

Veinte años
Concurso Políticas Públicas / 2025

Propuestas para Chile

CAPÍTULO 1

Hacia una política de Estado en lectura, escritura y oralidad: lecciones desde 2006 a 2024

ALEJANDRA MENESES
Campus Villarrica UC

SOLEDAD CONCHA
Facultad de Letras UC

TERESA COVARRUBIAS
Focus

PELUSA ORELLANA
Universidad de los Andes

MARIGEN NAREA
Escuela de Psicología UC

MAILI OW
Facultad de Educación UC

Hacia una política de Estado en lectura, escritura y oralidad: lecciones desde 2006 a 2024

INVESTIGADORAS¹

ALEJANDRA MENESES
Campus Villarrica UC

SOLEDAD CONCHA
Facultad de Letras UC

TERESA COVARRUBIAS
Focus

PELUSA ORELLANA
Universidad de los Andes

MARIGEN NAREA
Escuela de Psicología UC

MAILI OW
Facultad de Educación UC

Resumen²

Este capítulo examina las políticas e iniciativas pedagógicas orientadas al aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad desde primero a sexto básico implementadas en Chile entre 2006 y 2024. Se analiza la evolución de las iniciativas en el tiempo, para derivar en recomendaciones que permitan avanzar hacia políticas de Estado que fortalezcan la enseñanza del lenguaje a lo largo de la trayectoria educativa. El estudio adoptó un diseño mixto que incluyó: (1) un mapeo documental para sistematizar y caracterizar las políticas curriculares, evaluativas y pedagógicas del periodo; (2) entrevistas semiestructuradas a 13 actores estatales, gubernamentales y expertos para identificar logros, desafíos y oportunidades de mejora; (3) una encuesta a 61 líderes territoria-

1 Las autoras agradecen la colaboración de Manuela Álamos, Karen Mariángel y Magdalena Parada durante el desarrollo del estudio; el apoyo de Camila Lizama y Maximiliano Montenegro en los análisis cualitativos y cuantitativos respectivamente; y de Rodrigo Marín en el diseño de las figuras. Asimismo, agradecen a quienes participaron en los talleres y el seminario organizados por el Centro de Políticas Públicas UC, que fueron fundamentales para la interpretación de los resultados y el enriquecimiento de las recomendaciones.

2 Esta propuesta fue presentada en un evento organizado por el Centro de Políticas Públicas UC el 28 de noviembre de 2025, en el que participaron actores del sector público, privado y de la sociedad civil.

les para explorar el conocimiento, valoración e impacto percibido de estas políticas sobre las prácticas pedagógicas y los aprendizajes; y (4) la revisión de ocho publicaciones internacionales que ofrecen recomendaciones para fortalecer las políticas de lenguaje en educación básica.

Los resultados muestran que, aunque las políticas curriculares y evaluativas presentan mayor estabilidad, las políticas pedagógicas han tendido a la discontinuidad, a la parcialidad en sus unidades de cambio y a una alta dependencia de los ciclos políticos, lo que genera desafíos de integración, coherencia, sostenibilidad y articulación institucional. Si bien algunos programas de provisión de recursos muestran alta legitimidad y continuidad, otras iniciativas orientadas al fortalecimiento de la enseñanza en aula presentan variabilidad en su diseño, financiamiento y duración, limitando su impacto en la mejora de los aprendizajes. El análisis revela consenso entre actores sobre la necesidad de fortalecer la gobernanza interinstitucional, asegurar marcos conceptuales sólidos, promover la formación y el acompañamiento docente, y mejorar los sistemas de evaluación para retroalimentar la toma de decisiones. A partir de estos hallazgos, se proponen ocho recomendaciones y acciones orientadas a fortalecer la gobernanza, asegurar principios comunes y promover estrategias que incidan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

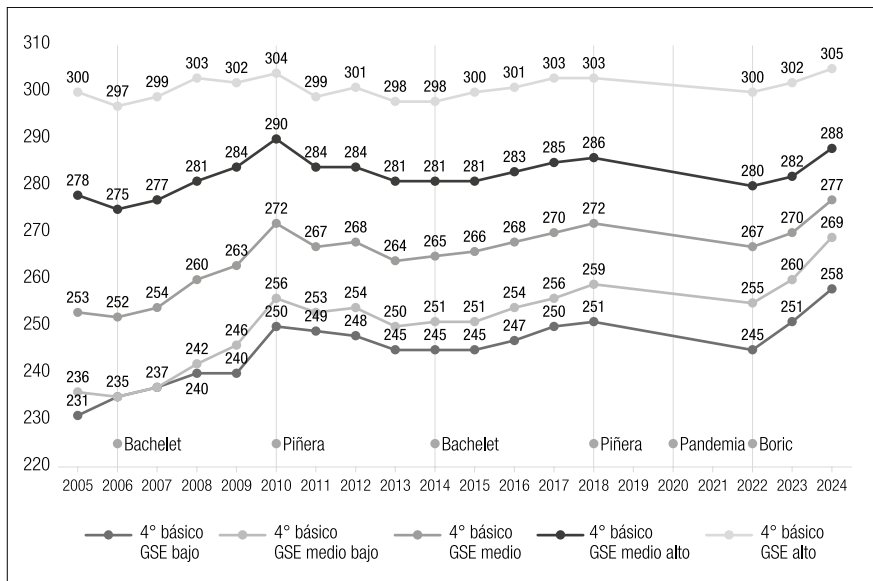
1. Introducción

El lenguaje es una herramienta central para el desarrollo personal, la construcción de significados, la creación de relaciones sociales y la participación activa en los distintos ámbitos de la sociedad (Neugebauer, Phillips Galloway y Dobbs, 2023; Uccelli, 2023). Por lo mismo, una meta fundamental de nuestro sistema educativo es asegurar que todos los niños y niñas desarrollen su lenguaje oral y escrito, ya que este contribuye al aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar y a la formación de personas críticas y comprometidas con una ciudadanía democrática. Desde la década de 1990, el Estado ha impulsado diversas políticas e iniciativas orientadas al fortalecimiento del lenguaje; sin embargo, los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) de lectura se han mantenido relativamente estables en el tiempo (Agencia de Calidad de la Educación, 2024; 2025) (figura 1) y los desempeños de escritura continúan siendo bajos en dimensiones clave para asegurar la comunicabilidad y la calidad de los textos.

Si bien el currículum vigente de la asignatura de Lenguaje se encuentra parcialmente alineado con prácticas de didáctica de la lectura y de la escritura basadas en evidencia, en el caso de escritura, se ha documentado que estos lineamientos no siempre se traducen en prácticas de aula coherentes (Flores-Ferrés, Van Weijen y Rijlaarsdam, 2022). En este contexto, los antecedentes sugieren que las políticas pedagógicas no han logrado impactar

de manera consistente y pertinente en las prácticas de aula para mejorar la calidad y la equidad de los aprendizajes. En efecto, los puntajes nacionales en lectura no solo se mantienen por debajo del promedio de la OCDE (Agencia de Calidad de la Educación, 2023), sino que además reproducen persistentemente diferencias entre grupos socioeconómicos (figura 1).

Figura 1. Evolución histórica de los puntajes del Simce de lectura en cuarto básico según grupo socioeconómico de las escuelas



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2025).

Aunque el campo del lenguaje y, en especial, el de la lectura, cuenta con más de cinco décadas de investigación sobre los procesos lectores y las prácticas pedagógicas basadas en evidencia (por ejemplo, Lesaux y Carr, 2023; MAISA GELN, 2016a), las políticas pedagógicas no han logrado traducir estos principios en prácticas de aula. Esto se explica, en parte, porque la investigación nacional es más reciente y porque los cambios en las prácticas pedagógicas son procesos complejos que requieren tiempo, acompañamiento pedagógico y condiciones institucionales para consolidarse. A esto se suma que, en Chile, las políticas pedagógicas han tendido a ajustarse a los énfasis de cada gobierno, cuyos plazos de implementación suelen ser acotados (Orellana, 2024). Esta dinámica contribuye a la discontinuidad de las políticas y puede explicarse por el predominio de criterios políticos que, si bien son relevantes, resultan insuficientes cuando no se articulan con una visión de largo plazo orientada al desarrollo de condiciones para una implementación adecuada y sostenida. En este sentido, resulta fundamental considerar criterios

técnicos sustentados en evidencia, así como promover la participación y la apropiación de los actores educativos en sus contextos locales (Bellei, 2025).

Entre 2006 y 2024 se han diseñado e implementado múltiples iniciativas en el ámbito del lenguaje, con un gasto público relevante, pero frecuentemente no alineadas en sus propósitos y procedimientos. Asimismo, la escasa sistematización del diseño, implementación y evaluación de los programas públicos ha limitado la disponibilidad de evidencia para la toma de decisiones, abriendo espacio a cambios discrecionales y debilitando la sostenibilidad de las políticas.

Contar con políticas pedagógicas sustentadas teórica y empíricamente –y, preferentemente, con evidencia nacional– permitiría establecer un trabajo coherente y sostenible a largo plazo, generando además un ahorro significativo en recursos y el desarrollo de capacidades para garantizar un trabajo pedagógico de calidad. En el campo del lenguaje, las publicaciones nacionales son escasas respecto del diseño y la implementación del currículo nacional (Aravena y Concha, 2023; Espinosa y Concha, 2015; Soto, Concha y Guajardo, 2023), así como de las políticas pedagógicas (Galdames y Gaete, 2010; Sotomayor, 2007), aunque más numerosas aquellas centradas en el diagnóstico de los desempeños lingüísticos de estudiantes y de docentes. Esta falta de estudios sobre las políticas de lenguaje enfatiza la necesidad de un análisis comprensivo de las iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación (Mineduc) en las últimas décadas, especialmente en los niveles de primero a sexto básico, que corresponden al inicio de la escolaridad, etapa en la que se aprende a leer y a escribir, y en la que estas habilidades se consolidan como base del aprendizaje escolar.

Para abordar esta necesidad, resulta útil retomar las distinciones propuestas por Bernstein sobre la manera en que el currículum, la pedagogía y la evaluación conforman un sistema interrelacionado de control simbólico (Cox, 1986). Desde esta perspectiva, las *políticas pedagógicas* –entendidas como programas y estrategias institucionales orientadas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (el *cómo*)– solo pueden comprenderse en articulación con las *políticas curriculares*, concebidas como dispositivos públicos normativos que definen los aprendizajes que debe promover el sistema educativo (el *qué*). A su vez, las *políticas evaluativas* abarcan las normas, mecanismos e instrumentos establecidos por el sistema educativo para medir, monitorear y retroalimentar los aprendizajes definidos por las políticas curriculares. Este enfoque integrado permite situar las políticas pedagógicas en un entramado de relaciones que las vincula tanto con las condiciones sociohistóricas que las originan como con los procesos de cambio curricular y evaluativo. Abordarlas desde esta perspectiva permite analizar con mayor precisión su coherencia interna y externa, así como las tensiones que emergen entre los distintos niveles del sistema durante su implementación.

Desde esta perspectiva, considerando el escenario político actual –marcado por la implementación de la Estrategia de fortalecimiento de aprendizaje en prácticas esenciales de lectura, escritura y oralidad para aprender (Mineduc, 2024a), el proceso de actualización de las Bases Curriculares y la elección presidencial 2025–, se vuelve urgente contar con un panorama de las políticas pedagógicas en lenguaje entre 2006 y 2024, que permita analizar sus continuidades y discontinuidades. Así, este estudio busca ofrecer recomendaciones para avanzar hacia políticas de Estado en lenguaje, con el fin de contribuir al fortalecimiento de los marcos de cambio y aprendizaje sistémico a nivel ministerial, al mejoramiento de la calidad de los procesos de implementación y despliegue territorial, y al establecimiento de acuerdos transversales mínimos que promuevan el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y oralidad de los niños y niñas de Chile.

1.1 Políticas curriculares en Lenguaje de primero a sexto básico

Entre 2006 y 2024, el currículo escolar chileno para la asignatura de Lenguaje y Comunicación ha experimentado un único cambio estructural. Esta estabilidad constituye una condición favorable para la apropiación progresiva de las y los docentes, y para la continuidad y coherencia de los aprendizajes de niños y niñas. Después de más de una década de vigencia del marco curricular aprobado en 1996 –que estableció los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) mediante el Decreto Supremo N° 40, en el contexto del retorno a la democracia– su implementación fue evaluada y se identificaron tensiones asociadas a la cantidad de contenidos y a la falta de participación docente en el proceso (Cox, 2011). En respuesta, el Ajuste curricular de 2009 redujo los contenidos, manteniendo el enfoque comunicativo-funcional, y se complementó con los Mapas de Progreso del Aprendizaje, que describían trayectorias esperadas de desarrollo a lo largo del ciclo escolar. Asimismo, se formularon planes y programas de estudio que, aunque opcionales, fueron ampliamente adoptados de manera prescriptiva por las escuelas (Cox, 2011).

La promulgación de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370) en 2009 reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza e introdujo los Objetivos de Aprendizaje (OA) que integraron habilidades, contenidos y actitudes. Este proceso se consolidó con la publicación de las Bases Curriculares (BBCC) de 2012 para primero a sexto básico, orientadas a fortalecer el desarrollo de habilidades y la progresión explícita de los aprendizajes (UCE, 2018a). Esta definición curricular aportó mayor claridad, especificidad y secuenciación de los aprendizajes, lo que facilitó la planificación docente y el seguimiento pedagógico (UCE, 2018a; 2018b). En efecto, en 2012 se publicaron los programas de estudio, dispositivos posteriores al currículo que orientaron las decisiones pedagógicas y evaluativas mediante la organización de los objetivos de aprendizaje en unidades y la propuesta de indicadores de evaluación.

Durante la pandemia del COVID-19, el Ministerio de Educación publicó en mayo de 2020 la Priorización Curricular COVID, que mantuvo los tres ejes curriculares, pero redujo los OA cerca de un 20%, con el fin de promover flexibilidad y equidad (Mineduc, 2020). En el contexto de pospandemia, se propuso la Actualización de la Priorización Curricular (UCE, 2023), que incrementó el número de OA para fortalecer aprendizajes basales y promover tanto la integración curricular como el bienestar socioemocional de las comunidades educativas, manteniendo, no obstante, una carga reducida en comparación con las BBCC de 2012.

Paralelamente, desde 2006, se desarrollaron instrumentos de orientación curricular para describir los niveles de desempeño de los estudiantes como los Niveles de Logro en 2007 y, posteriormente, los Mapas de Progreso de Lectura y de Producción de textos escritos entre 2008 y 2009, que describen trayectorias de aprendizaje de conocimientos y habilidades, complementariamente. Si bien se elaboró un Mapa de Progreso para Comunicación Oral, este no fue publicado oficialmente. Estos insumos se integraron posteriormente en los Estándares de Aprendizaje establecidos por el Decreto N° 129 para distintos niveles educativos y asignaturas en el marco de recomendaciones de la OCDE y del Consejo Asesor Presidencial después de los bajos resultados del Simce de cuarto básico y del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de octavo básico en el año 2000 (Mineduc, 2013). En el caso de Lenguaje, los Estándares de Aprendizaje para lectura entraron en vigencia progresivamente: en 2013 para cuarto básico; en 2014 para segundo básico y en 2017 para sexto básico.

En este contexto, la estabilidad del currículo de Lenguaje en Chile representa una oportunidad para fortalecer la continuidad y coherencia de los aprendizajes, siempre que se acompañe de políticas pedagógicas pertinentes y situadas que favorezcan la apropiación y el desarrollo progresivo de capacidades en líderes y docentes. Estas políticas debieran contar con mecanismos de seguimiento y evaluación para monitorear su implementación y resultados, asegurando la coherencia entre lo curricular, lo pedagógico y lo evaluativo en torno al desarrollo del lenguaje de todos los niños y niñas.

1.2 Políticas evaluativas en Lenguaje de primero a sexto básico

Entre 2006 y 2024, se ha fortalecido la institucionalidad relacionada con la evaluación de los aprendizajes en Chile, con el objetivo de mejorar la calidad y la equidad educativa. Así, se han introducido mejoras en la evaluación y en la entrega de información a los establecimientos para apoyar la toma de decisiones. En el área de Lenguaje se han implementado dos tipos de políticas evaluativas: evaluaciones estandarizadas censales (Simce) y evaluaciones formativas voluntarias a gran escala como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) y el Diagnóstico para la Reactivación de la Lectura (DIA-R).

El Simce –con una trayectoria desde 1968 y gestionado desde 2012 por la Agencia de Calidad de la Educación³– evalúa de manera permanente la comprensión lectora, alineada con los marcos curriculares vigentes. El nivel evaluado con mayor regularidad ha sido cuarto básico. Asimismo, en distintos periodos, se ha incorporado octavo básico y segundo medio; mientras que segundo y sexto básico han participado solo algunos años. En el ámbito de la escritura, entre 2013 y 2016 se aplicó una prueba censal en sexto básico, junto con evaluaciones muestrales en cuarto básico en 2008 y en sexto básico en 2012 (Briones y León, 2018). Más recientemente, en 2024, se volvió a aplicar una evaluación muestral de escritura dirigida a estudiantes de sexto básico (Mineduc, 2024b). Además de las pruebas, el sistema recopila información contextual y socioeducativa mediante cuestionarios a directores, docentes, estudiantes y apoderados.

Como parte de las medidas para enfrentar los efectos del COVID-19 en los aprendizajes, en 2021 se creó el DIA, herramienta de evaluación formativa a gran escala desarrollada por la Agencia de Calidad de la Educación, cuyo propósito es monitorear los aprendizajes mediante instrumentos autoadministrados en áreas académicas y socioemocionales. El DIA se aplica de manera voluntaria como diagnóstico, monitoreo intermedio y evaluación de cierre, con entrega de informes de resultados inmediatos a nivel de curso y de establecimiento, junto con orientaciones para su análisis y uso en la toma de decisiones pedagógicas. En Lenguaje, se desarrollaron pruebas de Lectura que evalúan comprensión lectora desde segundo básico a tercero medio, en formato impreso y digital, alineadas con el currículo priorizado. En marzo de 2023, se impulsó el DIA-R, que evalúa precursores de la adquisición de la lectura –conciencia fonológica, decodificación y fluidez– desde segundo a cuarto básico.

La consolidación institucional de la evaluación y la diversificación de instrumentos son avances relevantes del sistema educativo para el monitoreo de los aprendizajes en lenguaje. Sin embargo, persiste el desafío de articular estos mecanismos con las políticas curriculares y pedagógicas, no tanto por un problema de alineamiento de objetivos, sino por la limitada traducción de la información evaluativa en apoyos para la toma de decisiones pedagógicas a nivel de establecimiento y de aula, de modo que esta contribuya efectivamente al aprendizaje de todos los niños y niñas. Este contexto histórico de los principales avances en las políticas curriculares y evaluativas permite delimitar el marco en que se han desarrollado las políticas pedagógicas en lenguaje entre 2006 y 2024, las cuales han experimentado cambios y discontinuidades, dependiendo de los ciclos políticos y las agendas ministeriales de cada gobierno.

3 Agencia que se creó a partir de las disposiciones de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en 2011 (Ley N° 20.529).

2. Objetivos del proyecto

El objetivo general del proyecto es proponer recomendaciones para el diseño, implementación y evaluación de políticas de Estado –basadas en evidencia– que promuevan aprendizajes en lectura, escritura y oralidad desde primero a sexto básico. Para ello, consideramos los siguientes objetivos específicos:

- a. Sistematizar y caracterizar las políticas pedagógicas que han impulsado el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad entre 2006 y 2024.
- b. Identificar los logros, desafíos y oportunidades de mejora en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas e iniciativas sistematizadas.
- c. Explorar el conocimiento, la valoración y la percepción de impacto de las políticas en las prácticas pedagógicas y en los aprendizajes, desde la visión de actores territoriales, especialmente líderes intermedios.
- d. Analizar recomendaciones internacionales para la promoción y el fortalecimiento de políticas de lenguaje en educación básica.

3. Método

Este estudio adoptó un diseño mixto desarrollado en cinco fases (Creswell y Plano Clark, 2018). Seguimos una lógica retrospectiva para caracterizar las políticas pedagógicas del pasado reciente y, a partir de este análisis, formular recomendaciones orientadas a fortalecer políticas pedagógicas pertinentes e informar el desarrollo de futuros ciclos de políticas de lenguaje⁴.

Fase 1. Para alcanzar el primer objetivo específico seleccionamos exclusivamente las políticas pedagógicas impulsadas por el Ministerio de Educación entre 2006 y 2024 orientadas al fortalecimiento de la lectura, escritura y oralidad. Excluimos, entonces, las políticas e iniciativas promovidas por otros ministerios. La delimitación temporal responde a la alternancia de gobiernos y sectores políticos, lo que nos permitió analizar continuidades y discontinuidades entre programas e iniciativas. Las políticas pedagógicas identificadas se organizaron en un mapa analítico y se articularon con las políticas curriculares y evaluativas para comprenderlas desde una perspectiva sistémica. El levantamiento se realizó mediante el análisis de documentos públicos disponibles en las bibliotecas digitales del Ministerio de Educación⁵ y de la Dirección de Presupuestos⁶. Para la caracterización de las políticas, se identificaron categorías como la dimensión del lenguaje promovida, la unidad de cambio, los beneficiarios, el ámbito de intervención, el tipo de cobertura, el gasto público y la duración.

Fase 2. Para alcanzar el segundo objetivo específico, realizamos 13 entrevistas semiestructuradas a actores estatales, gubernamentales y expertos, a

4 Esta investigación contó con la aprobación del comité de ética de la universidad de las autoras.

5 <https://bibliotecadigital.mineduc.cl>.

6 <https://www.dipres.gob.cl/598/w3-propertyvalue-24167.html#instrumentos>.

partir de criterios derivados de la revisión bibliográfica sobre el ciclo de la política (Bardach y Patashnik, 2019; Dunn, 2017; OCDE, 2025) (anexo 1). Las entrevistas se organizaron en torno a cinco temas: (1) fines y sentidos de la política; (2) diseño; (3) implementación; (4) evaluación; (5) criterios para su continuidad o discontinuidad. La información se sistematizó mediante análisis temático del contenido (Braun y Clarke, 2006).

Fase 3. Para alcanzar el tercer objetivo específico, se aplicó una encuesta en línea a 61 actores territoriales –a equipos directivos, supervisores, coordinadores regionales, entre otros– de todas las regiones del país (excepto Magallanes y la Antártica chilena donde no obtuvimos respuestas). Este instrumento recogió su conocimiento y valoración sobre las políticas pedagógicas identificadas, así como el impacto percibido sobre las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de las y los estudiantes. Esta información aportó indicios sobre la legitimidad de las políticas desde la perspectiva territorial, un aspecto clave para comprender su permeabilidad en los procesos de implementación y su sostenibilidad en el tiempo.

Fase 4. Para alcanzar el cuarto objetivo específico, revisamos ocho documentos con recomendaciones internacionales provenientes de Estados Unidos, Reino Unido y la Unesco, que sistematizan elementos clave para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad. A partir de esta revisión, se elaboró un listado de recomendaciones y se analizó su presencia en los distintos documentos, identificando las más recurrentes como insumo para la formulación de las recomendaciones de nuestro estudio.

Fase 5. Para alcanzar el objetivo general, integramos los datos obtenidos en las distintas fases para que, luego, cada miembro del equipo propusiera un conjunto de recomendaciones. Siguiendo el método Delphi, sistematizamos las propuestas y, de manera anónima, realizamos rondas sucesivas de votación hasta consensuar las ocho recomendaciones consideradas más relevantes. Estas fueron discutidas, refinadas de forma iterativa y analizadas en términos de pertinencia y factibilidad.














4. Resultados













4.1 Caracterización de políticas pedagógicas en Lenguaje desde primero a sexto básico

A partir de la sistematización de las políticas pedagógicas, articuladas con las políticas curriculares y evaluativas, elaboramos un mapa analítico que ofrece un panorama comprehensivo del periodo en estudio (ver el mapa en el anexo 2). Sobre la base de este mapeo, identificamos nueve políticas pedagógicas impulsadas por el Ministerio de Educación para incidir en la enseñanza y aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad (tabla 1)⁷.

7 La tesis de Iacobelli (2024), que nutre la publicación de *Por un Chile que Lee* (2024), identificó siete iniciativas ministeriales en lectura, cinco de las cuales coinciden con este estudio.

Tabla 1. Políticas pedagógicas de lenguaje entre 2006 y 2024

Política pedagógica	Dimensión del lenguaje			Unidad de cambio		Beneficiarios (aprox.)	Ambito de intervención	Tipo de cobertura	Gasto público (M\$)	Duración
	Lectura	Escritura	Oralidad	Principal	Secundaria					
Textos escolares				REP	Secundaria	9.800 escuelas 3.000.000 estudiantes (2025)	Estudiante NT2 a 4º medio	Universal, con delimitación de financiamiento estatal	M\$ 31.424.633 (presupuesto 2025); 15.000.000 de textos en 2025 (≈M\$ 13.000.000)	1990 a la actualidad
Centro de recursos para el aprendizaje (Biblioteca CRA)				REP	CAD	9.600 escuelas 2.700.000 estudiantes (2023)	Escuela NT1 a 4º medio	Universal, con delimitación de financiamiento estatal	M\$ 4.929.627 (2023)	1994 a la actualidad
Biblioteca Digital Escolar				REP		Sin información	Estudiante NT2 a 4º medio	Universal, con delimitación de financiamiento estatal	Sin información (integrada al presupuesto CRA desde 2023)	2018 a la actualidad
Programa Especial de Lectura, Escritura y Matemática (LEM)				CAD	REP	550 escuelas 5.000 docentes 210.000 estudiantes (2007)	Aula NT2 a 4º básico	Focalizada en escuelas vulnerables con bajos desempeños	Sin información	2003 a 2010
Plan de Apoyo Compartido (PAC)				CAD	REP	1.000 escuelas 6.000 docentes 210.000 estudiantes (2011)	Aula NT1 a 4º básico	Focalizada en escuelas con bajos desempeños	Sin información	2011 a 2014

Plan Nacional Leo y Sumo Primero	  	CAD	REP	800.000 estudiantes (2021)	Aula 1° a 4° básico	Universal, con delimitación de financiamiento estatal	MS 3.682.876 (2021)	2018 a la actualidad
Plan Nacional de Escritura	  		REP	1.500 escuelas 3.000.000 estudiantes (2021)	Estudiante 1° a 4° básico	Mixta (acceso universal a los recursos digitales y distribución impresa focalizada en escuelas municipales)	MS 332.430 (2021)	2020 a 2023
Estrategia Leer, escribir y comunicarse oralmente (LEC)	  	CAD	REP	244 escuelas 7.000 docentes (2024) 2.200 escuelas (Revista Guarisapo) 4.250 escuelas (Mantel de palabras)	Aula Sala cuna a 4° medio	Mixta (acceso universal a los recursos digitales, distribución impresa en escuelas rurales y acompañamiento focalizado a escuelas con bajos desempeños)	Sin información	2023 a la actualidad
Plan Nacional de Tutorías	  	APE	REP	21.100 estudiantes (2023)	Estudiante 2° a 4° básico	Focalizada en estudiantes con rezago y escuelas vulnerables	MS 500 (2023)	2023 a la actualidad

Fuente: elaboración propia.

Nota. 1. Significado de las tonalidades de los iconos de las dimensiones del lenguaje: color negro= dimensión principal; color gris= dimensión secundaria.

Nota 2. Significado de las siglas de las unidades de cambio: REP= recursos pedagógicos; CAD= capacidades docentes; APE= apoyo directo a estudiantes.

Nota 3. Las cifras son aproximaciones elaboradas mediante triangulación de distintos documentos disponibles. Las diferencias entre valores se explican por variaciones en fechas de reporte, cobertura y criterios de registro, por lo que deben interpretarse como estimaciones referenciales.

Estas políticas pueden organizarse en tres categorías según su unidad de cambio. En primer lugar, encontramos los Textos escolares, las Bibliotecas CRA y la Biblioteca Escolar Digital, identificadas como políticas de provisión de recursos pedagógicos orientadas a apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas políticas se caracterizan por una alta estabilidad institucional y una amplia cobertura nacional. En particular, los Textos escolares y las Bibliotecas CRA presentan más de tres décadas de continuidad, mientras que la Biblioteca Digital Escolar, de incorporación más reciente, se ha integrado progresivamente como complemento a estas políticas estructurales. En conjunto, estas iniciativas promueven el acceso equitativo a recursos pedagógicos, con un foco histórico en lectura y, en los últimos años, en la escritura y la oralidad.

En segundo lugar, incluimos LEM, PAC y Leo Primero, políticas orientadas al fortalecimiento de la lectura y escritura inicial, cuya unidad de cambio es el desarrollo de capacidades docentes. En términos generales, comparten un enfoque equilibrado al promover tanto la enseñanza explícita del código como actividades de comprensión y producción de textos situadas en contextos comunicativos. Estos programas buscan incidir directamente en las prácticas de aula, lo que supone mayores exigencias de implementación, acompañamiento y apropiación docente. Sin embargo, también han mostrado mayor variabilidad y discontinuidad, con ciclos de implementación breves y rediseños sucesivos entre gobiernos. Mientras LEM y PAC se focalizaron en escuelas vulnerables o con bajos resultados en el Simce, Leo Primero avanzó hacia una cobertura universal, con el propósito de instalar criterios comunes para la enseñanza de la lectura y escritura inicial en el sistema escolar.

En tercer lugar, identificamos el Plan Nacional de Escritura, la Estrategia LEC para Aprender y el Plan Nacional de Tutorías, políticas recientes que ampliaron el foco pedagógico hacia la escritura y la oralidad. El Plan Nacional de Escritura y LEC para aprender presentaron una cobertura mixta, con acceso universal a recursos digitales y distribución impresa focalizada en escuelas municipales o rurales. Asimismo, el acompañamiento para la apropiación de las prácticas esenciales se concentró solo en establecimientos con bajos desempeños. Por su parte, el Plan Nacional de Tutorías se orientó a revertir el rezago lector intensificado por la pandemia, mediante una iniciativa focalizada dirigida a estudiantes con bajos desempeños en lectura y a escuelas más vulnerables.

Por último, la tabla 1 muestra que la mayoría de las políticas pedagógicas analizadas se ha centrado en la promoción de la lectura, con una cobertura universal principalmente en la provisión de recursos pedagógicos. Asimismo, se observa una mayor focalización en la lectura y escritura inicial, mientras que

el desarrollo de capacidades docentes de mediano y largo plazo presenta un alcance más acotado y ha estado marcado por discontinuidades entre gobiernos.

4.2 Logros, desafíos y oportunidades en el ciclo de las políticas pedagógicas en lenguaje

A partir del análisis temático de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los 13 actores estatales, gubernamentales y expertos, obtuvimos los siguientes resultados, organizados según las fases del ciclo de la política, a saber: diseño, implementación y evaluación.

4.2.1 Diseño

En cuanto a los logros, desafíos y oportunidades en la etapa de diseño de las políticas pedagógicas en lenguaje, entre las entrevistadas se destacó, en primer lugar, la importancia de fundamentar el diseño en evidencia amplia y contextualizada. Esto implica que, al desarrollar las políticas, no solo se deben considerar cifras, sino también marcos conceptuales sólidos y aprendizajes acumulados de programas previos.

“Lo otro que nos parecía también fundamental es que considerábamos que era necesario que una estrategia tuviera un marco conceptual sólido basado en la investigación [LEC]” [E7, estatal].

“En este momento lo que más me gustaría que recuperáramos el CRA y lo convirtiéramos en biblioteca (...) si tampoco hay que botar lo que ya hay, claro. O sea, aquí nos encanta decir ‘partir de cero’, no, todo lo que haya hay que mejorarlo” [E12, sociedad civil].

En segundo lugar, se destacó la necesidad de una participación amplia y descentralizada en el proceso de diseño. Se subrayó la importancia de incorporar voces de actores académicos, territoriales –como actores de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y universidades regionales– y de la sociedad civil, con el fin de garantizar pertinencia contextual.

“Hicimos 4.800 reuniones con todos los expertos, con profesores, con una consulta pública y se acogieron muchas cosas” [E1, sociedad civil].

“No fue, entonces, una política aislada, con un grupo pequeño de actores que hacían una bajada a nivel nacional, sino que se abrió la discusión con los especialistas en didáctica de lenguaje de prácticamente todas las universidades de Chile [LEM]” [E13, academia].

Finalmente, las entrevistadas destacaron la importancia de que los procesos de diseño aseguraran la coherencia entre las políticas y los programas. Esto implica articular leyes y políticas dentro de marcos teóricos comunes, evitando duplicidades y contradicciones.

“Era una política integral [LEM], y eso yo creo que es algo que hizo que en el sistema tuviera sentido, porque se entendía, en definitiva, que se llegaba con recursos, se llegaba con acompañamiento a las escuelas y que esos dispositivos, actuando en conjunto, iban a tener como resultado la movilización de aprendizaje” [E4, gubernamental].

“Es muy grande todo y muy burocrático y se bajan a las escuelas instrumentos que compiten entre sí. Quizás podríamos sacar un solo instrumento que juntara los estándares con los objetivos. O sea, como mostrarle al colegio, ‘mire así se le mide, pero esto es lo que tiene que enseñar’” [E1, sociedad civil].

4.2.2 Implementación

Con respecto a los logros, desafíos y oportunidades de mejora en la fase de implementación de las políticas pedagógicas en lenguaje, las entrevistadas señalaron, en primer lugar, que el acompañamiento docente era fundamental, ya que permitía desarrollar las capacidades en docentes y escuelas mediante formación práctica y no solo a través de la provisión de recursos.

“Entonces el CRA, o sea, para mí el interés de tener una buena biblioteca era tener un buen proyecto de fomento lector, pero una biblioteca sin personas adentro o mediadores de lectura tampoco sirve, o sea, tú tienes que llegar a un colegio y enseñar cómo se puede fomentar la lectura” [E12, sociedad civil].

“A mí me gustaría mucho volver a ciertas cosas que se hacían en ese tiempo respecto del LEM, más programas que acompañen en el aula, que se modele más, que se problematice la práctica en los contextos reales (...) Hemos abusado del recurso, abusado de las orientaciones, abusado de los materiales, abusado de las webinars, abusado de tantas cosas que no te dicen en última cómo lo tienes que hacer” [E11, gubernamental].

“Parte de nuestro trabajo en las universidades era visitar las escuelas (...) [En otras instancias en las escuelas me dicen] ‘nos tienen abandonados, no llega nada del Ministerio, no nos llega ningún apoyo’” [E13, academia].

En segundo lugar, se señaló la necesidad de fortalecer la articulación institucional, entendida como una coordinación más efectiva y pertinente de los niveles central, intermedio y escolar, acompañada de una estrategia sistemática de desarrollo de capacidades de los equipos, en mayor conexión con los territorios y con un mayor dominio del área de lenguaje.

“Se requiere muchísima más articulación. A ver, si pudiera reorganizar los presupuestos, yo de verdad haría una formación de capacidades gigante. Entonces pensaría cómo alinear lo de formación de capacidades *in situ*, digamos como formación en servicio, aprendizaje en servicio para los equipos y alinear y modernizar la cosa que hace el CPEIP [Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas], que tenga que ver con

fortalecimiento y capacidad en todos los niveles (...) Y eso implica remirar el rol de la supervisión, remirar el rol de los coordinadores regionales en función del trabajo con los servicios locales” [E5, gubernamental].

Por último, se identificó como un nudo crítico la bajada de las políticas desde los liderazgos intermedios hacia las escuelas, lo que refuerza la prioridad de involucrar a los equipos directivos en la implementación de las políticas con foco en el aprendizaje del lenguaje.

“Primero, el director tiene que meterse en la sala de clases y ver lo que pasa. El director hoy día está encerrado en una oficina tapado de papeles. El UTP [jefe de la Unidad Técnico Pedagógica] tiene un rol que tiene que hacerlo de mejor manera y la gracia ante todo del PAC era que el director tenía que ir a ver las clases y el UTP tenía que controlar, pero no controlar, preocuparse de los niños que siguen quedando rezagados” [E12, sociedad civil].

4.2.3 Evaluación

En cuanto a los resultados de la fase de evaluación de las políticas de lenguaje, las entrevistadas señalaron, en primer lugar, la necesidad de contar con evaluaciones sistemáticas de las políticas pedagógicas, que recojan evidencia de múltiples fuentes y de diversos actores, en momentos oportunos y a lo largo de todo el ciclo de la política.

“Creo que también porque después de todos estos años no hay ni una evaluación; nunca hay plata para evaluar y como viene el gobierno siguiente y cambia, no alcanza a evaluar ningún impacto porque la cuestión se está recién implementando en los colegios” [E1, sociedad civil].

“En el diseño no se piensa tanto en la evaluación, entonces de repente eso hay que mejorarlo, si es que se sigue con programas, porque tienes que pensar *a priori*, digamos, ¿cuál es tu línea de base? ¿Cómo lo vas a evaluar? En fin, para que sea más armónico en relación con los programas, digamos, que no venga una cosa totalmente externa y al final” [E9, academia].

En segundo lugar, se destacó la importancia de una evaluación orientada a la mejora continua, que utilice indicadores realistas y compartibles con las escuelas, en una lógica de retroalimentación para la toma de decisiones.

“Yo creo que se busca que se vea rápidamente el impacto de estas políticas en los puntajes de Simce. Pero el Simce no es un instrumento diseñado para eso. O sea, si vas a hacer políticas de este tipo focalizadas en el aula, hay que diseñar instrumentos de evaluación (...) Pienso que la discontinuidad tiene que ver con eso, con que no se han hecho diseños de evaluación adecuados. Las evaluaciones que se hacen son como rendiciones de cuentas para la Dipres [Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda], pero no se han hecho evaluaciones serias del impacto de estos programas” [E2, independiente].

Por último, se indicó la relevancia de la sostenibilidad territorial para fortalecer las capacidades locales con el fin de garantizar la continuidad y la apropiación de las políticas.

“Tenemos en este minuto 16 actores regionales que son los encargados de LEC en las regiones, ya ellos están asentados en las secretarías regionales ministeriales y tienen un plan de acción LEC, ya que este plan de acción LEC tiene que ver con cuatro ejes, uno que tiene que ver particularmente con la articulación de ellos como equipo técnico, secretaría ministerial, direcciones provinciales” [E7, estatal].

4.2.4 Otras consideraciones

Por último, sistematizamos también consideraciones generales señaladas por las entrevistadas. En primer lugar, indicaron la existencia de discontinuidades asociadas a cambio de gobierno y de autoridades, que han afectado la estabilidad de diversas políticas pedagógicas. Este escenario refuerza la necesidad de promover políticas con mayor proyección en el tiempo, capaces de fortalecer las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de niños y niñas.

“Ahora, en el caso de LEM, me parece que ahí el valor del LEM, que duró poco lamentablemente, porque hubo cambio de dirección de la división de educación general” [E9, academia].

“Bueno, el 20 y 21 sacamos el curso para tercero y cuarto en 21 y ahí quedó el Leo Primero. Hubo cambio de gobierno, Leo Primero se bajó como marca. Los textos de estudio se siguen usando” [E10, estatal].

En segundo lugar, se señaló la necesidad de contar con un presupuesto sostenible a lo largo de todo el ciclo que asegure financiamiento para el diseño, la implementación y la evaluación, en proporción a los esfuerzos y necesidades del sistema.

“Al principio teníamos presupuesto, pero ya se nos fue achicando, achicando, achicando el presupuesto porque también fueron apuntalándose otras iniciativas. Entonces, después pasamos a *e-learning* que tiene un costo súper barato, que también nos permitía llegar a más personas” [E10, estatal].

“Todas las políticas que apunten a aprendizajes debieran ser políticas de Estado; ya, evidentemente cada administración le va a dar un énfasis o un sello característico, pero debiera haber como una línea de continuidad en términos de ciertas preocupaciones que son esenciales; ya y eso está muy vinculado a cómo se expresa presupuestariamente, pero no solo cómo se expresa, sino también al costo y la posibilidad que tiene ese costo de ser sostenible” [E4, gubernamental].

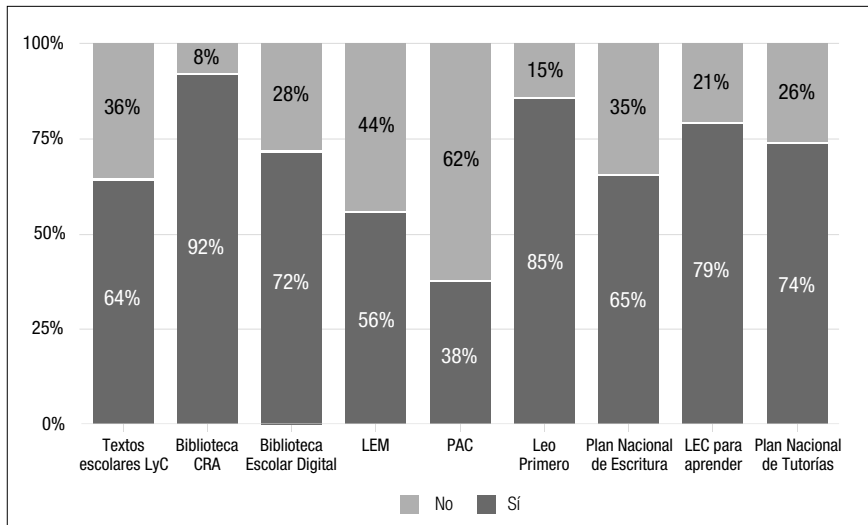
Por último, se indicó la necesidad de articulación inter e intraministerial para garantizar un trabajo coordinado entre las distintas unidades del Ministerio de Educación y otros ministerios, y así evitar una implementación fragmentada de políticas pedagógicas.

“Hay una cuestión como institucional, medio complicada. Por eso te decía que yo creo que no se ha articulado suficientemente bien la relación entre la Agencia de Calidad y el Ministerio de Educación, particularmente. Bueno, la Agencia de Calidad y Simce tiene mucho que ver con currículum y creo que es que esa articulación no se ha dado fluidamente. O sea, y una de las consecuencias es que estén separados los estándares de los informes de resultado” [E2, independiente].

4.3 Conocimiento y valoración de políticas pedagógicas por actores territoriales

A partir de la encuesta aplicada a 61 líderes territoriales, obtuvimos información exploratoria sobre el conocimiento y la valoración de las políticas pedagógicas analizadas. Como se puede observar en la figura 2, la política pedagógica más conocida por los actores territoriales es la Biblioteca CRA (91%), seguida del Leo Primero (85%), mientras que la política con un porcentaje significativamente menor de conocimiento es el Plan de Apoyo Compartido (PAC) (38%).

Figura 2. Gráfico de conocimiento de las políticas pedagógicas entre 2006 y 2024 por parte de actores territoriales



Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 2, los datos permiten identificar (i) patrones de valoración de las políticas pedagógicas de lenguaje por parte de los actores territoriales; (ii) su impacto percibido en las prácticas pedagógicas; y (iii) el impacto percibido en los aprendizajes de las y los estudiantes.

En primer lugar, se aprecia una valoración alta –en torno a 4,0 en una escala cuyo máximo es 5,0– para ocho de las políticas pedagógicas analizadas. Si bien existen diferencias en los promedios, ninguna de estas políticas presenta una valoración estadísticamente superior a las demás. Destaca, no obstante, la alta valoración de la Biblioteca CRA –que además de ser la más conocida– es especialmente apreciada por los líderes territoriales, lo que podría deberse a su estabilidad y presencia sostenida en el sistema educativo: “Llevo dos años en la coordinación regional del programa CRA y puedo constatar que es una política pública que está muy arraigada en las comunidades escolares, más de 30 años” (encuestado, respuesta abierta).

La única política que presenta una valoración menor es el Plan Nacional de Tutorías con diferencias estadísticamente significativas respecto de Biblioteca CRA, Leo Primero y LEC para Aprender. Más que cuestionar el propósito de la iniciativa –apoyar a los estudiantes con rezago lector– las críticas se asocian principalmente a las dificultades de implementación, como la entrega tardía de recursos, la modalidad telemática y la falta de preparación de los tutores.

En segundo lugar, respecto del impacto percibido en las prácticas pedagógicas, los promedios son levemente inferiores a los de valoración, lo que sugiere una brecha entre la apreciación general y su bajada a la práctica en el aula. Las políticas con mayor impacto percibido en las prácticas son PAC, Leo Primero y LEM, lo que resulta coherente con su foco explícito en el desarrollo de capacidades docentes para la enseñanza de la lectura y escritura inicial.

Por último, los promedios de impacto percibido en los aprendizajes de las y los estudiantes son muy similares a los observados en las prácticas pedagógicas, lo que sugiere que los actores territoriales perciben una relación estrecha entre la enseñanza y el aprendizaje. Nuevamente, las políticas con un mayor impacto percibido en los aprendizajes son Leo Primero, PAC y LEM, todas ellas centradas en la lectura y escritura inicial.

En las respuestas a la pregunta abierta sobre el porqué de la valoración, estas políticas son reconocidas por haber generado cambios no solo en los aprendizajes, sino también en las prácticas pedagógicas y en la gestión escolar:

“El Plan de Apoyo Compartido al igual que su versión anterior LEM, un poco más refinado y considerando las lecciones aprendidas integradas, fue un hito que dejó huellas por su eficacia y porque movilizó una gestión más global que integró no solo al profesor sino a los equipos de gestión de ese entonces, contribuyó en su impacto no solo a movilizar aprendizajes, sino a las prácticas docentes en el aula” (encuestado, respuesta abierta).

Tabla 2. **Valoración e impacto percibido de las políticas pedagógicas de lenguaje entre 2006 y 2024**

Política Pedagógica	N	Valoración promedio	Impacto percibido en las prácticas pedagógicas promedio	Impacto percibido en aprendizajes de estudiantes promedio
Textos escolares LyC	39	4,1 (0,8)	3,8 (0,9)	3,9 (0,9)
Biblioteca CRA	56	4,0 (1,0)	3,8 (1,0)	3,8 (1,0)
Biblioteca Escolar Digital	43	3,8 (1,0)	3,5 (1,1)	3,5 (1,1)
LEM	34	3,9 (1,0)	3,9 (1,0)	4,0 (1,0)
PAC	23	4,2 (0,8)	4,3 (0,8)	4,0 (0,9)
Leo Primero	52	4,1 (0,9)	4,0 (0,9)	4,2 (0,8)
Plan Nacional de Escritura	39	3,9 (1,0)	3,8 (1,0)	3,8 (1,0)
LEC para aprender	48	4,1 (1,0)	3,8 (1,1)	3,8 (1,1)
Plan Nacional de Tutorías	45	3,1 (1,4)	3,1 (1,4)	3,2 (1,4)

Fuente: elaboración propia.

Nota: los resultados de valoración e impacto corresponden a escalas Likert de cinco niveles. Para el indicador de valoración, el valor 1 corresponde a “muy negativa” y 5 “muy positiva”. Para los dos indicadores de impacto, el valor 1 corresponde a “ningún impacto” y 5 “impacto muy significativo”.

Estos resultados exploratorios sugieren que las políticas pedagógicas mejor valoradas por los actores territoriales tienden a ser aquellas que combinan claridad de propósito, estabilidad institucional y acompañamiento sostenido para el desarrollo de prácticas pedagógicas, especialmente en el aprendizaje de lectura y escritura inicial. Asimismo, los resultados refuerzan la importancia de incorporar las perspectivas de los actores territoriales en las distintas fases del ciclo de las políticas pedagógicas, como condición para fortalecer su legitimidad y sostenibilidad.

4.4 Recomendaciones internacionales

Con el fin de fundamentar las recomendaciones del estudio, analizamos también ocho documentos internacionales relevantes en el ámbito de la enseñanza del lenguaje (ver tabla 3). La recomendación transversal más frecuente es el reconocimiento de la literacidad como un derecho social y un motor de cambio, lo que permite comprender la lectura, escritura y oralidad como prácticas sociales fundamentales para el aprendizaje y la participación. Asimismo, identificamos un conjunto de recomendaciones orientadas a integrar la escritura y la oralidad en la enseñanza, promoviendo su desarrollo en las escuelas no solo como parte de la asignatura de Lenguaje, sino también como medios para aprender a través del currículo. Destacan, además, las recomendaciones vinculadas al desarrollo profesional y al acompañamiento pedagógico, junto con la promoción de prácticas esenciales de lectura, escritura y oralidad.

Otras recomendaciones relevantes incluyen el acceso a materiales de lectura de calidad, la colaboración con la familia y la comunidad, y el uso de evaluación diagnóstica y apoyos diferenciados para favorecer el desarrollo de las habilidades de lenguaje. Por último, se subraya la necesidad de avanzar hacia políticas basadas en evidencia, particularmente en el ámbito de la lectura.

En síntesis, estas recomendaciones convergen en la necesidad de políticas de carácter sistémico y de largo plazo, capaces de articular de manera coherente currículo, pedagogía y evaluación.

Tabla 3. Sistematización de recomendaciones internacionales para políticas de lenguaje

Recomendación	Nivel	MI US	ILA US	RRAA US	EdT US	NLF UK	OR UK	FUO UK	UN Int*	Total
Formación docente especializada	Docente	x	x	x	x	x			x	6
Desarrollo profesional continuo, basado en evidencia	Docente	x		x	x			x	x	5
Acceso a materiales de lectura de calidad	Docente	x	x	x	x	x				5
Acompañamiento pedagógico y liderazgo escolar	Docente	x				x				2
Prácticas esenciales de enseñanza de lectura, escritura u oralidad	Aula	x				x		x		3
Integración de lectura, escritura y oralidad en todas las asignaturas	Aula	x					x	x		3
Evaluación diagnóstica y de progreso con uso formativo	Aula	x	x	x					x	4
Atención a motivación, compromiso y disfrute lector	Aula	x				x				2
Colaboración entre escuelas, familias y comunidad para promover el lenguaje	Escuela/ Comunidad	x		x	x	x			x	5
Incorporación de diversidad cultural y lingüística en materiales y prácticas	Escuela/ Comunidad		x				x	x	x	4
Apoyos diferenciados para estudiantes con necesidades específicas	Escuela/ Comunidad	x	x	x	x				x	5
Acceso a intervenciones intensivas (por ejemplo, tutorías, escuela de verano)	Escuela/ Comunidad				x					1
Políticas basadas en evidencia científica sobre la lectura	Sistema/ Política	x	x	x	x					4
Inclusión de escritura y oralidad, además de lectura	Sistema/ Política	x				x	x	x		4
Literacidad como derecho humano y motor de transformación social	Sistema/ Política		x		x	x	x	x	x	6

Fuente: elaboración propia.

Nota: Mi= Michigan Essential Literacy (MAISA GELN, 2016a, 2016b, 2016c, 2023); ILA= International Literacy Association (2020); RRAA= RRAA Policy Recommendations, Reading Reform, Albert Shanker Institute (2023a, 2023b); EdT= EdTrust, 8 Recs / 6 Principles (Levitan, 2025a, 2025b); NLF= National Literacy Forum (2025); OR= Why Oracy Matters (Doherty, 2023); FUO= Future of Oracy (Oracy Education Commission, 2024); Unesco (2024).

5. Presentación de la propuesta

A continuación, presentamos ocho recomendaciones elaboradas a partir de las distintas fuentes de información analizadas en este estudio y del consenso alcanzado por el equipo de investigación, integrado por expertas en lenguaje y en políticas públicas. Las recomendaciones se organizan en tres dimensiones: aquellas que refieren a los actores y la gobernanza (*quiénes*), a los principios fundamentales que orientan las políticas (*qué*) y, por último, a las estrategias específicas para su implementación (*cómo*). Para cada recomendación, se sugiere una acción concreta para su implementación.

5.1 Recomendaciones relativas a los actores y la gobernanza (*quiénes*)



Impulsar acuerdos entre el gobierno, las universidades, las agencias técnicas, las fundaciones y la sociedad civil para orientar esfuerzos y definir prioridades que fortalezcan el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad.

El desarrollo del lenguaje es un proceso continuo que se construye a lo largo de la escolaridad mediante experiencias de enseñanza sostenidas. Algunas de sus dimensiones –como la conciencia fonológica o la decodificación– requieren una enseñanza intensiva y de corto plazo, mientras que otras –como la comprensión lectora, la producción de textos o el desarrollo del vocabulario– demandan múltiples oportunidades de aprendizaje a lo largo del tiempo. Uno de los principales desafíos del país es alcanzar acuerdos de largo plazo sobre los diagnósticos y las prioridades que orienten el diseño de las políticas en lenguaje, así como los criterios clave para su implementación y evaluación. Además, resulta necesario avanzar hacia acuerdos nacionales que trasciendan los gobiernos de turno y otorguen estabilidad, coherencia y legitimidad a las políticas pedagógicas en lectura, escritura y oralidad.

En los últimos años, Chile ha avanzado en esta dirección, promoviendo instancias de diálogo multisectorial impulsadas desde la sociedad civil y se han definido compromisos compartidos, especialmente en el ámbito de la enseñanza de la lectura durante los primeros años de escolaridad⁸. Sin embargo, persiste el desafío de consolidar una forma estable de gobernanza amplia y multisectorial que oriente las decisiones en materia de lenguaje. Estas alianzas permitirían generar respaldo político, integrar recursos y capacidades técnicas, y asegurar una visión compartida de largo plazo. En este sentido, se vuelve necesario contar con una estructura, cuya misión sea proyectar los futuros del aprendizaje del lenguaje así como monitorear de manera sistemática los avances, los nudos críticos y los ajustes necesarios para asegurar la calidad y la equidad educativa.

8 Un ejemplo es la red Por un Chile que Lee, iniciativa público-privada iniciada a fines de 2022.

- Para avanzar en esto, se recomienda crear un observatorio de política educativa en Lenguaje –con financiamiento y gobernanza pública– que reúna a investigadores, representantes estatales y gubernamentales, docentes destacados, formadores de docentes, miembros de fundaciones y otros actores de la sociedad civil, con el propósito de analizar y monitorear las políticas de lenguaje, producir evidencia sobre su ciclo y dar seguimiento al uso de recursos, contribuyendo a la calidad y la justicia educativa en lectura, escritura y oralidad.



Consolidar espacios permanentes de articulación entre unidades del Ministerio de Educación y entre este y otros ministerios, que aseguren la coherencia de las decisiones políticas en lenguaje a lo largo de la trayectoria escolar.

Uno de los principales desafíos de las políticas de lenguaje en Chile ha sido la fragmentación institucional y la discontinuidad entre iniciativas, lo que ha dificultado instalar una visión de trayectoria en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. Cuando existe alineamiento entre los componentes curriculares, pedagógicos y evaluativos, las escuelas y sus docentes reciben desde el nivel central mensajes consistentes sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo hacer visibles los aprendizajes esperados, lo que favorece la toma de decisiones en una lógica de mejora continua. En cambio, la falta de coordinación genera duplicidad de esfuerzos, vacíos en la implementación y desconexión entre niveles y programas. Esta situación se intensifica cuando no existe un marco común de trabajo y prioridades entre las distintas unidades del Ministerio de Educación –como la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), la División de Educación General y el CPEIP–, los organismos relacionados –como la Agencia de Calidad de la Educación– y otros ministerios con incidencia en políticas educativas y culturales –como el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y el Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

Si bien han existido experiencias de articulación entre divisiones, estas han sido más bien puntuales y se han visto obstaculizadas por procesos administrativos rígidos que dificultan la coordinación entre unidades. De ahí la necesidad de institucionalizar espacios permanentes de articulación intra e interministerial que no dependan de la voluntad de autoridades específicas, en los que se definan marcos comunes de acción y cambio, mediante formas de gestión más flexibles y menos burocráticas. Eso permitiría instalar un trabajo colaborativo entre unidades y ministerios, y generar mayor coherencia en las decisiones políticas orientadas al desarrollo del lenguaje a lo largo de toda la trayectoria educativa.

- Como acción concreta, se sugiere establecer una mesa de trabajo interministerial permanente que articule las distintas unidades del Ministerio de Educación y de este con otros ministerios vinculados con la educación y la cultura, con el fin de proponer lineamientos comunes, definir prioridades estratégicas y coordinar el diseño y la implementación de las políticas de enseñanza del lenguaje que emanan del Estado, asegurando la coherencia y la sostenibilidad de las decisiones políticas sobre lectura, escritura y oralidad a lo largo de la trayectoria escolar.



Promover la participación de actores locales en el diseño, implementación y evaluación de las políticas de lenguaje para asegurar su calidad, sostenibilidad y pertinencia.

Las políticas pedagógicas en lenguaje enfrentan desafíos relevantes en su implementación a nivel territorial, ya que muchas de ellas se diseñan desde el nivel central sin incorporar de manera sistemática las experiencias locales que contribuyen al logro de los aprendizajes esperados en lenguaje, ni los nudos críticos que emergen durante su implementación en contextos educativos diversos. Además, dadas las capacidades disponibles en los equipos ministeriales y la extensión del país, el involucramiento territorial y el despliegue de los equipos regionales y provinciales resultan limitados, lo que reduce la participación de los actores educativos en los instrumentos de planificación local.

Entre las principales dificultades a nivel local se observan la escasa apropiación del propósito de las políticas, la falta de tiempo para apoyar procesos de convocatoria y acompañamiento, la superposición de iniciativas, desajustes en los tiempos de planificación y ejecución, y problemas de pertinencia cultural, entre otros. Como consecuencia, cuando los actores territoriales no cuentan con espacios efectivos de participación y toma de decisiones respecto del desarrollo de las políticas, se obstaculiza el fortalecimiento de capacidades técnicas y se pone en riesgo la calidad y la sostenibilidad de las estrategias. En este escenario, Chile enfrenta el desafío de articular los esfuerzos entre los distintos niveles del sistema educativo, lo que requiere establecer mecanismos de coordinación entre el nivel nacional y local, así como fortalecer el liderazgo del nivel intermedio –sostenedores (SLEP, particulares subvencionados y municipios) y Departamentos Provinciales de Educación– en los procesos de planificación, acompañamiento técnico, monitoreo y evaluación de las políticas pedagógicas en lenguaje.

- Se propone fortalecer los planes locales de enseñanza del lenguaje, resguardando su articulación con las políticas nacionales e incorporando metas claras, recursos adecuados y mecanismos de coordinación y evaluación.

5.2 Recomendaciones relativas a los principios (*qué*)



Asegurar una enseñanza integrada y equitativa de la lectura, escritura y oralidad a lo largo de toda la trayectoria educativa, basada en propuestas teóricas consolidadas y en evidencia sobre cómo se aprende y cómo se enseña lenguaje.

La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza del lenguaje muestra que la lectura, la escritura y la oralidad comparten una base común de conocimientos y habilidades, por lo que se potencian mutuamente. Por ejemplo, estudiantes que escriben a partir de sus lecturas tienden a comprenderlas mejor; escribir en los primeros años escolares favorece la conciencia fonológica, lo que incide en la adquisición de la lectura; así también, las interacciones orales de calidad promueven la adquisición del vocabulario que nutre a las tres habilidades. A pesar de la solidez de la evidencia, las políticas curriculares y pedagógicas de enseñanza del lenguaje, así como las prácticas docentes han tendido a privilegiar la lectura por sobre la escritura y la oralidad. Este énfasis se explica, en parte, por una concepción ilustrada del lenguaje que otorga mayor valor a lo escrito que a lo oral. Este desbalance puede limitar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes como productores activos de lenguaje e interlocutores capaces de participar de manera competente, crítica y responsable en interacciones sociales y académicas.

En este contexto, la enseñanza del lenguaje debe fundamentarse en marcos teóricos claros y en prácticas pedagógicas basadas en evidencia, que otorguen legitimidad y sostenibilidad a las decisiones de política pública. Cuando las iniciativas carecen de un marco conceptual sólido o se diseñan sin respaldo en la investigación acumulada, disminuye la probabilidad de mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes, y fortalecer las prácticas docentes. Por el contrario, las políticas informadas por evidencia ofrecen mayores garantías de efectividad, al permitir comprender qué favorece los aprendizajes en lenguaje, por qué, para quién y en qué condiciones. Avanzar hacia políticas pedagógicas basadas en evidencia fortalece la confianza en el sistema educativo y promueve prácticas que favorecen el desarrollo equitativo, sostenido y pertinente de la lectura, escritura y oralidad a lo largo de la trayectoria educativa.

- Se propone, por esto, implementar una política nacional de enseñanza integrada de la lectura, la escritura y la oralidad en todos los niveles de la educación obligatoria, que fortalezca, extienda y asegure la continuidad de los esfuerzos de la Estrategia LEC para Aprender.



Instalar la evaluación sistemática de las políticas de lenguaje durante todo su ciclo –diseño, implementación y evaluación– para garantizar la mejora continua y el análisis de procesos y resultados.

Las políticas educativas en lenguaje enfrentan diversos desafíos que afectan su sostenibilidad y legitimidad. Entre ellos, destacan: la ausencia de evaluaciones robustas que permitan demostrar su efectividad frente a cambios de gobierno o ajustes en las prioridades educativas; el predominio de evaluaciones estandarizadas –como el Simce–, cuyo diseño responde al monitoreo del sistema y no a la evaluación de impacto de las políticas de lenguaje; y la mantención de programas de alto costo sin análisis de costo-beneficio ni estimaciones rigurosas de impacto. A esto se suma la percepción de discontinuidad y desconfianza hacia políticas que parecen responder más a ciclos administrativos que a un plan nacional sostenido en evidencia.

Los sistemas educativos con mejores resultados en aprendizaje son aquellos que integran la evaluación en todo el ciclo de la política –diseño, implementación y resultados–, lo que permite realizar ajustes oportunos y promover mejoras continuas. En cambio, la ausencia de evaluaciones sistemáticas puede derivar en un uso poco eficiente de los recursos y perpetuar desigualdades de aprendizaje, al limitar la evidencia disponible para la toma de decisiones informadas sobre la continuidad, el ajuste o el escalamiento de las políticas. En Chile, incluso políticas de larga trayectoria como los textos escolares o la biblioteca CRA, a pesar de contar con importantes recursos, no disponen de evaluaciones que permitan estimar con precisión su efectividad y orientar su mejora. En este contexto, la instalación de un sistema de evaluación específico para las políticas pedagógicas en lenguaje contribuiría no solo a asegurar su sostenibilidad en el tiempo, sino también a garantizar un uso más eficiente de los recursos, fortalecer la confianza pública y, sobre todo, generar aprendizajes significativos desde los primeros años de escolaridad.

- Se propone, así, incorporar la dimensión de evaluación, asegurando su continuidad y sistematicidad a lo largo de todo el ciclo, desde su diseño hasta la evaluación y retroalimentación de resultados.

5.3 Recomendaciones relativas a las estrategias (*cómo*)



Incluir, desde el diseño de políticas de lenguaje, sistemas de acompañamiento especializado para docentes y líderes, destinados a la mejora de las prácticas pedagógicas y la gestión del aprendizaje.

La implementación de políticas pedagógicas en lenguaje enfrenta múltiples desafíos para lograr un impacto sostenido. Si bien existen políticas orientadas a mejorar los aprendizajes en lenguaje, estas resultan insuficientes si no se

desarrollan las capacidades profesionales que permitan a los equipos directivos y docentes llevarlas a la práctica en sus escuelas. En este sentido, tanto la formación inicial docente como, especialmente, el desarrollo profesional continuo, enfrentan desafíos para asegurar tiempos, apoyos y condiciones que faciliten la apropiación, contextualización y adaptación pertinente de las políticas a los diversos contextos escolares del país.

Asimismo, cuando la provisión de recursos pedagógicos no se acompaña del desarrollo de capacidades, dichos recursos tienden a perder parte de su potencial, ya sea porque no se utilizan o porque se emplean de manera poco alineada con los propósitos para los que fueron diseñados. Por eso, resulta clave que el diseño de las políticas incorpore sistemas de acompañamiento pedagógico especializado que posibiliten una implementación situada, articulen la teoría con la práctica y fortalezcan el liderazgo pedagógico al interior de las escuelas. Estos sistemas pueden apoyarse en figuras como mentores o asesores pedagógicos, entendidos como docentes con experiencia y formación específica que acompañan de manera sistemática a otros docentes en su práctica, y que pueden articularse con iniciativas existentes –como el programa de Mentorías para docentes principiantes– para fortalecer redes de apoyo entre profesionales en distintas etapas de su desarrollo. Su labor no solo contribuye al fortalecimiento de los aprendizajes en la asignatura de Lenguaje, sino que también favorece el uso del lenguaje como herramienta de aprendizaje en las distintas disciplinas escolares.

- Se recomienda incorporar de manera estable el rol de asesores pedagógicos especializados en lectura, escritura y oralidad (*literacy coach*) en los equipos de las escuelas y de los sostenedores para asegurar la continuidad y coherencia de las políticas de lenguaje a lo largo de la trayectoria formativa y a través del currículo escolar.



Garantizar la difusión, apropiación y uso pedagógico de las bibliotecas, textos escolares y recursos ministeriales para la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad y, sobre todo, de la lectura y la escritura, implican el acceso al mundo letrado. En los primeros niveles educativos, es clave que este acceso sea preferentemente impreso y de carácter universal, de modo que todos los niños y niñas puedan contar con una variedad de materiales –libros, textos escolares y otros recursos pedagógicos– tanto en el aula como en la biblioteca escolar. Sin embargo, el acceso a estos recursos resulta insuficiente si no se acompaña de una mediación sustentada en el conocimiento y la apropiación pedagógica por parte de las y los docentes.

Si bien la provisión de estos recursos al sistema escolar ha alcanzado una amplia cobertura, se requiere fortalecer los procesos previos y posterior-

res a su distribución a las escuelas. En la etapa previa, resulta fundamental considerar la diversidad de estudiantes presentes en las aulas, así como la heterogeneidad de los territorios del país, en los procesos de selección y elaboración de estos recursos, con el fin de asegurar su pertinencia. En la etapa posterior, se estima necesario (a) incrementar la difusión institucional de los recursos, de modo que cada comunidad los conozca a cabalidad; (b) fortalecer los procesos de apropiación sostenida de los textos escolares y otros recursos pedagógicos vinculados al aprendizaje de la oralidad, la lectura y la escritura; y (c) desarrollar instancias permanentes de formación docente en mediación lectora y pedagógica que favorezcan que niños y niñas no solo desarrollen sus habilidades de lenguaje, sino también conozcan y disfruten de obras literarias y no literarias de diversos géneros discursivos, temáticas y culturas. Este fortalecimiento debiera sustentarse en la estabilidad y continuidad de los materiales a lo largo del tiempo, evitando que las comunidades deban adaptar año a año sus prácticas a nuevos materiales y disposiciones pedagógicas.

- Se propone para esto fortalecer el desarrollo de capacidades de mediación lectora y pedagógica de recursos, lideradas por los establecimientos educacionales o los Servicios Locales, para potenciar la apropiación y el uso pedagógico de los textos escolares, de las colecciones de las bibliotecas escolares y de otros recursos ministeriales, tanto del material impreso como del audiovisual, incorporando estos procesos como criterios en las visitas de evaluación y orientación del desempeño realizadas por la Agencia de Calidad.



Fortalecer el sistema de evaluaciones formativas y el desarrollo de estrategias de apoyos diversificados que permitan atender oportunamente las brechas en el aprendizaje del lenguaje.

El desarrollo de las habilidades de lenguaje es un proceso complejo y multifactorial, que depende de la adquisición gradual de diversos componentes que están a la base de la competencia lingüística y comunicativa. Por lo tanto, resulta imprescindible que las y los docentes cuenten con información oportuna y teóricamente fundamentada sobre el grado de desarrollo de cada componente, de modo de aprovechar las fortalezas de cada estudiante y brindar apoyos personalizados en los ámbitos que lo requieran. Si bien recientemente se han implementado políticas de evaluación formativa en la asignatura de Lenguaje, es necesario ampliarlas y profundizarlas, a fin de abarcar un espectro más amplio de habilidades lingüísticas y hacerlo con mayor granularidad. Asimismo, se requiere crear mecanismos de registro, visualización y seguimiento de la información, de manera que los datos obtenidos sean usados efectivamente para el aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas. Ello supone no solo la creación y validación de instrumentos, sino también el fortalecimiento de sistemas integrados de datos y la capacita-

ción de docentes para su uso e interpretación. Además, es fundamental que docentes y equipos directivos desarrollen capacidades para ofrecer apoyos diversificados que promuevan el progreso de cada estudiante en cada una de las dimensiones del lenguaje, tanto aquellas vinculadas al código como a la comprensión y producción de sentido.

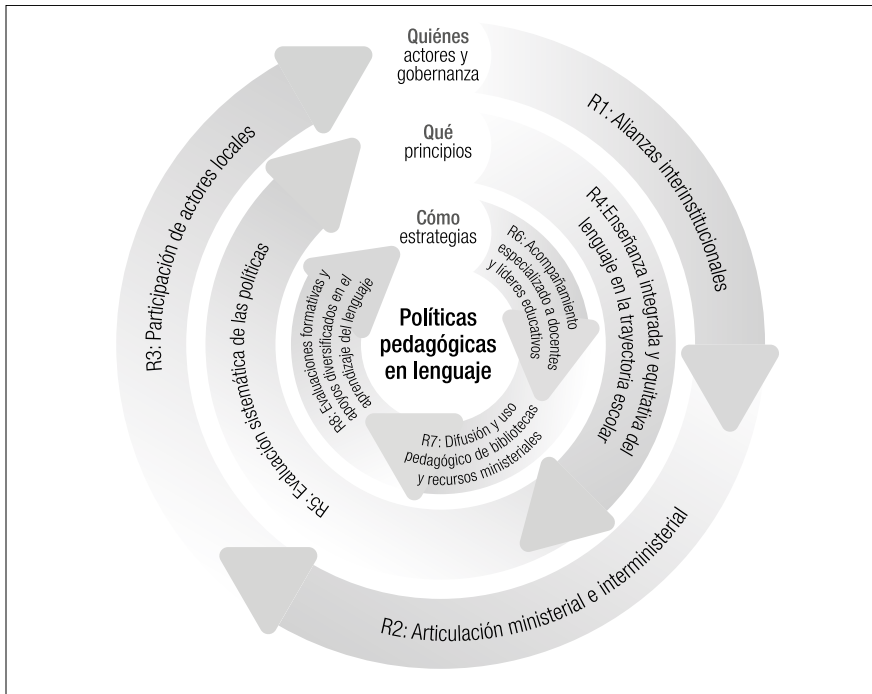
Contar con evaluaciones regulares –formativas y estandarizadas– y con un sistema de apoyo multinivel– entendido como un conjunto de andamiajes pedagógicos de distinta intensidad (universal, focalizada e intensiva) ajustados a las necesidades de las y los estudiantes– permitirá construir trayectorias de lectura, escritura y oralidad, identificar oportunamente nudos críticos y orientar acciones pedagógicas que aseguren que todos los y las estudiantes avancen de manera sostenida en su aprendizaje del lenguaje. Asimismo, contribuirá a fortalecer un sistema de rendición de cuentas con ciclos más acotados, facilitando intervenciones oportunas para cerrar brechas en el aprendizaje del lenguaje.

- Se requiere desarrollar y validar un conjunto articulado de instrumentos y orientaciones para la evaluación formativa en lenguaje, que amplíe y fortalezca los dispositivos existentes –como el DIA y DIA-R– e integre mecanismos de registro, monitoreo y retroalimentación pedagógica de fácil uso para docentes, escuelas y sostenedores.
- También, se propone establecer orientaciones técnicas nacionales que apoyen la interpretación pedagógica de los resultados y la planificación de estrategias de enseñanza en la lógica de sistema de apoyo multinivel.

La figura 3 presenta las recomendaciones organizadas en tres niveles, desde una lógica sistémica. El primer nivel, de carácter más amplio, se refiere a la gobernanza (*quiénes*), es decir, a las instituciones y actores clave que participan en el desarrollo de las políticas educativas. En este nivel, destaca la importancia de fortalecer el consenso, la articulación y la colaboración entre los distintos actores del sistema. El segundo nivel reúne las recomendaciones relacionadas con los principios (*qué*) que orientan el desarrollo de las políticas de lenguaje, como la enseñanza integrada y basada en evidencia, así como la evaluación sistemática de las políticas. Finalmente, el tercer nivel identifica tres estrategias clave (*cómo*) orientadas al desarrollo de capacidades en líderes y docentes con impacto directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje: el acompañamiento especializado; la difusión y uso pedagógico de bibliotecas y recursos; y el fortalecimiento de evaluaciones formativas junto con apoyos diversificados.

Para avanzar en la implementación de estas recomendaciones, se requiere generar condiciones adecuadas para su implementación, como una planificación presupuestaria pertinente, la estimación de tiempos y roles, la definición de resultados esperados, así como el fortalecimiento y la continuidad de los equipos técnicos.

Figura 3. **Modelo de implementación gradual de las recomendaciones propuestas para las políticas pedagógicas en lenguaje**



Fuente: elaboración propia.

Futuros estudios podrían realizar un seguimiento longitudinal de una política pedagógica a lo largo de todo su ciclo, diseñada e implementada en coherencia con las recomendaciones aquí propuestas. Esto permitiría poner a prueba el aprendizaje acumulado tanto a nivel nacional como internacional, sistematizado en este estudio, y avanzar en la validación de principios y criterios para el desarrollo de políticas de lenguaje basadas en evidencia. Asimismo, resulta necesario analizar las políticas de formación y evaluación en lenguaje de docentes en formación inicial y en ejercicio, respecto de su alineamiento con las políticas curriculares, pedagógicas y evaluativas. Si bien se trata de un ámbito complejo, dada la diversidad de enfoques e instituciones que caracterizan la formación docente, su estudio es clave para comprender la cadena causal que incide en los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes. Por último, se requiere profundizar en la valoración e impacto percibido de las políticas pedagógicas por parte de actores territoriales, incorporando tanto a líderes intermedios como a docentes para comprender cómo estas políticas se apropian e impactan las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de las y los estudiantes.

6. Conclusiones y reflexiones finales

El sistema educativo chileno cuenta actualmente con una institucionalidad robusta, que ha permitido desarrollar diversas políticas y programas orientados al fortalecimiento del lenguaje en las últimas décadas. Los resultados de este estudio evidencian un alto nivel de consenso técnico y académico, alineamiento en los enfoques curriculares y avances relevantes en las políticas evaluativas, que han incorporado evaluaciones formativas y promovido una mayor cultura de análisis de datos para la toma de decisiones. Sin embargo, sigue siendo un desafío para el país consolidar políticas pedagógicas de lenguaje que impacten de manera sostenida y directa en el desarrollo de capacidades docentes y en los aprendizajes de las y los estudiantes. Si bien en la mayoría de las iniciativas observamos un compromiso genuino de quienes toman decisiones por responder a las necesidades de las escuelas y movilizar al sistema educativo, varias de estas iniciativas no han logrado sostenerse en el tiempo y muy pocas cuentan con evidencia sistemática sobre su efectividad.

A lo largo de este estudio, comprendimos que para mejorar el ciclo de las políticas pedagógicas se requiere reconocer y partir de las lecciones ya aprendidas como país. En este sentido, el estudio contribuye a la construcción de nuestra memoria histórica sobre los esfuerzos desplegados entre 2006 y 2024 para el fortalecimiento del lenguaje. La revisión de políticas y programas nos permitió observar cómo distintas administraciones han impulsado estrategias, orientaciones y recursos que han aportado en ámbitos diversos: la legitimidad y continuidad de iniciativas de provisión de recursos pedagógicos; los intentos –muchas veces discontinuados– de programas por fortalecer las capacidades docentes para la enseñanza de la lectura y escritura inicial; y programas más recientes que amplían la visión del lenguaje, incorporando prácticas esenciales para promover no solo la lectura, sino también la escritura y la oralidad, con el objetivo de fortalecer las habilidades de todos los y las estudiantes, y avanzar hacia una educación más equitativa y justa.

Las recomendaciones propuestas enfatizan la necesidad de robustecer la gobernanza interinstitucional, fortalecer la articulación intra e interministerial y ampliar la participación de los actores locales, con el fin de asegurar la pertinencia, coherencia y sostenibilidad de las políticas pedagógicas en lenguaje. Asimismo, se releva la importancia de promover una enseñanza integrada y basada en evidencia de la lectura, escritura y oralidad desde una lógica de trayectoria escolar, junto con avanzar decididamente hacia la evaluación sistemática de las políticas implementadas. Por último, se destaca la necesidad de contar con políticas que incorporen acompañamiento especializado, promuevan una mayor difusión y apropiación de los recursos pedagógicos, y consoliden la evaluación formativa como herramienta para la toma de decisiones orientadas a apoyar el desarrollo del lenguaje oral y escrito de cada estudiante.

Sin duda, enseñar a leer, escribir e interactuar oralmente es una tarea compleja. Desde una perspectiva sistémica, este estudio busca comprender y abordar esta complejidad, articulando política pública, investigación y práctica pedagógica. El contexto histórico en el que nos encontramos exige una escuela que prepare a niños, niñas y adolescentes para desenvolverse en escenarios de incertidumbre y, al mismo tiempo, promueva el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad para participar en la vida social y democrática. Para esto, necesitamos un Estado presente y robusto, capaz de: ofrecer a las escuelas lineamientos claros y acompañamiento especializado que aseguren la estabilidad, coherencia y calidad de las políticas de lenguaje basadas en evidencia; y de sostener a las y los docentes en la desafiante tarea de formar personas que participen de manera activa y crítica —a través del lenguaje— en un mundo cambiante⁹.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación** (2023). PISA 2022: Evaluación internacional de estudiantes tras la pandemia. Competencia lectora, matemática y científica en estudiantes de 15 años en Chile. Disponible en: <https://n9.cl/viane>.
- Agencia de Calidad de la Educación** (2024). Simce: Resultados educativos 2023, 4° básico y II medio. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://n9.cl/4lgwt>.
- Agencia de Calidad de la Educación** (2025). Simce: Resultados educativos 2024, 4° básico, 6° básico y II medio. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://n9.cl/0wzur>.
- Albert Shanker Institute** (2023a). *Reading reform across America: A survey of state legislation (Executive summary)*. Albert Shanker Institute. Disponible en: <https://n9.cl/sijw>.
- Albert Shanker Institute** (2023b). *Reading reform across America: Reading policy recommendations*. Disponible en: <https://n9.cl/zdurol>.
- Aravena, S., y Concha, S.** (2023). Introducción. El campo de estudio de la asignatura de Lenguaje en Chile: pasado, presente y futuro. *Lenguas Modernas*, 61, 9-24. Disponible en: <https://n9.cl/1ybbw4>.
- Bardach, E., y Patashnik, E.** (2019). *A practical guide for policy analysis: The eightfold path to more effective problem solving* (6th ed.). CQ Press.
- Bellei, C.** (2025). *El problema de la educación en Chile*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Braun, V., y Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

9 En la elaboración de este capítulo se utilizó ChatGPT (OpenAI, 2025) como herramienta de apoyo en procesos de redacción, síntesis y revisión editorial. Todas las decisiones conceptuales, analíticas e interpretativas fueron realizadas por las autoras, quienes asumen plena responsabilidad por el contenido final.

- Briones, D., y León, A.** (2018). *Miradas acerca del Simce escritura: análisis de los procesos de aplicación y manejo de los resultados en establecimientos particulares subvencionados*. [Tesis de magíster en Comprensión Lectora y Producción de Textos, Universidad Andrés Bello].
- Cox, C.** (1986). Poder, conocimiento y sistemas educacionales: Un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 16(1), 39–65.
- Cox, C.** (2011). *Currículo escolar de Chile: Génesis, implementación y desarrollo*. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (56), 33–42. Disponible en: <https://n9.cl/lvs5k>.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. P.** (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Doherty, J.** (2023). *Why oracy matters: Evidence base for positioning oracy at the heart of the school curriculum*. English-Speaking Union. Disponible en: <https://n9.cl/q0805>.
- Dunn, W.** (2017). *Public policy analysis: An integrated approach* (6th ed.). Routledge.
- Espinosa, M.J., y 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*, 41(2), 325-344.
- Flores-Ferrés, M., Van Weijen, D., y Rijlaarsdam, G.** (2022). Understanding writing curriculum innovation in Grades 7-12 in Chile: Linking teachers' belief and practices. *Journal of Writing Research*, 13, 3, 367-414. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.13.03.02>.
- Galdames, V., y Gaete, R.** (2010). Chilean literacy education policies and classroom implementation. En K. Menken & O. García (Eds.), *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (pp. 246-260). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203855874>.
- Iacobelli, B.** (2024). *Hacia el rezago cero: Estrategias para lograr que 200.000 estudiantes lean a la edad adecuada: Propuesta de iniciativas para disminuir el rezago lector en Chile* [Actividad Final de Grado, Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Gobierno]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/GOB/89472>.
- International Literacy Association** (2020). *What's hot in literacy report*. International Literacy Association. Disponible en: <https://www.literacyworldwide.org/whatshot>.
- Lesaux, N., y Carr, P.** (2023). *Science of reading: What is it?* (Brief 1 of 7). New York State Education Department. Disponible en: <https://n9.cl/trxaq>.
- Levitan, S.** (2025a). *6 principles to advance equity in state literacy policy*. The Education Trust. Disponible en: <https://n9.cl/uswbq>.
- Levitan, S.** (2025b). *8 recommendations for advocates to shape and strengthen state literacy policies*. The Education Trust. Disponible en: <https://n9.cl/f63vf>.

- Michigan Association of Intermediate School Administrators General Education Leadership Network Early Literacy Task Force** (2016a) [MAISA GELN]. Essential instructional practices in early literacy: K to 3. Lansing, Authors.
- Michigan Association of Intermediate School Administrators General Education Leadership Network Early Literacy Task Force** (2016b) [MAISA GELN]. Essential instructional practices in literacy. Grades 4 to 5. Lansing, MI: Authors.
- Michigan Association of Intermediate School Administrators General Education Leadership Network Early Literacy Task Force** (2016c) [MAISA GELN]. Essential coaching practices for elementary literacy. Lansing, MI: Authors.
- Michigan Association of Intermediate School Administrators General Education Leadership Network Early Literacy Task Force** (2023) [MAISA GELN]. Essential instructional practices in early literacy: K to 3. Lansing, MI: Authors.
- Ministerio de Educación [Mineduc]** (2013a). *Decreto Exento N.º 129: Establece estándares de aprendizaje para 4.º y 8.º año básico en asignaturas que indica*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://n9.cl/csuark>.
- Ministerio de Educación [Mineduc]** (2020). *Priorización curricular COVID-19: Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura. 1º básico a 4º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación [Mineduc]** (2024a). *Leer, escribir y comunicarse para aprender. Prácticas esenciales para el aula*. Disponible en: <https://n9.cl/w76p8>.
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]** (2024b). *Evaluación Simce 2024*. Ayuda Mineduc. Disponible en: <https://n9.cl/uc3aj>.
- National Literacy Forum** (2025). *Vision for literacy 2025*. National Literacy Trust. Disponible en: <https://n9.cl/77aan>.
- Neugebauer, S., Phillips Galloway, E., y Dobbs, C.** (2023). *Reimagining language instruction. New approaches to promoting equity*. Teachers College Press.
- OCDE** (2025). *Implementation Toolkit for the OECD Recommendation on Public Policy Evaluation*, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/77faa4fe-en>.
- Oracy Education Commission** (2024). *We need to talk: Report of the Commission on the Future of Oracy Education in England*. Voice 21 & Impetus.
- Orellana, P.** (2024). Política pública sobre lectura en Estados Unidos y Chile: la importancia del foco en el aprendizaje y la enseñanza. *Leer, escribir y descubrir*, 15(1), B1-B22.
- Por un Chile que Lee** (2024). *Mapeo de iniciativas de lectura por ministerio* [Informe de sistematización]. Disponible en: <https://n9.cl/tj4r4>.
- Soto, G., Concha, S., y Guajardo, J.** (2023). Escribir el currículum chileno de lengua y literatura: Experiencias del proceso de construcción. *Lenguas Modernas*, 61, 229–256. Disponible en: <https://n9.cl/mkkaq>.

- Sotomayor, C.** (2007). Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990-2005). *Revista pensamiento educativo*, 39(2), 255-271.
- Uccelli, P.** (2023). Midadolescents' language learning at school: Toward more just and scientifically rigorous practices in research and education. *Language Learning*, 73(1), 1–39. <https://doi.org/10.1111/lang.12558>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco)** (2024). *Literacy for empowerment and transformation: Report of the Secretary-General (A/79/155)*. United Nations. Disponible en: <https://undocs.org/en/A/79/155>.
- Unidad de Curriculum y Evaluación [UCE], Ministerio de Educación de Chile** (2018a). *Bases curriculares: Primero a sexto básico*. Mineduc.
- Unidad de Curriculum y Evaluación [UCE], Ministerio de Educación de Chile** (2018b). *Informe final: Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*. Mineduc.
- Unidad de Curriculum y Evaluación [UCE], Ministerio de Educación** (2023). *Actualización de la priorización curricular 2023–2025: Para la reactivación integral de aprendizajes. Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura*.

CÓMO CITAR ESTE CAPÍTULO:

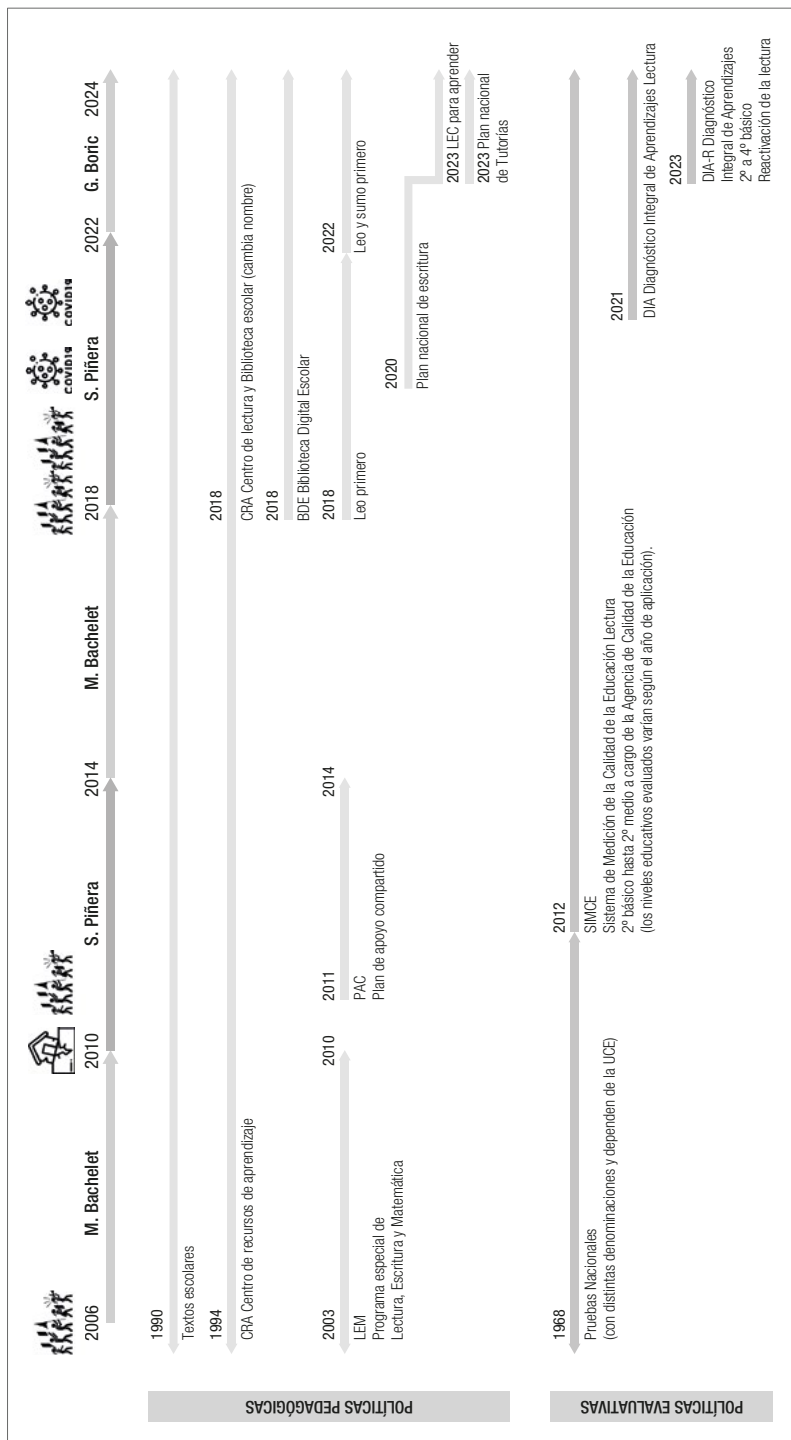
Meneses, A., Concha, S., Covarrubias, T., Orellana, P., Narea, M. y Ow, M. (2026). Hacia una política de Estado en lectura, escritura y oralidad: lecciones desde 2006 a 2024. En: Centro de Políticas Públicas UC (ed.), *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2025*. Pontificia Universidad Católica de Chile, p. 15-51.

Anexos

Anexo 1. Criterios para evaluar el ciclo de una política pública

A partir de la revisión bibliográfica, se presentan criterios para evaluar cada etapa del ciclo de una política pública (Bardach y Patashnik, 2019; Dunn, 2017; OCDE, 2025):

1. Fase de diseño de una política
 - Relevancia: ¿Responde la política a una necesidad real y prioritaria?
 - Coherencia: ¿Está alineada con otras políticas y normativas existentes?
 - Participación: ¿Se ha consultado a los actores clave, incluyendo a sociedad civil, expertos y beneficiarios?
 - Viabilidad: ¿Existen recursos y capacidades para implementarla?
 - Claridad de objetivos: ¿Están bien definidos los objetivos y son medibles?
 - Sustento basado en evidencia: ¿Se basa en estudios, datos y mejores prácticas?
2. Fase de implementación de una política
 - Eficiencia: ¿Se están utilizando los recursos (humanos, financieros, tecnológicos) de manera óptima?
 - Eficacia: ¿Se están cumpliendo las metas y objetivos propuestos?
 - Transparencia: ¿Hay acceso a información clara y mecanismos de rendición de cuentas?
 - Flexibilidad: ¿Se pueden hacer ajustes en función de resultados y contextos cambiantes?
 - Coordinación: ¿Existe una adecuada articulación entre actores involucrados?
 - Equidad: ¿Se están beneficiando los grupos objetivos sin generar desigualdades?
3. Fase de evaluación de una política
 - Impacto: ¿Qué efectos ha tenido la política en la población objetivo?
 - Sostenibilidad: ¿Los resultados pueden mantenerse en el tiempo?
 - Costo-beneficio: ¿Los beneficios obtenidos justifican los costos incurridos?
 - Aprendizaje y mejora: ¿Se han identificado lecciones para aplicar en futuras políticas?
 - Percepción y satisfacción: ¿Cómo valoran la política los beneficiarios y actores clave?



Fuente: elaboración propia.
Ver más en: <https://politicadelenlenguaje.cl/>.

Veinte años
Concurso Políticas Públicas / 2025

Propuestas para Chile



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE