



Manual de prácticas disciplinarias en el área lenguaje

El presente manual surge de la necesidad de explicitar y compartir las prácticas disciplinarias esenciales del área de Lenguaje, entendidas como aquellas acciones pedagógicas que constituyen el núcleo del quehacer docente en la formación de lectores, escritores, hablantes y pensadores críticos.

El área de Lenguaje ocupa un lugar central en la formación escolar y ciudadana, pues el dominio del lenguaje permite acceder al conocimiento, construir pensamiento, interactuar con otros y participar activamente en la vida social y cultural. Tal como señalan Silva y Hahn (2024), las prácticas de lenguaje son instancias formativas, humanizadoras y colectivas, que favorecen la participación crítica y la permanencia de los estudiantes en los procesos educativos. Por ello, las prácticas aquí descritas no son solo propias de una asignatura, sino transversales a todos los niveles educativos y áreas del currículo, en tanto el lenguaje atraviesa todas las formas de aprender, comunicar y convivir.

El propósito de este documento es orientar la formación inicial y continua de los docentes, ofreciendo un marco de referencia para la planificación, implementación y evaluación de prácticas pedagógicas que promuevan aprendizajes profundos y duraderos. Estas prácticas se fundamentan en una concepción comunicativa, sociocultural, multimodal e inclusiva del lenguaje, que reconoce su función central en el desarrollo cognitivo, social y emocional de

las personas, así como su papel en la construcción de ciudadanía y en la participación en comunidades diversas. Desde esta mirada, enseñar lenguaje implica crear oportunidades auténticas para usar la lengua en contextos reales, reflexionar sobre su funcionamiento y reconocer su poder transformador.

La enseñanza del lenguaje, desde esta perspectiva, se sostiene en enfoques contemporáneos de la didáctica que conciben el lenguaje como un medio para construir y desarrollar el pensamiento. Estos enfoques incluyen: el enfoque comunicativo funcional, que prioriza el lenguaje como práctica social y situada en contextos auténticos, inspirado en la competencia comunicativa (Hymes, 1971) y en la lingüística del uso (Calsamiglia & Tusón, 2012); el andamiaje sociocultural del aprendizaje, basado en la teoría de Vygotsky (1978) y en sus desarrollos posteriores sobre el diálogo y la co-construcción del conocimiento (Mercer & Littleton, 2007; Kucan & Palincsar, 2013). En esta línea, investigaciones recientes retoman la noción de zona de desarrollo próximo mediante la aplicación de estrategias de apoyo graduado y evaluación dinámica que permiten ajustar la enseñanza a las necesidades individuales del estudiantado, favoreciendo el aprendizaje guiado del lenguaje (González-Marugán et al., 2020). Asimismo, se reconoce la relevancia de la enseñanza explícita y recursiva de la lectura y la escritura (Graham & Harris, 2019; Sánchez & García, 2021), donde las habilidades comunicativas se integran en secuencias progresivas de enseñanza, y de la reflexión metalingüística contextualizada, orientada a crear conciencia sobre los efectos de sentido de las elecciones lingüísticas (Meneses et al., 2017; Uccelli et al., 2020). Estos enfoques convergen en una idea común: el aprendizaje del lenguaje se construye en la interacción, la participación activa y el uso significativo del mismo, con apoyo docente intencionado y permanente.

Desde esta perspectiva, la enseñanza del lenguaje reconoce también la naturaleza multimodal de la comunicación contemporánea, entendida como la integración de distintos modos de representación. De esta manera, modalidades verbales, visuales, sonoras y digitales amplían las posibilidades de comprensión, expresión y aprendizaje. La incorporación de la multimodalidad en la educación lingüística contribuye a desarrollar competencias comunicativas acordes con las prácticas discursivas actuales y a garantizar la inclusión de múltiples formas de expresión y participación.

Tal como sostienen Aparici et al. (2021), en la sociedad informacional actual “ya no es suficiente aprender a leer y escribir códigos alfanuméricos; es imprescindible aprender a leer, escribir, analizar, reflexionar y crear con los signos de nuestra época” (p. 39), lo que implica ampliar la alfabetización hacia los lenguajes digitales, visuales y sonoros desde una perspectiva crítica y humanizadora.

Las prácticas aquí propuestas se inspiran en los lineamientos de los marcos curriculares y estándares profesionales vigentes en el sistema educativo chileno, así como en las propuestas de actualización del área de Lenguaje. Estos referentes promueven una enseñanza integrada, inclusiva y progresiva, orientada al desarrollo equilibrado de las habilidades de comprensión, producción y reflexión sobre el lenguaje, junto con el fortalecimiento del pensamiento crítico, la creatividad y la formación ciudadana. En este marco, el lenguaje se concibe como una herramienta de aprendizaje y de justicia educativa, lo que demanda que su enseñanza favorezca el desarrollo comunicativo de todos los estudiantes mediante estrategias flexibles, diferenciadas y culturalmente pertinentes.

En síntesis, este manual ofrece una propuesta coherente con la evidencia actual de la didáctica del lenguaje y con las orientaciones curriculares nacionales, situando al lenguaje como eje articulador del desarrollo personal, académico y sociocultural. Desde esta mirada, las prácticas disciplinares esenciales del área de Lenguaje constituyen el fundamento de una enseñanza capaz de promover el aprendizaje significativo, la participación crítica y la construcción de sentido en todos los contextos educativos.



Prácticas disciplinares esenciales del área de lenguaje

A partir de esta fundamentación, se establecen cinco prácticas disciplinares clave, esenciales y transversales a todos los niveles educativos. Estas prácticas orientan la acción docente hacia una enseñanza situada, reflexiva e inclusiva del lenguaje.

1. Favorecer la construcción gradual del sistema de escritura y el desarrollo de literacidades tempranas

La enseñanza de la lectura inicial requiere la explicitación y práctica sistemática de las habilidades fundamentales del código escrito, entre ellas la conciencia fonológica, el principio alfabético y el reconocimiento visual de palabras. Estas habilidades, reconocidas en los marcos curriculares y en las prácticas pedagógicas esenciales del área, constituyen la base del proceso lector y deben abordarse mediante una enseñanza intencionada, estructurada y gradual. Para ello, el docente utiliza estrategias didácticas basadas en

evidencia, tales como el modelamiento lector, la lectura compartida, los juegos fonológicos y las experiencias de lectura guiada, que ofrecen oportunidades de práctica significativa y retroalimentación constante. A través de estas experiencias, los estudiantes comprenden cómo las letras representan los sonidos del habla, desarrollan fluidez y avanzan hacia una lectura comprensiva. Todo este proceso se sitúa en contextos con propósitos auténticos, que vinculan la lectura con disfrute, exploración y construcción de sentido sobre el entorno.

2. Guiar procesos de escritura como actividad recursiva, significativa y multimodal

La escritura se concibe como un proceso recursivo de construcción de sentido, que integra planificación, textualización, revisión, edición y publicación. En esta línea, Difalcis et al. (2022) destacan que escribir implica no solo planificar, redactar y revisar, sino también pensar qué y cómo se dice mientras se escribe, lo que exige una enseñanza explícita y reflexiva orientada al desarrollo de la competencia comunicativa escrita. Para ello, el docente modela estrategias de escritura, acompaña el proceso mediante retroalimentación continua y fomenta la revisión colaborativa. Asimismo, incorpora la producción de géneros discursivos escritos y multimodales, como afiches, blogs o presentaciones digitales. De esta manera, se busca cumplir con propósitos comunicativos auténticos que permitan expresar significados de forma efectiva mediante múltiples modos semióticos.

3. Desarrollar competencias para la comunicación oral multimodal a través del uso estratégico de géneros discursivos

Esta práctica promueve el desarrollo de la competencia comunicativa oral multimodal como base de la interacción sociocultural y el pensamiento crítico. Implica enseñar de manera explícita géneros discursivos orales multimodales, como el debate, la entrevista, la mesa redonda o la defensa oral, que integran diversos modos de organización discursiva y se materializan en distintos soportes.

Desde una perspectiva sociocultural, la oralidad se concibe como una práctica discursiva compleja que combina palabra, cuerpo, gesto y escucha activa. En esta línea, Hernández-Rincón (2025) sostiene que los géneros orales son formas sociales dinámicas de interacción, donde las voces y actitudes comunicativas encarnan valores culturales y éticos. La didáctica de la oralidad enfatiza, por tanto, la enseñanza intencionada y la evaluación continua de estas prácticas en contextos comunicativos auténticos.

4. Promover el hábito lector y la apreciación de la literatura desde una perspectiva inclusiva y multimodal

La lectura literaria se aborda como una experiencia estética, emocional, cognitiva y crítica; que amplía el horizonte sociocultural y simbólico de los estudiantes. Esta práctica promueve el hábito lector y la apreciación literaria mediante la mediación docente y la selección intencionada de diversos géneros discursivos literarios multimodales, como el cuento, la fábula, el poemario o la novela gráfica. Desde esta perspectiva, Véliz (2022), sostiene que los libros contemporáneos, que combinan imagen y texto favorecen la literacidad crítica y la inclusión, al propiciar interpretaciones diversas y diálogos significativos entre mediadores y lectores.

El propósito es que los estudiantes lean por placer y por necesidad de sentido, explorando distintas voces, culturas y modos de representación. La literatura se entiende como un espacio de encuentro con uno mismo y con los otros, capaz de fomentar la empatía, la reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad.

5. Fomentar la reflexión metalingüística en la enseñanza del lenguaje

Esta práctica coloca en el centro al lenguaje como un sistema estructurado, funcional y social. Desde esta perspectiva, el docente promueve críticamente el desarrollo de habilidades que concienticen a sus estudiantes respecto de cómo lograr un uso eficiente del lenguaje en función de factores contextuales y funcionales, lo que tributa a una comunicación efectiva. El docente enseña contenidos gramaticales, ortográficos y léxicos de manera contextualizada y significativa, vinculándolos con prácticas de lectura crítica y escritura funcional.

Como plantean Meneses et al. (2024), el conocimiento gramatical y léxico no constituye un fin en sí mismo, sino una herramienta para construir significado y desarrollar precisión conceptual, por lo que la enseñanza del lenguaje debe centrarse en la reflexión metalingüística contextualizada y en la exploración activa de los recursos expresivos, más que en la memorización de reglas.



Referencias

- Aparici, R., Bordignon, F. R. A., & Martínez-Pérez, J. (2021). Alfabetización algorítmica basada en la metodología de paulo freire. *Perfiles Educativos*, 43(Especial), 36-54. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.especial.61019>.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*.
- Difalcis, M., Cartoceti, R., & Abusamra, V. (2022). Procesos de composición escrita en la escuela primaria: un estudio relegado. *raslaciones. revista atinoamericana e ectura scrittura*, 9(17), 196–217. <https://doi.org/10.48162/rev.5.063>
- Graham, S. y Harris, K. (2019). Evidence-Based Practices in Writing. In S. Graham, C. MacArthur, y M. Hebert (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (3rd ed.). (pp. 3-28). The Guilford Press.
- Hernández-Rincón, M. (2025). El género discursivo oral desde una perspectiva sociocultural y dialógica del lenguaje. *Revista Folios*, 61, 19–32. <https://doi-org.udd.idm.oclc.org/10.17227/folios.61-19639>
- Hymes, D. H. (1971). On communicative competence. En C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp. 5–28). Oxford University Press.
- Kucan, L., & Palincsar, A. M. (2013). Comprehension instruction through text-based discussion. *International Reading Association*.
- Meneses, A., Hugo, E., Acevedo, D., & Ávila, N. (2017). *Gramática para profesores. Consideraciones metalingüísticas para el aprendizaje*. Ediciones UC.
- Meneses, A., Hugo, E., Acevedo, D., Valenzuela, A., & Martínez, V. (2024). *Sintagmas nominales y su contribución a la calidad de explicaciones científicas escritas por estudiantes de 4° grado: hacia la precisión conceptual*. *Literatura y lingüística*, (50), 493–520. <https://doi.org/10.29344/0717621X.50.3651>.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Mineduc. Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Mineduc. Chile.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Mineduc. Chile.
- Ministerio de Educación. (2024). *Leer, escribir y comunicarse para aprender. Prácticas esenciales para el aula*.
- Silvestre Miralles, A. (2023). Aprendizaje cooperativo digital de la destreza escrita. Writing competence through digital cooperative learning: 10.20420/ElGuiniguada.2023.634. *El Guiniguada*, 32, 108-123. <https://ojsspdcc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1581>
- Silva, B. F. d. & Hahn, G. (2024). Práticas de linguagem na universidade: um relato de experiência de estudantes-docentes do piape e do dllv comunidade da ufsc. *Fórum Linguístico*, 21(1), 10187-10199. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e98178>
- Véliz, S. (2022). Radical Picture Books in Educational Settings: A Systematic Revision of Aims, Competences, and the Relations Between Mediators and Readers. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(1), 199–223. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10>