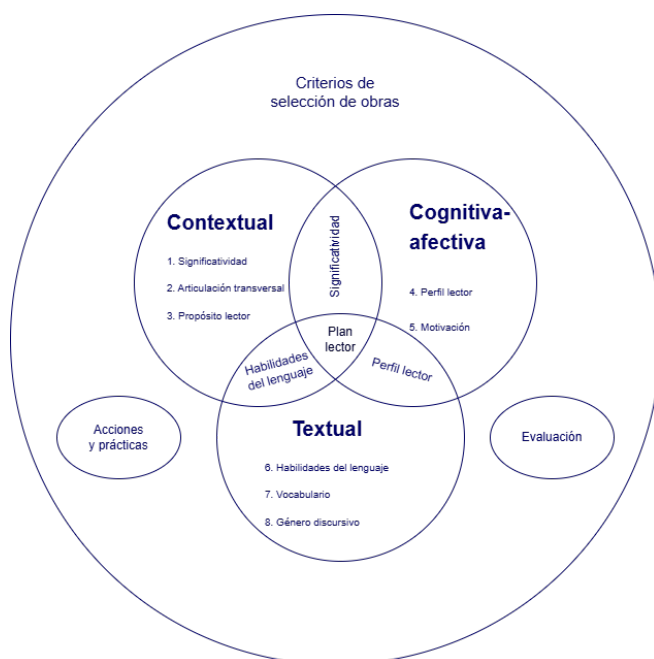
Esfera: nivel microcurricular

La primera esfera de este modelo abarca los criterios que se consideran pertinentes para la selección de obras del plan lector, y se enmarca en el nivel microcurricular. Este nivel se refiere a todas las acciones que se desarrollan dentro del aula de clases. Partiendo de la base de que todos los educandos poseen el derecho y la capacidad de aprender, las bases curriculares son las encargadas de establecer los contenidos disciplinares y objetivos de aprendizaje para todos los niveles escolares, sin embargo, determinar cómo enseñar estos objetivos recae en la autonomía del profesorado. Es aquí donde el docente toma decisiones pedagógicas de forma autónoma y de manera colaborativa con el resto del equipo docente y no docente, que responden a las características y necesidades educativas del estudiantado (Ministerio de Educación, 2017). Por lo tanto, es en este nivel, en el aula, donde se determinan las acciones, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación. En este marco se inscriben los criterios para seleccionar obras, puesto que otorgan orientación para la toma de decisiones del docente, dichos criterios se organizan en tres dimensiones esenciales que dialogan entre sí para asegurar la pertinencia de la obra seleccionada: la dimensión contextual, la dimensión textual y la dimensión cognitiva-afectiva.

La figura 2 presenta los criterios considerados para la selección de obras dentro del plan lector, organizados en tres dimensiones interrelacionadas: contextual, cognitiva-afectiva y textual. Cada una de estas áreas incorpora elementos específicos que orientan la elección de los textos, tales como la significatividad, el propósito lector, el perfil de los estudiantes y las habilidades del lenguaje. Asimismo, el esquema evidencia la articulación entre estas dimensiones mediante conceptos compartidos, destacando la importancia de una selección equilibrada que responda tanto a las características de los lectores como a las demandas formativas y pedagógicas del proceso lector.

Figura 2

Criterios multidimensionales para la selección de obras en el plan lector.



Fuente: elaboración propia

La dimensión contextual en este modelo, tal como su nombre lo sugiere, atiende al contexto social, cultural, familiar, e institucional que rodea al estudiantado. Los criterios que la componen corresponden a los siguientes: significatividad, articulación transversal y propósito lector.

1. Significatividad

Cuando una obra es significativa para el estudiantado quiere decir que es capaz de atender tanto a su entorno familiar, social, cultural y educativo, como a los conocimientos previos que posee del mundo. Tal como señalan Montañés y Rodríguez (2023), el estudiante continuamente adquiere conocimientos a partir de su participación en la sociedad y en su entorno inmediato, por lo que es tarea del profesor considerar estas preconcepciones al diseñar experiencias de aprendizaje. El criterio de significatividad establece la conexión entre la selección de obras y la realidad cognitiva y experiencial del estudiante. Tal como lo postula la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel y colaboradores (1983) los nuevos aprendizajes deben anclarse con aquello que el alumno ya sabe, lo que permite que el conocimiento se asiente de forma sustantiva.

2. Articulación transversal

Por su parte, el criterio de articulación transversal se formula desde la perspectiva de desarrollar la lectura en todas las áreas curriculares evitando que sea considerada como una actividad aislada y excluyente de la asignatura de lenguaje. En este sentido, leer debe ser concebida como una acción fundamental para acceder e interpretar el conocimiento. Por lo tanto, es atinente que, al momento de seleccionar obras, el docente considere utilizar un enfoque que integre los contenidos, objetivos y competencias desarrollados en paralelo o anteriormente en otras asignaturas, puesto que el valor de la transversalidad radica, tal como lo señala Gutiérrez de la Cruz (2020) en que hace posible la conexión directa entre la realidad y la experiencia de los educandos y los saberes disciplinares enseñados en el aula de clases.



3. Propósito lector

Tal como se desprende de las orientaciones del documento ministerial Formando Comunidades Lectoras (Donoso et al., 2020) establecer un propósito es lo que da sentido a la lectura. El propósito lector, para fines de este modelo, se conecta directamente con el contexto institucional de cada establecimiento. Este criterio demanda que el docente alinee la selección de obras con base al para qué se lee en la escuela. De esta forma, las obras seleccionadas deben tener coherencia con los valores, las metas, la visión y la misión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que establece las directrices orientadoras de la comunidad educativa. Así, el propósito lector, es decir, cuál es la finalidad de la lectura, puede situarse desde objetivos tan diversos como la promoción de la lectura por placer, el desarrollo del pensamiento crítico, el acceso al conocimiento, o el alcance de buenos resultados en pruebas estandarizadas.

En segundo lugar, se encuentra la dimensión Cognitiva-afectiva, esta se refiere tanto a cómo el estudiante responde al acercamiento hacia la lectura, desde sus capacidades, experiencias y disposiciones personales, y también, a factores claves que permiten una relación significativa con el texto, tales como intereses, compromisos, etc. Los criterios que componen esta dimensión son: Perfil Lector y Motivación.

4. Perfil lector

Para el criterio de Perfil Lector, se debe considerar la gran variedad que existe de estos y también, qué influye para determinar cada perfil (Donoso et al., 2020). Un plan lector, según los autores ya mencionados, debe considerar esta amplia categoría de perfiles, sin destacar uno por sobre otro. La edad, estrato socioeconómico, frecuencia y/o preferencia de lectura, pueden ser algunas características que definirán el perfil lector de cada estudiante.

5. Motivación

Por otra parte, el Ministerio de Educación (2023) señala que el docente debe ser capaz de promover la motivación a los estudiantes, lo que lo relaciona directamente con este criterio. De esta forma, el profesorado debe considerar los intereses, preferencias, diversos modos de lectura, textos actuales, y otros que considere necesarios al momento de llevar a cabo la selección de obras literarias, para que los estudiantes se sientan realmente motivados y conectados con lo que se lleve a cabo, puesto que la motivación se considera como determinante en el proceso de aprendizaje.

Una vez considerado el entorno y las cualidades del estudiantado, la dimensión textual aborda las características intrínsecas del texto, suponiendo un posible desafío para el lector, pero al mismo tiempo actuando como un agente facilitador. Los criterios que la componen corresponden a los siguientes: Habilidades del lenguaje, vocabulario, género discursivo.

6. Habilidades del lenguaje

Casasany et al. (1994), señalan que hablar, escuchar, leer y escribir constituyen las cuatro habilidades del lenguaje fundamentales que una persona debe desarrollar para comunicarse de manera eficaz en cualquier contexto. Este criterio, por lo tanto, se centra en la capacidad de la obra para potenciar las habilidades comunicativas del estudiante, asegurando que el texto seleccionado no solo sea un objeto de lectura pasiva, sino que también constituya un recurso que invite al estudiante a desarrollar estas capacidades.



7. Vocabulario

El vocabulario se constituye como un componente esencial en la selección de obras, ya que actúa como un facilitador directo de la comprensión lectora (Hernández-Sobrino, García- Navarro, González-Santamaría y Domínguez-Gutiérrez, 2023). Sumado a esto, Sellés (2006) señala que para que el aprendizaje resulte efectivo, la selección de textos debe considerar el vocabulario propio de la etapa infantil en la que el estudiante se encuentra, con el fin de asegurar la comprensión de la obra y que le permita establecer vínculos con su vida cotidiana. En este sentido, este criterio se refiere a la revisión que hace el docente del vocabulario que compone el texto, buscando un equilibrio donde el lenguaje resulte familiar para el lector, pero que a la vez introduzca nuevos términos que enriquezcan su léxico.

8. Géneros discursivos

Tradicionalmente, las obras que se seleccionan para los planes lectores corresponden mayoritariamente a cuentos o novelas, dejando fuera una amplia variedad de géneros discursivos. Este criterio se refiere a la estructura de un texto y su intención comunicativa, Picún (2013) explica que leer diferentes géneros amplía la competencia comunicativa y discursiva del estudiante, por lo que es fundamental que la escuela trabaje con distintos textos para que el estudiantado aprenda a reconocer que cada escrito tiene un propósito y un destinatario específico.

Criterios fundamentales

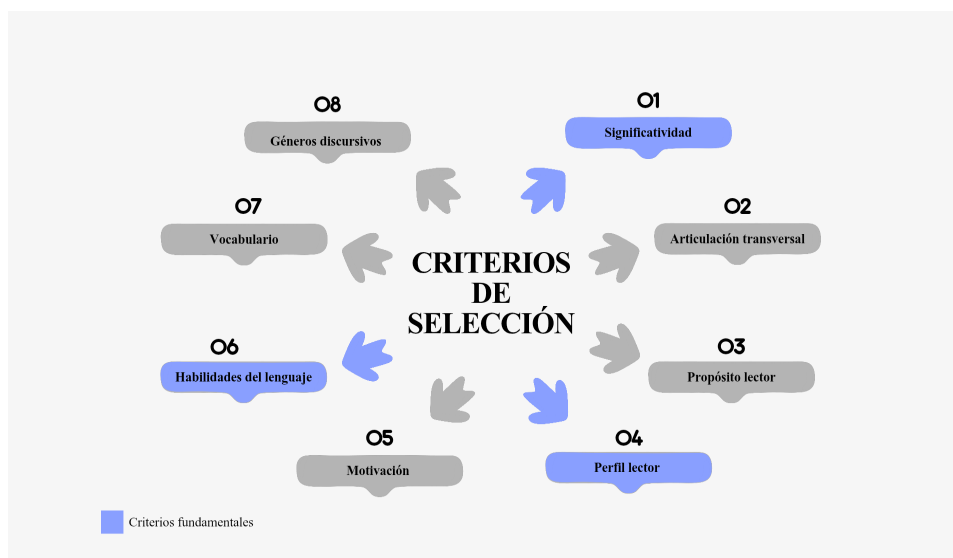
Una vez explicadas todas las dimensiones y los criterios inscritos en cada una de ellas, es importante precisar que la propuesta de este modelo considera un criterio fundamental para cada dimensión el cual se define como un eje central que no puede ser descartado al momento de seleccionar una obra, a diferencia de los demás criterios que se consideran no excluyentes. Esto no quiere decir que no sean importantes, sino que se reconoce que, en la práctica pedagógica, evaluar ocho variables de forma simultánea puede resultar complejo. Por ello, se proponen estos criterios nucleares que representan la esencia de cada dimensión y que, asimismo, actúan como puentes que articulan el resto de las dimensiones entre sí, asegurando que el modelo funcione como un sistema interconectado.

De esta manera, si bien el criterio de significatividad pertenece a la dimensión contextual, también se vincula con la dimensión cognitiva-afectiva, puesto que seleccionar un texto que conecte con el entorno del estudiante y sus conocimientos previos es fundamental para despertar su interés y motivación, así como para responder a sus características lectoras. Por otra parte, a pesar de que el criterio perfil lector pertenece a la dimensión cognitiva-afectiva, a su vez se conecta con la tercera, la textual, puesto que cada obra literaria seleccionada, además de considerar las características propias del texto, debe ser contextualizada y acorde a las particularidades afectivas y cognitivas del estudiante. Bajo esta misma línea, el criterio de habilidades del lenguaje correspondiente a la dimensión textual posee una estrecha relación con la dimensión contextual, puesto que estas habilidades se desarrollan siempre dentro de situaciones enunciativas insertas en diversos contextos.

Todas estas dimensiones y sus criterios correspondientes constituyen los factores claves para el diseño e implementación del Plan Lector, siendo este el centro planteado en el modelo propuesto. Sin embargo, los criterios de significatividad, perfil lector y habilidades del lenguaje se erigen como fundamentales al momento de que el docente se enfrente a la selección de obras para el plan lector, puesto que cada uno de los criterios aporta gran relevancia para entregar una experiencia eficaz a los estudiantes.

Figura 3

Criterios de selección del plan lector



Fuente: elaboración propia

Desafíos y limitaciones frente a la aplicación del modelo

Una primera limitación de la aplicación de este modelo se relaciona con la disponibilidad de recursos, puesto que el modelo asume que el docente puede seleccionar obras, pero eso implica que posee acceso a una variedad de la que escoger. Sin embargo, se reconoce que pueden existir diferencias en torno al acceso a los libros vinculadas al tipo de establecimiento y al contexto socioeconómico del estudiantado. En este escenario, el profesor puede identificar, a través de los criterios propuestos en el modelo, que ninguna de las obras disponibles en la biblioteca escolar responde adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes, viéndose obligado a optar por aquellos textos disponibles más que por los que son pedagógicamente más pertinentes.

Otra limitación relevante corresponde a la heterogeneidad de los perfiles lectores presentes en el aula. El modelo considera este criterio como fundamental dentro de la dimensión cognitiva-afectiva, sin embargo, es importante considerar que en muchos contextos educativos la cantidad de estudiantes por sala es numerosa, y con ello existen también diversos niveles de trayectorias lectoras e intereses. En este contexto, seleccionar una obra común que responda a las necesidades individuales de los estudiantes resulta una tarea compleja para el docente.

A lo anterior se suma el hecho de que la propuesta de modelo asume que los docentes cuentan con las herramientas suficientes para analizar los perfiles lectores del estudiantado, así como las competencias idóneas para articular la selección curricularmente y/o evaluar la complejidad de los textos. Tras esto, se reconoce que existirán contextos donde estas habilidades no han sido desarrolladas completamente o de forma idónea, ya sea en la formación inicial o en instancias de perfeccionamiento, por lo tanto, la implementación de estos criterios podría verse limitada.

Finalmente, en el nivel mesocurricular el modelo propone un trabajo colaborativo entre los diferentes agentes. No obstante, no todos los establecimientos generan espacios para la articulación del plan lector, por lo que la ausencia de estas instancias podría dificultar la coherencia entre los niveles macro, meso y microcurricular planteados en la propuesta, afectando esto directamente a la implementación integral del modelo.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La lectura, entendida como una práctica sociocultural fundamental para el desarrollo integral de las y los estudiantes, ha adquirido un rol central en el contexto educativo chileno. Desde el currículo nacional, el proceso lector se concibe como una actividad activa y significativa, estrechamente vinculada con la comprensión, la construcción de sentidos y el desarrollo de habilidades necesarias para la participación social y el pensamiento crítico. En este marco, la promoción y difusión de la lectura mediante distintos formatos y estrategias resulta indispensable para fortalecer la formación de lectores, especialmente a través de iniciativas como las bibliotecas escolares y la implementación de planes lectores institucionales.

Diversos autores han destacado la importancia del compromiso individual con la lectura como un factor decisivo en el desarrollo de la competencia lectora. Desde esta perspectiva, el plan lector se posiciona como una estrategia didáctica relevante, ya que permite organizar y seleccionar las lecturas con una intencionalidad pedagógica clara (Lluch, & Zayas, 2015). En consecuencia, la elección de textos no debería responder únicamente a preferencias personales o decisiones aisladas, sino sustentarse en criterios que orienten el proceso formativo. Además, dichos autores enfatizan la necesidad de que los planes lectores sean flexibles y adaptables a las particularidades de cada comunidad educativa, incorporando mecanismos de acompañamiento que favorezcan el compromiso y la continuidad del proceso lector.

En esta misma línea, Teresa Colomer (2005) sostiene que la formación de lectores requiere de una planificación continua e intencionada, lo que refuerza el valor pedagógico del plan lector dentro de la enseñanza escolar. En el contexto chileno, investigaciones recientes evidencian que esta práctica se encuentra ampliamente institucionalizada, principalmente mediante la lectura domiciliaria mensual de obras literarias y no literarias, cuyo propósito es fomentar hábitos lectores y promover la lectura independiente (Munita, & Pérez, 2013; Donoso, 2025).

No obstante, el análisis realizado evidencia que, pese a la consolidación del plan lector como práctica escolar, persiste una ausencia de criterios explícitos y sistematizados que orienten la selección de obras en educación básica. Si bien existen documentos ministeriales y orientaciones generales que apoyan la implementación de planes lectores, estos no siempre entregan lineamientos pedagógicos específicos para fundamentar las decisiones docentes. En consecuencia, la selección de textos suele quedar supeditada a la intuición pedagógica, la experiencia personal o los intereses individuales de cada profesor o profesora, situación que puede generar trayectorias lectoras fragmentadas y desiguales entre estudiantes y establecimientos.

Esta problemática adquiere especial relevancia si se considera que la labor docente requiere de marcos orientadores que permitan equilibrar la autonomía profesional con la existencia de criterios compartidos que otorguen coherencia al proceso educativo. En este sentido, la ausencia de lineamientos claros puede transformarse en un obstáculo para garantizar el acceso equitativo al currículo y a experiencias lectoras significativas. Aunque el Marco para la Buena Enseñanza (2021) reconoce la importancia de la autonomía pedagógica, también plantea la



necesidad de contar con referentes que orienten la toma de decisiones y favorezcan prácticas fundamentadas.

A partir de este escenario, surge la propuesta del Modelo Integral de Selección de Obras, organizado en los distintos niveles de concreción curricular y concebido como una herramienta que busca sistematizar y fundamentar la selección de textos dentro del plan lector institucional. El modelo otorga especial relevancia al nivel microcurricular, proponiendo ocho criterios específicos agrupados en tres dimensiones: contextual, cognitiva-afectiva y textual. Estos criterios permiten orientar de manera más objetiva y coherente las decisiones pedagógicas, favoreciendo la construcción de trayectorias lectoras articuladas con las características, necesidades e intereses formativos del estudiantado.

Las implicancias de esta propuesta resultan significativas para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas vinculadas a la lectura. Por una parte, el modelo contribuye a superar decisiones intuitivas, promoviendo procesos de selección de obras fundamentados en criterios pedagógicos compartidos. Por otra, favorece la sistematización y organización de los planes lectores institucionales, permitiendo una mayor coherencia en el desarrollo progresivo de las experiencias lectoras. Asimismo, el modelo se proyecta como un aporte a la equidad en la formación lectora, ya que busca garantizar

oportunidades más equilibradas de acceso a la literatura y la cultura escolar.

Sin embargo, la implementación del modelo también puede enfrentarse a diversos desafíos asociados a las realidades heterogéneas del sistema educativo chileno. Entre estas limitaciones destacan la disponibilidad de recursos, la diversidad de perfiles lectores presentes en cada aula, las dinámicas institucionales y la formación del profesorado, factores que pueden influir directamente en la aplicación de los criterios propuestos. Por ello, resulta fundamental promover instancias de formación y acompañamiento docente que faciliten la apropiación e implementación del modelo en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En este contexto, también se abren nuevas posibilidades de investigación orientadas a evaluar la aplicación y efectividad del modelo en distintos escenarios escolares, considerando las particularidades de cada comunidad educativa. De esta manera, el Modelo Integral de Selección de Obras se proyecta como una contribución relevante para la formación de lectores en el contexto escolar chileno, avanzando desde decisiones aisladas e intuitivas hacia prácticas pedagógicas fundamentadas, sistemáticas y orientadas a fortalecer la equidad y la calidad de la educación lectora.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Editorial Trillas.
<https://docs.google.com/file/d/oB7leLBF7dL2vQUtIT3ZNWjdmTlk/edit?resourcekey=o-7rZQYXIVeCQaBs1MHiCVCg>



- Balbi, A., von Hagen, A., Ruiz, C., & Cuadro, A. (2019). Precusores de la competencia lectora inicial en escolares hispanoparlantes de nivel socioeconómico vulnerable. *Psykhē*, 29(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>
- Barra, G., Mendive, S., & Ow, M. (2020). *Selección y uso de libros para lectores iniciales*. Ministerio de Educación de Chile.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Donoso, M., Lecaros, M., & Ow, M. (2020). Formando comunidades lectoras: Orientaciones para el desarrollo del Plan Lector en establecimientos educacionales. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Donoso, C. (2025). Tendencias y hallazgos en la elaboración de listas de lectura en educación secundaria: un estudio exploratorio de escuelas privadas en Chile. *Literatura y lingüística*, (51), 187-219. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621X.51.3749>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Fernández-Rubio, C.M., & Simeón-Aguirre, A.M. (2024). Fomento del hábito lector en escolares de educación básica en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(Supl. 1), 57-72. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3711>
- Gutiérrez de la Cruz, G. E. (2020). La transversalidad de la lectura en el currículo de la educación básica primaria. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad (REDIEES)*, edición especial, 2060–2073.
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(96), 45–60. <https://doi.org/10.4067/So718-09342018000100045>
- Hernández-Sobrino, L., García-Navarro, M., González-Santamaría, V., & Domínguez- Gutiérrez, A. B. (2023). ¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria? *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 11-21. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.230>
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar: El plan de lectura*. Editorial Octaedro.
- Martínez, T., & Sellés, P. (2019). El desarrollo del conocimiento de los componentes y funciones del lenguaje escrito en estudiantes prelectores. *Revista Electrónica*, 38(2), 118–134. <http://dx.doi.org/10.4067/So718-09342022000100117>
- Ministerio de Educación de Chile. (s. f.). Lenguaje y comunicación / Lengua y literatura. Currículum Nacional. <https://www.curriculumnacional.cl/porta1/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/>



- Ministerio de Educación. (2018). Lenguaje y comunicación: Programa de estudio para educación básica. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/631>
- Ministerio de Educación. (2020). Lecturas sugeridas: Lenguaje y comunicación (1° a 8° básico). Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Lecturas/Lecturas-sugeridas/>
- Ministerio de Educación. (s.f.). Centro de lectura y biblioteca escolar CRA. <https://bibliotecas-cra.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad. Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender: Prácticas esenciales para el aula (Sala Cuna a 4° medio) (2.ª ed.). Unidad de Currículum y Evaluación, Subsecretaría de Educación Parvularia. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/adjuntos/recursos/2024-12/Pr%C3%A1cticas%20esenciales%20para%20el%20aula%20_%20LEC%20para%20aprender.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del Decreto 83/2015. Santiago, Chile: División de Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2122>
- Montañés Cárdenas, L. D., & Rodríguez Torres, J. (2023). Programación neurolingüística y contexto educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación Superior del Sur Global (RESUR)*, (15). <https://doi.org/10.25087/resur15a12>
- Munita, Felipe, & Pérez, Maritza. (2013). "Controlar" las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 179-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 77-97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Picún, G. (2013). Géneros discursivos en la escuela. *Quehacer Educativo*, 10-15. Didáctica y Prácticas Docentes. <https://es.scribd.com/document/422379488/Ensayo-Sobre-Generos-Literarios>
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A. M. y Grau, V. (2016). ¿Cómo se enseña el lenguaje y las matemáticas en las salas de primer y segundo ciclo básico en Chile? Principales hallazgos de una serie de estudios observacionales en clases de lenguaje y matemáticas. En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes* (p. 154). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Ruiz Villar, J.M., Huapaya-Capcha, Y., & Gómez Hermoza, C. (2025). El Plan Lector Peruano: Marco de Fortalecimiento de Competencias Comunicativas en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(2). <https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.703>
- Sellés Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, (88), 53-72. https://www.researchgate.net/publication/28226798_Estado_actual_de_la_evaluacion_de_los_predicadores_y_de_las_habilidades_relacionadas_con_el_desarrollo_inicial_de_la_lectura#full-text



LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA DIALÓGICA Y COLABORATIVA: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA AUTORREGULADA

WRITING AS A DIALOGICAL AND COLLABORATIVE PRACTICE: A PROPOSAL FOR SELF-REGULATED TEACHING

Rubí Magdalena Gaínza-Vásquez | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | gainzarubi@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo propone un modelo teórico para la enseñanza de la escritura en contextos escolares, denominado Modelo Dialógico Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura basado en el diálogo, la colaboración y la autorregulación. Este se fundamenta en tres principios transversales: dialogicidad radical, colaboración estructurada y autorregulación progresiva, con cinco etapas didácticas que operan a nivel microcurricular en el aula. El modelo surge como respuesta a la necesidad de superar enfoques tradicionales de la escritura donde solo se centran en el producto final y en la corrección del docente, dejando de lado el proceso de la escritura. En cambio, esta propuesta busca promover la escritura como una práctica social, donde los estudiantes aprendan a escribir mediante el diálogo, el trabajo con otros y reflexiones sobre sus propios textos. Esto permite que los estudiantes no solo mejoren sus textos, sino que también desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo colaborativo. Por ende, el modelo busca transformar el aula en un espacio donde escribir sea una experiencia compartida, reflexiva y significativa, formando estudiantes más conscientes de su aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza de la escritura, escritura colaborativa, autorregulación del aprendizaje, aprendizaje dialógico

ABSTRACT

This article proposes a theoretical model for teaching writing in school contexts, called the Collaborative Dialogical Model for Teaching Writing based on Dialogue, Collaboration and Self-regulation. This is based on three transversal principles: radical dialogicity, structured collaboration and progressive self-regulation, with five didactic stages that operate at the microcurricular level in the classroom. The model arises as a response to the need to overcome traditional approaches to writing where they only focus on the final product and the teacher's correction, leaving aside the writing process. Instead, this proposal seeks to promote writing as a social practice, where students learn to write through dialogue, working with others and reflecting on their own texts. This allows students to not only improve their texts, but also develop skills such as critical thinking, autonomy, and collaborative work. Therefore, the model seeks to transform the classroom into a space where writing is a shared, reflective and meaningful experience, forming students who are more aware of their learning

Keywords: Writing instruction, collaborative writing, self-regulated learning, dialogic learning



INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura enfrenta actualmente el desafío de superar prácticas tradicionales centradas en el producto final y en la corrección realizada por el docente. En muchos contextos escolares, escribir continúa entendiéndose como el cumplimiento de una tarea evaluativa, con escasas oportunidades para la reflexión, el intercambio de ideas y la comprensión del proceso cognitivo y social que subyace a la producción de un texto. En el contexto educativo chileno, esta problemática adquiere especial relevancia a la luz de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que evidencian dificultades persistentes en el desarrollo de las habilidades de lenguaje. Un porcentaje significativo de estudiantes se ubica en niveles insuficientes de comprensión lectora, situación que repercute directamente en su capacidad para producir textos coherentes, cohesionados y argumentativamente sólidos (Agencia de Calidad de la Educación, 2022). A ello se suma el retroceso en los aprendizajes derivado de la pandemia por COVID-19, que profundizó las brechas educativas y afectó especialmente el desarrollo de competencias vinculadas a la producción escrita y la organización discursiva (Ministerio de Educación, 2024).

Frente a este escenario, resulta necesario comprender la escritura como un proceso complejo que trasciende la mera elaboración de un producto textual. Escribir implica planificar, dialogar, revisar, argumentar y reconstruir las propias ideas en interacción con otros. Desde esta perspectiva, el aula se configura como un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde la escritura deja de ser una actividad individual para convertirse en una experiencia compartida, en la que la retroalimentación, el diálogo y la revisión favorecen la mejora progresiva de los textos. En este proceso, el docente desempeña un papel fundamental como mediador del aprendizaje, al diseñar experiencias que promuevan la participación activa del estudiantado, la colaboración entre pares y el desarrollo gradual de la autonomía en la escritura.

En respuesta a esta necesidad, el presente artículo propone el Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura, sustentado en tres principios articuladores: dialogicidad, colaboración estructurada y autorregulación progresiva. El modelo se operacionaliza mediante una secuencia didáctica orientada al nivel microcurricular, cuyo propósito es ofrecer estrategias concretas para favorecer la interacción entre estudiantes, la construcción compartida del conocimiento y la reflexión sistemática sobre el propio proceso de escritura, promoviendo así prácticas de enseñanza más participativas, formativas y centradas en el aprendizaje. manera progresiva. Es por eso que, en este proceso, es el docente quien cumple un rol clave como mediador, ya que es quien diseña las actividades que permitan a los estudiantes participar activamente y desarrollar una mayor autonomía en su aprendizaje.

Fundamentación teórica del Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura

El Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura se fundamenta en la concepción de la escritura como una práctica social, dialógica y autorregulada, en la que la producción textual emerge de la interacción permanente entre el escritor, los otros y los diversos discursos que circulan en la comunidad. Desde esta perspectiva, escribir no constituye un acto individual ni exclusivamente cognitivo, sino un proceso de construcción compartida de significados que integra dimensiones lingüísticas, sociales y metacognitivas.

La dimensión dialógica encuentra su principal sustento en la teoría de Bajtín (1982), quien plantea que todo enunciado se construye en respuesta a otros discursos y anticipa nuevas respuestas. En consecuencia, la escritura se configura como un proceso de interacción en el que el autor dialoga simultáneamente con sus experiencias, con otros textos, con sus interlocutores y con los posibles lectores. Esta perspectiva ha sido ampliada en el ámbito educativo por Matusov (2022) y Wegerif (2021), quienes sostienen que el diálogo constituye una herramienta epistemológica para el aprendizaje cuando es promovido de manera intencionada por el docente mediante preguntas, discusiones y espacios de intercambio que favorecen la construcción compartida del conocimiento.

En este marco, la escritura deja de entenderse como una producción individual para convertirse en una actividad colaborativa, en la que la confrontación de ideas, la argumentación y la retroalimentación enriquecen progresivamente los textos. Al respecto, Kuhn et al. (2016) evidencian que la argumentación dialógica entre pares fortalece el pensamiento crítico y mejora la calidad de la escritura argumentativa, ya que los estudiantes analizan distintas perspectivas, justifican sus posiciones y elaboran argumentos más consistentes. De este modo, el diálogo deja de ser un elemento complementario del proceso escritor para constituirse en uno de sus principales mecanismos de aprendizaje.

La colaboración encuentra su fundamento en el constructivismo social de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se origina en la interacción social antes de internalizarse a nivel individual. Desde esta perspectiva, la Zona de Desarrollo Próximo explica cómo la mediación de docentes y compañeros permite alcanzar niveles superiores de desempeño que difícilmente podrían lograrse de manera autónoma. En consecuencia, la escritura colaborativa favorece la negociación de significados, el contraste de puntos de vista y la construcción conjunta del conocimiento.

La evidencia reciente respalda esta aproximación. Ronquillo Murrieta et al. (2023) señalan que las estrategias constructivistas incrementan la participación activa, el razonamiento y la argumentación, mientras que Cáceres y Alvarado (2024) muestran que este enfoque también fortalece la motivación, la autonomía y el rendimiento académico. En la misma línea, Lopategui (2022) sostiene que el aprendizaje colaborativo trasciende el simple trabajo en grupo, ya que supone la organización deliberada de experiencias de interacción donde los estudiantes construyen significados compartidos mediante el diálogo, la cooperación y la reflexión conjunta, asumiendo el docente un rol de mediador que diseña y orienta dichos procesos.

Un tercer fundamento del modelo corresponde a la retroalimentación formativa y a la autorregulación del aprendizaje. La retroalimentación constituye un proceso orientado a mejorar el desempeño del estudiante mediante información que le permite comprender la calidad de su producción y planificar acciones de mejora. En este sentido, Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación resulta más efectiva cuando responde a tres preguntas fundamentales: ¿Hacia dónde voy?, ¿Cómo voy? y ¿Qué sigue? Estas interrogantes orientan el monitoreo continuo del aprendizaje y favorecen la toma de decisiones durante el proceso de escritura.

Desde esta perspectiva, el modelo propuesto incorpora instancias sistemáticas de retroalimentación dialógica entre pares, en las que los estudiantes analizan críticamente sus borradores, formulan preguntas, justifican observaciones y ofrecen sugerencias fundamentadas para mejorar los textos. Más que corregir errores, este proceso promueve la reflexión metacognitiva y la construcción compartida de criterios de calidad. En concordancia con ello, Luna Acuña et al. (2022) sostienen que la retroalimentación reflexiva favorece aprendizajes más profundos al transformar los errores en oportunidades de revisión y mejora.

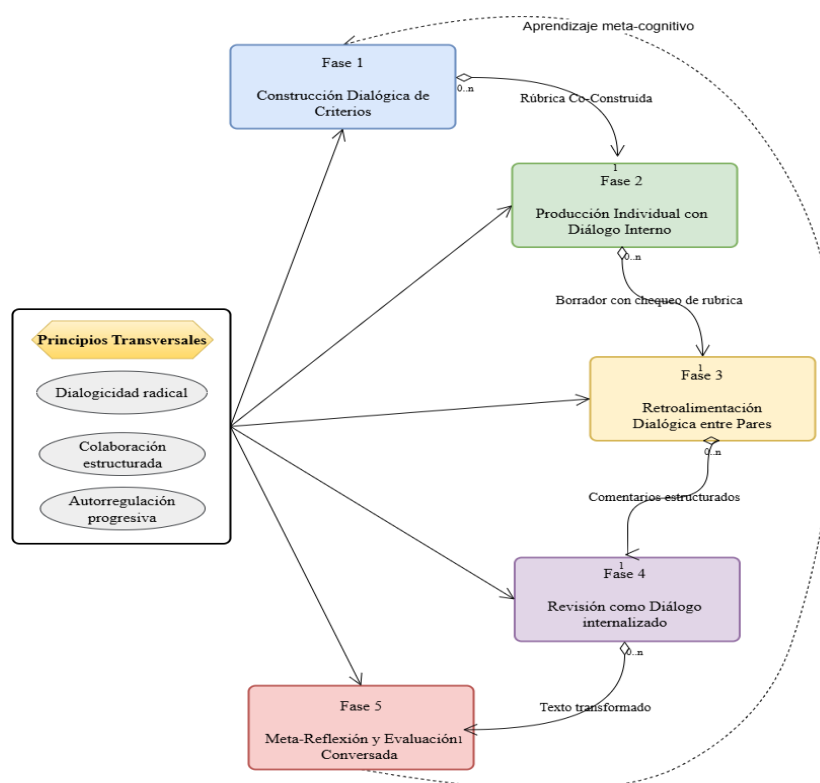
La retroalimentación constituye, además, un mecanismo esencial para el desarrollo de la autorregulación. Peirano-Cisterna (2022) demuestra que los estudiantes que planifican, monitorean y evalúan conscientemente sus procesos de escritura logran avances significativos en sus habilidades de producción textual. En esta misma línea, Cassany (2006) concibe la escritura como un proceso permanente de revisión y reconstrucción del texto, en el que escribir implica "reparar" continuamente la propia producción para mejorar su coherencia, organización y sentido.

Sobre la base de estos fundamentos, el Modelo Dialógico-Colaborativo concibe la enseñanza de la escritura como un proceso social, reflexivo y progresivo, que desplaza el énfasis desde la evaluación del producto final hacia la construcción compartida del conocimiento. La propuesta se estructura en torno a tres principios transversales -dialogicidad, colaboración estructurada y autorregulación progresiva- y se operacionaliza mediante cinco fases didácticas que orientan el trabajo pedagógico a nivel microcurricular.

Considerando las demandas cognitivas y metacognitivas que supone este enfoque, se propone su implementación preferentemente a partir del segundo ciclo de Educación General Básica, especialmente entre quinto y sexto año. En esta etapa del desarrollo, los estudiantes comienzan a consolidar capacidades de planificación, monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje, condiciones que favorecen una participación más activa en procesos de diálogo, revisión colaborativa y regulación consciente de la escritura. En consecuencia, la interacción entre pares trasciende una función meramente social para convertirse en un recurso pedagógico orientado a la construcción conjunta del conocimiento y al fortalecimiento progresivo de la autonomía escritora (véase Figura 1).

Figura 1.

Modelo Dialógico-Colaborativo de Escritura



Fuente: Elaboración propia.



La Figura 1 sintetiza la estructura del Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura, organizado en torno a tres principios transversales y cinco fases didácticas que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

El primer principio corresponde a la dialogicidad radical, sustentada en la concepción del lenguaje como interacción propuesta por Bajtín (1982) y en la pedagogía dialógica desarrollada por Matusov (2020). Desde esta perspectiva, la escritura se configura como un proceso esencialmente relacional, en el que el estudiante dialoga permanentemente con otros textos, con sus pares, con el docente y con sus propias ideas durante la construcción del texto. La argumentación entre pares constituye un componente central de este principio, ya que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y fortalece la calidad de la producción escrita al promover la confrontación de perspectivas y la elaboración de argumentos más consistentes (Kuhn et al., 2016).

El segundo principio corresponde a la colaboración estructurada, fundamentada en el constructivismo social de Vygotsky (1978), según el cual el aprendizaje se desarrolla inicialmente en la interacción social antes de ser internalizado por el individuo. En consecuencia, la colaboración trasciende el trabajo grupal espontáneo y se organiza mediante estrategias, protocolos y tareas compartidas que promueven la construcción conjunta del conocimiento. En esta línea, Lopategui (2022) sostiene que el aprendizaje colaborativo se sustenta en el diálogo, la cooperación y la participación activa de los estudiantes, mientras que investigaciones recientes muestran que este enfoque favorece la motivación, el compromiso académico y el rendimiento escolar (Ronquillo Murrieta et al., 2023; Cáceres, & Alvarado, 2024).

El tercer principio es la autorregulación progresiva, entendida como el proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan gradualmente la capacidad de planificar, monitorear, evaluar y mejorar sus propias producciones escritas (Harris et al., 2022). Este proceso se fortalece a través de la retroalimentación formativa, la cual, de acuerdo con Hattie y Timperley (2007), orienta el aprendizaje al responder tres preguntas fundamentales: ¿Hacia dónde voy?, ¿Cómo voy? y ¿Qué sigue? En este contexto, la autorregulación supone que los estudiantes analicen críticamente su desempeño, contrasten sus textos con criterios previamente establecidos y tomen decisiones conscientes para mejorar sus producciones. Al respecto, Peirano-Cisterna (2022) evidencia que estos procesos favorecen significativamente el desarrollo de las habilidades de escritura.

La operacionalización de estos principios se desarrolla mediante cinco fases didácticas que organizan el proceso de enseñanza de la escritura.

La primera fase, Construcción dialógica de criterios, consiste en el análisis colaborativo de textos modelo con el propósito de construir, junto con los estudiantes, los criterios que orientarán la producción escrita. A través de preguntas orientadoras como ¿Qué hace que este texto sea efectivo? o ¿Cómo logra persuadir al lector?, los estudiantes identifican las características de un texto de calidad y elaboran de manera conjunta las rúbricas o listas de cotejo que posteriormente guiarán la escritura. De este modo, los criterios de evaluación dejan de ser una imposición docente para convertirse en referentes compartidos y comprendidos por todo el grupo.

La segunda fase, Producción individual con diálogo interno, corresponde a la elaboración del primer borrador utilizando los criterios previamente construidos. Durante este proceso, el estudiante monitorea permanentemente su escritura mediante preguntas de autorregulación, tales como: ¿Estoy cumpliendo los criterios establecidos? o ¿Mi argumentación resulta suficientemente clara y fundamentada? El docente



acompaña este proceso como mediador, proporcionando orientaciones cuando es necesario, pero favoreciendo que las decisiones sobre la escritura sean asumidas progresivamente por el propio estudiante.

La tercera fase, Retroalimentación dialógica entre pares, promueve el intercambio sistemático de borradores para que los estudiantes analicen las fortalezas de los textos, formulen preguntas, sugieran alternativas de mejora y fundamenten sus observaciones. La retroalimentación se orienta exclusivamente al texto y a los procesos de escritura, evitando juicios personales y favoreciendo una reflexión compartida que permita al autor reconsiderar y enriquecer su producción.

La cuarta fase, Revisión como diálogo internalizado, implica que cada estudiante analice críticamente los comentarios recibidos y tome decisiones fundamentadas respecto de las modificaciones que incorporará a su texto. La revisión deja de entenderse como una simple corrección superficial para transformarse en un proceso de reconstrucción profunda orientado a fortalecer la coherencia, la organización y la calidad argumentativa de la producción escrita.

Finalmente, la quinta fase, Metarreflexión y evaluación dialogada, busca promover una reflexión colectiva sobre el proceso de escritura desarrollado. Docente y estudiantes analizan conjuntamente las estrategias utilizadas, la forma en que la retroalimentación contribuyó a mejorar los textos y los aprendizajes construidos durante la experiencia. En consecuencia, la evaluación adquiere un carácter eminentemente formativo, orientado no solo a valorar el producto final, sino también a consolidar estrategias que puedan transferirse a futuras situaciones de escritura.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura constituye una propuesta teórica que busca resignificar la enseñanza de la escritura al desplazar el foco desde el producto final hacia el proceso de construcción textual. A diferencia de los enfoques tradicionales, centrados principalmente en la corrección realizada por el docente, el modelo concibe la escritura como una práctica social, dialógica y autorregulada, donde el aprendizaje emerge de la interacción, la reflexión y la construcción compartida del conocimiento.

La principal contribución del modelo radica en articular tres fundamentos ampliamente respaldados por la literatura -dialogicidad, colaboración estructurada y autorregulación progresiva- dentro de una secuencia didáctica

coherente y aplicable al nivel microcurricular. En este sentido, la propuesta no incorpora nuevos constructos teóricos, sino que integra aportes provenientes de la pedagogía dialógica (Bajtín, 1982; Matusov, 2022; Wegerif, 2021), del constructivismo social (Vygotsky, 1978) y de la investigación sobre autorregulación y retroalimentación formativa (Hattie & Timperley, 2007; Harris et al., 2022), organizándolos en un modelo que orienta las decisiones pedagógicas del profesorado durante el proceso de enseñanza de la escritura.

Desde esta perspectiva, la dialogicidad deja de constituir únicamente un principio teórico para transformarse en una estrategia de enseñanza que favorece la construcción colectiva de significados. La evidencia aportada por Kuhn et al. (2016) demuestra que la argumentación entre pares fortalece simultáneamente el pensamiento crítico y la calidad de la escritura, lo que permite comprender el diálogo como un mecanismo de aprendizaje y no solo como una estrategia de interacción. En consecuencia, el

estudiante deja de desempeñar un rol pasivo como productor de textos para convertirse en un sujeto que argumenta, cuestiona, negocia significados y reconstruye sus propias ideas mediante la interacción con otros.

De igual forma, la colaboración estructurada representa un aporte relevante del modelo al operacionalizar los principios del constructivismo social en prácticas concretas de aula. Si bien la literatura ha documentado ampliamente los beneficios del aprendizaje colaborativo para la motivación, el compromiso y los aprendizajes significativos (Ronquillo Murrieta et al., 2023; Cáceres Castro & Alvarado Vimos, 2024), el modelo enfatiza que dichos beneficios solo se materializan cuando la colaboración se organiza mediante objetivos compartidos, protocolos de interacción y criterios explícitos de trabajo. En este sentido, la propuesta trasciende el trabajo grupal espontáneo para concebir la colaboración como una estrategia pedagógica deliberadamente planificada.

La incorporación de la retroalimentación dialógica constituye otro de los aportes del modelo. En concordancia con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación se entiende como un proceso orientado a responder las preguntas ¿hacia dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿qué sigue?, favoreciendo que los estudiantes interpreten la información recibida y la utilicen para mejorar sus producciones escritas. Esta concepción supera la lógica tradicional de la corrección de errores y promueve una evaluación formativa centrada en la reflexión, la toma de decisiones y la mejora continua. En consecuencia, la autorregulación deja de concebirse como una habilidad individual aislada para entenderse como una competencia que se construye progresivamente mediante el diálogo, la revisión y la mediación docente (Peirano-Cisterna, 2022; Harris et al., 2022).

Desde una perspectiva didáctica, el modelo adquiere especial pertinencia en el contexto

educativo chileno. Los resultados obtenidos en evaluaciones nacionales como el SIMCE continúan evidenciando dificultades persistentes en el desarrollo de competencias de lectura y escritura, situación que sugiere la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas más allá de enfoques centrados en la reproducción de contenidos o en la corrección del producto final. En este escenario, el modelo ofrece una alternativa que sitúa el proceso de escritura como un espacio de construcción del conocimiento, interacción y reflexión crítica, favoreciendo aprendizajes más profundos y significativos.

No obstante, la implementación de esta propuesta también plantea desafíos. Las dinámicas de diálogo, revisión colaborativa y retroalimentación requieren tiempos pedagógicos mayores que las metodologías tradicionales, lo que puede entrar en tensión con las exigencias de cobertura curricular y con la presión por mejorar resultados estandarizados. Asimismo, el modelo demanda docentes capaces de diseñar interacciones pedagógicas complejas, gestionar procesos colaborativos y promover la autorregulación de manera sistemática. Por ello, su implementación requiere procesos de formación y acompañamiento docente que fortalezcan competencias relacionadas con la mediación pedagógica, la evaluación formativa y la gestión del diálogo en el aula.

Otra limitación inherente a esta investigación es su naturaleza teórica. Si bien la propuesta se sustenta en un sólido marco conceptual y en evidencia empírica proveniente de investigaciones previas, aún resulta necesario validar su implementación en contextos escolares reales. En este sentido, futuras investigaciones podrían desarrollar estudios de diseño, investigaciones cuasi experimentales o estudios de caso que permitan evaluar sus efectos sobre la calidad de la escritura, el desarrollo de la autorregulación, el pensamiento



crítico y las interacciones colaborativas entre estudiantes.

En síntesis, el Modelo Dialógico-Colaborativo para la Enseñanza de la Escritura constituye una propuesta innovadora para la didáctica de la escritura al integrar la dialogicidad, la colaboración estructurada y la autorregulación progresiva en una secuencia didáctica orientada al trabajo microcurricular. Más que enseñar a

producir textos, el modelo propone formar escritores capaces de dialogar, argumentar, revisar críticamente sus producciones y construir conocimiento de manera colectiva. De este modo, la escritura trasciende su dimensión instrumental para convertirse en una práctica formativa que favorece el pensamiento crítico, la autonomía, la participación y el ejercicio de una ciudadanía democrática.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). Resultados SIMCE 2022. Gobierno de Chile. <https://www.mineduc.cl/resultados-del-simce-2022/>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama. Sobre la lectura contemporánea. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 6(2), 97-103. doi: 10.35956/v.6.n2.2006.p.97-103
- Cáceres, M., & Alvarado, B. (2024). El método constructivista en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. *Esprint Investigación*, 3(2), 16-24. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i2.70>
- Harris, K. R. (2024). The self-regulated strategy development instructional model: Efficacious theoretical integration, scaling up, challenges, and future research. *Educational Psychology Review*, 36(104). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09921-x>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). La argumentación dialógica como puente hacia el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Lopategui, E. (2022). El Aprendizaje Colaborativo en Línea: La Colaboración Virtual como los Cimientos Pedagógicos del Constructivismo Social Integrado en los Escenarios de la Educación a Distancia. https://www.researchgate.net/publication/357935766_El_Aprendizaje_Colaborativo_en_Linea_La_Colaboracion_Virtual_como_los_Cimientos_Pedagogicos_del_Constructivismo_Social_Integrado_en_los_Escenarios_de_la_Educacion_a_Distancia/references
- Luna Acuña, M. L., Peralta Roncal, L. E., Gaona Portal, M. P., & Dávila Rojas, O. M. (2022). La retroalimentación reflexiva y logros de aprendizaje en educación básica: una revisión de la literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 345-360. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2086



Matusov, E. (2022). *Dialogic pedagogy*. Routledge.

Ministerio de Educación. (6 de marzo de 2024). Simce 2023: Estos son los positivos resultados que dejó la prueba. Gobierno de Chile. <https://www.gob.cl/noticias/simce-2023-estos-son-los-positivos-resultados-que-dejo-la-prueba/>

Peirano Cisterna, C. (2022). Estudio sobre el proceso de la autorregulación en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, para potenciar la escritura creativa en estudiantes de III ciclo de la Educación General Básica del Centro de Educación Artística Profesor Felipe Pérez Pérez (CEAPFPP) [Tesis de licenciatura, Universidad San Marcos] Repositorio USAM. <localhost/xmlui/handle/11506/2452>

Ronquillo Murrieta, G. V., De Mora Litardo, E., Bohórquez Morante, A. M., & Padilla Plaza, J. L. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. *Journal of Science and Research*, 8(III CISE), 256-273. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3012>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wegerif, R. (2021). *Towards a dialogic theory of education for the Internet age*. Routledge.



LA ESCUELA COMO ESPACIO DE MEDIACIÓN: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA TRANSFORMAR EL CLIMA LECTOR

THE SCHOOL AS A SPACE FOR MEDIATION: PEDAGOGICAL EXPERIENCES TO TRANSFORM THE READING CLIMATE

Danilo Cremer-Muñoz <https://orcid.org/0009-0002-5545-3595> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | danilo13mcremer@gmail.com

RESUMEN

El artículo aborda el complejo desafío de transformar la enseñanza de la lectoescritura, la cual ha sido frecuentemente disminuida a prácticas evaluativas más mecánicas, perdiendo así su valor social y su impacto en la identidad del estudiante. Como respuesta a esto, se reflexiona a partir de la propuesta de un modelo teórico que plantea una reestructuración del rol docente: de un transmisor tradicional de conocimiento a un mediador cultural que crea experiencias significativas. A nivel micro-curricular, el modelo se estructura en tres acciones pedagógicas centrales: la creación de experiencias contextualizadas, la instrucción de estrategias cognitivas y la retroalimentación constructiva. Estas intervenciones docentes buscan activar los tres motores que generan la motivación del estudiante: (1) la autonomía, (2) la competencia y (3) la pertinencia social, los cuales son integrados y procesados a través de la autoeficacia y un clima emocional ameno que ayuda a reducir la ansiedad. Finalmente, el trabajo reflexiona sobre cómo la estandarización curricular y las aulas masivas de carácter monolítico dificultan su implementación. Se concluye que aplicar este andamiaje es importante para cultivar el compromiso y lograr crear un hábito lector auténtico, voluntario y autónomo. El resumen debe enmarcar el problema, sintetizar los objetivos del trabajo, la metodología empleada, los resultados y las conclusiones más relevantes, poniendo énfasis en las aportaciones originales.

Palabras clave: Motivación lectora, autoeficacia, mediación cultural, clima emocional

ABSTRACT

This article addresses the complex challenge of transforming literacy instruction, which has often been reduced to more mechanical assessment practices, thus losing its social value and impact on student identity. In response, the following "Situating Didactic Model for Activating Reading Motivation" is proposed, which envisions a restructuring of the teacher's role: from a traditional transmitter of knowledge to a cultural mediator who creates meaningful experiences. At the micro-curricular level, the model is structured around three central pedagogical actions: the creation of contextualized experiences, the instruction of cognitive strategies, and constructive feedback. These teacher interventions aim to activate the three drivers of student motivation: (1) autonomy, (2) competence, and (3) social relevance, which are integrated and processed through self-efficacy and a positive emotional climate that helps reduce anxiety. Finally, the article reflects on how curricular standardization and monolithic, large-scale classrooms hinder its implementation. It is concluded that applying this framework is important to cultivate commitment and create an authentic, voluntary, and autonomous reading habit.

Keywords: Reading motivation, self-efficacy, cultural mediation, emotional climate



INTRODUCCIÓN

Hoy en día, fomentar de manera auténtica el hábito lector en la vida de los estudiantes constituye uno de los desafíos más complejos, ya que la enseñanza de la lectura suele centrarse principalmente en procesos evaluativos. Esto reduce el valor que se le atribuye, al igual que ocurre con la escritura, pese a que ambas desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad y en el desarrollo de la dimensión social de los estudiantes. Para revertir esta situación y generar un impacto real, es necesario superar la concepción tradicional del docente como transmisor de conocimientos y avanzar hacia un rol de mediador cultural, capaz de propiciar experiencias de aprendizaje significativas.

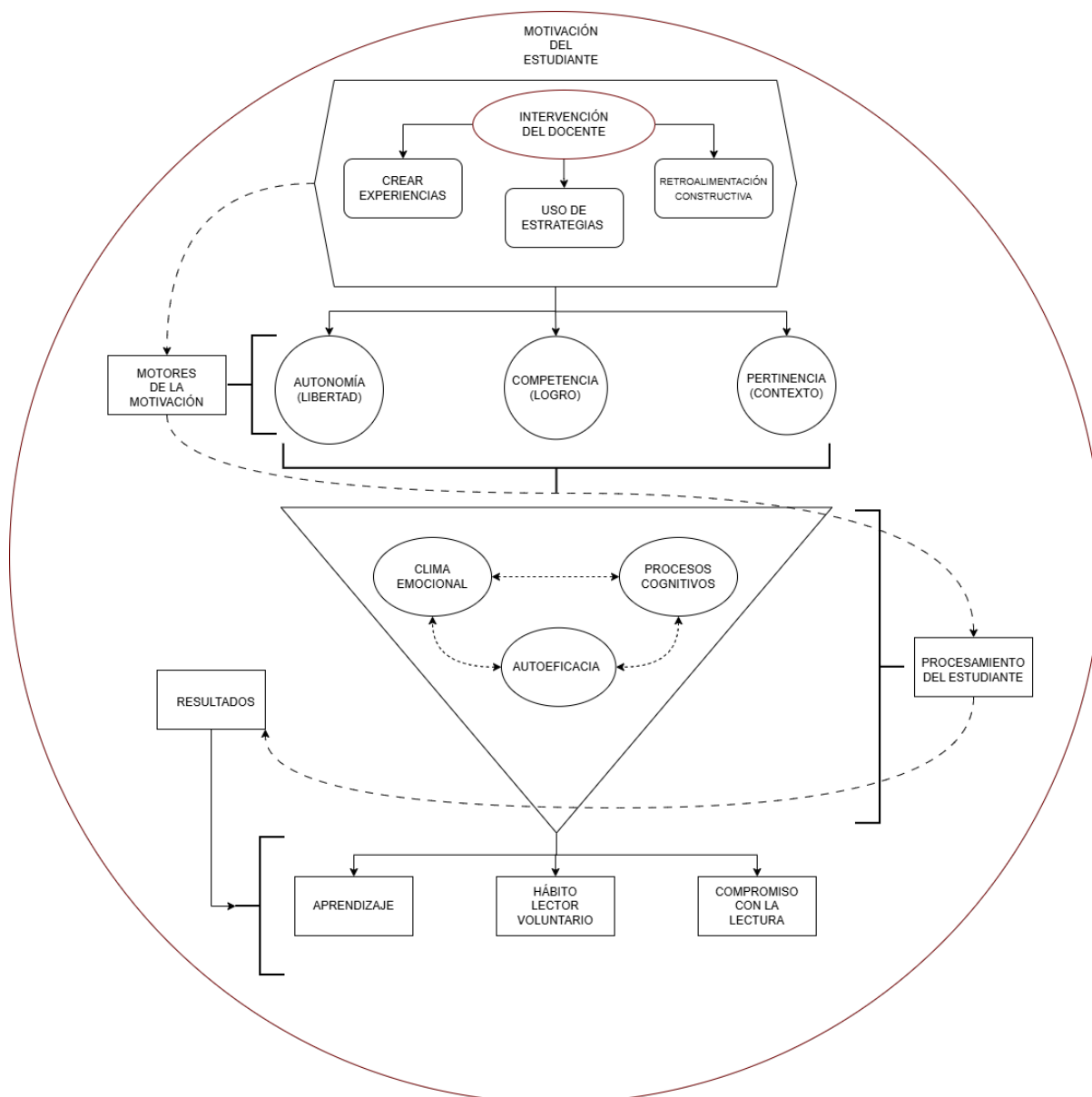
Debido a esta necesidad educativa, el presente ensayo reflexiona y propone un esquema de trabajo, denominado “Modelo Didáctico Situado de Activación de la Motivación Lectora” (Didactext, 2015), que busca entregar un análisis sobre los desafíos que enfrenta la lectura en niños y adolescentes. Este modelo fue diseñado desde una perspectiva social, lo que sostiene es que el aprendizaje se logra de manera efectiva cuando se da en un contexto situado. Su objetivo es generar una estructura donde la intervención activa y las estrategias entregadas por un docente puedan despertar y mantener la motivación propia del alumno en la lectoescritura.

En este documento se describen y explican cada uno de los elementos constitutivos, así como la relación entre las distintas etapas y conceptos. En la primera parte, se analiza el nivel microcurricular, donde se identifican tres acciones fundamentales del docente: la creación de experiencias, el uso de estrategias y la retroalimentación constructiva. Posteriormente, se examina la manera en que estas acciones del profesorado favorecen la motivación de los estudiantes y cómo estos las procesan, lo que contribuye al desarrollo de la autoeficacia y al fortalecimiento de un clima emocional positivo.

A modo de cierre, el trabajo genera una reflexión crítica sobre los desafíos y limitaciones que puede lograr enfrentar el modelo en su aplicación, teniendo en cuenta las propias tensiones del sistema educativo actual, como la estandarización curricular y, en muchos casos, la cantidad masiva de estudiantes en las aulas de clase.

Figura 1

Modelo Didáctico Situado de Activación de la Motivación Lectora



Fuente: Elaboración propia

La raíz de la motivación

En el nivel micro curricular, en la parte superior se encuentra la figura del docente, no solamente como un comunicador que transmite conocimientos, sino que también como un mediador cultural y un creador de experiencias. Basado en la línea de Ramírez Bravo y Álvarez Angulo (2006), quienes mencionan y analizan los modelos cognitivos de la producción de textos, mencionan que es fundamental reconocer que el



aprendizaje ocurre en un contexto situado. En este nivel micro-curricular, de la intervención del docente se desglosan tres acciones pedagógicas fundamentales que actúan como activadores de la motivación.

Como primer elemento, la creación de experiencias se refiere a la capacidad que tiene el docente para contextualizar la enseñanza. Hyland (2003) menciona que la escritura y la lectura son acciones importantes de la identidad y de las prácticas sociales. Por lo tanto “crear experiencias” implica diseñar situaciones novedosas donde la acción de leer y escribir, tengan un propósito más profundo que solo la evaluación. No se trata sólo de decodificar signos, sino que los estudiantes se vuelvan partícipes de una comunidad lectora activa.

Como segundo elemento, el uso de estrategias se refiere a la instrucción explícita. Autores como Graham (2006) mencionan en sus investigaciones y han demostrado que la enseñanza de estrategias cognitivas, como, por ejemplo, la planificación, monitoreo o la inferencia, no solo mejoran el rendimiento, sino que también ayuda a reducir la carga cognitiva y las dificultades emocionales como la ansiedad. Cuando el profesor entrega herramientas concretas al alumno para abordar un texto, está contribuyendo para que el estudiante cree un camino que lleve a la sensación de competencia.

Como último elemento, la retroalimentación constructiva se intuye como el mecanismo de regulación por excelencia en el aula de clases. A diferencia de la corrección clásica, que suele limitarse a indicar de manera sancionadora si una respuesta es correcta o incorrecta, la retroalimentación constituye una de las influencias más poderosas en el aprendizaje y aporta en el logro del estudiante cuando se utiliza adecuadamente. Siguiendo la idea propuesta por Hattie y Timperley (2007), el propósito central de esta herramienta es entregar información orientada a reducir la distancia que existe entre las comprensiones que tiene el estudiante y la meta deseada. Para que este proceso sea efectivo de manera correcta y genere un aprendizaje genuino, el docente debe estructurar la retroalimentación de modo que responda tres preguntas relevantes para el alumno: 1. “¿Hacia dónde voy? (Feed up), 2. ¿Cómo voy? (Feed back), 3. ¿A dónde vamos ahora? (Feed Forward)”.

En el contexto de este modelo, la retroalimentación no debe limitarse al nivel de la tarea, sino orientarse hacia los procesos y la autorregulación. Esto implica proporcionar al estudiante evidencias de su propio proceso de aprendizaje, otorgar relevancia a su esfuerzo y orientar el análisis de sus errores para que los conciba como oportunidades de aprendizaje. De hecho, la retroalimentación adquiere mayor significado cuando aborda interpretaciones erróneas, en lugar de una ausencia total de conocimiento. Asimismo, al favorecer que el estudiante desarrolle habilidades para identificar y analizar sus propios errores, aumenta su control sobre el aprendizaje, fortalece su compromiso y consolida la confianza en sus estrategias. De este modo, la retroalimentación se distancia de las simples alabanzas personales, cuya eficacia suele ser limitada, y se convierte en un elemento central para el desarrollo de la autoeficacia.

Los motores de la motivación

El primer componente corresponde a la autonomía, entendida como la necesidad de percibirse como el origen de las propias acciones. En el ámbito de la lectura, este principio se materializa al ofrecer oportunidades de elección. Cuando el docente permite que los estudiantes decidan qué leer o de qué manera



demostrar su comprensión, favorece un mayor sentido de apropiación del aprendizaje. Sin embargo, ello no implica una libertad absoluta, sino una autonomía sustentada en el andamiaje pedagógico, donde el estudiante dispone de un margen de decisión dentro de una estructura previamente definida. Este aspecto resulta especialmente relevante para la investigación, ya que se relaciona directamente con el procesamiento de la información por parte del alumnado.

Como segundo punto está la competencia, la cual, basado en la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (2000), este factor constituye un sentimiento de eficacia en la interacción que se produce en el medio. En el contexto del aula, esto significa que el estudiante debe sentirse capaz, que tiene la habilidad necesaria para enfrentar el desafío lector que el docente le propone. Esto es clave ya que, si el texto es demasiado complejo y el estudiante no posee las estrategias y habilidades necesarias, la motivación se desploma y el alumno llega a un estado de frustración, esto se relaciona directamente con algunas experiencias que presenta Bandura (1994). Por su contraparte, si el desafío es medianamente complejo y el estudiante lo logra con éxito, se genera una retroalimentación intrínseca de logro que refuerza la conducta lectora, reforzando la conducta lectora, tal como sostiene Bandura (1994).

Finalmente, la pertinencia se refiere a que la lectura es fundamentalmente un acto social. El modelo vincula el enfoque DIME (Tell me), propuesto por Aidan Chambers (2007). Este autor menciona que el acto de leer no se completa hasta que el propio lector haya conversado sobre lo que leyó con otro. En el aula, el concepto de "pertinencia" se crea cuando la docente habilita espacios donde la conversación literaria toma el protagonismo y los estudiantes pueden compartir sus ideas, experiencias, desconciertos, gustos y desagrados sin el miedo de ser catalogados con una respuesta de si está en lo correcto o lo incorrecto. Chambers (2007) dice que la pertinencia surge de la interacción, el estudiante al socializar la lectura, conecta el texto con la experiencia de sus compañeros. Como dicen Ryan y Deci (2000), esta interacción y conexión social es un elemento relevante para la motivación, el estudiante lee porque pertenece a una comunidad que valora su opinión.

Procesamiento del estudiante

La información y la satisfacción de necesidades no se transforman automáticamente en aprendizaje, sino que, debe ser procesada por el estudiante. El modelo interpreta este proceso como un triángulo invertido y sugiere una focalización de recursos internos.

La autoeficacia como eje central: El concepto de autoeficacia según lo propuesto por Bandura (1994) se define como las creencias de las personas sobre sus propias capacidades para lograr niveles de desempeño que logren generar un impacto en los eventos de su vida cotidiana. Esta creencia es el eje central que se tiene para la motivación lectora, esto ya que determina el nivel de esfuerzo y pertinencia de un estudiante: quienes tienen un fuerte sentido de eficacia toman como desafío las tareas difíciles como la comprensión de un texto más complejo que deben dominar, en vez de tomarlos como una amenaza que deben evitar. Esto determina el cómo las personas piensan, se comportan y cómo se motivan.

Según Bandura (1994), esta creencia se desarrolla a través de cuatro puntos principales de influencia: 1. éxitos previos; 2. la observación del éxito de los pares; 3. la persuasión social; 4. el estado emocional. El



mismo autor menciona que las personas con gran seguridad en sus capacidades abordan las tareas más complejas como desafíos que deben manejar en lugar de verlos como una amenaza que deben esquivar, fomentando el interés de manera intrínseca y una recuperación de la eficacia al fracaso. Por esto, en este modelo, el docente debe ser un constructor de eficacia al planificar situaciones que traigan éxito a los alumnos y con eso ayudarlos a interpretar su estado emocional como un facilitador del desempeño y no como una debilidad.

Clima emocional y aspectos afectivos: Para comprender el procesamiento del estudiante, es fundamental reconocer que la cognición no ocurre de forma aislada, sino que se encuentra profundamente condicionada por la dimensión afectiva. A diferencia de modelos más lineales, la actualización propuesta por Hayes (1996) supera esta rigidez al incorporar las emociones, la motivación y la memoria de trabajo como componentes del proceso de composición. Sobre esta base, Nystrand (1982, como se citó en Ramírez Bravo y Álvarez Angulo, 2006) plantea la necesidad de considerar los estados de ánimo de los estudiantes e identifica el miedo a cometer errores y el temor al bloqueo inicial como barreras críticas. En consecuencia, el desarrollo de competencias emocionales en el aula constituye un aspecto esencial para favorecer el proceso de escritura.

Siguiendo esta perspectiva, el clima emocional dentro del aula actúa como un filtro determinante para el aprendizaje. Hattie y Timperley (2007) mencionan que, el compromiso de los estudiantes se ve fuertemente limitado por las dimensiones evaluativas de las lecciones, esto debido a que existe un riesgo personal y un miedo al fracaso cuando se habla públicamente. La ansiedad, el aburrimiento o la desconfianza a la exposición social provocan conductas de evitación que bloquean el acceso a procesos cognitivos superiores. Por lo contrario, un clima escolar más ameno dentro del aula permite que el estudiante asuma más riesgos y tome el error como una oportunidad de mejora. De acuerdo con Bandura (1994), los procesos afectivos son los encargados de regular los estados emocionales y las reacciones del estrés. Dado que, si el estado de ánimo es positivo, directamente se eleva la autoeficacia, por lo que se concluye que la disposición emocional favorable la que verdaderamente acerca al estudiante hacia la lectura

Procesos cognitivos: El modelo menciona una relación bidireccional, donde la motivación potencia los procesos cognitivos, haciendo que el estudiante preste más atención y se esfuerce más, y a su vez, el uso de los procesos cognitivos refuerza esa sensación de competencia. Tal como expone en la explicación de Ramírez Bravo y Álvarez Angulo (2006), es específicamente el modelo de Hayes (1996) el que incorpora la memoria de trabajo, las emociones y la motivación para explicar la producción escrita. Hayes (1996) demuestra que si existe una interrelación entre los procesos cognitivos y los elementos que intervienen en la motivación. Debido a que la memoria de trabajo es la encargada de una función mediadora y de manipulación para el individuo y sus recursos son limitados, una alta motivación resulta importante para optimizar la memoria, focalizando la atención del estudiante y así ayudar a facilitar la tarea.

Resultados

En el último nivel del modelo, nos deja en claro los resultados que se buscan. El objetivo de la didáctica de la lectura y escritura no es la aprobación de la asignatura, sino que lo que se quiere lograr es que los estudiantes se formen de cierta manera para que se vuelvan lectores competentes y autónomos.



Aquí es donde se introduce el concepto de engagement o en español compromiso, Guthrie y Wigfield (2000) son autores que han estudiado este concepto de manera amplia. El engagement es un estado que combina la motivación y la estrategia. Un estudiante comprometido no es el que solo lee, sino que también es el que aplica estrategias para mejorar la comprensión, persiste ante la dificultad y disfruta en el aprendizaje.

Por lo tanto, el resultado final descrito en el modelo en cuanto a “aprendizaje y hábito de lectura voluntaria” se refiere a que el estudiante logre interiorizar por completo el valor de la lectura. Es el momento en que el alumno lee por su propia iniciativa, fuera de las tareas escolares y evaluaciones de las instituciones, lo cual constituye el indicador más importante y valorado de alfabetización real en la sociedad actual del conocimiento que es la creación de la propia identidad lectora de los estudiantes.

Desafíos y limitaciones del modelo

Una limitación crítica se ubica principalmente en la tensión que existe entre la autonomía y la cobertura curricular. Esto implica que, el modelo entrega opciones para fomentar la autodeterminación, sin embargo, hoy en día, los programas de estudio se caracterizan por su rigidez y la estandarización de las evaluaciones, como por ejemplo el SIMCE, aportan a la restricción en la libertad tanto del docente como para los estudiantes.

También, como desafío, actualmente la masividad de alumnos en las aulas representa un problema para dos conceptos clave de este modelo, tanto para la retroalimentación como para el enfoque Dime. Debido a que, al querer promover un andamiaje personalizado y promover espacios de discusión de lectura en cursos donde el número de estudiantes es tan alto, el tiempo se hace insuficiente y no se logra el objetivo del docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El modelo propuesto constituye una alternativa teórica para resignificar la enseñanza de la lectoescritura en el contexto escolar chileno, al desplazar el énfasis desde una concepción centrada en la evaluación del rendimiento hacia una perspectiva que integra los procesos cognitivos, motivacionales y socioemocionales implicados en el aprendizaje. Sustentado en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1994) y en el enfoque DIME de Chambers (2007), el modelo entiende que el desarrollo del hábito lector no depende únicamente del dominio de habilidades

técnicas, sino también de las creencias que los estudiantes construyen acerca de sus propias capacidades y de las oportunidades de interacción significativa que les ofrece el contexto escolar.

Desde esta perspectiva, uno de los principales aportes del modelo consiste en situar la conversación literaria como una estrategia pedagógica orientada a fortalecer la autoeficacia. A diferencia de las dinámicas centradas exclusivamente en la calificación, los espacios de diálogo propuestos permiten que la retroalimentación provenga de la interacción con los pares y con el docente, favoreciendo procesos de persuasión social y experiencias de éxito compartidas. En consonancia con Bandura (1994), estas experiencias contribuyen a que los



estudiantes valoren el progreso personal por sobre la comparación con los demás, fortaleciendo su confianza para enfrentar nuevos desafíos lectores y escritores.

Asimismo, el modelo permite problematizar críticamente ciertas características del sistema educativo chileno, particularmente aquellas asociadas a la estandarización curricular y a la presión ejercida por las evaluaciones de alto impacto, como el SIMCE. Tal como advierte Bandura (1994), los contextos educativos altamente homogéneos y comparativos pueden debilitar las creencias de autoeficacia, especialmente en aquellos estudiantes que experimentan mayores dificultades de aprendizaje. Cuando el rendimiento se convierte en el principal criterio de valoración, la lectura y la escritura tienden a percibirse como actividades orientadas al cumplimiento de exigencias externas, disminuyendo las oportunidades para desarrollar una motivación intrínseca y un vínculo significativo con los textos.

Frente a esta realidad, el modelo propone una organización pedagógica más flexible y contextualizada, donde las experiencias lectoras se adapten progresivamente a las características, intereses y necesidades del estudiantado. Esta propuesta se articula con el concepto de dominio guiado desarrollado por Bandura (1994), según el cual las tareas complejas pueden transformarse en experiencias exitosas cuando son secuenciadas en desafíos alcanzables y acompañadas por una mediación pedagógica pertinente. En consecuencia, el docente deja de ser un transmisor de contenidos para asumir el rol de mediador que diseña experiencias de aprendizaje capaces de fortalecer simultáneamente las competencias lectoras y las creencias de autoeficacia.

La propuesta también releva la estrecha relación entre cognición y emoción durante el aprendizaje. La evidencia teórica indica que las creencias de autoeficacia influyen directamente en la manera en que los estudiantes enfrentan la

ansiedad, la frustración y el error (Bandura, 1994). En este sentido, generar un clima de aula emocionalmente seguro constituye una condición necesaria para favorecer procesos cognitivos de mayor complejidad, como la comprensión profunda, la interpretación crítica y la reflexión literaria. Así, la lectura deja de experimentarse como una fuente de amenaza para convertirse en una actividad que promueve el disfrute, la exploración y la construcción de significados.

No obstante, la implementación del modelo enfrenta desafíos relevantes. Las dinámicas de conversación literaria, mediación personalizada y acompañamiento progresivo requieren tiempos pedagógicos que frecuentemente entran en tensión con las exigencias de cobertura curricular y con la presión por obtener resultados en evaluaciones estandarizadas. Del mismo modo, la masificación de las aulas y las limitaciones de tiempo disponibles para la planificación dificultan la generación de experiencias de aprendizaje altamente contextualizadas. En consecuencia, la efectividad del modelo dependerá no solo del compromiso docente, sino también de condiciones institucionales que favorezcan una mayor autonomía pedagógica y otorguen espacios para el desarrollo de prácticas centradas en el aprendizaje más que en el rendimiento.

Cabe señalar, además, que esta investigación corresponde a una propuesta de carácter teórico. Si bien el modelo se fundamenta en evidencia proveniente de investigaciones previas y en marcos conceptuales ampliamente consolidados, resulta necesario avanzar hacia estudios empíricos que permitan evaluar su implementación en contextos escolares diversos. Futuras investigaciones podrían analizar su impacto sobre la motivación lectora, las creencias de autoeficacia, la comprensión lectora, el desarrollo del hábito lector y el desempeño en producción escrita, así como



explorar las condiciones institucionales que favorecen su sostenibilidad.

En síntesis, el modelo aporta una perspectiva integradora para la enseñanza de la lectoescritura al reconocer que aprender a leer y escribir implica mucho más que desarrollar habilidades de decodificación o responder exitosamente a evaluaciones estandarizadas. Su principal contribución consiste en comprender la lectura y la escritura como prácticas culturales, sociales y afectivas, en las que la motivación, la autoeficacia y la mediación pedagógica desempeñan un papel decisivo. De este modo, el modelo ofrece una alternativa para promover

experiencias de aprendizaje más significativas, orientadas a formar lectores y escritores autónomos, críticos y comprometidos con la construcción de sentido, contribuyendo así al desarrollo de una ciudadanía más reflexiva y participativa.

Frente a este escenario, resulta necesario comprender la escritura como un proceso sociocognitivo que trasciende la producción de un texto. Escribir implica planificar, dialogar, revisar, construir significado y participar en prácticas discursivas situadas junto a otros (Corrigan & Slomp, 2021).

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1994). Autoeficacia. En VS Ramachaudran (Ed.), *Enciclopedia de humanos comportamiento* (Vol. 4, págs.71-81). Nueva York: Academic Press. (Reimpreso en H. Friedman [Ed.], *Enciclopedia de salud mental*. San Diego: Academic Press, 1998)
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Corrigan, J. A., & Slomp, D. H. (2021). Articulating a Sociocognitive Construct of Writing Expertise for the Digital Age. *The Journal of Writing Analytics*, 5. <https://doi.org/10.37514/JWA-J.2021.5.1.05>
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1515110219A>
- Graham, S. (2006). Instrucción estratégica y enseñanza de la escritura: un metaanálisis. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Manual de investigación sobre escritura*. Nueva York: The Guilford Press. doi: 10.4236/ojml.2017.72010
- Hayes, J. (1996): «A new framework for understanding cognition and affect in writing, en C.M. LEVY y S. RANSDELL (eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*, New Yersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.



- Ramírez Bravo, R., & Álvarez Angulo, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201293>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>



DIFICULTADES DE LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL EN TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DE 4° BÁSICO

DIFFICULTIES IN INFERENTIAL COMPREHENSION IN NARRATIVE TEXTS AMONG FOURTH-GRADE STUDENTS

Evelyn Vargas-Reyes <https://orcid.org/0009-0000-4882-1092> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | evelynvargasreyes92@gmail.com

RESUMEN

Actualmente, la comprensión lectora constituye uno de los principales desafíos del sistema educativo chileno, especialmente en alumnos de 4° Básico, donde se evidencia dificultad en la comprensión implícita de textos narrativos y en la elaboración de inferencias durante la lectura. En este contexto, la comprensión inferencial adquiere relevancia tras los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales posterior a la pandemia. En respuesta a esta problemática, el presente ensayo reflexivo tiene como propósito analizar los aportes teóricos relacionados con la comprensión inferencial y con ello, proponer un modelo de enseñanza orientado al fortalecimiento de esta habilidad en el aula. De la misma forma, se entiende la lectura como un proceso activo de construcción de significados, en el que intervienen habilidades cognitivas, conocimientos previos, uso del lenguaje y contexto sociocultural de los y las estudiantes. Del mismo modo, se describen los principales tipos de inferencias que se encuentran presentes en los textos narrativos, enfatizando el rol del docente como mediador de estrategias que favorecen el desarrollo de la comprensión inferencial y el aprendizaje significativo en el contexto escolar.

Palabras clave: Comprensión inferencial, comprensión lectora, textos narrativos, mediación docente

ABSTRACT

Currently, reading comprehension is one of the main challenges facing the Chilean education system, particularly among fourth-grade students, who demonstrate difficulty in implicitly understanding narrative texts and making inferences while reading. In this context, inferential comprehension has gained prominence following the results of national and international standardized assessments conducted after the pandemic. In response to this issue, this article aims to analyze the theoretical contributions related to inferential comprehension and, thereby, propose a teaching model focused on strengthening this skill in the classroom. Similarly, reading is understood as an active process of meaning-making, involving students' cognitive skills, prior knowledge, language use, and sociocultural context. Likewise, the main types of inferences found in narrative texts are described, emphasizing the teacher's role as a mediator of strategies that foster the development of inferential comprehension and meaningful learning in the school context.

Keywords: Inferential comprehension, reading comprehension, narrative texts, teacher mediation



INTRODUCCIÓN

La lectura representa una habilidad fundamental para el desarrollo académico y social del ser humano, debido a que favorece la adquisición de competencias comunicativas necesarias para comprender, interpretar y producir diferentes tipos de textos. En la escolaridad, esta habilidad se desarrolla en el aula de manera transversal bajo los lineamientos establecidos por el currículo nacional (Ministerio de Educación de Chile, 2012). Dado a su relevancia en los procesos de aprendizaje, la comprensión lectora ha sido una temática de constante estudio y representa uno de los principales desafíos en los sistemas educativos.

Es así como que el proceso lector ha sido un desafío constante de mejora a nivel nacional, sin embargo, los resultados obtenidos en la evaluación SIMCE 2025, evidencian una estabilización de los desempeños lectores en 4° Básico desde el período postpandemia (Agencia de Calidad de Educación, 2025). Complementariamente en el ámbito Internacional, los resultados de PISA 2022 evidencian que Chile se sitúa por debajo del promedio de la OCDE en comprensión lectora, aunque se mantiene un desempeño que destaca a comparación de otros países de América Latina (Agencia de Calidad de Educación, 2022).

Esta situación genera preocupación en el sistema escolar chileno, debido a que las dificultades observadas limitan el desarrollo de habilidades lectoras de mayor complejidad, como la interpretación, elaboración de inferencias y la reflexión crítica sobre los textos. En este contexto, la comprensión lectora preocupa que los estudiantes no alcancen a desarrollar las competencias lectoras que les permita avanzar hacia una comprensión profunda de los textos. La comprensión lectora se entiende como una habilidad compleja que implica el interpretar, analizar y construir significados explícitos e implícitos a partir de diversos textos escritos (Caramillo Salazar et al., 2021). En este sentido, los distintos niveles de comprensión lectora constituyen competencias fundamentales que los estudiantes debe desarrollar progresivamente de acuerdo con su edad y nivel de escolaridad.

No obstante, la comprensión inferencial se erige como uno de los niveles que presenta mayores dificultades en su adquisición, especialmente en estudiantes del Primer Ciclo de Educación Básica. Esta habilidad se comprende como la capacidad del lector para establecer relación entre la información explícita de texto y sus conocimientos previos que conllevan a la elaboración de conclusiones, identificar relaciones causales, interpretación de secuencias de los acontecimientos y construir significados que no se encuentran expresados en el texto de manera directa (Castrillón et al., 2022).

Frente a esta problemática, surge la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de habilidades inferenciales desde los primeros años de escolaridad, al comprender que la lectura no solo requiere de la codificación de la información explícita, sino también, de la construcción de significados implícitos a partir de procesos cognitivos, lingüísticos y socioculturales. En este contexto, el presente ensayo tiene como objetivo reflexionar las dificultades de la comprensión inferencial en textos narrativos en estudiantes de 4° Básico, a partir de la evidencia planteada en las evaluaciones estandarizadas y los aportes teóricos. Del mismo modo, se propone un modelo de enseñanza, orientado al fortalecimiento de esta habilidad ya previamente señalada, donde se integran elementos que relacionan la mediación docente, los procesos de comprensión lectora, los tipos de inferencias y el contexto lector escolar.



La lectura como proceso de construcción de significado

La lectura es comprendida como una construcción social que ha variado a lo largo del tiempo y de acuerdo con los contextos históricos, geográficos, culturales y sociales en los que se desarrolla. Por lo tanto, leer es un verbo transitivo, debido a que no se centra en una actividad neutral o abstracta de la lectura, sino de múltiples maneras de comprender cada género discursivo. Es por ello, que el aprender requiere del manejo de conocimientos socioculturales y de prácticas concretas de la lectoescritura (Cassany, 2006), puesto que, por medio de reconocimiento de los signos y el conocimiento de lo impreso, el niño/a construye palabras con su significado que facilitan la interacción con su entorno.

Comprensión Lectora: concepto y procesos involucrados

Según Molina (2019), la comprensión lectora, es un proceso constructivo y estratégico, mediante el cual el lector construye significados a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos, el propósito de la lectura y el contexto en que está se desarrolla. En este sentido, la comprensión lectora implica un proceso activo que permite al lector identificar, interpretar, relacionar y organizar la información explícita e implícita presente en el texto, para así favorecer la construcción de nuevos conocimientos. De esta manera, comprender un texto no solo implica la decodificación de palabras, sino también de asignarle un significado a la información, establecer relaciones entre las ideas y reflexionar. Para aplicar este proceso, Molina (2019) distingue tres niveles de comprensión lectora:

- **Literal:** Se encuentra de manera explícita en el texto, que requiere del conocimiento de palabras. Además, precisa identificar nombres de personajes, tiempo, ambiente, idea principal y orden secuencial del relato.
- **Inferencial:** Se describe por indagar, leer entre líneas y deducir la idea implícita del texto. En esta etapa el lector es capaz de añadir más información y experiencias, tras la adquisición de conocimientos previos.
- **Crítico:** Permite al estudiante emitir juicio de valor tras leer el texto, ya sea para aceptarlo o rechazarlo con críticas y argumentos. En este nivel de comprensión, se tiene un carácter evaluativo, siendo clave la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído.

La inferencia como proceso cognitivo en la lectura

Mediante el proceso lector, la inferencia proviene de introducir a nuestro esquema cognitivo la información del entorno y mundo, por lo que es elemental en la comprensión inferencial, hacer una caracterización de la comprensión como ejercicio mental para el proceso educativo (Medina Jiménez y González Di Pierro, 2021). Los textos narrativos, ofrecen mayor cantidad y variedad de inferencias, debido a la comprensión demandante que genera un modelo de situación. De acuerdo con estos autores, este último se define como la representación cognitiva de los acontecimientos, donde representan las acciones, personajes y ambiente donde se desarrolla el relato.

Los autores Duke y Correa (2011) mencionan que, desde los cuatro años, se observa la posibilidad de elaborar inferencias, debido a esta habilidad forma parte de la actividad mental del niño frente a los textos. Asimismo, a partir de sus Por otro lado, de sus estudios exploratorios, los autores señalan que, a los cinco años, los preescolares formulan inferencias de menor complejidad y que, a los seis años, son capaces de realizar



inferencias de carácter emocional y causal. Lo anterior, refleja que el desarrollo de la capacidad inferencial evoluciona progresivamente y se fortalece tras la interacción con los textos, el docente y el entorno escolar.

Tipos de inferencias en textos narrativos

La inferencia requiere de un proceso cognitivo inherente a la comprensión lectora, que infiere de comprender, por lo cual la inferencia implica acceder a la memoria semántica para identificar el significado de las palabras e incorporarlas, para posteriormente comprender el significado de cada frase lectora. En consecuencia, es necesario conocer los tipos de inferencias encontrados en los textos narrativos, como las inferencias causales, que complementan la comprensión del discurso, puesto que son necesarias para realizar una representación coherente que inicia con el predecir y explicar los comportamientos de personajes, cumpliendo un rol fundamental en la asignación de coherencia lógica del texto, sobre todo en los narrativos donde los eventos se sitúan en un contexto espacio-temporal y en las acciones que se vinculan en causa-efecto (Zárate, & López, 2021).

No obstante, este tipo de inferencia se posiciona antes de la Inferencia Predictiva, a lo que Zárate y López (2021) la define como inferencia hacia adelante, ya que anticipa "**los hechos o fenómenos sobre la base de la información textual**". Estas pueden ser de dos tipos: a) Predicciones, cuando el lector usa su conocimiento previo para predecir futuros eventos o b) Mantenimiento de activación, cuando el lector anticipa el rol de causalidad de producción focal" (p.36). Por otro lado, se encuentran la Inferencias Intencionales, aquellas que infieren el estado, en cuanto a las emociones del lector y en las intenciones del autor (Galaz, 2009). Por último, Duque et al., (2010) define a la Inferencia Global, como aquellas que "**proporcionan la meta superordinada, las inferencias temáticas, o aquellas que ayudan a configurar la reacción emocional del personaje**" (p.40).

Mediación docente y estrategias de mediación inferencial en la comprensión lectora

Durante la trayectoria escolar, el sustantivo genérico de "profesor" se trasladó al término "mediador", que hace referencia al aprendizaje de los estudiantes que es mediado por un sujeto que estimula y motiva el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que el alumnado alcance un aprendizaje significativo. Además, el mediador impulsa el aprendizaje tras planteamientos de preguntas, que permita al estudiante desarrollar la capacidad de reflexionar y criticar cualquier texto narrativo (Borda, & Gonzáles, 2024).

En el ámbito de la comprensión lectora, la mediación docente adquiere un papel fundamental, puesto que favorece el desarrollo de la comprensión inferencial mediante la implementación de diversas estrategias pedagógicas que permiten al estudiante generar relaciones entre la información explícita del texto y sus conocimientos previos, que le permita construir significados más profundos (Dajer, & Martínez, 2022). Para ello, el docente puede utilizar variados recursos didácticos, entre ellos los textos narrativos, como las leyendas, las cuales constituyen un recurso pertinente para promover la formulación de inferencias, debido a la riqueza de sus personajes, acontecimientos, ambientes, y elementos implícitos que requieren de la interpretación del lector.

A partir de estos recursos, es posible implementar variadas estrategias de mediación inferencial. Una de ellas corresponde al uso de Textos Hipermediales, los cuales integran recursos como imágenes, videos, animaciones y enlaces interactivos que favorecen la construcción de inferencias mediante la incorporación



de vocabulario, la identificación de palabras claves, el reconocimiento del contexto y la activación de conocimientos previos (Manrique, 2025).

Otra estrategia corresponde al Método VILER, cuyo propósito es orientar al estudiante en la identificación de las ideas principales del texto, mediante un proceso sistemático de la lectura que fortalecen la comprensión inferencial y la organización de la información (Manrique, 2025). Del mismo modo, los Momentos de la Lectura, propuestos por Isabel Solé, organizan la enseñanza en tres etapas (antes, durante y después de la lectura), las cuales favorecen la formulación de inferencias y la comprensión profunda del texto (Solé et al., 2016).

Evidencia empírica sobre la comprensión inferencial en 4° Básico

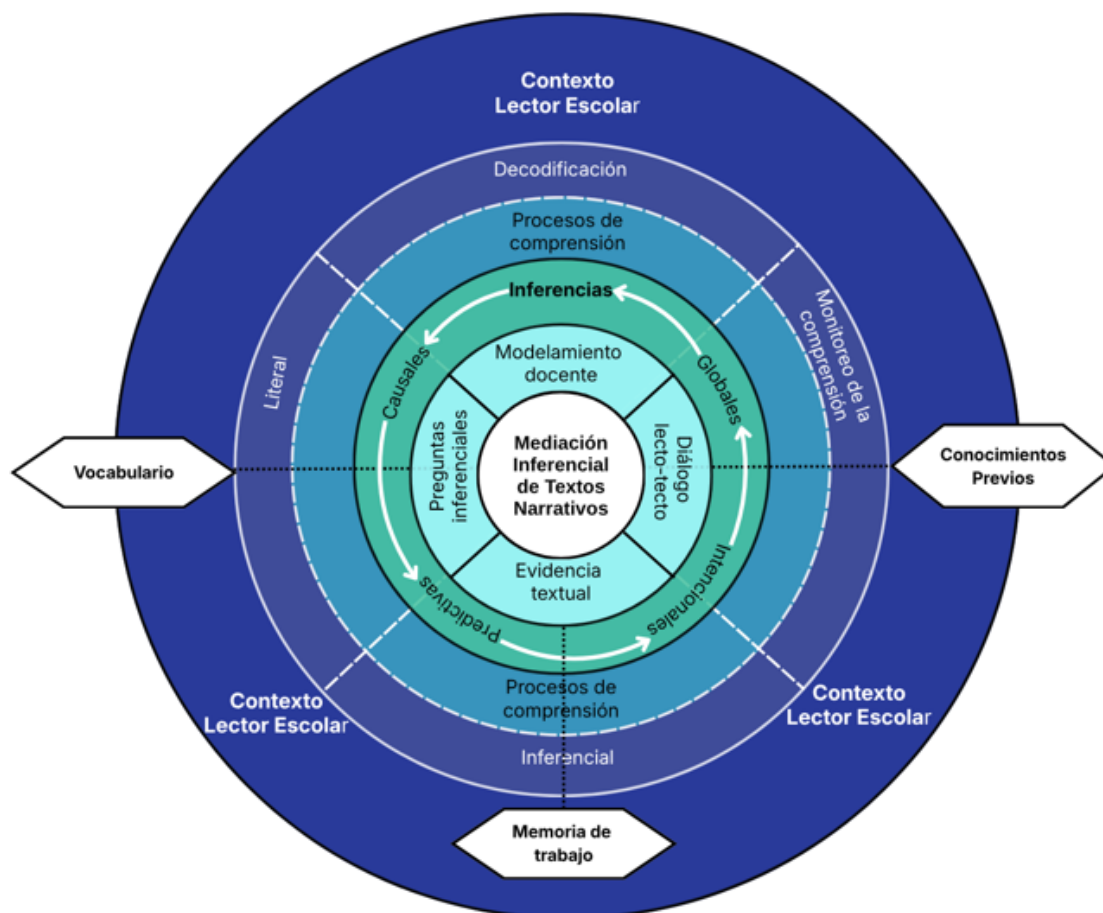
En el ámbito de la evaluación de la comprensión lectora, Chile participa de manera constante en evaluaciones nacionales e internacionales que permiten monitorear el desempeño de los estudiantes y comparar los resultados obtenidos con los de otros países. De acuerdo con ello, en la evaluación PISA 2018, Chile obtuvo resultados por debajo del promedio de la OCDE, situándose por debajo de otros 53 países, lo que impulsó al Ministerio de Educación a desarrollar nuevas políticas de mejora de la comprensión lectora (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

En cuanto a la evaluación nacional, los resultados SIMCE de Lenguaje evidencian una mejora progresiva en el desempeño de los estudiantes de 4° Básico durante los últimos años, registrándose un incremento de hasta ocho puntos entre 2015 y 2024 (Agencia de Calidad de la Educación, 2025). No obstante, diversos estudios realizados en establecimientos educacionales evidencian que, pese a estos avances, persisten dificultades en el desarrollo de la comprensión inferencial. En este sentido, un estudio realizado en un establecimiento de la Región Metropolitana evidenció que un número considerable de estudiantes de 3° y 4° Básico aún presenta dificultades para inferir información implícita en los textos.

Frente a esta problemática Farías Fuentealba (2025) diseñó e implementó un Plan de Asesoramiento dirigido a docentes, basado en talleres sobre la didáctica de la comprensión lectora, con el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de las habilidades de localizar, inferir y reflexionar. Los resultados de esta propuesta muestran que las dificultades lectoras se relacionan con la escasez de la práctica de enseñanza intencionada, la insuficiente formulación de preguntas que promueva la inferencia y la reflexión crítica. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la enseñanza de la comprensión inferencial desde las Orientaciones Curriculares, las Bases Curriculares de Educación Básica que incorporan Objetivos de Aprendizajes que promueven de manera progresiva el desarrollo de esta habilidad en el eje de Lectura para el nivel 4° Básico.

Figura 1

Propuesta de modelo de enseñanza para el desarrollo de la comprensión inferencial en textos narrativos en estudiantes de 4° Básico.



Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La comprensión inferencial constituye uno de los procesos cognitivos de mayor complejidad dentro de la comprensión lectora, ya que exige al lector trascender la información explícita del texto para establecer relaciones, formular hipótesis e integrar conocimientos previos con las claves proporcionadas por la narración. En

este sentido, la revisión teórica desarrollada permite sostener que la comprensión inferencial no depende exclusivamente de las capacidades individuales del estudiante, sino que se configura como un proceso dinámico en el que convergen factores cognitivos, lingüísticos, metacognitivos, pedagógicos y socioculturales. En concordancia con ello, Zárate y López (2021) señalan que comprender implica establecer conexiones entre diversas ideas con un propósito determinado, mientras que Ripoll (2023) amplía esta perspectiva al plantear que la comprensión requiere la interacción entre habilidades



cognitivas, motivación y conocimientos previos. Desde esta mirada, el modelo propuesto concibe la inferencia como una habilidad que se desarrolla progresivamente mediante experiencias de enseñanza contextualizadas y sistemáticamente mediadas.

Uno de los principales aportes del modelo radica en situar la mediación inferencial de textos narrativos como eje articulador del proceso de enseñanza. En este núcleo convergen el modelamiento docente, el diálogo lector-texto, las preguntas inferenciales y el uso de evidencia textual, elementos que transforman la comprensión lectora en una actividad de construcción compartida de significados. Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje no surge únicamente de la interacción del estudiante con el texto, sino de las experiencias de mediación que promueve el docente. En este sentido, la teoría de Vygotsky, retomada por Carrera y Mazzarella (2001), explica que el desarrollo de las funciones cognitivas superiores ocurre mediante la interacción social, mientras que el concepto de andamiaje desarrollado por Bruner permite comprender el papel del docente como facilitador de aprendizajes progresivamente más complejos (Naranjo et al., 2025). En consecuencia, el modelo enfatiza que el desarrollo de la comprensión inferencial requiere una mediación pedagógica intencionada que favorezca la construcción gradual de significados.

Asimismo, la incorporación de los distintos tipos de inferencias -causales, predictivas, intencionales y globales- permite comprender que la construcción del significado implica diversas formas de razonamiento que posibilitan interpretar relaciones causales, anticipar acontecimientos, comprender las motivaciones de los personajes y construir una representación global del texto. Esta organización resulta coherente con el modelo de Construcción-Integración de Kintsch, descrito por Herrada-Valverde y Herrada (2016), el cual distingue entre

la representación textual y la representación situacional como niveles complementarios para alcanzar una comprensión profunda. Desde esta perspectiva, la inferencia deja de entenderse como una habilidad aislada y pasa a concebirse como un proceso que integra información explícita, conocimientos previos y elaboración activa del significado.

Otro aporte relevante del modelo consiste en incorporar la comprensión inferencial dentro de un conjunto más amplio de procesos de comprensión lectora, donde interactúan la comprensión literal, la decodificación, el monitoreo de la comprensión y la propia elaboración de inferencias. Esta integración permite superar visiones fragmentadas del proceso lector y comprender que el desarrollo inferencial depende del funcionamiento coordinado de múltiples habilidades. Particularmente, el monitoreo de la comprensión adquiere un papel central al permitir que el estudiante supervise su propio proceso lector, identifique dificultades y ajuste sus interpretaciones cuando estas no se corresponden con la información del texto. En este sentido, los aportes de Flavell (1979) sobre metacognición permiten explicar cómo el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas y el uso estratégico de acciones favorecen la regulación del aprendizaje y el fortalecimiento de la comprensión.

Por otra parte, el modelo reconoce que la decodificación constituye una condición necesaria, aunque insuficiente, para alcanzar niveles profundos de comprensión. Una lectura fluida facilita la disponibilidad de recursos cognitivos para elaborar inferencias, establecer relaciones entre ideas y construir representaciones coherentes del texto. En consecuencia, el desarrollo de la comprensión inferencial requiere integrar habilidades de reconocimiento de palabras con procesos de interpretación, reflexión y monitoreo permanente.



El contexto lector escolar, representado en el anillo externo del modelo, amplía esta comprensión al destacar que el aprendizaje lector se encuentra profundamente condicionado por las oportunidades educativas que ofrece el entorno. En concordancia con Cassany (2006), la comprensión inferencial se desarrolla mediante prácticas lectoras que promueven la interacción constante entre el lector, los textos y la comunidad educativa. Variables como el vocabulario, los conocimientos previos, la memoria de trabajo y las experiencias de lectura compartida interactúan con las estrategias pedagógicas implementadas por el docente, configurando un escenario que favorece o limita el desarrollo del razonamiento inferencial. Así, el modelo reafirma que las dificultades observadas en estudiantes de cuarto año básico no pueden atribuirse únicamente a limitaciones individuales, sino que responden a la interacción entre las características del lector y las condiciones pedagógicas en las que se desarrolla la enseñanza de la lectura.

Desde una perspectiva práctica, el modelo ofrece una propuesta didáctica integradora que articula la mediación docente, los tipos de inferencias, los procesos de comprensión lectora y el contexto escolar dentro de una estructura coherente para orientar la enseñanza. Su principal aporte consiste en proporcionar una base conceptual que permite organizar estrategias de intervención dirigidas al fortalecimiento de la comprensión inferencial, promoviendo prácticas lectoras más reflexivas, contextualizadas y participativas.

No obstante, su implementación plantea desafíos importantes. El desarrollo sistemático de estrategias inferenciales requiere docentes con competencias específicas para modelar procesos cognitivos, formular preguntas de alta demanda cognitiva y generar espacios permanentes de diálogo con los textos. Asimismo, las exigencias curriculares y las limitaciones de tiempo presentes en muchos

establecimientos educacionales pueden dificultar la implementación sostenida de este tipo de prácticas pedagógicas. En consecuencia, la efectividad del modelo dependerá tanto de la formación docente como de las condiciones institucionales que permitan priorizar procesos de comprensión profunda por sobre prácticas centradas exclusivamente en la evaluación del rendimiento lector.

Finalmente, es importante reconocer que esta investigación corresponde a una propuesta de carácter teórico. Si bien el modelo se sustenta en una revisión amplia de la literatura sobre comprensión inferencial y mediación pedagógica, aún resulta necesario desarrollar estudios empíricos que permitan evaluar su implementación en distintos contextos escolares y determinar su impacto sobre el desarrollo de la comprensión inferencial en estudiantes de Educación Básica. Futuras investigaciones podrían analizar la eficacia del modelo mediante diseños cuasi experimentales o investigaciones de intervención, así como explorar la relación entre la mediación docente, el monitoreo metacognitivo y el desarrollo progresivo de las habilidades inferenciales.

En síntesis, el modelo propuesto aporta una perspectiva integradora para la enseñanza de la comprensión inferencial al reconocer que comprender un texto narrativo implica mucho más que identificar información explícita. Su principal contribución consiste en comprender la inferencia como un proceso de construcción progresiva de significados, sustentado en la interacción entre los procesos cognitivos del lector, la mediación pedagógica y el contexto escolar. De esta manera, la propuesta ofrece una orientación didáctica que puede contribuir al fortalecimiento de la enseñanza de la lectura en Educación Básica y favorecer la formación de lectores autónomos, críticos y capaces de construir significados profundos en diversos contextos de aprendizaje.



REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019, diciembre 3). PISA 2018: Chile lidera resultados en América Latina en Lectura, pero sigue bajo el promedio OCDE. <https://www.agenciaeducacion.cl/pisa-2018-chile-lidera-resultados-en-america-latina-en-lectura-pero-sigue-bajo-el-promedio-ocde/>
- Agencia de Calidad de Educación. (2022). Informe Nacional PISA 2022. Chile. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+Nacional+PISA+2022.pdf>
- Agencia de Calidad de Educación. (2025). SIMCE. <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Entrega+Resultados+Simce+e+IDPS+2025.pdf>
- Borda, E., & Gonzales, E. (2024). Efectos de la mediación pedagógica en comprensión lectora: un estudio de caso en Perú. *Información Tecnológica*, 35(1), 33-46. EBSCO. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-076420240001000100033>
- Caramillo Salazar, B. F., Silva Maceda, G., & Romero Contreras, S. (2021). El Modelo Simple de la Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios Pedagógicos XLVII*(3), 343-357. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>
- Carrera, B., & Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. ANAGRAMA <https://www.upf.edu/documents/2853238/2861718/Educere06.pdf/108c53d9-cc17-47d5-8952-c26fe42e42a1>
- Castrillón, L. M., Fernández, M. H., & Atehortúa, J. A. (12 de diciembre de 2022). Desarrollo del Nivel Inferencial de Comprensión Lectora en niños de Segundo de Primaria utilizando el video como herramienta Multimedial de Aprendizaje. *Kenosis*, 10(19), 155-206. <https://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/556/583>
- Dajer, A. R., & Martínez, C. V. (2022, septiembre). Mediación didáctica de la lectura inferencial para el fortalecimiento de las competencias comunicativas. <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/ac9285df-7c25-42e6-a683-40cae08c8524/content>
- Duque, C. P., Vera, A. V., & Hernández, A. P. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista de Estudios sobre la lectura*, 6, 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/25919721003.pdf>
- Duque, C. P., & Correa, M. (2011). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570. EBSCO. <https://research-ebSCO-com.ezproxy.ubiobio.cl/c/x2xe24/viewer/pdf/iocwnj2gd5?route=details>
- Farías Fuentealba, P. (2025). Plan de asesoramiento a docentes en didáctica de la comprensión lectora para fortalecer en los estudiantes las habilidades de localizar, inferir y reflexionar a partir del texto. En



D. Ríos Muñoz, D. H. Araya, & A. V. Henríquez, Experiencias de Innovación Educativa para la Mejora de los Aprendizajes (págs. 135-164). Editorial USACH. https://editorialusach.cl/wp-content/uploads/2025/11/EXPERIENCIAS-DE-INNOVACION_27-OCTUBRE_COMPLETO.pdf

Flavell, J. H. (October de 1979). Metacognition and Cognitive Monitoring A new Area of Cognintive - Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 906-911. <https://jgregorymcverry.com/readings/flavell1979MetacognitionAndCognitiveMonitoring.pdf>

Galaz, G. (2009). Inferencias de emociones en discurso narrativo en niños de tres, cuatro y cinco años de edad : comprensión discursiva y teoría de la mente. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/109880>

Herrada-Valverde, G., & Herrada, R. I. (2016). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *scielo.org*, XXXXIX (157, 2017), 181-197. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/o185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>

Manrique, M. (2025). Estrategias didácticas para mejorar la lectura inferencial. Para optar al Grado Académico de Bachiller Universitario en Ciencias de la Educación, Lima, Perú. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/92bodga4-39f9-4e90-85a2-2a6bb6f4f78d/content>

Medina Jiménez, I. P., & González Di Pierro, C. (2021). La construcción de inferencias en la comprensión lectora: una investigación correlacional. *Education siglo XXI*, 39(1), 172-174. <https://doi.org/https://dpi.org/10.6018/education.451971>

Ministerio de Educación. (2012). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-22394_bases.pdf

Molina, C. (2019). Comprensión Lectora y Rendimiento Escolar. *Revista Boletín REDIPE* 9(1), 121-13. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/900/819>

Naranjo, G. P., Pallo, R. M., Paredes, M. d., Monsalve, E. A., & Arias, H. F. (2025). Aporte del andamiaje de Bruner y su aporte al fortalecimiento de la comprensión lectora en Educación General Básica: estudio preexpemiental. *Revista Social Fronteriza*, 16. doi: 10.59814/resofro.2025.5(5)e889

Ripoll, J. (2023). Un marco para el desarrollo de la competencia lectora. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/un-marco-para-el-desarrollo-de-la-competencia-lectora_183942/

Zárate, A., & López, C. R. (2021, 01 28). Dificultades en la generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de 4º grado de educación primaria. Segunda época, 54, 31-50. EBSCO. 10.17227



REFLEXIONES SOBRE LA FLUIDEZ LECTORA EN EL PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA: CLAVES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

REFLECTIONS ON READING FLUENCY IN THE FIRST CYCLE OF SCHOOLING: KEYS TO READING COMPREHENSION

Sandra Pavez-Núñez <https://orcid.org/0009-0006-7086-5167> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | sandra.pavez2202@alumnos.ubiobio.cl

Francisco Lara-Quintana <https://orcid.org/0009-0005-7636-24405167> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | francisco.lara1601@alumnos.ubiobio.cl

Ailyne Saldías-Sandoval <https://orcid.org/0009-0003-9387-9404> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | ailyne.saldias2201@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

La fluidez lectora suele asociarse principalmente con la velocidad de decodificación de palabras; sin embargo, constituye una competencia considerablemente más amplia y compleja, ya que integra también la precisión y la prosodia, dimensiones indispensables para la construcción del significado del texto y el logro de una comprensión lectora profunda. A pesar de ello, en numerosos establecimientos educativos su evaluación continua centrada casi exclusivamente en la cantidad de palabras leídas por minuto, bajo el supuesto de que una mayor velocidad implica necesariamente una mejor fluidez. Esta perspectiva reduce el alcance del constructo y desplaza su propósito esencial: favorecer la comprensión e interpretación de los textos. En este ensayo se analiza críticamente esta concepción reduccionista y se argumenta la necesidad de comprender la fluidez lectora como una habilidad multidimensional que requiere un desarrollo sistemático e intencionado desde la enseñanza. Con este propósito, se propone un modelo teórico que organiza, integra y jerarquiza los principales componentes involucrados en la lectura fluida, orientando su enseñanza hacia el fortalecimiento de la comprensión lectora. El modelo sitúa al docente como el fundamento del proceso pedagógico, responsable de generar las condiciones de aprendizaje necesarias, y estructura sobre esta base un conjunto de pilares que representan las habilidades que el estudiantado debe desarrollar progresivamente, posicionándolo como el eje central del proceso de aprendizaje y de la construcción de significados durante la lectura.

Palabras clave: Fluidez lectora, comprensión lectora, prosodia, enseñanza de la lectura

ABSTRACT

Reading fluency is often associated primarily with the speed of word decoding; however, it is a considerably broader and more complex competence, as it also encompasses accuracy and prosody, both of which are essential for constructing meaning and achieving deep reading comprehension. Despite this, in many educational settings, the assessment of reading fluency continues to focus almost exclusively on the number of words read per minute, based on the assumption that greater speed necessarily reflects greater fluency. This perspective narrows the scope of the construct and shifts attention away from its primary purpose: to support reading comprehension and text interpretation. This essay critically examines this reductionist view and argues for understanding reading fluency as a multidimensional skill that requires systematic and intentional instruction. To this end, it proposes a theoretical model that organizes, integrates, and prioritizes the key components involved in fluent reading, providing a framework for teaching that aims to strengthen reading comprehension. The model positions the teacher as the foundation of the instructional process, responsible for creating the conditions that enable learning, and structures a set of interconnected pillars representing the skills students should progressively develop. Within this framework, students are placed at the center of the learning process and the construction of meaning through reading.

Keywords: Reading fluency, reading comprehension, prosody reading instruction



INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos más importantes de la docencia es que los y las estudiantes logren comprender lo que leen. Una de las vías para alcanzar dicha comprensión es la fluidez lectora. Según la UNESCO (2023), al lograr automatizar la decodificación de las palabras, los estudiantes no se esfuerzan por descifrar cada palabra y enfocan su atención en el significado del texto. La fluidez lectora es multidimensional, y se compone de tres criterios o componentes principales: Precisión, expresión y velocidad.

Asimismo, el docente debe considerar el contexto sociocultural, el nivel de desarrollo lector y la diversidad del estudiantado al planificar la enseñanza de la lectura, con el propósito de ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los estudiantes (Vygotsky, 1978; UNESCO, 2023). Desde esta perspectiva, la fluidez lectora constituye una habilidad transversal que se desarrolla mediante una enseñanza sistemática y práctica constante. En efecto, la lectura repetida ha sido ampliamente reconocida como una de las estrategias más eficaces para favorecer el desarrollo de la fluidez lectora (Kuhn & Stahl, 2003).

Fluidez lectora

Para Rasinski (2010), el puente entre la decodificación y la comprensión es la fluidez lectora. La prosodia, la velocidad y el reconocimiento automático de palabras son los cimientos que conforman este puente. En esta línea, como señala Medina (2022), la automatización y la velocidad lectora permiten al estudiante descifrar los conceptos sin agotar sus recursos cognitivos y redirigir los esfuerzos en reflexionar y alcanzar un conocimiento más profundo. Sin embargo, la fluidez no se limita a poseer una velocidad de lectura alta o una buena precisión. Tal como lo afirma Maryanne Wolf (2013), el verdadero objetivo es que el estudiante pueda determinar, de manera independiente, su objeto de atención dentro de la lectura (procesamiento profundo), sin tener que volcar su esfuerzo a la codificación.

Fluidez lectora en Chile

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) 2022 evidencian que Chile obtuvo un desempeño inferior al promedio de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ubicándose en el puesto 52 entre los 83 sistemas educativos participantes. No obstante, en el contexto latinoamericano, el país se posiciona entre los mejores desempeños, siendo superado únicamente por Uruguay (Agencia de Calidad de la Educación, 2023). En el ámbito de la competencia lectora, PISA evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender, interpretar, evaluar y reflexionar sobre diversos tipos de textos, enfatizando procesos cognitivos de orden superior necesarios para desenvolverse de manera efectiva en distintos contextos personales, sociales y académicos.

En este escenario, la Agencia de Calidad de la Educación (2023) reconoce la fluidez lectora como un proceso fundamental para el desarrollo de la competencia lectora, al definirla como la capacidad de leer con precisión, automaticidad y expresión, permitiendo que los recursos cognitivos se orienten a la construcción del significado del texto. Desde esta perspectiva, la fluidez lectora constituye un puente entre la decodificación y la comprensión, favoreciendo la interpretación, la reflexión y el aprendizaje en las distintas áreas del currículo. En consecuencia, fortalecer la fluidez lectora desde los primeros años de escolaridad



representa un desafío prioritario para los sistemas educativos, dado su impacto en el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos y en la formación de lectores competentes.

Importancia del docente frente a la fluidez lectora

a) El docente como modelo y promotor de la identidad lectora

Para que el estudiante desarrolle la fluidez lectora, es necesario analizar, en primer lugar, el papel del docente. Según Condori (2021), el profesorado constituye un componente clave en la formación de lectores, ya que, para formar estudiantes lectores, el docente también debe mantener un hábito lector constante. No obstante, diversos estudios evidencian que una proporción importante de los futuros docentes no alcanza el perfil de lectores expertos y presenta limitaciones en sus hábitos lectores, su experiencia literaria y su formación como mediadores de la lectura (Colomer & Munita, 2013; Álvarez-Álvarez & Diego-Mantecón, 2018). En consecuencia, la relevancia del docente no radica únicamente en el dominio disciplinar, sino también en la forma en que comprende, interpreta y problematiza los contenidos. En otras palabras, adquieren especial importancia la transposición didáctica que realiza y la selección de los recursos pedagógicos que emplea.

Para Brand-Barajas (2017), el docente debe, en primera instancia, reflexionar sobre la lectura y comprender, desde la autopercepción, qué significa leer. A partir de ello, necesita construir un perfil lector propio o, en otras palabras, una ****identidad lectora****, la cual se configura a partir de su trayectoria personal: cómo aprendió a leer y cómo se relaciona actualmente con la lectura. Desde esta perspectiva, el estudiante incorpora gran parte de sus prácticas lectoras a través de la observación y la imitación del docente. En consecuencia, la identidad lectora del profesorado trasciende el aprendizaje de habilidades técnicas, pues también constituye un referente para la formación de lectores críticos y comprometidos con su entorno.

b) El docente mediador a través de la transposición didáctica y la selección de contenidos.

El docente es quien selecciona los contenidos y los adapta al nivel y las necesidades del curso, para que esto sea efectivo el docente debe tener no tan solo el conocimiento disciplinar, sino también, realizar una transposición didáctica correspondiente. Esto requiere una continua reflexión sobre la labor, cómo aprenden los estudiantes y sobre cómo el docente consigue que estos aprendan. Para Roldán et al. (2021), el docente debe ser un instructor explícito de los componentes de la fluidez lectora.

Según Quintanal (2014), la selección de lecturas para el desarrollo de la fluidez lectora debe considerar principalmente la extensión del texto, más que el número de palabras, y una duración máxima de diez minutos. Asimismo, la preparación del material requiere mantener una misma tipografía, aunque esta puede modificarse con el tiempo en función de las características y necesidades del aula. Finalmente, las lecturas deben tener un carácter funcional y corresponder a textos completos, en lugar de extractos de obras de mayor extensión.

Previo a la lectura, resulta fundamental una adecuada contextualización y la activación de los conocimientos previos del estudiantado, así como la incorporación de ejercicios de pensamiento lector, búsqueda visual, entre otras estrategias. Bajo la guía del docente, el lector debe formular hipótesis y anticipaciones sobre el texto con el propósito de despertar su interés y generar expectativas frente a la lectura. Durante esta, conviene incorporar diversas estrategias de lectura activa, como el subrayado y la toma de notas, además de promover distintas modalidades de lectura silenciosa. Estas prácticas constituyen una base para el posterior desarrollo de la lectura en voz alta.



c) Un acompañante frente a la ansiedad y el miedo a comunicar en público.

Un ejercicio esencial para el desarrollo de la fluidez es la lectura en voz alta. Según Álvarez et al. (2022), la exposición causa inseguridad, ansiedad o desinterés por el temor de ser criticados. El docente tiene la tarea de aplicar estrategias y técnicas de comunicación adecuadas para orientar y disminuir la ansiedad por leer.

c) Los componentes de la fluidez lectora: Precisión, velocidad y prosodia

La fluidez lectora debe desarrollarse a lo largo de toda la trayectoria escolar. Para favorecer este proceso, CIERA (2003) propone considerar diversos elementos didácticos, entre ellos, ofrecer a los estudiantes la oportunidad de escuchar una lectura modelo realizada por el docente, la cual ejemplifique los componentes de la fluidez antes de la lectura autónoma. A partir de esta referencia, la práctica sistemática contribuye al desarrollo de una lectura cada vez más fluida. Sin embargo, Garzón et al. (2008) advierten que, cuando dicha práctica carece de un contexto significativo que motive la comprensión de los textos, solo se producen avances en la decodificación, pero no en la comprensión. Por ello, para que esta práctica se traduzca en progresos efectivos, resulta indispensable incorporar instancias sistemáticas de retroalimentación.

La UNESCO (2023) sitúa la fluidez lectora como una habilidad multidimensional, ya que integra la precisión y la velocidad en la decodificación con la prosodia o lectura expresiva del texto (González-Trujillo et al., 2014). En conjunto, estos componentes facilitan la construcción del significado. En primer lugar, la precisión lectora se centra en la decodificación exacta de las palabras, sin omisiones, sustituciones ni adiciones de sílabas. En segundo lugar, la velocidad lectora busca favorecer el reconocimiento automático e inmediato de las palabras; cuanto mayor es esta automatización, mayor es la velocidad de lectura. Finalmente, la prosodia comprende el uso adecuado de la entonación, el volumen, el ritmo y las pausas que exige la puntuación, elementos que contribuyen a una lectura expresiva y a una mejor comprensión del texto (UNESCO, 2023).

Según LaBerge y Samuels (1974) los lectores con una fluidez adecuada pueden leer palabras sin cometer errores ni realizar un esfuerzo consciente; además, perciben correctamente los límites de las oraciones durante la lectura en voz alta. Estas características indican que los recursos cognitivos se administran de manera eficiente. Por su parte, Kuhn y Stahl (2003), consideran que la fluidez mejora con la práctica y la exposición continua, lo que posiciona a la lectura repetida como uno de los métodos más conocidos para fortalecerla.

En un estudio desarrollado por Zimmerman et al. (2021), en el que se recopilaron datos de 15 investigaciones realizadas con estudiantes de 1º a 6º Básico, se concluye que la evidencia disponible sobre el progreso de la fluidez y la velocidad lectora es aún limitada. Los resultados muestran que estas habilidades tienden a mejorar cuando las intervenciones incorporan el trabajo de aspectos como el vocabulario y las estrategias de comprensión. Asimismo, los autores identifican efectos positivos en el desarrollo de la conciencia fonológica y constatan mejoras en la fluidez y la velocidad lectora cuando los estudiantes practican con textos previamente trabajados.

Cabe señalar que, desde comienzos del siglo XXI, la fluidez lectora ha perdido protagonismo en la escuela y ha recibido una menor atención, principalmente debido a la consolidación de pruebas estandarizadas centradas en el rendimiento lector (Calero, 2014). No obstante, Lee y Stoodley (2024), sostienen que el entrenamiento de la velocidad lectora resulta especialmente beneficioso para niños con dislexia, ya que fortalece regiones cerebrales asociadas a funciones de dominio general, como la atención, el procesamiento visual y la coordinación entre sistemas.

Por otro lado, Camacho et al. (2024) señalan que la medición tradicional de fluidez y velocidad lectora no es suficiente para evidenciar la comprensión lectora. Si la enseñanza se centra únicamente en la velocidad, los estudiantes aprenden a leer más rápido, pero descuidan el procesamiento profundo de la información. Se observa además que la manera habitual de evaluar la fluidez lectora suele ser limitada, utilizando únicamente un texto y un cronómetro. Esta práctica genera confusión entre velocidad y fluidez. En efecto, entre las destrezas esenciales (reconocimiento de palabras, fluidez lectora, vocabulario y comprensión) la fluidez ha sido tradicionalmente una de las más evaluadas, pero menos enseñadas en las escuelas.

2. Desarrollo lector

Calet et al. (2016) trabajan en su estudio bajo el concepto de que las habilidades prosódicas son vitales para el desarrollo del lenguaje como para el aprendizaje de la lectura como tal, así mismo se plantea que los niños nacen con la habilidad de percibir las características rítmicas del propio lenguaje, siendo esta parte fundamental y gran facilitador de las habilidades fonológicas y el desarrollo lector. Los autores, argumentan sobre la importancia de integrar diversas asociaciones entre las habilidades prosódicas y la lectura, distinguiendo acento, entonación y ritmo. De esta forma se ha observado que, la palabra como tal, según la prosodia, se relaciona con la habilidad de lectura de palabras, riqueza de vocabulario y lectura de pseudopalabras, mientras que las frases están relacionadas con la comprensión lectora.

3. Evaluación

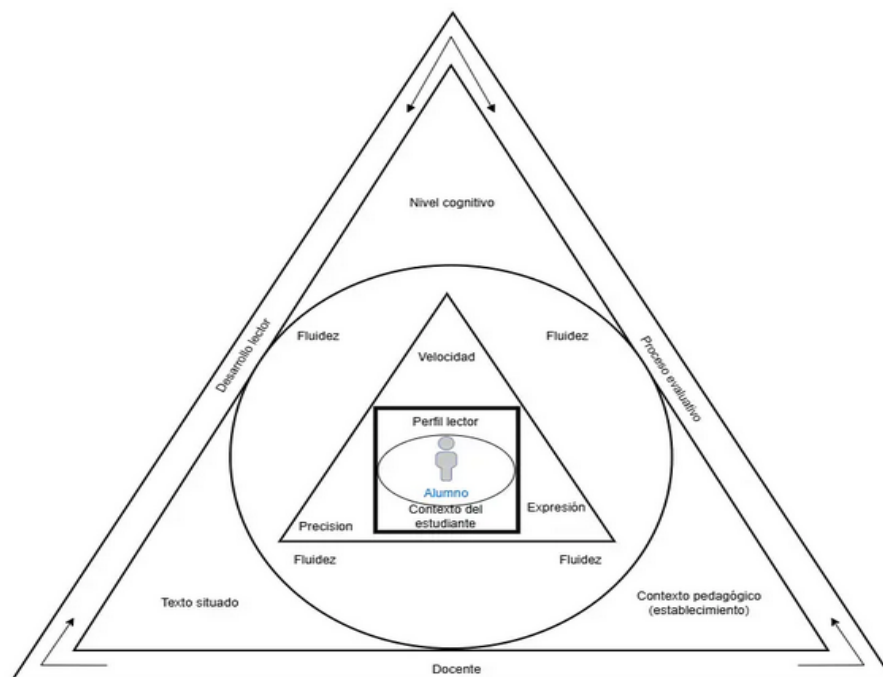
Durante años, la velocidad lectora se ha evaluado mediante el uso de un cronómetro y de textos que, en muchos casos, no se ajustan al nivel de desempeño de los estudiantes. Además, esta práctica suele contemplar la interrupción de la lectura una vez transcurrido el tiempo establecido, lo que concentra la evaluación exclusivamente en la cantidad de palabras leídas por minuto. Como consecuencia, se limita la posibilidad de que el estudiante complete la lectura y alcance una comprensión global del texto.

Arancibia-Gutiérrez y Leiva (2022) explican que, cuando un estudiante de educación básica automatiza el reconocimiento de las palabras, incrementa su velocidad de lectura, reduce el esfuerzo cognitivo destinado a la decodificación y dispone de mayores recursos para comprender el contenido. En este sentido, la evaluación de la fluidez lectora ha evolucionado desde un enfoque centrado en el cronometraje de palabras por minuto hacia una perspectiva multidimensional que integra la velocidad, la precisión y la prosodia como componentes interdependientes esenciales para el desarrollo de la competencia lectora.

Uno de los recursos utilizados en las escuelas chilenas corresponde al material elaborado por la Fundación Arauco (2024), que proporciona orientaciones para evaluar la velocidad lectora, pone a disposición textos adecuados para cada nivel escolar y establece que la medición debe realizarse durante un minuto.

Figura 1

Propuesta de modelo para la enseñanza de la fluidez de lectura



Fuente: Elaboración propia

El modelo, “Claves para la comprensión lectora”, se sitúa en el nivel microcurricular y constituye una propuesta pedagógica orientada a fortalecer la fluidez lectora mediante una enseñanza planificada, contextualizada y sistemática. En este modelo, el docente se desempeña como el articulador, es encargado de gestionar los diagnósticos, niveles en los cuales serán situados los estudiantes y monitorear sus avances, además de dirigir los contenidos en dependencia de lo anterior. El modelo busca promover una práctica docente la intencionada, crítica y reflexiva, organizando la enseñanza en relación a las necesidades de los estudiantes. Su objetivo es el éxito del Perfil Lector, el cual depende de la capacidad del docente para situar la enseñanza-aprendizaje en la realidad del alumno, transformando la lectura en un proceso vivo, flexible y reflexivo.

El modelo propuesto se organiza como un sistema de componentes interrelacionados que orientan el desarrollo de la fluidez lectora desde un enfoque pedagógico situado. Su análisis sigue una lógica ascendente, en la que el docente constituye el eje articulador y la base del proceso. En este marco, le corresponde diagnosticar el nivel de desarrollo lector del estudiantado mediante procesos de evaluación formativa y sumativa, con el fin de identificar la etapa en la que se encuentra cada estudiante dentro de los niveles de desarrollo lector propuestos por Chall (1983), que abarcan desde el nivel 0 hasta el nivel 5. A partir de este diagnóstico, el docente puede planificar estrategias de enseñanza acordes con las necesidades y características del estudiantado.

Añadido al diagnóstico emitido por el docente, es de igual importancia que el docente conozca el contexto sociocultural y el entorno de aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de seleccionar textos significativos y cercanos a la realidad de estos. Asimismo, considerar el nivel cognitivo del estudiantado para adecuar la enseñanza a las necesidades y permitir un aprendizaje progresivo. Todos los componentes ya mencionados deben interactuar de manera permanente, para configurar la enseñanza en un contexto pedagógico situado, esto desde la teoría histórico-cultural de Vygotsky (1978), el lector desarrolla



habilidades de metacognición, permitiendo al estudiante tomar conciencia de su propia lectura, convirtiéndose en crítico de su propio proceso.

El modelo entiende la fluidez lectora como un proceso continuo de trabajo sistemático, que se debe mantener durante todos los niveles y etapas del desarrollo lector. Esta perspectiva coincide con la evidencia sintetizada por Zimmermann et al (2021), quienes concluyen que las intervenciones más efectivas para estudiantes con dificultades lectoras son aquellas que combinan instrucción explícita, práctica sistemática y retroalimentación continua, en lugar de depender exclusivamente de la repetición de textos. En consecuencia, el modelo propuesto incorpora una enseñanza planificada y progresiva de la fluidez, integrada al proceso de evaluación y acompañamiento docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión desarrollada en este ensayo reafirma que la fluidez lectora constituye una competencia compleja y multidimensional cuyo propósito esencial es favorecer la comprensión lectora. En este sentido, los planteamientos de Rasinski (2010), Kuhn y Stahl (2003), Wolf (2013) y la UNESCO (2023) convergen en señalar que la fluidez trasciende la velocidad de lectura e integra, de manera inseparable, la precisión, la prosodia y el reconocimiento automático de palabras. Desde esta perspectiva, la automatización de la decodificación no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para liberar recursos cognitivos que permitan al lector construir significado, realizar inferencias y reflexionar críticamente sobre los textos.

No obstante, la literatura más reciente evidencia una tensión entre este consenso teórico y las prácticas educativas. Mientras Camacho et al. (2024) advierten que las evaluaciones centradas exclusivamente en la velocidad generan una comprensión parcial del desempeño lector, en numerosos establecimientos educativos la fluidez continúa midiéndose principalmente mediante el número de palabras leídas por minuto. Esta situación favorece una concepción

reduccionista del constructo y puede conducir a prácticas de enseñanza orientadas a incrementar la rapidez de lectura sin asegurar procesos profundos de comprensión. En consecuencia, los resultados discutidos permiten sostener que el desafío actual no consiste en enseñar a leer más rápido, sino en enseñar a leer mejor.

En este contexto, el papel del docente emerge como el principal factor articulador del desarrollo de la fluidez lectora. Los planteamientos de Condori (2021), Brand-Barajas (2017) y Roldán et al. (2021) coinciden en que el profesorado no solo debe dominar los fundamentos de la lectura, sino también actuar como modelo lector, mediador pedagógico y diseñador de experiencias de aprendizaje contextualizadas. Esta perspectiva se complementa con el enfoque histórico-cultural de Vygotsky (1978), desde el cual el aprendizaje se construye mediante la interacción entre el estudiante, el docente y el contexto sociocultural. Así, el desarrollo de la fluidez requiere procesos permanentes de modelamiento, práctica guiada, retroalimentación y evaluación formativa, más que actividades aisladas de cronometraje lector.

En concordancia con la evidencia revisada, el modelo "Claves para la comprensión lectora" constituye un aporte conceptual al organizar los principales elementos implicados en la enseñanza de la fluidez dentro de una estructura integrada y jerarquizada. A diferencia de

propuestas centradas exclusivamente en los componentes de la fluidez, este modelo incorpora al docente como fundamento del proceso pedagógico, considerando el diagnóstico del desarrollo lector, el conocimiento del contexto sociocultural, la selección pertinente de textos y la planificación de experiencias de aprendizaje situadas. De esta manera, la precisión, la velocidad y la prosodia dejan de entenderse como habilidades independientes para convertirse en dimensiones interrelacionadas cuyo desarrollo converge en un propósito común: la comprensión lectora.

Asimismo, el modelo propone desplazar el foco desde una evaluación predominantemente sumativa hacia una evaluación formativa y continua, orientada al seguimiento del progreso del estudiantado. Esta propuesta resulta coherente con las recomendaciones de la investigación reciente, que enfatiza la necesidad de integrar la evaluación con la enseñanza y

utilizar la información obtenida para adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades reales de los estudiantes.

Finalmente, este ensayo invita a resignificar la enseñanza de la fluidez lectora en el contexto escolar. Reducir la fluidez a la velocidad implica desconocer la naturaleza multidimensional de la lectura y limitar las posibilidades de formar lectores competentes. En cambio, comprenderla como una competencia que articula precisión, prosodia, automaticidad, mediación docente y comprensión permite avanzar hacia prácticas pedagógicas más coherentes con la evidencia científica. En este sentido, el modelo propuesto constituye una base conceptual susceptible de ser validada empíricamente en futuras investigaciones, evaluando su implementación en distintos niveles educativos y analizando su impacto sobre el desarrollo de la comprensión lectora y la formación de lectores autónomos, críticos y estratégicos.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Informe Nacional PISA 2022: Evaluación internacional de estudiantes tras la pandemia. Ministerio de Educación.
- Álvarez-Álvarez, C., & Diego-Mantecón, J. M. (2018). ¿Son lectores los futuros maestros? Un estudio sobre los hábitos lectores de estudiantes de Educación Infantil y Primaria. *Ocnos*, 17(1), 7–18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1651
- Arancibia-Gutiérrez, B., & Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica. *Literatura y lingüística*, (46), 367-388. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.46.2673>
- Brand-Barajas, J. (2017). El docente lector como formador de ciudadanos. *Alteridad*, 12(2), 165-174. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.03>
- Calero, A., (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones sobre Lectura*, (1), 33-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919002>
- Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G., & Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32(1), 72-79. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.216221>



- Camacho, V., Dávila, I., Gallardo, M.F., Huaripata, C., & Rivas, X. (2022). Guía para la mejora de la fluidez lectora. Universidad de Piura, Campus Lima Perú. <https://elorienta.com/herradura/data/uploads/mejora-de-la-fluidez-lectora.pdf>
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- CIERA (2003). Center for the Improvement of Early Reading Achievement [CIERA]. (2003). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read (2nd ed.). National Institute for Literacy. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390005>
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-45. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf
- Condori, P. (2021). Rol del docente como mediador de la formación de lectores en la educación básica. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 6(1), 1-23. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-1.1>
- Fumagalli, J., & Jaichenco, V. (2019). Velocidad lectora en voz alta y silente: su relación con la comprensión de textos como herramientas para evaluar la fluidez. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 9-16. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a9>
- Fundación Arauco (2024). Pruebas de Dominio Lector. Fundación Educacional Arauco. <https://www.fundacionarauco.cl/publicacion/libro-pruebas-de-dominio-lector/>
- Garzón, M. del C., Jiménez, M. E., & Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 29(1), 32-44. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Garzon.pdf
- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Un marco para el desarrollo de la competencia lectora: El papel de la fluidez. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 155-174. <https://doi.org/10.35362/rie650393>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. En J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & J. M. Jensen (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (2nd ed., pp. 412-418). Lawrence Erlbaum Associates.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lee, J. A., & Stoodley, C. J. (2024). Neural bases of reading fluency: A systematic review and meta-analysis. *Neuropsychologia*, 203. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2024.108947
- Medina, K. (2022). Concepciones y prácticas docentes para la enseñanza de la fluidez lectora en estudiantes de básica primaria. Universidad de Córdoba. Url: <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/6391>
- Quintanal, J., (2014). El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (11), 71-91. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.04



- Rasinski, T. V., Fawcett, G., Lems, K., & Ackland, R. (2010). The fluent reader in action: A close-up look into 15 diverse classrooms. Scholastic Teaching Resources.
- Roldan, L. A., Palacios Vallejos, M. E., Arnés, V., Domenech, A., & Pérez Cazal, S. (2021). La enseñanza de la fluidez lectora en español. Una revisión narrativa. En *Memorias del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (Vol. 4, pp. 199-202). Universidad de Buenos Aires. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/153499>
- Sagástegui, D. (2004). El aprendizaje situado: Una oportunidad para introducir cambios sustantivos en la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (25), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9210375>
- UNESCO (2023). Contextos significativos para desarrollar la fluidez de lectura. https://unescolcece.org/wp-content/uploads/2023/08/Info_Contextos-significativos_lectura_2810.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wolf, M. (2013). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Harper Perennial.
- Zimmermann, L. M., Reed, D. K., & Aloe, A. M. (2021). A meta-analysis of non-repetitive reading fluency interventions for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 42(2), 78–93. <https://doi.org/10.1177/0741932519855058>



ROL DE LA MENTORÍA DOCENTE EN LA RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL ÁREA DE LENGUAJE

THE ROLE OF TEACHER MENTORING IN RECOVERING READING AND WRITING SKILLS IN THE LANGUAGE ARTS AREA

Renata Andrades-Ibarra <https://orcid.org/0009-0008-7647-046X> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | javiera.arias2201@alumnos.ubiobio.cl

Javiera Arias-Echeverría <https://orcid.org/0009-0000-3262-2814> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | renata.andrades2201@alumnos.ubiobio.cl

María de los Ángeles Veloso-Concha <https://orcid.org/0009-0003-6107-0467> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | maria.veloso2201@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el ejercicio de las mentorías en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, de acuerdo a la Ley 20.903, entendiendo este mecanismo no solo como un cumplimiento de la normativa del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), sino como una herramienta estratégica de mediación en servicio de los profesores que recientemente se han insertado a su carrera profesional. El trabajo problematiza y analiza el enfrentamiento existente entre las exigencias establecidas por el sistema, el currículum y la contextualización de los docentes nóveles en los últimos tiempos, haciendo énfasis en la asignatura de Lenguaje, especialmente en el rezago de las habilidades de lectura y escritura en la enseñanza básica. En razón de ello, se presenta una propuesta teórica, en la cual se examina cómo la relación mentor-mentorizado debe adaptarse para gestionar esta realidad educativa, orientándose hacia la mitigación y remediación del rezago pedagógico generalizado en las aulas desde la pandemia hasta la actualidad.

Palabras clave: Mentoría docente, Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Lenguaje, Lectura y escritura.

ABSTRACT

The present article aims to reflect on the practice of mentoring within the framework of Chile's Teacher Professional Development System, as established by Law No. 20,903. It understands mentoring not merely as compliance with the regulations established by the Center for Professional Development, Experimentation and Pedagogical Research (CPEIP), but as a strategic mechanism for in-service support and mediation for teachers who have recently entered the teaching profession. The article examines and analyzes the tension between the demands imposed by the system, the curriculum, and the contextual realities faced by novice teachers in recent years. Particular emphasis is placed on the subject of Language Arts, especially on the persistent lag in reading and writing skills among elementary school students. In response to this challenge, the paper presents a theoretical proposal that explores how the mentor-mentee relationship should adapt to address this educational reality, focusing on mitigating and remediating the widespread learning gaps that have affected classrooms from the COVID-19 pandemic to the present day.

Keywords: Teacher mentoring, Teacher professional development system, language arts, reading and writing.



INTRODUCCIÓN

El sistema educativo actual se encuentra en un punto de inflexión en donde las normativas vigentes, como la ley 20.903 (Gobierno de Chile, 2016) buscan transformar y profesionalizar la labor del profesor. Esta legislación crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), cuyo fundamento principal es transitar hacia una política pública en la que el estado actúe y sea responsable de la formación continua, con el fin de rectificar daños históricos y promover la valorización de la carrera (Ministerio de Educación, 2016). No obstante, existe literatura que advierte que este avance no está exento de tensiones: en el diseño de la ley coexiste una orientación basada en el desarrollo continuo y la colaboración, con estructuras de carácter gerencialista heredadas del modelo accountability o rendición de cuentas, lo que complejiza su apropiación en las escuelas (Salas et al., 2021).

Sin embargo, a pesar de que el marco normativo presente y exigido por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), busca unificar las competencias de los docentes en el tránsito desde la educación superior a la práctica laboral, las cifras oficiales evidencian una brecha sustancial en su implementación. Existen diversos factores. Por un lado, el proceso de acompañamiento suele verse obstaculizado por la falta de una definición clara del rol mentor, el agobio de los formatos administrativos exigidos y la escasa articulación entre los saberes teóricos de la Formación Inicial Docente (FID) y el contexto educativo real

Chile presenta elevadas tasas de abandono docente durante los primeros años de ejercicio profesional. Se estima que entre un 18 % y un 20 % de los docentes principiantes abandona la profesión durante el primer año y que esta cifra alcanza aproximadamente un 40 % antes de cumplir cinco años de ejercicio (Valenzuela & Sevilla, 2013). Esta deserción acentuada por la insatisfacción con la gestión directiva, remuneraciones percibidas como insuficientes, falta de espacios de perfeccionamiento y un anclado sistema que impone pruebas estandarizadas devela que el éxito de la inducción requiere transitar desde un cumplimiento puramente normativo hacia un soporte contextualizado y flexible, que atienda prioritariamente las necesidades socioemocionales de los docentes principiantes (Villalobos Vergara et al., 2024).

A este escenario se suman los estragos de la pandemia de COVID-19, la cual obligó a adaptar los procesos de inducción y el acompañamiento entre mentores y docentes principiantes a modalidades remotas mediante el uso de herramientas tecnológicas. Lejos de ser una dificultad pasajera, la verdadera crisis postpandemia se manifestó en un freno drástico en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes. Una problemática que continúa desafiando las prácticas de enseñanza actuales y consolida a la asignatura de Lenguaje como un eje troncal y crítico (Fuentes Sandoval, 2023).

Ante este panorama, el presente ensayo formula una propuesta de modelo conceptual de mentoría especializado en el área de Lenguaje. Este enfoque plantea transformar el rol del mentor, transitando desde la figura del mentor como un agente reglamentario hacia un rol de facilitador estratégico orientado a la mitigación del rezago pedagógico. Finalmente, esta reflexión se inserta en un campo interdisciplinar que



abarca el análisis de las políticas públicas, la pedagogía y la gestión del cambio educativo (Saldaña Belmar & Hernández González, 2025).

Contexto educativo actual v/s exigencias y estandarización del sistema

La inserción profesional docente constituye una etapa crítica en el desarrollo de la carrera, ya que representa el momento en que los conocimientos y competencias adquiridos durante la formación inicial deben articularse con las complejas demandas de la práctica educativa. En Chile, este proceso se desarrolla en un contexto caracterizado por crecientes exigencias de calidad, rendición de cuentas y estandarización de los aprendizajes, junto con los desafíos derivados de las brechas educativas acentuadas tras la pandemia. En este escenario, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente reconoce que el acompañamiento durante los primeros años de ejercicio resulta indispensable para favorecer una inserción efectiva y fortalecer el desarrollo profesional continuo. Desde esta perspectiva, las mentorías adquieren un papel estratégico como dispositivo de apoyo pedagógico y reflexión profesional, cuyo alcance trasciende el cumplimiento de una exigencia normativa para convertirse en un mecanismo de mediación entre las políticas educativas, las demandas del sistema escolar y las necesidades de los docentes noveles.

El escenario de la ley 20.903 y el rol del mentor

Dentro de la misma temática, aquellas normativas establecen de forma explícita que la inducción profesional para los docentes que se encuentran recientemente integrados al campo laboral, cuentan con el derecho adquirido de participar en mentorías (Beca & Boerr, 2020). Por ende, en esta línea el rol de las mentorías se dirige al marco normativo exigido por el CPEIP (Ministerio de Educación, 2024). Su objetivo fundamental no es subsanar carencias de la formación inicial, sino robustecer y retroalimentar las competencias y habilidades requeridas en la práctica laboral autónoma. Este proceso resulta crucial para consolidar la confianza, la autosuficiencia y la identidad profesional del educador novel en su transición al aula, promoviendo paralelamente un espacio de aprendizaje y diálogo mutuo entre pares (Gorichon et al., 2020).

El núcleo de las mentorías es la relación dialógica e integradora entre el mentor y el mentorado. Este proceso implica una asociación estratégica entre ambas partes para mejorar la formación inicial de los maestros principiantes, que les permite contextualizar las instrucciones, superar las barreras sistemáticas y en última instancia, apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Salas et al., 2021).

Asimismo, la interacción al interior de la dupla actúa como un puente mediador indispensable para mitigar la histórica tensión existente entre los conocimientos teóricos universitarios y las demandas complejas de la realidad escolar. Al articular ambos saberes, se facilita una inserción situada que capacita al docente novel para responder con mayor pertinencia a las dinámicas de establecimientos educacionales diversos, incluyendo aquellos caracterizados por su alta vulnerabilidad social y complejidad sociocultural (Maturana Castillo, 2020).

En este escenario práctico, la mediación del mentor resulta fundamental para guiar los procesos de transposición didáctica, un ámbito crítico donde los maestros principiantes suelen enfrentar profundas disyuntivas. Por un lado, una transposición exitosa permite que el conocimiento teórico-práctico se traduzca de manera pertinente y contextualizada en el aula. Por otro lado, este proceso puede manifestarse de forma

errónea si el educador principiante carece de un filtro pedagógico y reproduce el conocimiento científico de manera lineal. Cuando no opera una mediación que resguarde etapas clave como la selección, simplificación y recontextualización del saber, se omiten los procedimientos esenciales que guían al gremio hacia un camino profesionalizante (Ramírez Bravo, 2005).

La deserción temprana de la docencia a nivel nacional se refleja de acuerdo a la tasa de abandono de los docentes durante sus primeros cinco años de ejercicio la cual bordea el 39% (Valenzuela, & Sevilla, 2013). Este fenómeno de decepción con la profesión se atribuye principalmente a la excesiva carga laboral, factores socioemocionales desatendidos, la escasez de horas no lectivas para la preparación de clases y las bajas remuneraciones (Gaete-Silva et al., 2017). Frente a este escenario, los dispositivos de apoyo institucional no han logrado consolidarse como un acompañamiento efectivo. Según registros del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) para el periodo 2023-2024, solo se han conformado cerca de 580 duplas de mentor-mentorizado; de este total, apenas 325 lograron finalizar con éxito el proceso de inducción de diez meses que estipula la ley. Ante estas deficiencias en la cobertura, el Ministerio de Educación (2023), a través de sus orientaciones estratégicas, ha establecido metas de urgencia para aumentar el acceso de docentes principiantes al sistema de inducción, y proyecta alcanzar un 30% de cobertura para el año 2024 y escalar a un 50% para el año 2025 (CPEIP, 2023; CRUCH, 2024).

2.2 La crisis del lenguaje como eje de reflexión

El acompañamiento profesional durante la pandemia tuvo que adaptarse a modalidades de trabajo mixtas (presencial y remoto) y e-learning. Para favorecer la continuidad del proceso de acompañamiento, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) puso a disposición la plataforma E-MINEDUC, la cual incorpora un espacio diseñado para que docentes principiantes y mentores desarrollen reuniones periódicas mediante herramientas de comunicación sincrónica, como chat y videoconferencias, facilitando el trabajo colaborativo en modalidad remota (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2025).

A pesar de los intentos por realizar el programa de inducción de manera virtual, la situación de emergencia impactó el número de procesos que se pudieron llevar a cabo. Durante el año escolar 2020-2021, el CPEIP reportó la formación de 136 pares (mentor-mentorizado) a nivel nacional. A pesar de la separación causada por las regulaciones sanitarias, se continuó exigiendo el cumplimiento normativo del programa. La duración de las mentorías se mantuvo en 10 meses. Además, se requirió invertir entre 4 y 6 horas semanales como estipula la ley en el proceso de inducción, manteniéndose el apoyo financiero enviado desde el Ministerio de Educación para reconocer el tiempo que ambas partes dedicaron (CPEIP, 2021).

Dentro de una línea temporal desde el año 2020 hasta la actualidad el sistema educativo ha sufrido cambios abruptos desde la pandemia que van desde reformas educacionales, adaptaciones curriculares, cambios en la enseñanza y nuevas estrategias de aprendizaje de acuerdo a las nuevas necesidades emergentes (Ibáñez-León, & Vergara-Núñez, 2025). Desde la crisis sanitaria pudimos presenciar cómo los docentes se vieron obligados a innovar de forma drástica su forma de llevar el conocimiento a los alumnos, enfrentado a un campo variado y desconocido para ellos, en donde debieron que adquirir rápidamente nuevas herramientas tecnológicas para seguir cumpliendo con su labor (Villalobos Vergara et al., 2024).

Lejos de la teoría estandarizada, la verdadera crisis se reveló con fuerza en la cotidianidad de los contextos más complejos y aislados, como las escuelas rurales, donde estudiantes que transitaban etapas decisivas de

su trayectoria escolar, como Cuarto y Séptimo Básico, experimentaron un freno drástico en el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura (Ibáñez-León, & Vergara Núñez, 2025; Villalobos Vergara et al., 2024). Las consecuencias de esta situación se reflejaron posteriormente en los resultados de las pruebas SIMCE. En este escenario, la falta de enseñanza personalizada no constituyó el único factor asociado a dichos resultados. De hecho, uno de los hallazgos más relevantes del periodo pospandemia ha sido la relación directa entre el bienestar escolar y el rendimiento académico, que se evidencia en la asociación positiva y significativa entre el Índice de Ambiente Protegido y el desempeño en las pruebas SIMCE de Lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2025; Remache-Bunci et al., 2024).

Es en este contexto pospandemia donde los docentes nóveles se incorporan a aulas marcadas por profundos rezagos pedagógicos (Ibáñez-León & Vergara Núñez, 2025). En particular, el profesor novel del área de Lenguaje se enfrenta a la encrucijada de responder a las exigencias de un currículo estandarizado mientras procura abordar la urgente recuperación de los aprendizajes afectados por la pandemia (MINEDUC, 2023).

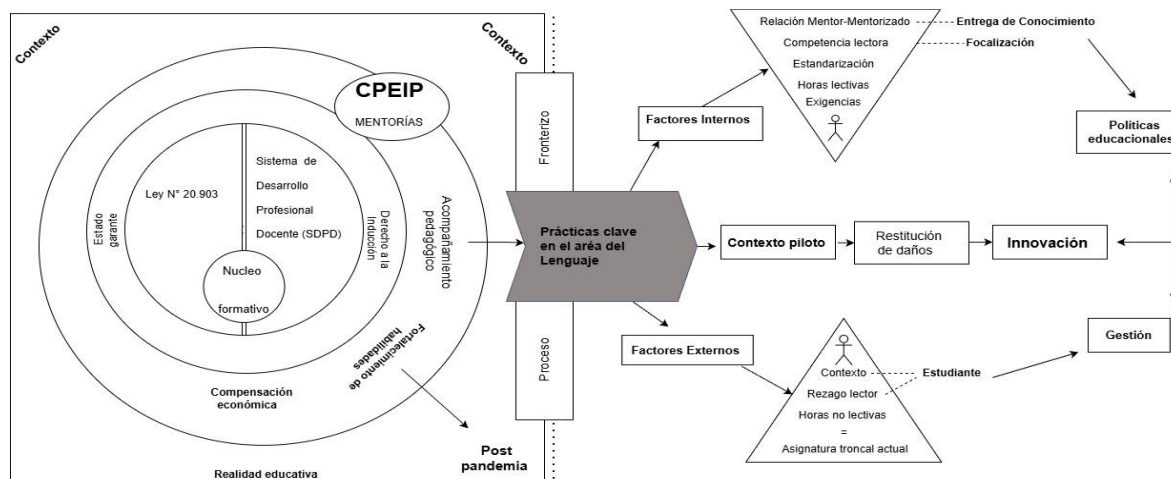
De acuerdo con las Bases Curriculares actuales, el enfoque de la asignatura ha transitado desde un paradigma puramente gramatical hacia uno comunicativo y funcional; una transición metodológica compleja que suele desbordar al docente novel que recién se inserta al aula (Villalobos Vergara et al., 2024). En consecuencia, emerge una mayor exigencia para los procesos de inducción, traspasando al mentor la responsabilidad de capacitar al principiante en didácticas atractivas e innovadoras que logren motivar a los estudiantes y reconstruir sus habilidades lingüísticas (Flores Gómez & Pérez Quinteros, 2024).

De este modo, la figura del mentor adquiere una importancia única en este sector; deja de ser solo un acompañante reglamentario exigido de forma administrativa por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) y se transforma en un facilitador estratégico (MINEDUC, 2016). Bajo esta premisa, el presente artículo formula una propuesta de modelo conceptual que integra de forma sinérgica la relación entre los docentes nóveles de Lenguaje y sus mentores, con el fin de asegurar el desarrollo de los aprendizajes críticos de lectura y escritura en el aula actual, garantizando que el resguardo pedagógico acompañe efectivamente a la inserción profesional (Salas et al., 2021).

La funcionalidad y aplicabilidad del modelo depende de la formación de la dupla (mentor-principiante), la cual requiere no solo cumplimiento normativo, sino una compensación económica justa y, sobre todo, tiempos no lectivos protegidos para que el diálogo pedagógico ocurra de manera real y no solo administrativa, es decir, no basta con la voluntad del mentor; la institución debe proveer lineamientos claros. La resiliencia del docente principiante se debilita cuando no hay participación en la toma de decisiones o cuando los límites del tiempo son difusos (Flores Gómez & Pérez Quinteros, 2024; Villalobos Vergara et al., 2024).

Figura 1

Modelo conceptual del proceso de práctica clave en el área de lenguaje



Fuente: Elaboración propia

Con base en los antecedentes expuestos, se presenta un modelo conceptual diseñado para sistematizar el diagnóstico actual del sistema educativo y optimizar el acompañamiento pedagógico de las mentorías en el área de Lenguaje. Esta propuesta teórica se estructura bajo el marco normativo de la Ley 20.903 y las directrices institucionales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). En términos operativos, el modelo delimita las condiciones esenciales para asegurar la efectividad del proceso, tales como un acompañamiento constante, espacios formales de consultoría y tiempos debidamente resguardados en el horario laboral. De este modo, la propuesta busca fortalecer las competencias docentes frente a las complejidades del escenario escolar contemporáneo, posicionando a la mentoría como un instrumento crítico de mediación y reconstrucción pedagógica ante los rezagos heredados del periodo de postpandemia (Maturana-Castillo, 2020).

Como se visualiza en la estructura concéntrica del modelo, el sistema se sostiene sobre un núcleo formativo, que actúa como soporte fundamental de los organismos involucrados. En razón de ello, dicho núcleo se entiende como el factor que respalda, da inicio y margen a los demás organismos, responsable y reconocido como "estado garante", que asegura una formación de calidad y gratuita a los docentes, visualizada como un derecho adquirido (Ley 20.903, 2016). Debido a ello, las mentorías se vinculan directamente con la relación mentor- mentorizado, la cual contempla una compensación económica para aquellos que quieran optar a dar este servicio a los profesores que se encuentran en formación inicial. El diagrama indica que las regulaciones requieren un "proceso pedagógico" para su implementación. En esta coyuntura, la teoría se relaciona con los aspectos prácticos de la educación y los efectos persistentes de la pandemia (Gorichon et al., 2020).

Posteriormente, en las zonas más aisladas del núcleo formativo y que no forman parte de la estructura céntrica se encuentran conceptos como: realidad educativa y contextos dándole una interpretación más superficial o factores desencadenantes externos y que por consecuencia deben traspasar este proceso fronterizo para influir en el ambiente del aula con amplios desafíos (Fuentes Sandoval, 2023).



La separación entre el núcleo normativo, que toma en consideración lo estandarizado y lo ideal en la práctica pedagógica versus las otras realidades ya insinuadas en las paredes más externas, las que atraviesan por este proceso fronterizo. En efecto, el modelo encuentra un escenario en el que debe interactuar con dos triángulos invertidos para un análisis en profundidad y en comparativas de dos mundos, que luego dialogan al cruzar la frontera. En el Triángulo Mentor (Factores Internos), el mentor, limitado por la necesidad de estandarización y la carga de trabajo de las horas de enseñanza, debe supervisar los aspectos de "Entrega de Conocimiento" y "Focalización" de la competencia de lectura (Fuentes Sandoval, 2023).

El triángulo centrado en los estudiantes (Factores Externos), representa el verdadero estado del aula, caracterizado por el "Rezago lector", el entorno socioeducativo del estudiante y el marco de la asignatura principal, catalogada como la asignatura troncal (Fuentes Sandoval, 2023).

El objetivo del modelo, indicado por la flecha central que avanza hacia la derecha, es la transformación. En un "escenario piloto", la tutoría tiene como objetivo más allá de la simple adhesión a la ley, lograr una "restauración del daño" generalizado, principalmente en las áreas de alfabetización, como un plan remedial que contiene cambios adecuados a las tecnologías actuales. Esto facilita el avance de la innovación pedagógica al transformar los métodos tradicionales de enseñanza, ya que impulsa cambios orientados a garantizar que las políticas educativas y las prácticas de gestión respondan a las necesidades reales de los estudiantes, especialmente en el área de Lenguaje. En este escenario, resulta fundamental promover metodologías diversificadas, programas de formación contextualizados para docentes principiantes, procesos de transposición didáctica ajustados a los distintos niveles educativos y espacios de acompañamiento en los que docentes expertos, con amplia trayectoria en los establecimientos educacionales, orienten y apoyen el desarrollo profesional de quienes inician su ejercicio docente (Maturana-Castillo, 2020).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de reflexión pedagógica, el presente ensayo permite constatar la existencia de dos realidades opuestas que se confrontan de manera constante en el sistema escolar. Por un lado, se impone la rigidez de un marco normativo estandarizado, regulado por el Estado y orientado al cumplimiento de indicadores de desempeño; por otro, emerge la realidad subjetiva, dinámica y escasamente monitoreada de los establecimientos educacionales. En estos espacios, que representan a la mayoría de las escuelas y donde se insertan los docentes nóveles, la genuina intención de cumplir con las

exigencias normativas suele enfrentarse a problemáticas emergentes, como las brechas de aprendizaje, la diversidad del estudiantado, las necesidades socioemocionales y las limitaciones de recursos que dificultan su implementación efectiva. Esta tensión se intensifica bajo el actual modelo de rendición de cuentas (accountability), el cual privilegia el logro de resultados estandarizados, como los obtenidos en el SIMCE, sin considerar suficientemente las características territoriales, culturales y socioeducativas que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el modelo propuesto en este artículo trasciende una comprensión meramente administrativa de la mentoría para concebirla como un dispositivo de reflexión, acompañamiento e innovación pedagógica. Su



propósito es visibilizar las tensiones existentes entre las políticas educativas y la práctica escolar, articulando un plan de acción que fortalezca la relación mentor-principiante y oriente el proceso de inducción hacia la recuperación y el fortalecimiento de los aprendizajes, particularmente en el desarrollo de la lectura y la escritura. En este sentido, la mentoría deja de entenderse exclusivamente como un mecanismo de inserción profesional para transformarse en una oportunidad de aprendizaje colaborativo, donde la experiencia del mentor y la mirada renovadora del docente novel convergen en la construcción de respuestas contextualizadas a los desafíos educativos contemporáneos.

En consecuencia, resignificar el diálogo entre el docente novel y el mentor experto constituye un desafío ineludible para el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Ambos actores

representan un capital profesional estratégico cuya interacción favorece no solo el desarrollo de competencias pedagógicas individuales, sino también la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje capaces de promover procesos de mejora continua. En un contexto marcado por profundas transformaciones educativas y por las secuelas que la pandemia ha dejado sobre los aprendizajes, resulta necesario que las políticas de mentoría evolucionen desde una lógica centrada en el cumplimiento normativo hacia un enfoque más flexible, contextualizado y orientado al fortalecimiento de la práctica pedagógica. Solo así la mentoría podrá constituirse en un verdadero motor para la innovación educativa, la equidad y el mejoramiento sostenido de la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Entrega de Resultados Educativos 2025. Gobierno de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Beca, C. E., & Boerr, I. (2020). Políticas de inducción para profesores principiantes: la experiencia chilena y los desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4683111. <https://doi.org/10.14244/198271994683>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). Postulación al proceso de mentorías para docentes principiantes 2021. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/mentorias-convocatoria-2021/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2023). Registro y evaluación del Sistema de Inducción y Mentoría. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. <https://cpeip.cl/inducccion-docente/>
- Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH]. (2024). La Docencia Cambia Vidas. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2024/03/Informe-CRUCH_La-Docencia-Cambia-Vidas.pdf



- Flores Gómez, C. X., & Pérez Quinteros, J. F. (2024). Política de Inducción y Mentoría en el ejercicio profesional docente en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 13(2), 4. <https://doi.org/10.35811/rea.v13i2.312>.
- Fuentes-Sandoval, M. (2023). Aprendizaje en tiempos de pandemia: el desafío curricular de los objetivos de aprendizajes priorizados en la asignatura de Lenguaje y Comunicación [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional de la Universidad de Chile.
- Gaete-Silva, A., Castro-Navarrete, M., Pino-Conejeros, F., & Mansilla-Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>.
- Gobierno de Chile. Ley N.º 20.903. (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: Análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, (52), 12-48. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Ibáñez León, P., & Vergara Núñez, J. (2025). Efectos de la pandemia en Chile y Latinoamérica: Resultados de aprendizaje, principales causas, efectos a largo plazo y estrategias de recuperación. *Revista Pedagógica*, 27, e8532. <https://doi.org/10.22196/rp.v27i1.8532>
- Maturana-Castillo, D. C., & Cieza-García, J. A. (2020). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 349-370. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.22668>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). Ley 20903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2023). Plan de Reactivación Educativa. Gobierno de Chile. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2024). Plan Nacional Docente. Gobierno de Chile. https://plannacionaldocente.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/136/2025/01/Plan_Nacional_Docente.pdf
- Ramírez Bravo, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Folios*, (21), 33-45. <https://doi.org/10.17227/01234870.21folios33.45>
- Remache-Bunci, M. G., Amores-Pacheco, R., Suarez-Vargas, J. V., & Ocampo-Vásquez, S. M. (2024). Impacto de la pandemia en las habilidades de escritura en niños de 8 a 12 años. *Estudios y Perspectivas Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(1). <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i1.194>
- Salas, M., Díaz, A., & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449-474. <https://www.redalyc.org/journal/140/14069006006/html/>



- Saldaña Belmar, C., & Hernández González, O. D. (2025). El desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en tiempos de pandemia. *Unodiverso. Revista de Complejidad en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5). <https://doi.org/10.54188/UD/05/A/03>
- Valenzuela, J. P., & Sevilla, A. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar marcado por la alta rotación. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Villalobos Vergara, P. V., Barria-Herrera, P., & Díaz Meza, R. E. (2024). La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia. *Perfiles Educativos*, 46(183), 76–93. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61220>



MOTIVACIÓN LECTORA Y DISEÑO CONTEXTUALIZADO DE TEXTOS: POSIBILIDADES DESDE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA

READING MOTIVATION AND CONTEXTUALIZED TEXT DESIGN: POSSIBILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE CLASSROOM

Lesly Gacitúa-Olate <https://orcid.org/0009-0003-5812-0582> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | gacituaesly@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objetivo proponer un modelo didáctico apoyado en la inteligencia artificial, denominado Modelo Didáctico de Lectura Contextualizada con Inteligencia Artificial (MDLC-IA). Esta propuesta está dirigida a docentes de educación básica y media para fortalecer la motivación lectora de estudiantes que presentan escaso interés por los textos escolares tradicionales. El modelo se fundamenta en la literacidad situada, la teoría de la motivación intrínseca y la alfabetización multimodal, entendiendo que la lectura adquiere mayor significado cuando los textos se vinculan con los contextos, experiencias e intereses del alumnado. En este marco, la inteligencia artificial generativa se concibe como una herramienta de co-creación docente para diseñar materiales personalizados y contextualizados territorialmente, incorporando elementos culturales y cotidianos de las comunidades educativas. El modelo se organiza en cinco etapas articuladas: diagnóstico del perfil lector, contextualización de los contenidos, diseño de textos con apoyo de IA, implementación de estrategias de mediación lectora y evaluación continua junto con la regulación ética del uso de la tecnología. Se concluye que la IA no reemplaza el rol del docente, sino que fortalece su capacidad de mediación pedagógica, favoreciendo prácticas lectoras más inclusivas, significativas y contextualizadas, orientadas al desarrollo de competencias para los desafíos educativos del siglo XXI.

Palabras clave: Inteligencia artificial; motivación lectora; literacidad situada; mediación pedagógica

ABSTRACT

This essay proposes an Artificial Intelligence-Supported Contextualized Reading Didactic Model (MDLC-IA) aimed at primary and secondary school teachers to enhance reading motivation among students who show limited interest in traditional school texts. The model is grounded in the principles of situated literacy, intrinsic motivation theory, and multimodal literacy, recognizing that reading becomes more meaningful when texts are connected to students' contexts, experiences, and interests. Within this framework, generative artificial intelligence is conceived as a teacher co-creation tool for designing personalized, context-based reading materials that incorporate the cultural and everyday realities of local communities. The model is organized into five interconnected stages: reading profile assessment, content contextualization, AI-assisted text design, implementation of reading mediation strategies, and continuous assessment combined with the ethical regulation of AI use. It concludes that artificial intelligence does not replace the teacher's role; rather, it strengthens teachers' pedagogical mediation by supporting more inclusive, meaningful, and context-responsive reading practices, ultimately fostering the development of reading competencies required to meet the educational challenges of the twenty-first century.

Keywords: Artificial intelligence; reading motivation; situated literacy; pedagogical mediation



INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura es una de los grandes desafíos que se enfrentan en el sistema educativo en la actualidad, especialmente en los contextos en donde los estudiantes manifiestan bajos niveles de motivación y poca o nula identificación con los textos que son propuestos por el sistema escolar. En el último periodo, en diversas investigaciones han demostrado que la comprensión lectora no depende únicamente de habilidades cognitivas vinculadas a la decodificación textual, sino también a factores vinculadas a factores emocionales, culturales y motivacionales que influyen directamente en la relación que los estudiantes tienen con la lectura (Gomes et al 2025). Desde esta perspectiva, la falta de pertenencia cultural y contextual de muchos materiales escolares han contribuido a generar experiencias lectoras distantes, poco significativas y desvinculadas de las realidades socioculturales de los estudiantes.

Una parte importante de los materiales utilizados en el sistema escolar con frecuencia presentan propuestas estandarizadas, homogéneas que no siempre representan la diversidad cultural, territorial y social presentes en las aulas. Esta situación puede generar experiencias lectoras poco significativas, disminuir el sentido de pertenencia hacia los textos y afectar progresivamente el compromiso de los estudiantes con la lectura (Gee, 2015; Street, 1984).

Si bien la inteligencia artificial tiene varias décadas en desarrollo, los avances más recientes aparecen con la IA generativa ofrece nuevas oportunidades para responder a este desafío, permitiendo diseñar textos personalizados, situados y culturalmente relevante, lo que no significa prescindir de los textos literarios tradicionales o del canon escolar, ya que los estudiantes deben conocer diferentes tipos obras, sino más bien incorporarlo como un recurso complementario.

En respuesta a este desafío, el presente ensayo reflexiona y propone una organización teórica denominada Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada mediante IA (MDLC-IA). Este modelo constituye una propuesta orientada a guiar al profesorado en el diseño de experiencias lectoras significativas mediante el uso pedagógico de la inteligencia artificial generativa. Su propósito es favorecer la creación de narrativas contextualizadas y cercanas a los intereses del estudiantado, susceptibles de incorporarse en diversas actividades de aula como un medio para promover el interés por la lectura y contribuir a que esta se consolide como un recurso para la construcción de la identidad, el acompañamiento del aprendizaje y la continuidad escolar.

La lectura como práctica social y cultural

La lectura no se reduce a las habilidades de decodificación y comprensión de textos, sino que debe concebirse como una práctica social y cultural cuyo significado se construye en interacción con los contextos en los que participan los estudiantes. Desde la perspectiva de la literacidad situada, las prácticas de lectura y escritura se encuentran estrechamente vinculadas a las experiencias, identidades, valores y formas de participación de cada comunidad, por lo que no constituyen habilidades universales ni neutras (Street, 1984; Gee, 2015).

Desde este enfoque, la enseñanza de la lectura adquiere mayor relevancia cuando incorpora los conocimientos, las experiencias y los referentes culturales del estudiantado. En este sentido, Zavala (2002) sostiene que la literacidad cobra significado cuando dialoga con las prácticas sociales propias de las



comunidades. De manera complementaria, Moll et al. (1992), a partir del concepto de “fondos de conocimiento”, plantean que los aprendizajes se enriquecen cuando la escuela reconoce y aprovecha los saberes construidos en los contextos familiares y comunitarios.

La motivación lectora ha sido ampliamente reconocida como uno de los factores más relevantes para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y participación en actividades de lectura y escritura. Desde el ámbito de la psicología educativa, Deci y Ryan (2000) desarrollaron la teoría de la autodeterminación, la cual sostiene que la motivación intrínseca aumenta cuando las personas experimentan autonomía, competencia y sentido de pertenencia dentro de las actividades que realizan. Aplicado al ámbito lector, esto implica que los estudiantes participan con mayor disposición y compromiso cuando los textos resultan significativos y cercanos a sus intereses, afectos y vivencias.

Asimismo, Guthrie y Wigfield (2000) señalan que la motivación lectora se relaciona directamente con el compromiso del estudiante hacia la lectura y con la construcción de hábitos lectores permanentes. Guthrie y Wigfield (2000) aseguran que los estudiantes leen y comprenden mejor cuando se dan cuenta que la lectura posee un propósito significativo y conectado a su realidad.

Algunas investigaciones latinoamericanas han demostrado que la baja motivación lectora se intensifica en contextos educativos vulnerables o culturalmente poco representativos (Murillo, & Román, 2011; UNESCO, 2022; CEPAL, & UNESCO, 2020). En esta misma línea, la falta de pertenencia cultural y contextual de los textos escolares pueden generar desinterés lector, desvinculación emocional y disminución del compromiso lector (González Ramírez & Cara Jara, 2025; Manghi Haquin, 2011).

Literacidad situada y alfabetización multimodal

Para abordar esta problemática, la teoría de la literacidad situada aporta una perspectiva fundamental al entender la lectura no como una técnica aislada, sino como una práctica social ideológica enraizada en estructuras temporales, territoriales e institucionales específicas (Gee, 2015; Street, 1984). Desde este enfoque sociocultural, defendido por el investigador como Zavala (2002), el aprendizaje lingüístico cobra un sentido real cuando los procesos de enseñanza dialogan directamente con los denominados fondos de conocimientos de las comunidades minoritarias o vulnerables, es decir, con aquellos saberes, oficios, estrategias de la vida y capitales culturales acumulados históricamente por las familias de los estudiantes (Moll et al. 1992).

Por otra parte, las transformaciones tecnológicas contemporáneas exigen comprender que la alfabetización ya no se limita al soporte analógico impreso. La alfabetización multimodal expande el concepto tradicional de lectura en el siglo XXI al incorporar formalmente la capacidad de interpretar, deconstruir y producir significados allí donde convergen múltiples modos o recursos de representación, tales como textos escritos, imágenes estáticas y en movimiento, audios, gestos y plataformas virtuales e interactivas (Kress, 2010). Como ha evidenciado la investigación pedagógica en Chile, la lectura en el aula actual debe transitar hacia esta aproximación multimodal para sintonizar con la semiótica nativa de los estudiantes y fomentar procesos interpretativos profundos (Jewitt, 2008; Manghi Haquin, 2011).

Contextualización como principio didáctico en la enseñanza de la lectura

La enseñanza de la lectura ha experimentado una importante transformación en las últimas décadas y, por ende, la contextualización es un principio que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje adquieren



significado a partir de la relación entre contenidos escolares y las experiencias socioculturales del estudiantado. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje significativo ocurre cuando nuevos conocimientos logran integrarse a los saberes previos del estudiante (Ausubel, 2002), mientras desde la perspectiva sociocultural sostiene que el aprendizaje se construye mediante la interacción con otro, y con el contexto en el que las personas participan. Siguiendo la misma línea, Coll (2001) argumenta que la enseñanza adquiere sentido cuando logra establecer vínculos entre currículum escolar y las experiencias reales del estudiantado, lo que favorece la construcción de conocimientos contextualizados.

Inteligencia artificial generativa como una herramienta de apoyo pedagógica

La entrada de la inteligencia artificial (IA) generativa ha generado una transformación significativa en diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos la educación, al ofrecer nuevas posibilidades para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al basarse en modelos generativos posee la capacidad de producir textos, imágenes y otros recursos originales a partir de instrucciones formuladas, lo que amplía considerablemente las posibilidades de creación de materiales educativos (Holmes et al, 2022; UNESCO, 2023).

Desde la perspectiva educativa, la incorporación de la inteligencia artificial exige comprender que toda innovación tecnológica adquiere sentido únicamente cuando responde a propósitos pedagógicos claramente definidos, bajo esta misma Luckin, (2018) menciona que el verdadero potencial de la inteligencia artificial no reside en la automatización de tareas, sino en su capacidad para ampliar las oportunidades de aprendizaje mediante experiencias adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes.

Bajo esta misma perspectiva los autores Holmes et al (2019), plantean que estas tecnologías deben tomarse como una herramienta de apoyo para el profesorado, sin sustituir el juicio profesional ni la medicación pedagógica docente. Estas perspectivas coinciden con las orientaciones propuestas por la UNESCO (2023) que enfatiza que el uso de la inteligencia artificial generativa en educación debe sustentarse en principios éticos, transparencia y responsabilidad profesional.

Cuando se habla del ámbito específico de la enseñanza de la lectura, la inteligencia artificial generativa presenta un potencial particularmente relevante para fortalecer los procesos de contextualización pedagógica. Como ya se ha señalado la literatura especializada reconoce que la comprensión y la motivación lectora aumentan cuando los estudiantes establecen conexiones entre los textos, sus conocimientos previos y su realidad sociocultural (Gee, 2015; Guthrie y Wigfield, 2000; Street, 1984). Pero producir materiales de lectura contextualizados representa una tarea compleja para el profesorado, debido al tiempo que se requiere para diseñar recursos didácticos diferenciados y que se capaz de responder a la diversidad frente al aula, de este modo la inteligencia artificial ofrece la posibilidad de generar textos ajustados a los niveles y contexto e intereses ampliando así la experiencia lectora.

La motivación lectora como desafío para la comprensión y el aprendizaje

En la actualidad la literatura ha evidenciado que la desmotivación hacia la lectura es uno de los principales factores que inciden negativamente en la comprensión lectora y en el rendimiento académico de los estudiantes, particularmente en contextos educativos vulnerables o no tradicionales. En estas investigaciones especializadas, se señala que cuando los estudiantes no encuentran sentido ni identificación



con los textos propuestos, disminuye su compromiso lector y se profundizan las dificultades de comprensión (San Martín, & Troncoso, 2024)

Además esta realidad, caracterizada por las dificultades que presentan numerosos estudiantes para comprender, interpretar y utilizar críticamente la información contenida en los textos se ha evidenciado en las sucesivas aplicaciones del Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), cuyos resultados muestran que un número importante de adolescente no alcanza los niveles mínimos de competencia lectora necesarios para participar plenamente en la sociedad del conocimiento (OCDE, 2023). En consonancia con los estudios internacionales sobre alfabetización que coinciden en señalar que la comprensión lectora constituye una competencia determinante para el aprendizaje a lo largo de la vida (United Nations, 2024)

En este mismo contexto, se ha demostrado que la motivación lectora mantiene una relación directa y bidireccional con el logro lector, por tanto, la baja motivación limita la práctica de la lectura y, a su vez, el bajo desempeño refuerza el desinterés por los textos (Cubillos, & Troncoso, 2025). Bajo este mismo escenario, la persistencia de prácticas lectoras descontextualizadas, y alejadas a la realidad y experiencias socioculturales del estudiante, contribuye a una actitud negativa hacia la lectura. Esto ocurre, por ejemplo, en entornos rurales, hospitalarios, donde la falta de pertinencia cultural y contextual acentúa la desvinculación con la actividad lectora (Anyichie & Butler, 2023)

En el caso de Chile no queda exento de estos problemas con la comprensión lectora, ya que continúa representando un desafío prioritario para el sistema educativo, independiente a los avances observados en los últimos años, como en el SIMCE 2024. Aquí que se observa una mejora en la comprensión lectora para Cuarto Básico, sin embargo, para Sexto Básico y Segundo Medio hubo un estancamiento, por lo que se entiende que persisten los desafíos para fortalecer esta competencia en la comprensión lectora, (Agencia de Calidad de la Educación, 2025).

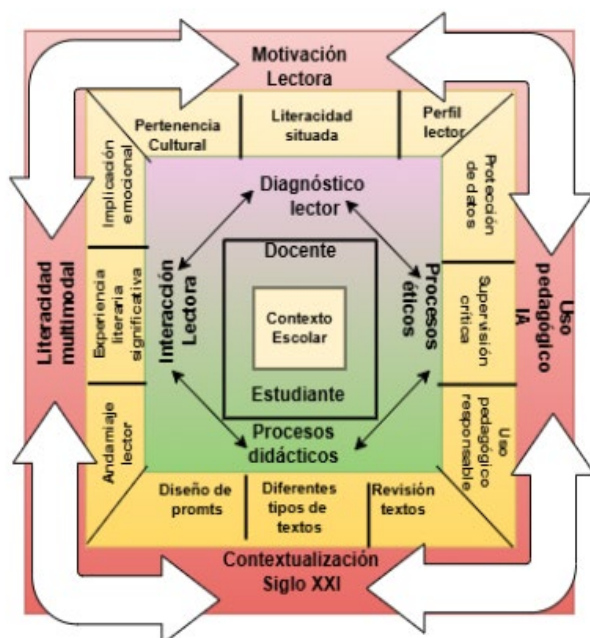
Las investigaciones en Chile coinciden que para mejorar la comprensión lectora no depende exclusivamente de la enseñanza de habilidades cognitivas, sino también de factores asociados a la motivación, la participación y el bienestar emocional del estudiantado. Bajo esta misma dirección San Martín y Troncoso (2024), sostienen que las dificultades lectoras observadas en los primeros años escolares requiere una intervención oportuna.

Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada mediante Inteligencia Artificial (MDLC-IA)

El Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada mediante Inteligencia Artificial (MDLC-IA) constituye una propuesta pedagógica orientada a fortalecer la motivación lectora mediante el uso estratégico de la inteligencia artificial generativa. Su diseño se organiza de forma concéntrica, permitiendo comprender la progresión de los procesos pedagógicos, éticos y contextuales que intervienen en la enseñanza de la lectura. La lectura del modelo se realiza desde su núcleo hacia las capas externas, evidenciando cómo las decisiones didácticas emergen desde la identidad, los intereses y el contexto sociocultural del estudiante para proyectarse hacia prácticas lectoras significativas, contextualizadas y mediadas por la tecnología. Desde esta perspectiva, el docente asume un rol protagónico como mediador pedagógico, utilizando la inteligencia artificial no como un sustituto de su labor, sino como una herramienta que favorece la personalización de los textos, fortalece la motivación lectora y promueve experiencias de aprendizaje pertinentes y culturalmente situadas.

Figura 1

Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada



Fuente: elaboración propia

Etapas 1: Núcleo contexto Escolar

La primera etapa constituye el núcleo del modelo y tiene como propósito comprender el contexto donde se emplea la experiencia lectora. Desde la perspectiva de la literacidad situada, toda práctica de lectura adquiere significado en función del entorno social, cultural e institucional en que ocurre (Gee, 2015; Street, 1984). Con esto el punto de partida del Modelo MDLC-IA consiste en reconocer las características del establecimiento educativo, considerando los distintos aspectos tanto territoriales culturales, lingüísticos, edades y gustos que influyen en la relación de los estudiantes con la lectura.

En esta etapa el docente tiene un rol determinante, dado que debe ser capaz de identificar las particularidades del contexto escolar, ya sea, por ejemplo, urbano, rural, multicultural u hospitalario, además de las características particulares de los estudiantes. Con este paso se permite el reconocimiento que comprende la identidad colectiva del estudiantado.

En esta primera etapa la inteligencia artificial aún no tiene intervención, el protagonista es el docente que observa, interpreta y comprende las distintas realidades antes de tomar una decisión pedagógica.

Etapas 2: Diagnóstico lector integral y contextual

Ya una vez reconocido el contexto educativo, el modelo propone realizar un diagnóstico lector que trascienda la evaluación tradicional del nivel de comprensión, esto quiere decir que vaya más allá de una evaluación, sino que busca comprender la relación de cada estudiante establece con la lectura integrando dimensiones cognitivas, motivacionales, culturales y emocionales. Para lograr un buen diagnóstico se necesita contemplar tres dimensiones que son fundamentales:



A) Perfil Lector, aquí el docente debe identificar el nivel de competencia lectora, los intereses personales, experiencias previas de lectura y posibles barreras que pudiesen dificultar el compromiso lector. En este contexto se consideran los elementos socioculturales que influyen en la relación del estudiante con la lectura. Este proceso no es solo una evaluación inicial, sino que se debe extender con el tiempo y ajustar las decisiones pedagógicas.

B) Pertenencia Cultural, el docente analiza el grado en que los materiales utilizados representan la identidad, el territorio y sus experiencias cotidianas del estudiantado. En esta línea la pertenencia cultural se debe manifestar según el modelo propuesto para la creación y selección de textos que incorporen elementos reconocibles por los estudiantes, tales como, referencias a su comunidad, actividades cotidianas, paisaje, locales, costumbres, dinámicas familiares y situadas a su realidad educativa.

C) Alfabetización situada, se espera que el docente examine las prácticas de lectura desarrolladas dentro de la comunidad y las formas particulares en cómo los estudiantes interactúan con los textos, ya que se concibe como un proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura que se desarrolla en estrecha relación con los contextos sociales, culturales y territoriales en lo que los estudiantes participan cotidianamente. Este enfoque establece que las prácticas de lectura no son universales ni neutras, sino que adquieren significado en función de las experiencias, saberes previos y las realidades concretas de los lectores.

Etapas 3: Procesos Didácticos

Una vez obtenidos los antecedentes del diagnóstico, el docente pasa a la etapa tres del modelo, la cual está enfocada en diseñar estrategias didácticas apoyadas en el uso pedagógico de la inteligencia artificial. En este paso la IA se utiliza como herramienta mediadora para la creación de textos personalizados, en donde se incorporen elementos significativos del contexto del estudiante, tales como nombres, territorio, experiencias cotidianas, situaciones cercanas a su realidad como también gustos propios a la edad. Para ello lo primero que debe tener en cuenta el docente es el diseño de prompt, ser preciso de que se le va a pedir a la IA para que genere. Mientras más específicas sean las instrucciones, mayores son las posibilidades de obtener un recurso ajustado a las necesidades pedagógicas en el aula.

Una vez realizado el diseño de prompt, la inteligencia artificial genera una propuesta inicial del texto solicitado. No obstante, para el modelo esto no constituye un recurso didáctico definitivo, sino es un primer insumo que debe ser analizado y validado por el docente. Por tanto, el profesor debe cumplir con la revisión de texto y verificar el contenido de manera crítica para así verificar su pertinencia, coherencia, precisión y adecuación al nivel del grupo curso. Esta etapa es importante ya que desde una buena revisión se asegura de responder de manera adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes al asegurar que responda a los objetivos de aprendizajes y contribuir de manera efectiva a fortalecer la motivación lectora.

En este proceso de revisión, permite corregir posibles errores, imprecisiones o sesgos presentes en el texto generado, lo que reafirma que la inteligencia artificial actúa como un apoyo al diseño pedagógico, mientras que la decisión final de la calidad y el uso del recurso pasa directamente por el docente.

Etapas 4: Interacción lectora significativa

Una vez que los textos son generados y revisados críticamente por el docente, el modelo avanza hacia etapa cuatro la interacción lectora significativa. En este paso los textos contextualizados y personalizados se integran a actividades de lectura guiada, compartida, conversación dialógica y reflexión colectiva. Este con



el propósito de favorecer una participación activa del estudiante durante el proceso lector lo que promueve la implicación emocional. Esta corresponde al vínculo afectivo que el estudiante establece con el texto, cuando logra identificarse con su contenido, personajes o situaciones. En este sentido, esto fortalece la motivación y el compromiso con la lectura.

En el caso del andamiaje lector que es parte de la interacción lectora, se entiende como el conjunto de apoyos pedagógicos intencionados, progresivos y flexibles que el docente ofrece al estudiante para facilitar la comprensión de textos, promover las habilidades lectoras y favorecer la autonomía progresiva en la lectura.

Bajo esta misma lógica, el andamiaje se construye a partir del diagnóstico lector y del perfil del estudiante, lo que permite al docente anticipar dificultades, seleccionar estrategias adecuadas al nivel. Además, en este modelo, no se concibe como una ayuda permanente, sino como un apoyo transitorio que se retira progresivamente a medida que el estudiante adquiere mayor control y confianza en la lectura.

Por último, la experiencia literaria significativa constituye el resultado de las etapas anteriores. En esta fase, se espera que el estudiante establezca una relación activa, emocional y reflexiva con la lectura, a partir de la construcción de significados vinculados con sus experiencias, su identidad y su contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, la experiencia lectora trasciende una visión mecanicista o instrumental de la lectura y se configura como un espacio de encuentro entre el lector y el texto. Esta relación favorece la comprensión profunda, la implicación afectiva y la construcción de significados personales. De este modo, la lectura adquiere relevancia para el estudiante y fortalece su sentido de pertenencia, su motivación y su compromiso con las prácticas lectoras.

Etapas 5 Procesos éticos

Como propuesta al modelo, se incorpora de manera transversal la dimensión de procesos éticos, que regula y orienta el uso de la inteligencia artificial en el diseño e implementación de actividades destinadas a fortalecer la motivación hacia la lectura. Esta dimensión se fundamenta en el reconocimiento de que la incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos implica responsabilidades pedagógicas, profesionales y éticas por parte del docente.

En primera instancia, la protección de datos, constituye el primer eje ético del modelo y se vincula directamente con el resguardo de la identidad y privacidad de los estudiantes, si bien el modelo promueve la creación de los textos personalizados mediante inteligencia artificial, el docente debe extremar las medidas de cuidado respecto de la información que se utiliza en la elaboración de prompt y narrativas. Para ello se debe evitar el uso de datos sensibles, como apellidos completos, diagnósticos médicos, entre otros.

El segundo eje ético es la revisión crítica, como se señaló anteriormente, este proceso implica que el docente asuma una actitud activa y reflexiva frente a los contenidos generados, con el fin de evitar una posición automática o acrítica de los textos. La revisión de los textos generados permite detectar posibles errores conceptuales, incoherencias narrativas, sesgos culturales o representaciones estereotipadas que puedan afectar negativamente al estudiante.

Y por último como tercer eje ético está el uso pedagógico responsable de la inteligencia artificial, este principio reconoce que la IA no constituye un fin en sí mismo, sino como una herramienta al servicio de objetivos educativos claramente definidos. En este sentido, el uso responsable implica que la inteligencia artificial sea empleada para enriquecer las prácticas lectoras, favorecer la motivación y apoyar a la



comprensión y no para reemplazar la mediación docente ni estandarizar los procesos de enseñanza. En esta misma línea el uso pedagógico responsable se entiende como en la selección consciente de cuándo y cómo utilizar la IA, en la claridad respecto de su función dentro de la experiencia lectora y la transparencia frente a los estudiantes sobre su utilización.

Etapas 6: integración de conceptos claves

Ya para la capa final del modelo se encuentran cuatro grandes entramados conceptuales que sostienen el modelo didáctico propuesto ya que articulan tecnología, cultura y pedagogía.

Contextualización siglo XXI comprendida como las prácticas pedagógicas para responder a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que configuran la experiencia educativa contemporánea. Este concepto reconoce que los estudiantes actuales se desenvuelven en entornos marcados por la digitalización, la diversidad cultural y la heterogeneidad de contextos educativos.

Siguiendo esta misma línea, se incorpora otro concepto para el modelo, que es el uso pedagógico de la inteligencia artificial, entendido como la integración consciente y planificada, la ética y reflexiva de herramientas basadas en la inteligencia artificial al servicio de la enseñanza y motivación de la lectura. Este uso se orienta principalmente a la creación de diferentes tipos de textos personalizados, al desarrollo de estrategias de andamiaje lector y la adaptación de los materiales a distintos niveles de desempeño y contextos educativos. La IA se concibe como un recurso de apoyo para el docente lo que le permitirá diseñar experiencias lectoras contextualizadas, personalizar material didáctico, y promover la motivación hacia la lectura, el docente mantiene siempre el criterio pedagógico y el rol mediador.

Otro concepto central del modelo es la alfabetización multimodal, entendida como la capacidad de los estudiantes para interpretar, comprender y producir significados mediante diversos modos de representación, tales como el texto escrito, las imágenes, los recursos digitales, los elementos visuales y las narrativas audiovisuales (Meneses et al., 2023). Estos autores señalan que el currículo chileno reconoce progresivamente la importancia de la literacidad multimodal; sin embargo, advierten que su implementación en el aula continúa siendo un desafío para el profesorado. Desde esta perspectiva, la alfabetización multimodal responde a las demandas propias del siglo XXI, por lo que no se limita al texto impreso, sino que se desarrolla en entornos donde convergen múltiples lenguajes y formatos (Kress, 2010). En este marco, el modelo incorpora este concepto como un componente fundamental, ya que posibilita la integración de elementos visuales, narrativos y digitales que enriquecen la experiencia lectora y fortalecen la motivación hacia la lectura.

Por último, el modelo sitúa la motivación lectora como su eje central. Su propósito consiste en despertar el interés del estudiantado por la lectura y favorecer una participación activa en las prácticas lectoras. Para ello, promueve la utilización de textos que faciliten la comprensión y que, al mismo tiempo, resulten cercanos a las experiencias, intereses e identidades de los estudiantes. Esta identificación favorece una mayor disposición hacia la lectura desde las dimensiones emocional, cognitiva y actitudinal, lo que fortalece el compromiso con la actividad lectora. En este modelo, la motivación lectora no se concibe como una característica individual aislada, sino como el resultado de las experiencias lectoras previas, del grado de identificación con los textos y de la pertinencia cultural de las propuestas pedagógicas.

La creación de textos personalizados y contextualizados mediante la inteligencia artificial constituye uno de los principales mecanismos del modelo para fortalecer la motivación lectora. Al incorporar referentes culturales, territoriales y experiencias cercanas al estudiantado, las narrativas favorecen procesos de



identificación con los textos, permitiendo que los estudiantes establezcan conexiones entre la lectura, su identidad y su contexto sociocultural. Esta identificación fortalece la implicación emocional, el compromiso lector y la construcción de experiencias de lectura significativas. En consecuencia, la motivación lectora se concibe como uno de los principales resultados esperados del modelo, en la medida en que las propuestas pedagógicas logran responder de manera pertinente a las características, intereses y realidades del estudiantado, promoviendo una relación más significativa y sostenida con la lectura.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este ensayo reflexivo se propuso el Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada mediante IA (MDLC-IA) como una alternativa pedagógica orientada a fortalecer la motivación lectora mediante el uso de inteligencia artificial generativa. Esta propuesta responde a la diversidad presente en el aula al considerar los intereses, el contexto sociocultural y las características del grupo curso, especialmente en relación con los distintos niveles de desarrollo de las habilidades lectoras. De este modo, el modelo sitúa al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta propuesta busca superar algunas de las limitaciones del canon literario tradicional, cuyos textos, en determinadas ocasiones, no logran establecer conexiones significativas con la realidad del estudiantado. Esta situación puede afectar la motivación hacia la lectura y, en consecuencia, dificultar los procesos de comprensión lectora. No obstante, el modelo no pretende reemplazar los textos tradicionales ni la labor pedagógica del profesorado; por el contrario, se concibe como un recurso complementario que amplía las posibilidades del diseño didáctico mediante la creación de materiales contextualizados y pertinentes.

La implementación del modelo exige un rol activo por parte del docente. En primer lugar, debe analizar las características del grupo curso e identificar los intereses, el contexto sociocultural y las necesidades educativas del estudiantado. Posteriormente, le corresponde diseñar instrucciones (prompts) acordes con dichas características y evaluar críticamente los contenidos generados por la inteligencia artificial para verificar su pertinencia, calidad y adecuación antes de incorporarlos al proceso de enseñanza de la lectura.

En este modelo, el docente asume un rol protagonista como mediador, diseñador y evaluador de los textos generados mediante inteligencia artificial, mientras que esta última cumple una función de apoyo al facilitar la personalización de los materiales de lectura como recurso educativo. De este modo, se favorece la creación de conexiones significativas entre los textos y las experiencias del estudiantado, se amplían las oportunidades de lectura y se fortalece la comprensión lectora a partir del incremento de la motivación.

En síntesis, el principal aporte del MDLC-IA no consiste únicamente en incorporar la inteligencia artificial a la enseñanza de la lectura, sino en promover una reflexión sobre un cambio de paradigma didáctico, en el que la tecnología deja de ocupar el centro de la innovación para convertirse en un recurso al servicio de la contextualización, la motivación lectora y la mediación pedagógica.



REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Resultados educativos SIMCE 2024. Agencia de Calidad de la Educación. <https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Anyichie, A. C., & Butler, D. L. (2023). Examining culturally diverse learners' motivation and engagement processes as situated in the context of a complex task. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1041946>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Graó.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), & UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL y UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Cubillos, M., & Troncoso, R. (2025). The evolving relationship between reading motivation and achievement: A longitudinal study. *Education Sciences*, 15(10), 1274. <https://doi.org/10.3390/educsci15101274>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739571>
- Gomes, M., & Hirata, G. (2025). Developing reading fluency in primary school: Evidence from an RCT. *Education Economics*, 33(3), 355–371. <https://doi.org/10.1080/09645292.2024.2322535>
- González Ramírez, C. M., & Cara Jara, M. (2025). Hábitos lectores en educación secundaria: Análisis de temas, géneros, formatos e interés lector en la era digital. *Perspectiva Educacional*, 64(3), 93–121. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1763>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3, 403–422. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Jewitt, C. (Ed.). (2008). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.



- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Luckin, R. (2018). Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century. UCL IOE Press. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/>
- Manghi Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 4–15. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1067>
- Meneses, A., Maturana, C. L., & Báez, G. (2023). Literacidad multimodal en el currículo chileno de Lenguaje y Comunicación: oportunidades de aprendizaje para la Educación Básica. *Lenguas Modernas*, (61), 205–228. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71762>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Murillo, F. J., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: Analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.543538>
- OECD. (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- San Martín, N., & Troncoso, C. (2024). Desarrollo lector y nivel apreciativo en la formación universitaria: Bienestar, motivación y rendimiento académico. *Formación Universitaria*, 17(5), 151–160. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000500151>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- United Nations. (2024). Literacy for empowerment and transformation: Report of the Secretary-General. United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/4059399>
- Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://repositorio.iep.org.pe/>