

NOTA TÉCNICA N° IDB-TN-03260

Progresiones de aprendizaje en lectura

Hacia trayectorias lectoras más equitativas en la región

Autores:

Valeria Abusamra
María de los Ángeles Chimenti
Beatriz Diuk
Daniel Feldman
Telma Piacente
Luis Ángel Roldán

Editores:

Tamara Vinacur (BID)
Santiago Bellomo (Universidad Austral)
Valeria Abusamra (CONICET / ITBA)

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Marzo 2026



Progresiones de aprendizaje en lectura

Hacia trayectorias lectoras más equitativas en la región

Autores:

Valeria Abusamra

María de los Ángeles Chimenti

Beatriz Diuk

Daniel Feldman

Telma Piacente

Luis Ángel Roldán

Editores:

Tamara Vinacur (BID)

Santiago Bellomo (Universidad Austral)

Valeria Abusamra (CONICET / ITBA)

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Marzo 2026

Códigos JEL: I20, I21, I28

Palabras Clave: alfabetización inicial, lectura, progresiones de aprendizaje, comprensión lectora, fluidez lectora.

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2026 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





Progresiones de aprendizaje en lectura

Hacia trayectorias lectoras
más equitativas en la región

Autores

Valeria Abusamra
María de los Ángeles Chimenti
Beatriz Diuk
Daniel Feldman
Telma Piacente
Luis Ángel Roldán

Editores

Tamara Vinacur (BID)
Santiago Bellomo (Universidad Austral)
Valeria Abusamra (CONICET / ITBA)

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2026 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.

Cualquier consulta sobre derechos y licencias, incluidos los derechos subsidiarios, debe ser dirigida a la Biblioteca Felipe Herrera, Banco Interamericano de Desarrollo, 1300 New York Ave. NW, Washington D.C. 20577; correo electrónico BIID-Library@iadb.org.



Sobre los autores y editores

Valeria Abusamra

Doctora en Lingüística (UBA). Investigadora independiente del CONICET. Directora de la carrera de Ciencias del Comportamiento del ITBA, del Diploma en Ciencias Cognitivas y Aprendizajes Escolares de FLACSO y codirectora de la Maestría en Neuropsicología Infantil (UNSAM). Profesora en FLACSO, ITBA y UBA. Autora de *Leer para comprender*, *Leo que te leo*, *Batería BEEsc* y *La ciencia de la lectura*, entre otros. Recibió la mención Isay Klasse por *Neurociencias y educación y Cerebro y ficción* y el reconocimiento “Científicas que cuentan” (2024) por su labor en divulgación.

María de los Ángeles Chimenti

Doctora en Lingüística (UBA). Licenciada y Profesora en Letras (UBA) y Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Becaria posdoctoral del CONICET y docente. Su trabajo se centra en la enseñanza y evaluación de la escritura en la educación secundaria y en el desarrollo de dispositivos de intervención didáctica.

Beatriz Diuk

Doctora en Psicología y Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora independiente del CONICET y docente de posgrado (UNSAM). Codirectora de la Diplomatura en Enfoques Actuales de Alfabetización. Especialista en alfabetización inicial y psicolingüística aplicada a la educación. Creadora y coordinadora de *¡DALE!*, programa de enseñanza de lectura y escritura implementado en contextos vulnerables. Autora de libros, artículos y materiales didácticos. Recibió el premio Isay Klasse por su libro *Enseñar a leer y a escribir*.

Daniel Feldman

Maestro normal y Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor titular de Didáctica y Diseño Curricular en el Departamento de Ciencias de la Educación (UBA). Referente en políticas curriculares y formación docente. Ha coordinado procesos de reformulación curricular y es autor de numerosos libros y artículos sobre didáctica, enseñanza y currículum.

Telma Piacente

Licenciada en Psicología Clínica (UNLP) y Especialista en Innovación Curricular en Psicología. Con más de 40 años en la UNLP, es evaluadora externa del CONICET y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación, tesis y becas, y ha dictado numerosos cursos de posgrado. Recibió diversos reconocimientos por su trayectoria en investigación y docencia.

Luis Ángel Roldán

Doctor en Psicología (UNLP). Investigador asistente del CONICET y profesor adjunto del ITBA. Especialista en aprendizaje del lenguaje escrito, evaluación educativa y psicometría, campos en los que desarrolla su trabajo académico.

Tamara Vinacur

Especialista Senior de la División de Educación del BID en Argentina, Master en Medición, Evaluación y Estadística Educativa de Teachers College, Columbia University (New York). Fue consultora para la OEI, IIPE Unesco Buenos Aires y CEPE/ UTDT, Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015-2019), y trabajó para el Ministerio de Educación Nacional y el de la Ciudad de Buenos Aires.

Santiago Bellomo

Doctor en Filosofía, con especialización en Filosofía de la Innovación Educativa. Actualmente, es Decano de la Escuela de Educación de la Universidad Austral. Ha ocupado el cargo de subsecretario en el Instituto Nacional de Administración Pública de la Nación, y ha desempeñado diversas funciones de gestión en organismos públicos, universidades y empresas. Con más de 30 años de experiencia como docente, ha publicado cuatro libros y numerosos artículos, y realiza consultoría para organismos nacionales e internacionales.

Agradecimientos

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) agradece especialmente a Valeria Abusamra, María de los Ángeles Chimenti, Beatriz Diuk, Daniel Feldman, Telma Piacente y Luis Ángel Roldán por la elaboración de este informe, que sintetiza una extensa trayectoria de investigación y trabajo colaborativo entre instituciones académicas argentinas.

Se hace extensivo el agradecimiento a Santiago Bellomo y a la Universidad Austral por su apoyo en el trabajo de consultoría que hizo posible el desarrollo de este producto de conocimiento. Su acompañamiento técnico e institucional, así como la articulación del equipo académico responsable de la elaboración del documento, resultaron fundamentales para asegurar la solidez conceptual y metodológica de las progresiones de aprendizaje aquí presentadas.

Asimismo, agradecemos especialmente a Felicitas Bellomo por la sistematización rigurosa de los encuentros técnicos realizados a lo largo del proceso y por su apoyo sostenido en la coordinación operativa del proyecto. Su contribución fue clave para ordenar los intercambios, consolidar acuerdos conceptuales y facilitar la articulación entre los distintos equipos involucrados.

El documento se benefició del aporte conjunto del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET), el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), así como del apoyo de la Secretaría de Educación. La participación de estas instituciones fue fundamental tanto para el desarrollo de las progresiones de aprendizaje lector presentadas como para la validación conceptual y didáctica de los insumos.

Agradecemos también el acompañamiento técnico y las observaciones de la División de Educación del BID, especialmente la revisión exhaustiva de Vania Salgado y el seguimiento de Jorge Bazán. Extendemos nuestro reconocimiento a las y los especialistas, docentes

y equipos jurisdiccionales que compartieron su experiencia sobre la aplicabilidad de las progresiones en distintos contextos educativos del país, y a los equipos que colaboraron en la revisión editorial, traducción, diseño y producción de la publicación.

Finalmente, destacamos que esta publicación surge en un contexto en el que la alfabetización ocupa un lugar central en la agenda educativa de la Argentina. La sistematización aquí realizada no solo ofrece orientaciones concretas para el diseño y la secuenciación de la enseñanza —en aspectos clave como decodificación, fluidez y comprensión—, sino que también aporta insumos comparables que pueden enriquecer la discusión regional, con el objetivo de fortalecer la alfabetización inicial y promover trayectorias de aprendizaje más equitativas y sostenibles en la región.

Colaboradores externos:
Revisión editorial: Carmen Güiraldes
Diagramación: Patricia Peralta

Contenido

Resumen ejecutivo	9
Presentación	10
Introducción	12
1. La lectura en la escuela primaria	15
1.1 Escritura y sistemas de escritura	16
1.2 Los sistemas de escritura alfabéticos	17
1.3 Profundidad de los sistemas de escritura alfabéticos	17
1.4 El aprendizaje lector	18
2. Progresiones de aprendizaje en el proceso lector: lectura de palabras, fluidez, comprensión de textos	20
2.1 ¿Cómo se definen las progresiones de aprendizaje en lectura?	20
2.2. Lectura de palabras	23
2.3. Fluidez lectora	30
2.4. Comprensión de textos	35
2. 5. Articulación de las progresiones de los distintos componentes	45
3. La importancia de las progresiones de aprendizaje: planificación, enseñanza y evaluación	47
Referencias bibliográficas	50

Tablas

Tabla 1. Relaciones entre el sistema fonológico y el ortográfico en español, inglés y francés.....	18
Tabla 2. Progresión en el aprendizaje de la lectura de palabras.....	29
Tabla 3. Progresión en aprendizaje de la fluidez lectora.....	34
Tabla 4. Progresión en el aprendizaje de la comprensión de textos	42
Tabla 5. Perfiles lectores.....	46

Resumen ejecutivo

La lectura es una herramienta esencial para aprender, pensar críticamente y participar activamente en la sociedad. Su práctica sostenida permite construir conocimiento, interpretar información compleja y desarrollar habilidades cognitivas profundas. La alfabetización inicial, en este marco, es el punto de partida de una trayectoria lectora que acompaña a las personas a lo largo de toda la vida.

En América Latina los indicadores recientes muestran que una proporción significativa de los estudiantes no alcanza los niveles esperados de alfabetización. Esta realidad exige reforzar las prácticas de enseñanza y articularlas con los avances de la investigación en psicología cognitiva y neurociencias, que en las últimas décadas han transformado la comprensión del proceso lector.

El presente informe propone progresiones de desarrollo lector centradas en la decodificación, la fluidez y la comprensión, basadas en evidencia científica. La articulación de los tres componentes da lugar a seis perfiles lectores, que permiten visualizar trayectorias de aprendizaje, identificar fortalezas y orientar no solo intervenciones pedagógicas diferenciadas sino también la planificación, la evaluación y la toma de decisiones en distintos niveles del sistema educativo. Es necesario remarcar que las progresiones de aprendizaje delimitan trayectorias que no necesariamente coinciden con los cortes pedagógico-administrativos del sistema escolar, ya que el aprendizaje se concibe como un continuo de conocimiento creciente. Garantizar que todos los niños y las niñas alcancen un desempeño adecuado en lectura representa no solo una meta pedagógica, sino también una política estratégica de justicia educativa y desarrollo sostenible.

El presente documento, impulsado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), busca sistematizar experiencias subnacionales y nacionales en alfabetización para enriquecer el diálogo regional y generar conocimiento compartido. Su objetivo es contribuir al diseño de políticas y estrategias pedagógicas que garanticen una alfabetización sólida, equitativa y sostenible, entendida como base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Palabras clave: alfabetización inicial, lectura, progresiones de aprendizaje, comprensión lectora, fluidez lectora.


Códigos JEL: I20; I21; I28

● Presentación

En América Latina y el Caribe (ALC) la alfabetización inicial continúa siendo un desafío nodal para los sistemas educativos. Los datos recientes muestran que una proporción significativa de estudiantes no alcanza los niveles esperados de lectura en los primeros años de escolaridad, lo que impacta directamente en sus trayectorias educativas posteriores. En el plano regional, el 55% de los estudiantes latinoamericanos presentan bajos niveles de competencia lectora (Banco Interamericano de Desarrollo, 2024). Estas brechas tempranas tienden a ampliarse con el tiempo, obstaculizando el acceso al conocimiento y limitando la participación plena en la vida social y cultural.

Frente a este escenario, contar con progresiones de aprendizaje constituye un aporte clave. Las progresiones permiten identificar qué habilidades se desarrollan en cada etapa del proceso lector —desde la decodificación inicial, pasando por la fluidez, hasta la comprensión profunda— y ofrecen puntos de referencia claros para orientar la enseñanza, la planificación y la evaluación.

Estas progresiones, además, están fundamentadas en décadas de investigación en psicología cognitiva y neurociencias, que han demostrado que la lectura se desarrolla de manera gradual, a partir de la interacción entre múltiples procesos: fonológicos, léxicos, sintácticos, semánticos y discursivos. Por eso, disponer de una progresión clara del desarrollo lector no implica homogeneizar ritmos ni imponer secuencias rígidas, sino establecer un marco común que permita reconocer avances, detectar dificultades y ajustar la enseñanza para garantizar que todos los estudiantes puedan convertirse en lectores competentes.



Si bien este documento pone el foco en la lectura, esto no significa que no sea necesario diseñar progresiones de desarrollo de la escritura y la oralidad. La alfabetización, en efecto, abarca tanto la lectura como la escritura y el lenguaje oral, que permiten extraer, construir, integrar y criticar el significado a través de la interacción con textos multimodales en contextos culturales concretos.

En síntesis, el valor de las progresiones radica en que hacen visible el recorrido, permitiendo diseñar políticas, intervenciones y prácticas pedagógicas más justas, explícitas y sostenidas, que contribuyan a mejorar la calidad educativa y a reducir las desigualdades en la región.

Introducción

La lectura constituye una de las prácticas culturales y cognitivas más poderosas para el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. En la adultez, sostiene la participación ciudadana, la formación profesional y la adaptación a entornos laborales y tecnológicos en constante cambio. En la infancia y la adolescencia, se erige como el principal medio de acceso al conocimiento, al aprendizaje y a la imaginación, favoreciendo la adquisición y expansión del vocabulario, el desarrollo del pensamiento abstracto y la comprensión del mundo social.

Aun en la era digital, la lectura —en especial la lectura profunda, sostenida y reflexiva de textos escritos— sigue resultando insustituible para el desarrollo del pensamiento complejo, el razonamiento abstracto y la comprensión del lenguaje. La lectura de un texto, ya sea en formato impreso o digital, involucra procesos cognitivos y lingüísticos específicos que no se activan del mismo modo con material audiovisual (Wolf, 2018). Estos procesos resultan fundamentales para construir conocimiento disciplinar, interpretar información y elaborar juicios críticos en contextos de sobreabundancia informativa.

Desde esta perspectiva, la alfabetización inicial constituye el punto de partida de una trayectoria lectora que se extiende a lo largo de toda la vida. Aprender a leer no se reduce a dominar un código, sino que implica acceder a una forma de pensamiento y a un modo de construir sentido compartido. Aprender a leer, a su vez, es condición necesaria para *leer para aprender*: en otras palabras, las habilidades de lectura constituyen la llave de acceso al aprendizaje en la escuela y, más allá de ella, al

conocimiento en general. En este marco, garantizar que todos los niños y las niñas adquieran tempranamente las habilidades básicas de lectura — decodificación, fluidez y comprensión— no solo es una meta pedagógica sino también una condición de equidad, inclusión y desarrollo sostenible. La alfabetización, entendida como el cimiento del aprendizaje futuro, representa una política estratégica de justicia educativa y una inversión social de alto impacto.

En este contexto, promover el desarrollo lector durante la escolaridad primaria adquiere una relevancia central. Para ello, es necesario que la enseñanza aborde en el extenso conocimiento disponible en la actualidad sobre el proceso lector y su adquisición. En efecto, en las últimas cinco décadas, la investigación en el campo de la psicología cognitiva y las neurociencias ha transformado profundamente la comprensión del proceso lector, al desentrañar los mecanismos mentales que subyacen tanto a la lectura de palabras como a la comprensión de textos. Frente a las visiones conductistas o globales anteriores, este enfoque permitió concebir la lectura como una actividad compleja de procesamiento de información, en la que múltiples operaciones —visuales, fonológicas, léxicas, sintácticas y semánticas— interactúan de manera coordinada. En el campo del aprendizaje de la lectura, un avance fundamental para apoyar la organización de la enseñanza lo constituyen las investigaciones y los modelos que identificaron la progresión en el aprendizaje de los principales componentes del proceso lector y sus interrelaciones: la decodificación, la fluidez lectora y la comprensión.

Este documento ofrece una serie de progresiones sobre el aprendizaje de los conocimientos y habilidades que los niños y las niñas necesitan adquirir para convertirse en lectores. Se presentan las consideraciones teóricas que sustentan la selección de los componentes del proceso lector incluidos en este informe, así como la relevancia de su integración en el diseño de estrategias de enseñanza. A partir de allí, se desarrollan las progresiones de aprendizaje en lectura, definiendo el concepto de *progresión de aprendizaje* y las decisiones metodológicas adoptadas para su construcción. Luego se describen las tres progresiones que estructuran el desarrollo de la lectura competente en la educación

primaria —decodificación, fluidez y comprensión de textos— y se expone su avance combinado, que permite visualizar la articulación entre los distintos componentes. El documento concluye con una reflexión sobre el uso, alcance y propósito de la propuesta, así como sobre su vinculación con los distintos niveles y subsistemas de la educación primaria, con el fin de favorecer su apropiación y aplicación en contextos jurisdiccionales diversos.

1 La lectura en la escuela primaria

No hemos nacido lectores. Hemos llegado a serlo.¹

Los seres humanos estamos biológicamente dotados para hablar, y son pocas las condiciones que impiden el desarrollo del lenguaje oral. En cambio, la capacidad de leer y escribir demanda un proceso particular de aprendizaje. A diferencia del lenguaje oral, la lectura no es una habilidad de desarrollo natural para los humanos. Los niños adquieren el lenguaje hablado a través de la exposición y la interacción en su entorno, pero la lectura requiere instrucción explícita porque el cerebro no tiene estructuras innatas dedicadas a procesar símbolos escritos (Dehaene, 2009). El lenguaje escrito es una invención cultural de solo unos pocos miles de años, demasiado reciente para que el cerebro haya desarrollado circuitos especializados en la lectura. En cambio, la lectura se basa en y reorganiza sistemas neuronales preexistentes desarrollados originalmente para el reconocimiento de objetos y el lenguaje hablado (Dehaene, 2009; Honig, Diamond y Gutlohn, 2018). Para la mayor parte de los niños y las niñas, la lectura no se adquiere si no media la enseñanza sistemática en la escuela. Organizar esta enseñanza requiere de un conocimiento claro de los procesos cognitivos y lingüísticos que se desarrollan gradual y progresivamente en el camino hacia la lectura competente.

...

¹ Irene Vallejo, fragmento del discurso inaugural de la Feria del Libro. Bogotá, 2024.

El aprendizaje lector comparte similitudes entre distintas lenguas, aunque también diferencias. Comprender los usos y funciones de la escritura, o abordar el desafío de adentrarse en la comprensión y producción de textos escritos, son experiencias comparables independientemente de la lengua. Sin embargo, el aprendizaje de la decodificación varía en función de ciertos rasgos de los sistemas de escritura, que tienen distintos niveles de complejidad según la lengua. Por ello, conocer las características del sistema de escritura del español y su relación con otros sistemas alfabéticos es fundamental para planificar su enseñanza.

1.1 Escritura y sistemas de escritura

La escritura es un sistema para transmitir o registrar mensajes a través de una constelación de símbolos visuales (Adams, 1990). En líneas generales, la evolución histórica de la escritura ha dado lugar a dos grandes sistemas: los *logográficos* y los *fonográficos*.

En un sistema logográfico, como el chino mandarín, cada signo gráfico (logograma) representa una *unidad de significado*, mientras que en los sistemas fonográficos cada signo representa una *unidad lingüística*, ya sea una sílaba (como en el kana japonés) o un sonido (como en el español). En estos últimos, la escritura es *una forma de expresión de la lengua* alternativa a la de la lengua oral. Dicho de otro modo, el lenguaje consiste en significados, palabras y expresiones que pueden tomar la forma de *sustancia fónica o escrita* (Halliday, 1989). Estos sistemas de escritura permiten “representar cualquier enunciado de una lengua hablada por medio de marcas permanentes y visibles” (Sampson, 1997, p. 38).

La diferencia esencial entre sistemas logográficos y fonográficos radica en el *nivel de representación*: los logográficos privilegian el significado, mientras que los fonográficos privilegian el significante (sonido) (Trask, 2007). El uso de uno u otro de estos sistemas tiene importantes implicancias para el aprendizaje: los sistemas logográficos suelen contener una cantidad muy elevada de signos, que deben aprenderse por asociación, lo que representa un enorme desafío. En cambio, los sistemas fonográficos cuentan con un número sensiblemente menor de signos, lo que facilita su aprendizaje.

1.2 Los sistemas de escritura alfabéticos

Entre los sistemas fonográficos se encuentran los sistemas de escritura alfabéticos, que representan las palabras a nivel de sus elementos mínimos distintivos de la lengua: los *fonemas*. Estas unidades permiten diferenciar una palabra de otra, por ejemplo, *pala, cala, tala, sala, bala, mala, gala, jala, rala*. Gracias a esto, la infinidad de palabras que pueden formar una lengua puede representarse mediante un número reducido de formas gráficas. En efecto, cualquier sistema fonológico no comprende aproximadamente mucho más de cuarenta fonemas, por lo que se requiere un número limitado de *grafemas* (i.e., letras o símbolos), que son las unidades mínimas distintivas en el plano de la escritura, de manera análoga a cómo los fonemas lo son en el plano fónico.

El aprendizaje del sistema de escritura involucra, entonces, el reconocimiento de los sonidos de las palabras, el conocimiento de los grafemas y la comprensión del principio que rige la relación entre fonemas y grafemas: el principio alfabético.

1.3 Profundidad de los sistemas de escritura alfabéticos

El ideal de un sistema de escritura alfabético es que a cada fonema de la lengua le corresponda un solo grafema (Dehaene, 2015, p. 22). Pero esta relación entre fonemas y grafemas nunca es perfecta. Existen variantes, reguladas por la ortografía de la lengua, que quiebran ese ideal, sea por razones históricas o por las características del sistema fonológico de la lengua en cuestión. Se denomina *profundidad ortográfica* al grado de correspondencia directa entre grafemas (letras) y fonemas (sonidos). De acuerdo con esto, se habla de *ortografía transparente o superficial* cuando esa relación es regular, es decir, cuando la relación entre forma fonológica y gráfica es muy consistente. Si la relación es más irregular, se habla de *ortografía opaca o profunda* (Moats, 2010). Por ejemplo, se pueden observar las diferencias que existen entre el sistema fonológico y ortográfico de tres lenguas que utilizan el alfabeto latino, como son el español, el inglés y el francés (**Tabla 1**). Mientras que

en español predominan relaciones estables entre grafemas y fonemas, en inglés y francés son frecuentes los casos de una misma forma gráfica con múltiples pronunciaciones o de una misma forma fonológica representada de maneras diferentes.

Tabla 1. Relaciones entre el sistema fonológico y el ortográfico en español, inglés y francés

	Español	Inglés	Francés
Letras	27 y 5 dígrafos	26	26
Fonemas	24-25 según variantes	44 según variantes	33-36 según variantes
Correspondencias	alta	baja	baja
Profundidad ortográfica	Transparente o superficial	Opaca o profunda	Opaca o profunda
Ejemplos	Relación estable entre forma gráfica y pronunciación: <i>rojo</i> .	Misma forma gráfica con diferente pronunciación: <i>read</i> (/ri:d/, presente; /rɛd/, pasado)	Diferentes formas gráficas con igual pronunciación: <i>ver</i> (gusano), <i>vers</i> (hacia), <i>vert</i> (verde), <i>verre</i> (vaso, vidrio)

La tabla pone en evidencia el grado de transparencia del sistema de escritura del español. Como veremos a continuación, esta característica del sistema vuelve particularmente relevante la atención a los aspectos fonológicos durante el proceso de dominio del sistema de escritura. Sin embargo, la alfabetización inicial va más allá de la adquisición de este sistema.

1.4 El aprendizaje lector

El proceso de aprendizaje de la lectura empieza antes de la escolaridad formal y se prolonga a lo largo de toda la vida. A medida que se avanza en este recorrido, es posible alcanzar distintos niveles de experticia que habilitan la interacción con una amplia variedad de textos de creciente complejidad. El abordaje de los textos forma parte de un proceso de desarrollo discursivo integral, que implica tanto la producción como la comprensión de textos diversos, orales y escritos, así como el desarrollo de un estilo de lenguaje y la ampliación y profundización del vocabulario.

En los primeros años de la escuela primaria, los desafíos asociados al desarrollo discursivo se combinan con el esfuerzo por dominar el sistema de escritura. En este contexto, la decodificación —entendida como la habilidad de asignar a cada letra un sonido y de ensamblar esos sonidos para formar sílabas, que luego se integran en la pronunciación de la palabra— constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para la lectura y la comprensión de textos. El nivel de dominio de la decodificación condiciona la posibilidad de que niños y niñas lean textos de manera autónoma.

En efecto, la fluidez —entendida como la combinación de precisión, velocidad y prosodia en la lectura— constituye un logro fundamental, ya que libera recursos cognitivos que pueden destinarse a la comprensión de palabras, oraciones o textos completos. Este documento propone organizar las progresiones de aprendizaje relativas a la lectura de acuerdo con los componentes centrales del proceso lector: la lectura de palabras, la fluidez y la comprensión de textos. Antes de presentar cada uno de estos aspectos y su proceso de adquisición, se realizará un breve análisis del concepto de progresión de aprendizaje.

2 Progresiones de aprendizaje en el proceso lector: lectura de palabras, fluidez, comprensión de textos

2.1 ¿Cómo se definen las progresiones de aprendizaje en lectura?

Las progresiones de aprendizaje constituyen modelos que describen cómo se desarrolla —en forma gradual y creciente— la comprensión conceptual, el dominio de herramientas o el fortalecimiento de competencias en los estudiantes, a medida que interactúan con diversos objetos de conocimiento o acción. Estos modelos permiten identificar trayectorias esperables de evolución en el desempeño escolar, en relación con áreas específicas del contenido curricular. Tal como señala Talanquer (2013), las progresiones de aprendizaje describen cambios graduales y secuenciales en los conocimientos y habilidades de los estudiantes, a lo largo del tiempo. Desde una perspectiva práctica, resultan especialmente valiosas porque permiten especificar trayectorias de aprendizaje a partir de las cuales pueden derivarse estándares y objetivos de logro. Esto facilita su uso tanto en el diseño curricular —para definir qué aprendizajes se espera alcanzar en distintos tramos— como en el trabajo de aula, orientando la planificación de la enseñanza y de las actividades de evaluación formativa.

Las progresiones no deben ser entendidas como esquemas evolutivos generales, sino como construcciones instruccionalmente mediadas (Duschl et al., 2011). En ese sentido, articulan el desarrollo cognitivo con intervenciones educativas específicas. Su función es definir secuencias de adquisiciones esperadas que se configuran en función de dispositivos curriculares e instruccionales deliberadamente diseñados.

La elaboración de progresiones de aprendizaje exige la consideración integrada de múltiples factores (Corcoran et al., 2009), entre los que se destacan:

- Un modelo epistemológico del objeto de conocimiento y de las prácticas fundamentales asociadas.
- Supuestos de entrada y expectativas de salida en relación con el saber y el hacer.
- La posibilidad de establecer niveles de progreso o pasos de logro entre el punto de partida y las metas esperadas.
- Un dispositivo curricular e instruccional que medie los resultados de aprendizaje previstos.

Aunque comúnmente son concebidas para el largo plazo, las progresiones pueden adoptar distintos marcos temporales, lo que incide en el nivel de especificidad de sus contenidos. No obstante, su valor se potencia cuando se sitúan en horizontes temporales extendidos, permitiendo una visión longitudinal del aprendizaje. Heritage (2008) destaca que las progresiones que describen trayectorias plurianuales de desempeño progresivamente más complejo, permiten a docentes y escuelas contextualizar el aprendizaje actual dentro de un marco más amplio de desarrollo.

Cabe subrayar que las progresiones no deben ser interpretadas como metas terminales, sino como representaciones del proceso de avance. No hay una sola meta final de todo el proceso de aprendizaje, sino que es un proceso de avance, con objetivos progresivos. Su propósito es ilustrar cómo se construyen sucesivamente ideas, procesos y competencias para alcanzar nuevos niveles de dominio (Stevens et al., 2012). Así, el diseño de secuencias de aprendizaje en un dominio en particular —en este caso, la lectura— indica los principales puntos de avance que definen un camino de mediano y largo plazo, caracterizado por adquisiciones progresivas y continuas.

Aunque el desarrollo de una progresión es continuo, debe ser representado mediante escalones o “niveles de progreso o pasos de logro” (Duschl et al., 2011). Este requerimiento técnico no puede hacer olvidar que lo que se pone en juego es un proceso continuo con etapas intermedias. Así, el diseño de secuencias de aprendizaje en un dominio específico señala los principales puntos de avance que definen un camino de mediano y largo plazo en una evolución continua de adquisiciones progresivas.

Este documento presenta tres progresiones de secuencia extendida que abarcan la totalidad de la escolaridad primaria y articulan los tres componentes del proceso lector previamente descritos: lectura de palabras, fluidez y comprensión de textos. Optar por progresiones de secuencia extendida, que cubren un período completo de la escolaridad, permite obtener una visión panorámica del conjunto del proceso y, como se verá, ofrece un marco flexible para distintos procesos de planificación. Como consecuencia, la definición de cada nivel que jalona el avance de la progresión muestra un importante nivel de agregación.

La descripción de cada progresión se organiza en base a los subcomponentes que constituyen cada habilidad clave. Para cada uno, se presentan niveles de avance expresados en términos de los logros de los estudiantes que hayan alcanzado ese nivel de desempeño. Cada nivel refleja la mejora en relación con la habilidad involucrada y su secuencia debe ser entendida de un modo que resalta la progresión y el aumento en la calidad y complejidad de los desempeños. En ese sentido, cada nivel solo identifica un corte en un continuo de avance. En ocasiones, pueden apreciarse desempeños nuevos que representan formas más completas o refinadas de habilidades que ya se presentaban en niveles anteriores. Esto responde al requisito de plantear hitos en el avance y son producto de la naturaleza de la descripción y no del propio proceso, que se caracteriza por un aumento progresivo e incremental de adquisiciones por parte de los estudiantes². Hay que señalar, además, que la descripción de los niveles muestra un grado consolidado de dominio de la habilidad en ese punto.

...

² “Otra idea representada en estas definiciones de progresiones de aprendizaje es la progresión, es decir, que existe una secuencia a lo largo de la cual los estudiantes pueden avanzar gradualmente desde un nivel principiante hasta un nivel más experto. La progresión implica la noción de continuidad y coherencia” (Heritage, 2008, p. 3). *La traducción del original es de los autores.*

Es necesario tener en cuenta que los niveles no definen trayectorias. Las trayectorias corresponden a procesos singulares de los estudiantes y responden a sus propias posibilidades y características. Como señala Heritage (2008, p. 3), “es axiomático que el aprendizaje de los estudiantes no avanza al mismo ritmo ni con la misma profundidad. El aprendizaje de los estudiantes es diferencial y puede situarse en diferentes puntos de la progresión vertical”³.

A continuación, se describe cada una de las progresiones. Cada progresión se presenta con una explicación conceptual de sus características y procesos, seguida de la descripción de los distintos niveles de avance. Finalmente, las progresiones se articulan en perfiles lectores que permiten visualizar el desarrollo esperado de los niños y las niñas a lo largo de la escolaridad primaria, sin necesidad de que coincidan exactamente con los grados escolares.

2.2. Lectura de palabras

2.2.1 Algunas precisiones conceptuales

Al hablar de **lectura de palabras**, no hacemos referencia a un único mecanismo sino a un conjunto de estrategias que permiten acceder al significado y al sonido de las palabras escritas. Entre éstas, se encuentra la estrategia que emplean las niñas y los niños pequeños al reconocer palabras que representan marcas familiares o nombres de personas cercanas, identificando algún signo gráfico asociado a dichas palabras. Esta forma de reconocimiento se denomina *lectura logográfica* y ha sido objeto de debate en cuanto a su consideración, o no, como verdadera lectura (Adams, 1990).

Pero sí existe consenso en que el proceso de lectura de palabras se apoya en la **decodificación** o **recodificación fonológica** (Ehri, 2022). Este proceso implica asociar cada letra escrita con su sonido correspondiente y luego ensamblar la pronunciación de las sílabas y de la palabra completa.

...

³ La traducción del original es de los autores.

El aprendizaje del proceso de decodificación se apoya en una serie de conocimientos y habilidades ampliamente estudiados y reconocidos como pilares de la adquisición lectora: la conciencia fonémica —parte del constructo denominado conciencia fonológica— y el conocimiento de las correspondencias (Borzzone & Signorini, 1988; Defior, 1996; National Reading Panel, 2000).

La **conciencia fonológica** es una habilidad metalingüística amplia que permite reconocer y manipular las unidades sonoras del lenguaje oral, sin que esto implique asociarlas a las letras. Esta capacidad opera en diferentes niveles, como palabras, sílabas, rimas y fonemas. Un nivel básico de conciencia fonológica, como el reconocimiento de sílabas o rimas, se considera un precursor general de la lectura.

La **conciencia fonémica**, en cambio, constituye un subconjunto específico dentro de la conciencia fonológica. Se trata de un nivel más avanzado de habilidad metalingüística que permite identificar, aislar y manipular los fonemas, es decir, los sonidos mínimos capaces de distinguir el significado de las palabras. Su desarrollo implica una progresión: desde reconocer el sonido inicial de una palabra hasta segmentar y analizar todos los fonemas que la componen. La conciencia fonémica y la decodificación se influyen mutuamente: un cierto nivel de conciencia fonémica facilita el inicio de la decodificación, cuyo progreso, a su vez, potencia la conciencia fonémica.

En este proceso de influencia recíproca participa, asimismo, el **conocimiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas**. La decodificación implica asignar a cada letra un sonido (conocimiento de las correspondencias) y luego ensamblar los sonidos (conciencia fonémica) para formar sílabas, que a su vez se sintetizan en la pronunciación de la palabra.

El dominio de la decodificación es fundamental para el proceso lector. Para muchos niños y niñas demanda un esfuerzo considerable y prolongado, por lo que resulta esencial la adecuada planificación de la enseñanza, de modo tal que cuenten con apoyos en términos de la selección apropiada de las palabras y textos a leer y en relación con la tarea instruccional docente (Diuk, 2023).

En el marco de una enseñanza adecuada, el proceso de recodificación fonológica se realiza gradualmente con mayor velocidad y precisión. La lectura frecuente y abundante comienza a dar lugar al tercer mecanismo lector: **el reconocimiento automático de las palabras** (Share, 1995). Se trata del proceso que permite identificar una palabra de manera directa, sin necesidad de decodificarla. Es decir, se accede a ella directamente desde la memoria ortográfica (su representación mental). Este mecanismo es más rápido, automático y no requiere esfuerzo consciente. Aparece característicamente en lectores más avanzados y favorece la fluidez lectora. Por ejemplo, un lector ve la palabra “gato” y la comprende instantáneamente, sin necesidad de pronunciar los fonemas que la componen.

2.2.2 Progresión en el aprendizaje de la lectura de palabras

Esta sección describe la progresión en el aprendizaje de la lectura de palabras, abordando de manera articulada los tres subcomponentes implicados: la conciencia fonológica, el conocimiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas, y el reconocimiento automático de palabras. Los niveles propuestos reflejan cómo se desarrollan estas habilidades de manera gradual y complementaria a lo largo del aprendizaje lector.

NIVEL I

Incluye los conocimientos y habilidades básicos con los que sería deseable que los niños y las niñas ingresen a la escuela primaria.

Las habilidades de conciencia fonológica se desarrollan gradualmente desde muy temprana edad. Al finalizar el Nivel Inicial, es esperable que los niños y las niñas **reconozcan el sonido inicial de las palabras**. Por ejemplo, pueden escuchar dos palabras y darse cuenta si comienzan con el mismo sonido. Este reconocimiento es esencial para que, gradualmente, puedan asociar ese sonido inicial con la primera letra de las palabras escritas.

En este sentido, también es deseable que los niños y las niñas lleguen a la escuela primaria **conociendo las vocales y algunas consonantes muy**

familiares, conocimiento que implica tanto el trazado de las letras como los sonidos a los que corresponden.

En este nivel se consideran, además, algunos conocimientos y habilidades considerados precursores del aprendizaje lector, tales como el **conocimiento de la direccionalidad de la escritura** (es decir, que se lee de izquierda a derecha) y cierta familiaridad con **la escritura del ambiente**. Si bien no se trata específicamente de reconocimiento de palabras, estas experiencias facilitan el posterior avance en este reconocimiento.

NIVEL II

En un segundo nivel, la conciencia fonológica se desarrolla hasta dar lugar a la posibilidad de operar con los sonidos básicos de la lengua —los fonemas—, por lo que ya puede hablarse de conciencia fonémica. Inicialmente, los niños y las niñas pueden **escuchar sonidos y sintetizarlos, es decir, “unirlos” para formar sílabas simples** (compuestas por una consonante y una vocal). La posibilidad de pasar del mero reconocimiento del sonido inicial (propio del nivel I) a una habilidad mucho más compleja, como es la de sintetizar sonidos, se alcanza cuando los niños y las niñas participan de situaciones de enseñanza sistemática y explícita. No se trata de situaciones en las que simplemente se juega con sonidos. Este nivel de conciencia fonémica se consolida cuando en el aula se ofrecen oportunidades de aprender a decodificar.

En este mismo momento del aprendizaje, los niños y las niñas incrementan su conocimiento ortográfico, **reconociendo los sonidos de la mayor parte de las consonantes**.

En este nivel se produce, entonces, el inicio de la decodificación, resultado de un trabajo sistemático de enseñanza que tiene que atender cuidadosamente a las palabras que se seleccionan para la lectura. En efecto, inicialmente los niños y las niñas logran decodificar palabras con sílabas de estructura sencilla —por ejemplo, palabras de dos sílabas, cada una formada por una consonante y una vocal (CV), en ese orden, como *lata*. Esta **decodificación suele ser lenta y, en ocasiones, trabajosa**, dando lugar al **silabeo** de las palabras.

NIVEL III

A este nivel, la conciencia fonológica se ha desarrollado de modo que los niños pueden formar y **sintetizar** (unir, armar) **sílabas complejas**. Por ejemplo, si se les pronuncian tres sonidos aislados —/s/ /a/ /r/— pueden pronunciar la sílaba “sar”. Al igual que en el nivel II, el avance en la conciencia fonémica no se produce por el juego con sonidos sino en el marco del trabajo de decodificación de palabras que incluyen este tipo de sílaba, de estructura consonante, vocal, consonante (CVC).

Con respecto al conocimiento ortográfico relacionado con la decodificación, en este nivel se espera que los niños y las niñas **conozcan los sonidos (fonemas) que representan todas las letras y los dígrafos ll, ch, rr, qu, gu**. Sin embargo, al momento de leer, pueden todavía aparecer confusiones —por ejemplo, pronunciar la “r” como /rr/ en *caro* o la “g” como /g/ en *gente*—, ya que todavía no manejan las reglas de correspondencia más complejas.

El desarrollo de la conciencia fonológica y el conocimiento alcanzado de las correspondencias permite a los niños **decodificar palabras frecuentes con sílabas simples** (de estructura CV como, por ejemplo, *gato*) **y también con sílabas complejas** (con estructura CVC como, por ejemplo, *pasto*). En la lectura de palabras muy familiares, es posible que ya no presenten silabeo, aunque éste persiste en palabras menos frecuentes, de estructura muy compleja o más largas.

NIVEL IV

El desarrollo de la conciencia fonémica permite a los niños **sintetizar las sílabas de estructura más compleja**, formadas por dos consonantes y una vocal (CCV).

Con respecto al conocimiento ortográfico, en este momento los niños comienzan a comprender **las correspondencias complejas**, es decir, aquellas que varían en función de la posición de las letras dentro de la palabra. Así, por ejemplo, reconocen cuándo la “r” se pronuncia /r/ o /rr/ según dónde esté ubicada, o cómo pronunciar la letra “c” ante “e” o “i”, etc.

Al leer, continúan presentando **silabeo en las palabras más complejas**, largas, poco frecuentes o con sílabas de estructura compleja, pero ya pueden **leer sin interrupciones las palabras familiares**.

NIVEL V

En este nivel, los niños ya han alcanzado un desarrollo de la conciencia fonémica tal que su abordaje deja de ser relevante desde un punto de vista didáctico. Es posible decir que este subcomponente “ha cumplido su función” al habilitar y acompañar el aprendizaje de la decodificación.

De la misma manera, el conocimiento ortográfico está consolidado, y los niños ya pueden pronunciar de manera correcta todas las correspondencias complejas.

En la lectura **desaparece el silabeo**, salvo algunas excepciones. La lectura de palabras tiende a no presentar interrupciones, aunque aún se evidencian **autocorrecciones**.

NIVEL VI

A partir de este nivel, el **reconocimiento de palabras es preciso y veloz**, lo que evidencia que se ha logrado un nivel avanzado de automatización en este proceso. La automatización implica que se han desarrollado representaciones de la forma ortográfica de un número amplio de palabras. Solamente se recurre a la decodificación ante palabras muy infrecuentes, en general pertenecientes al vocabulario disciplinar.

Cuando los niños y las niñas llegan a este punto del reconocimiento de palabras, los desafíos que enfrentan se relacionan con el desarrollo de la fluidez.

En la **Tabla 2** se presentan las progresiones en la lectura de palabras según los niveles propuestos.

Tabla 2. Progresión en el aprendizaje de la lectura de palabras

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Conciencia fonológica	Reconoce el sonido inicial de las palabras.	Forma sílabas simples a partir de la presentación oral de los sonidos.	Sintetiza sílabas de estructura más compleja (CVC, CVV)	Puede sintetizar las sílabas más complejas (CCV).	<i>La conciencia fonológica alcanzó un desarrollo tal que su abordaje deja de ser relevante desde un punto de vista didáctico.</i>	
Conocimiento ortográfico	Reconoce algunas correspondencias grafema-fonema: las vocales y algunas consonantes muy frecuentes.	Asocia vocales y la mayor parte de las consonantes a sus correspondientes sonidos.	Conoce todas las correspondencias unívocas, incluyendo dígrafos (ll, ch, rr, qu, gu).	Conoce todas las correspondencias grafema-fonema, incluyendo correspondencias dependientes del contexto.	<i>En la lectura ya no se presentan desafíos ortográficos adicionales (como sí sucede en la escritura).</i>	
Reconocimiento de palabras	Reconoce la direccionalidad de la escritura. Reconoce su nombre y algunas palabras familiares. Reconoce escritura del ambiente.	Decodifica, lentamente y mediante el silabeo, palabras frecuentes y de estructura simple.	Decodifica palabras frecuentes de dos o tres sílabas con estructuras simples y estructuras de mayor complejidad (CVC, VC, CVV). Lee palabras simples y frecuentes sin interrupciones, pero silabea al leer palabras menos frecuentes o más complejas (más largas o con estructuras silábicas complejas).	Reconoce de manera automática palabras muy frecuentes. Decodifica palabras poco frecuentes con baja presencia del silabeo.	Reconoce palabras sin interrupciones, con precisión y una mayor velocidad. Ya no se produce el silabeo, pero todavía hay presencia de autocorrecciones.	El reconocimiento de palabras se produce de manera precisa y con una velocidad creciente.

2.3. Fluidez lectora

2.3.1 Algunas precisiones conceptuales

La fluidez lectora ha sido definida de múltiples maneras a lo largo de las últimas décadas, reflejando el desarrollo conceptual del campo de la psicología cognitiva y la alfabetización. Las definiciones varían según los subcomponentes que priorizan y pueden agruparse en distintos enfoques teóricos.

Uno de los enfoques más tradicionales define la fluidez lectora exclusivamente en términos de precisión y velocidad en la lectura oral. Por ejemplo, Torgesen et al. (2001) plantean que un lector fluido es aquel que puede leer con velocidad y sin errores, centrando la definición en la decodificación eficaz del texto.

Por otro lado, algunas definiciones se enfocan únicamente en el subcomponente expresivo de la lectura oral, es decir, en la prosodia. En esta línea, Daane, Campbell, Grigg, Goodman y Oranje (2005) sostienen que la fluidez se manifiesta a través de la segmentación adecuada, el respeto por la sintaxis del texto y la expresividad con la que se realiza la lectura en voz alta.

Finalmente, una de las conceptualizaciones más ampliamente aceptadas en la actualidad sostiene que la fluidez lectora integra tres subcomponentes esenciales: precisión, velocidad y prosodia. Kuhn et al. (2010) afirman que es el conjunto de estos elementos el que permite una lectura eficaz que dará lugar a la construcción del significado textual.

La precisión en la decodificación implica la capacidad de identificar correctamente las palabras escritas mediante la aplicación eficiente de las correspondencias entre grafemas y fonemas. La velocidad en la lectura es el resultado de la automaticidad, que permite que este proceso se realice de manera veloz y sin esfuerzo consciente, liberando recursos cognitivos para la comprensión del texto. Finalmente, la prosodia, entendida como el uso adecuado de rasgos suprasegmentales del lenguaje —como la acentuación, la entonación y la segmentación en unidades sintáctico-semánticas—,

otorga naturalidad y expresividad a la lectura en voz alta. Estos tres subcomponentes, al integrarse de forma progresiva, convierten la fluidez en un verdadero puente entre la decodificación y la comprensión de textos (Kuhn & Stahl, 2003; Pikulski & Chard, 2005; Rasinski, 2004).

Aunque a menudo se confunden, la decodificación y la fluidez lectora no son equivalentes. La fluidez lectora es una competencia más amplia y compleja, que incluye no solo precisión en la lectura de palabras sino también automaticidad (precisión y velocidad) y prosodia (lectura expresiva y con entonación). Se podría decir que la decodificación, una vez consolidada, se convierte en fluidez lectora. Incluso, algunos autores señalan que la decodificación suele evaluarse mediante la lectura de palabras o pseudopalabras, mientras que la fluidez se analiza a nivel textual e incorpora, sobre todo, los aspectos prosódicos de la lectura en voz alta (Gou et al., 2023).

Si bien la decodificación es un prerequisite para la lectura fluida, no garantiza por sí sola la fluidez ni la comprensión. Un lector que lee lentamente, palabra por palabra —aunque decodifique con precisión— puede tener grandes dificultades para leer con entonación adecuada los textos, en parte porque debe destinar gran parte de su atención a la decodificación misma. Comprender las diferencias y relaciones entre decodificación, fluidez y comprensión es esencial para desarrollar evaluaciones más precisas, identificar perfiles lectores y orientar estrategias de enseñanza acordes con cada etapa del desarrollo lector.

Dado que el objetivo último de la lectura es la construcción de significado, resulta fundamental analizar el papel que desempeña la fluidez lectora en la comprensión. En este sentido, la automaticidad en la lectura de palabras, que permite reconocer las palabras rápidamente y sin esfuerzo consciente, es un subcomponente esencial de la fluidez lectora. Según la teoría de la automaticidad (LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985), los lectores disponen de una cantidad limitada de atención para procesar información. Cuando la decodificación exige gran esfuerzo, los recursos cognitivos se concentran en identificar las palabras y no alcanzan para comprender el texto. Por ello, la automatización de la lectura de palabras libera atención y posibilita que el lector focalice en la construcción del significado global.

La prosodia, por su parte, aporta una dimensión expresiva a la fluidez que la automaticidad, por sí sola, no explica. Leer con prosodia implica leer con entonación, acentuación, ritmo y pausas adecuadas, usando la voz para dar expresión y sentido al texto. Esta lectura expresiva evidencia que el lector ha identificado las relaciones gramaticales y semánticas entre las oraciones. En términos de procesamiento, la prosodia facilita la segmentación del texto en unidades significativas y la integración de la información entre cláusulas y proposiciones (Dowhower, 1991; Schreiber, 1987).

En conjunto, la automaticidad y la prosodia funcionan como procesos complementarios en la construcción de la comprensión. La automaticidad permite acceder al significado sin esfuerzo, garantizando la eficiencia cognitiva, mientras que la prosodia otorga coherencia y sentido global a la lectura al reproducir la estructura sintáctico-semántica del texto. De esta forma, un lector verdaderamente fluido no solo decodifica con velocidad y precisión, sino que también interpreta con expresividad, utilizando el ritmo, la entonación y las pausas como señales que guían su propia comprensión y la del oyente.

2.3.2 Progresión en el aprendizaje de la fluidez lectora

NIVEL I

En los inicios del aprendizaje lector, las niñas y los niños decodifican palabras lentamente y aún cometen errores evidentes. La lectura es lenta, trabajosa y con mucha presencia de silabeo. En la lectura de oraciones presentan un ritmo entrecortado, generalmente palabra por palabra y sin la entonación adecuada. A medida que avanza la automatización en la lectura de palabras, logran leer frases cortas completas, aunque siguen apareciendo muchas pausas intrusivas. Al culminar este nivel, se evidencia una mayor integración entre precisión y velocidad, y aparecen los primeros indicios de entonación y ritmo.

NIVEL II

En este nivel, las niñas y los niños han logrado una mayor automatización de la lectura de palabras, lo que les permite mantener un ritmo más parejo y continuo. Las palabras poco familiares o complejas siguen resultando un desafío y pueden producir interrupciones en la lectura.

Desde el punto de vista de la prosodia, se observan intentos por diferenciar distintos tipos de oraciones —interrogativas, exclamativas o declarativas— y aparecen algunos cambios de entonación al final de las frases. Aun así, son frecuentes las pausas en partes del texto o de la oración que no se corresponden con las esperadas, así como las vacilaciones o repeticiones. La segmentación correcta de cláusulas y oraciones continúa siendo un desafío en esta etapa.

NIVEL III

La velocidad en la lectura de los niños y niñas es generalmente adecuada, aunque puede variar en ocasiones entre una lectura más rápida o más lenta. Si aparecen errores en la decodificación, son mínimos y se presentan en palabras multisilábicas y/o muy poco frecuentes. La mayoría de las oraciones se leen con una entonación adecuada, lo que muestra progresos en la expresividad, aunque pueden aparecer algunas pausas o alargamientos inadecuados. En general, las pausas respetan los signos de puntuación y los límites oracionales. Leen con sentido la mayor parte del texto, aunque todavía presentan dificultades para unir bien las palabras en frases complejas.

NIVEL IV

Las niñas y los niños leen todo el texto a una velocidad adecuada, autocorrigiendo los errores de decodificación cuando aparecen. Su lectura es melódica y expresiva de manera consistente, y ajustan la entonación según el tipo de oración (declarativas, interrogativas y exclamativas).

Realizan las pausas adecuadas en casi todas las ocasiones, respetando los signos de puntuación y los límites sintácticos, y separan las frases de acuerdo con el sentido del texto. En este nivel, la lectura en voz alta se encuentra totalmente consolidada, incluso en distintos tipos de texto. A medida que los textos se vuelven más complejos, las niñas y los niños emplean conscientemente la fluidez lectora para favorecer la comprensión, por ejemplo, modulando la segmentación y entonación para resolver ambigüedades sintácticas o regulando la velocidad de lectura según las demandas del texto.

En la **Tabla 3** se presentan las progresiones en la fluidez lectora según los niveles propuestos.

Tabla 3. Progresión en aprendizaje de la fluidez lectora

		Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Precisión		Comete errores frecuentes de decodificación.	Comete menos errores de decodificación.	Comete errores mínimos, particularmente en palabras muy largas y/o poco frecuentes.	Lee sin errores y aparecen mecanismos de autocorrección.
Velocidad		Lee muy lentamente	Lee lentamente.	Lee con altibajos de velocidad, por momentos lenta o rápidamente.	Lee con velocidad adecuada, sin interrupciones o altibajos, diferentes textos.
Prosodia	<i>Pausas</i>	Lee con frecuentes pausas intrusivas.	Lee con pausas menos intrusivas, pero aún presenta vacilaciones y repeticiones.	Lee respetando la mayoría de los signos de puntuación.	Lee respetando todos los signos de puntuación.
	<i>Segmentación</i>	Lee palabra por palabra.	Lee de modo entrecortado con agrupamientos de dos o tres palabras.	Lee respetando el sentido del texto, aunque pueden aparecer segmentos que rompan el significado del mismo.	Lee segmentando todo el texto y respetando su sentido.
	<i>Entonación</i>	Lee con entonación monótona o plana.	Intenta marcar la entonación según el tipo de oración (afirmativas, interrogativas, etc.).	Lee expresivamente los distintos tipos de oraciones, aunque pueden aparecer alargamientos que producen variaciones inadecuadas de entonación.	Realiza una lectura melódica consistente a lo largo de todo el texto.

2.4. Comprensión de textos

2.4.1 Algunas precisiones conceptuales

Comprender un texto implica construir una representación mental coherente de lo que el texto trata: quiénes participan, qué sucede, dónde y cuándo ocurre, por qué pasa y con qué consecuencias (Kintsch y Kintsch, 2005; León y van Dijk, 2022). Esa representación es resultado de la integración de la información provista explícitamente por el texto —palabras, oraciones, marcas de cohesión— y el conocimiento general del mundo del lector, incluyendo experiencias, saberes disciplinares y expectativas según el género (Halliday & Hasan, 1976; McNamara et al., 1996). Leer, entonces, es mucho más que registrar palabras y oraciones; es formular hipótesis, interpretar lo no dicho, completar huecos con conocimiento previo y ajustar, paso a paso, esa “película mental” que nos permite entender qué está pasando.

La decodificación y la fluidez son la base de este proceso constructivo: cuanto más automática es la lectura de palabras, más recursos cognitivos quedan disponibles para integrar ideas, inferir, desambiguar y organizar el sentido global (Abusamra et al., 2021, 2022). En suma, comprender es coordinar pistas y conocimientos para ir ajustando un modelo de significado cada vez más preciso.

La tarea es compleja porque coordina, en tiempo real, múltiples operaciones que compiten por un “tablero” de memoria de trabajo limitado (Baddeley & Hitch, 1974; Canet-Juric, 2021; Cartoceti & Abusamra, 2013; Tiscornia et al., 2021). Los textos no dicen todo: presuponen, dejan huecos, desplazan el foco, invierten el orden temporal o cambian de punto de vista; por eso el lector formula hipótesis, las contrasta con nueva evidencia, actualiza lo que no encaja y, al mismo tiempo, inhibe interpretaciones que resultan erróneas para que no contaminen la representación en curso (Borella et al., 2010; Canet-Juric, 2021; Carretti et al., 2005; Pimperton & Nation, 2010).

Un elemento imprescindible para la comprensión de textos es el vocabulario. A partir de las palabras, el lector establece lazos cohesivos,

reconstruye cadenas causales y temporales, y detecta el hilo argumental (Abusamra et al., 2020; Chimenti & Abusamra, 2021). Dado que ningún texto lo dice todo explícitamente, las inferencias funcionan como mecanismo de coherencia, ya que completan causas omitidas, permiten deducir significados desconocidos por contexto y relacionan lo dicho con lo que el autor da por supuesto y con el conocimiento del mundo del lector (Ripoll, 2023). Otra habilidad central para una comprensión adecuada es la de jerarquizar la información, es decir, distinguir lo esencial de los detalles accesorios; de otro modo, la memoria de trabajo se saturaría y el sentido se diluiría (Abusamra et al., 2014, 2022). Con el avance de la lectura, va emergiendo una macroestructura —la idea global— que orienta qué conservar y qué relegar, y se consolida un modelo de situación con índices de tiempo, espacio, causalidad, objetivos y protagonistas (Cartoceti, 2012; Zwaan, 1996).

Ese modelo se mantiene en movimiento. La actualización permite reemplazar hipótesis iniciales cuando aparece evidencia nueva; la inhibición reduce la activación de pistas que ya no son pertinentes; el control atencional sostiene el foco cuando el texto se densifica (Carretti et al., 2005; Cartoceti & Abusamra, 2013; De Beni et al., 1998; Pimperton & Nation, 2010). La familiaridad con el género y con la disciplina también influye: no se lee igual un cuento, un artículo científico o un problema de física, porque cada uno organiza la información con lógicas y registros propios (Abusamra et al., 2017).

Finalmente, la metacognición atraviesa todo el proceso: establecer un propósito de lectura, generar expectativas, verificar si lo entendido “cierra”, decidir releer y cambiar de estrategia (subrayar, resumir, formular preguntas) cuando algo no encaja. Los buenos lectores no solo conocen estrategias: las aplican con flexibilidad, a tiempo y según la tarea (Ripoll, 2023).

Estas características tienen implicancias directas para la educación. Dado que la comprensión de textos es una habilidad cultural, debe enseñarse y ejercitarse de manera explícita y sostenida. No basta con suponer que “llega sola” tras la decodificación ni con elegir textos “más fáciles”: es necesario hacer visibles los pasos del proceso y entrenarlos

deliberadamente (Abusamra, 2010; Abusamra et al., 2017). En la práctica, esto implica trabajar la fluidez lectora al servicio del sentido, profundizar el vocabulario (Chimenti & Abusamra, 2021; Ouellette, 2006), enseñar la cohesión textual y el valor instructivo de los conectores, ejercitar la reconstrucción temporal y causal cuando el texto invierte la cronología (Abusamra, 2021; Zwaan, 1996), promover la inferencia como puente entre lo dicho y lo no dicho (Ripoll, 2023), y sostener rutinas de jerarquización y síntesis que consoliden la macroestructura. Un enfoque multicomponencial —que diagnostique y acompañe subcomponentes específicos sin perder de vista el conjunto— permite planificar intervenciones más finas y evaluar progresos con criterios claros (Abusamra et al., 2010, 2014). La evidencia acumulada es consistente: la práctica sistemática mejora la comprensión y, con ella, las trayectorias escolares y la participación ciudadana (Abusamra et al., 2021, 2022).

Dada la complejidad intrínseca de la comprensión de textos, para diseñar la progresión del desarrollo en esta habilidad se delimitaron tres subcomponentes, los cuales se fundamentan en modelos teóricos descritos en la literatura (Abusamra et al., 2014, 2024):

- **Estrategias y procesos cognitivos:** incluyen la generación de inferencias para reponer lo que el texto no dice y el reconocimiento de la jerarquía del texto, es decir, la discriminación de lo central de lo accesorio.
- **Estrategias y procesos lingüísticos:** implican la puesta en marcha del conocimiento de la lengua, tanto oral como escrita, para establecer una red de relaciones de significado entre las palabras que conforman el texto, procesar la estructura sintáctica y establecer lazos de cohesión textual.
- **Estrategias y procesos discursivos:** suponen poner en juego conocimientos de nivel textual para distinguir entre diferentes tipos o géneros textuales, individualizar los hechos y secuencias propios de cada uno y seleccionar las estrategias adecuadas según el objetivo de lectura.

Los descriptores incluidos en los diferentes niveles refieren al momento en que cada habilidad implicada en la comprensión emerge a lo largo del desarrollo lector. Si bien es posible que esas mismas habilidades se manifiesten posteriormente con mayores grados de complejidad, por una cuestión de delimitación y foco del objeto de estudio, se decidió consignarlas únicamente en la instancia en que aparecen por primera vez.

2.4.2. Progresión en el aprendizaje de la comprensión de textos

El diseño de estas progresiones se basa en el principio de que la comprensión de textos es una competencia compleja y fundamental que se desarrolla de manera gradual y creciente a lo largo de la escuela primaria. En este sentido, la elaboración de las progresiones atiende a cinco aspectos clave.

- 1. Continuidad y articulación:** el documento plantea que la enseñanza de la lectura debe centrarse en tres pilares: decodificación, fluidez y comprensión. La progresión en comprensión de textos es continua y se potencia cuando la lectura de palabras se ha automatizado (Nivel VI) y la fluidez está consolidada (Niveles III y IV), ya que ambos procesos liberan recursos cognitivos que pueden destinarse a construir significado.
- 2. Jerarquía en la complejidad:** las progresiones no representan metas terminales, sino etapas sucesivas que permiten construir ideas y competencias hacia niveles superiores de dominio. Por ejemplo, en los procesos cognitivos se avanza de identificar la idea principal con apoyo a integrar información de múltiples fuentes y elaborar resúmenes críticos. Las progresiones permiten especificar trayectorias de aprendizaje, a partir de las cuales pueden derivarse estándares y objetivos de logro. Resultan útiles tanto para la definición de aprendizajes en el marco del currículum como para la planificación didáctica a nivel de aula y de secuencias o planes de lección.
- 3. El papel del lenguaje oral (Niveles I y II):** los primeros niveles se centran en la oralidad y en la lectura realizada por el adulto, ya que el

dominio del sistema de escritura es la restricción inicial. Los primeros logros en conciencia lingüística y discursiva, como la conciencia de la direccionalidad o el vocabulario vinculado a experiencias y estados afectivos, constituyen precursores esenciales que se esperan al finalizar el Nivel Inicial.

- 4. Desarrollo lingüístico progresivo (Niveles III a VI):** en el área lingüística, el avance es evidente, pasando de la comprensión del orden sintáctico básico en oraciones simples (Nivel III) a la capacidad de analizar estructuras complejas con subordinación y el reconocimiento de diversos mecanismos de cohesión para textos extensos (Nivel VI).
- 5. Adquisiciones clave en el nivel discursivo (Niveles IV a VI):** el conocimiento discursivo progresa desde el reconocimiento básico de tipos de textos por formato (Nivel IV) hasta la identificación precisa del género y la selección flexible y adaptativa de estrategias de lectura según el objetivo de la tarea (Nivel VI).

NIVEL I

En este nivel, las niñas y los niños comprenden narraciones breves, orales o leídas en voz alta, con apoyo de imágenes, gestos o entonación. Reconocen el inicio y el cierre de una historia, identifican personajes y hechos, y relacionan lo que escuchan con sus propias experiencias. Reconocen palabras familiares y las asocian con objetos o acciones del entorno. Identifican expresiones de secuencia o contraste y perciben pausas y entonaciones que delimitan oraciones. Participan comentando o completando el relato y ordenan oralmente hechos sencillos según la secuencia.

NIVEL II

En textos escritos breves, leídos con acompañamiento docente, las niñas y los niños identifican la idea principal y ordenan los hechos según una secuencia temporal simple. Reconocen palabras y expresiones frecuentes, utilizan el contexto para comprender significados y empiezan a identificar conectores básicos y otros recursos cohesivos que mantienen la continuidad del texto. Comprenden el orden básico de las oraciones

y quién realiza cada acción. Identifican el tipo de texto a partir de su formato o elementos paratextuales, y relacionan lo leído con experiencias personales.

NIVEL III

Las niñas y los niños identifican datos explícitos en textos breves y distinguen información principal de detalles secundarios. Identifican el tema general y ordenan ideas principales según la secuencia del texto. Deducen el significado de palabras desconocidas a partir del contexto inmediato y reconocen relaciones simples de sinonimia y antonimia. Identifican los límites oracionales mediante la puntuación básica y comprenden el orden habitual de las palabras en oraciones simples. Comienzan a establecer relaciones de causa, consecuencia o tiempo entre acciones o eventos. Reconocen diferencias básicas entre textos literarios y no literarios, y ajustan su comprensión con apoyo docente al detectar información nueva o contradictoria.

NIVEL IV

Las niñas y los niños identifican la idea central del texto y distinguen propósitos comunicativos. Resumen conservando la información relevante. Generan inferencias referenciales y léxicas a partir del contexto y justifican sus interpretaciones usando evidencias del texto. Reconocen vocabulario propio de los textos escolares e identifican usos figurados sencillos. Se apoyan en la estructura sintáctica básica y reconocen modalidades para comprender las oraciones. Reconocen el tipo de texto, en función del cual ajustan sus estrategias de lectura.

NIVEL V

Las niñas y los niños diferencian ideas principales y secundarias en textos más extensos y seleccionan la información que respalda la idea central. Identifican con precisión el propósito general y el tipo de texto, reconocen cómo se organiza la información en párrafos o secciones y seleccionan estrategias de lectura según la tarea. Generan inferencias elaborativas, interpretan significados plausibles de palabras desconocidas y citan evidencia textual para justificar sus conclusiones. Utilizan la estructura

morfológica de las palabras para inferir significados —reconociendo y manipulando raíces y afijos que permiten descomponer y reconstruir palabras— y reconocen relaciones lógicas en oraciones compuestas.

NIVEL VI

Las niñas y los niños integran información de distintas partes de un texto o de varias fuentes. Reconocen géneros y propósitos en textos cada vez más complejos y extensos. Verifican inferencias y reconocen significados implícitos complejos, como ironías, matices o perspectivas del autor. Comprenden vocabulario específico de distintas áreas de conocimiento. Reconocen relaciones de cohesión, interpretan oraciones complejas y puntuación para organizar ideas. Aplican sus conocimientos léxicos y gramaticales para construir el sentido global del texto. Evalúan su comprensión durante la lectura y ajustan sus estrategias según el objetivo de lectura.

En la **Tabla 4** se presentan las progresiones en la comprensión de textos según los niveles propuestos.

Tabla 4. Progresión en el aprendizaje de la comprensión de textos

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V	Nivel VI
Estrategias y procesos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha narraciones y reconoce personajes o hechos principales con ayuda de imágenes o gestos. • Distingue inicio y cierre de una historia contada por el adulto. • Genera expectativas sobre lo que puede suceder a partir de ilustraciones o del tono del narrador. • Relaciona el texto con experiencias personales. • Escucha o lee con acompañamiento, verificando su comprensión mediante respuestas orales a preguntas simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la idea principal en textos orales o escritos breves con apoyo docente. • Ordena hechos siguiendo una secuencia temporal simple. • Distingue con ayuda entre información principal y detalles secundarios. • Deduce información no explícita a partir de imágenes o contexto inmediato. • Formula hipótesis simples sobre el desarrollo del relato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica datos explícitos (quién, dónde, cuándo) en textos breves. • Distingue información principal y detalles irrelevantes. • Ordena ideas principales siguiendo la secuencia del texto. • Deduce el significado de palabras desconocidas con apoyo de imágenes o contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determina la idea principal y explica cómo se sustenta con detalles clave. • Resume textos simples conservando información relevante. • Identifica los fragmentos más importantes y los ordena según su relevancia. • Genera inferencias referenciales y puente ("ella" = "la maestra"). • Genera inferencias léxicas a partir del contexto. • Justifica sus ideas usando partes del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia ideas principales y secundarias en textos más extensos. • Selecciona y prioriza información que respalda la idea central. • Organiza la información en esquemas jerárquicos (tema → subtemas → detalles). • Genera inferencias elaborativas integrando su conocimiento del mundo con el contenido del texto. • Interpreta significados plausibles de palabras nuevas considerando el contexto amplio. • Cita evidencia textual para justificar las inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetiza información de distintas partes del texto o de varias fuentes (escritas, gráficas, digitales). • Prioriza información según propósito, audiencia y relevancia temática. • Identifica argumentos y evalúa cómo se sostienen con evidencia. • Combina pistas y evidencias para construir significados globales. • Verifica inferencias y descarta las no sustentadas. • Reconoce e interpreta significados implícitos complejos, como ironías, matices o perspectivas del autor.

Estrategias y procesos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • En textos orales o leídos en voz alta, escucha palabras familiares y las relaciona con objetos o acciones del entorno. • Reconoce expresiones que marcan secuencia (“después”) o contraste (“pero”). 	<ul style="list-style-type: none"> • En textos leídos con apoyo docente, reconoce palabras y expresiones frecuentes. • Usa imágenes o contexto para anticipar significados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica palabras que expresan sentimientos, opiniones o valoraciones (“me gusta”, “es lindo”). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce palabras propias de los textos escolares. • Deduce significados de palabras nuevas a partir del contexto inmediato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa la estructura morfológica (raíces, prefijos, sufijos) para inferir significados. • Identifica palabras propias de los textos escolares en relación con campos de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la estructura morfológica y semántica de palabras (familias léxicas, polisemia, metáforas, modismos). • Comprende vocabulario específico de las diferentes áreas de conocimiento para construir sentido en textos de diferentes asignaturas.
Estrategias y procesos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe pausas y entonación que indican límites de oraciones. • Asocia imagen y palabra para construir significado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empieza a distinguir conectores simples (y, pero, porque) y otros mecanismos de cohesión (por ejemplo, reiteraciones léxicas) que mantienen la continuidad del texto. • Reconoce el orden básico de las oraciones (quién hace qué). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce relaciones simples entre las palabras (sinónimos y antónimos frecuentes). • Reconoce los límites de una oración mediante puntuación básica. • Comprende el orden básico de las palabras en oraciones simples. • Establece relaciones simples, tanto de causa y consecuencia como temporales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue sinónimos, antónimos, homónimos y parónimos frecuentes. • Identifica usos figurados sencillos (“corazón de piedra”). • Se apoya en la estructura sintáctica básica (sujeto, verbo y complemento) para comprender oraciones cortas. • Distingue modalidades básicas (afirmativa, interrogativa, exclamativa). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se apoya en estructuras sintácticas de diferente complejidad (simples y compuestas) y los conectores (aunque, entonces, porque) para comprender oraciones más extensas. • Identifica recursos de cohesión (anáforas, elipsis, repeticiones controladas). • Interpreta la puntuación (coma, punto y coma) para organizar ideas. • Distingue discurso directo e indirecto. • Reconoce relaciones lógicas (causa, consecuencia, condición). 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende relaciones de cohesión y coherencia global (anáforas, sustituciones, conectores variados). • Interpreta modalidades oracionales y modalizadores (“probablemente”, “quizás”) que orientan el sentido. • Se apoya en estructuras sintácticamente más complejas (coordinadas y subordinadas) y su relación lógica para comprender oraciones extensas. • Interpreta la puntuación jerárquica (coma, punto y coma, dos puntos) para organizar las ideas y mostrar sus relaciones. • Identifica recursos que focalizan o destacan información relevante. • Integra conocimientos gramaticales y léxicos para seguir y conectar ideas entre párrafos, construyendo el sentido global del texto.

Estrategias y procesos discursivos	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha relatos y reconoce personajes, lugares y hechos principales. • Ordena oralmente secuencias de imágenes o hechos. • Genera expectativas sobre el contenido del texto a partir del título o ilustraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce inicio, desarrollo y desenlace de relatos breves. • Ordena hechos según su secuencia temporal. • Identifica el tipo de texto (cuento, receta, noticia) por su formato o paratextos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica información puntual en textos simples. • Reconoce diferencias básicas entre textos literarios y no literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el tipo de texto a partir de indicios (paratextuales, formato, vocabulario). • Distingue propósitos comunicativos simples (informar, entretener, explicar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Genera expectativas y confirma el contenido combinando conocimientos previos e indicios textuales. • Identifica propósito general y tipo de texto con precisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce géneros y propósitos en textos más extensos y complejos. • Analiza cómo la organización discursiva contribuye a la intención comunicativa. • Compara tipos de textos por estructura y función. • Ajusta la estrategia lectora al objetivo (buscar, analizar, integrar, contrastar). • Integra información de distintas fuentes.
Estrategias y procesos discursivos	<ul style="list-style-type: none"> • Participa comentando y completando el relato oral ("¿y después qué pasó?"). 		<ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema general del texto a partir de títulos o indicios claramente sugeridos por el texto. • Formula hipótesis sobre el contenido con ayuda de indicios textuales. • Ajusta su comprensión con apoyo del docente al detectar información nueva o contradictoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganiza hechos o información en secuencia lógica. • Ajusta las estrategias de lectura al tipo de texto (leer en voz alta, buscar datos, resumir). • Relee partes del texto para confirmar información o resolver dudas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce cómo se organiza la información en párrafos o secciones. • Selecciona estrategias de lectura según la tarea (buscar, comparar, resumir). • Reconoce cambios de foco narrativo o de voz del hablante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende ambigüedades o ironías adaptando su interpretación al contexto. • Evalúa su comprensión durante la lectura y repara posibles errores o confusiones. • Ajusta el ritmo y las estrategias de lectura según la dificultad o propósito del texto. • Analiza la postura del autor y la contrasta con otras perspectivas o con su propio punto de vista.

2. 5. Articulación de las progresiones de los distintos componentes

Hasta aquí se desarrollaron las progresiones que corresponden a los tres componentes/habilidades clave. Por las características de los procesos involucrados, el avance de las progresiones no coincide necesariamente en el tiempo. De hecho, algunas habilidades alcanzan su desarrollo pleno hacia la mitad del período de escolaridad primaria. Otras comienzan a desarrollarse más tarde porque suponen algunos requisitos y otros se despliegan a lo largo de todo el período. La lectura de palabras comienza con el proceso de decodificación para avanzar hacia la automatización del reconocimiento de palabras, momento en el cual cobra particular relevancia la fluidez lectora (velocidad, precisión y prosodia), que actúa como puente entre la decodificación y la comprensión. La comprensión de textos, a su vez, se desarrolla continuamente a través de la interacción con textos variados, enseñanza explícita de estrategias y la mediación de docentes como lectores, hasta alcanzar la lectura independiente por parte de las niñas y los niños.

Estos tres componentes se entrelazan e interactúan en el desarrollo gradual de la capacidad lectora. La articulación entre ellos permite identificar seis perfiles lectores que describen el recorrido desde la iniciación en la lectura hasta la consolidación de lectores competentes. Cada perfil lector constituye una caracterización sintética del desempeño típico esperado en un punto de articulación de las capacidades de lectura de palabras, fluidez y comprensión de textos. En este sentido, los perfiles lectores no identifican tareas aisladas, sino que reflejan el modo en que un estudiante actúa globalmente como lector en determinado nivel de desempeño.

La **Tabla 5** sintetiza los perfiles lectores e indica los niveles específicos de cada componente que los integran. El contenido correspondiente a cada nivel se detalla en las **Tablas 2, 3 y 4**. Como puede observarse, cada perfil lector combina de diferentes maneras los niveles de cada componente. De hecho, un mismo nivel puede formar parte de más de un perfil, y las diferencias entre ellos se explican, principalmente, por la evolución en la comprensión. Cabe reiterar que no se establece una correspondencia

directa entre los perfiles lectores y los grados escolares: dicha relación depende de las decisiones jurisdiccionales o de los acuerdos federales en materia de políticas curriculares y de planificación.

Tabla 5. Perfiles lectores

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4	Perfil 5	Perfil 6
Lectura de palabras	Nivel 1 Nivel 2 Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6		
Fluidez	-	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	
Comprensión de textos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6

3 La importancia de las progresiones de aprendizaje: planificación, enseñanza y evaluación

Las progresiones de aprendizaje presentadas en este informe ofrecen una previsión estructurada del avance de los estudiantes en el dominio de la lectura, lo que permite orientar la planificación, la asistencia pedagógica, la evaluación y la toma de decisiones en distintos niveles del sistema educativo. Su capacidad para representar el incremento de la complejidad, priorizar aprendizajes y establecer un marco coherente y articulado en el dominio de los tres componentes del proceso de lectura, y las habilidades clave que lo constituyen, las convierte en un instrumento valioso para el diseño curricular, la programación institucional y la planificación didáctica.

En tanto describen una secuencia completa de avance, constituyen una base sólida tanto para la instrucción como para la evaluación (Heritage, 2008), especialmente en su dimensión reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto permite reorientar las acciones de docentes y estudiantes sin perder de vista el trayecto formativo que se espera recorrer, y ajustando la ayuda pedagógica necesaria para lograrlo.

Asimismo, la definición de progresiones de aprendizaje facilita una enseñanza capaz de adaptarse al progreso real de los estudiantes, considerando su estado actual en relación con un punto de partida y uno futuro; definir metas ajustadas a la instrucción, ofrecer puntos de referencia para la evaluación y colaborar con un diseño curricular alineado

con el desarrollo de los estudiantes. Este enfoque se corresponde con lo que Corcoran et al. (2009, p. 9) denominaron “enseñanza adaptativa”.


Es necesario remarcar que las progresiones de aprendizaje delimitan trayectorias que no necesariamente coinciden con los cortes pedagógico-administrativos del sistema escolar, ya que el aprendizaje se concibe como un continuo de conocimiento creciente. En este sentido, aunque la elaboración de progresiones de aprendizaje en diferentes dominios —en este caso, la lectura— resulta fundamental para la investigación educativa, el desarrollo curricular y la orientación de la enseñanza,

no debe confundirse ni identificarse de manera directa con el currículum ni con su organización institucional.

De hecho, una progresión de aprendizaje como la que aquí se propone puede utilizarse de manera flexible en el marco de distintos sistemas, políticas curriculares y decisiones político-pedagógicas vinculadas con las metas de cada año/grado o ciclo, según decisiones nacionales o jurisdiccionales. La gradación propia de cada sistema escolar constituye una decisión de cada jurisdicción, en el marco de sus políticas y la coordinación interjurisdiccional a nivel federal.

Es necesario no perder de vista que el momento de la adquisición y consolidación de las habilidades que conducen a la formación de un lector o lectora competente no es irrelevante. Una adquisición tardía puede afectar el progreso escolar de un estudiante o de un grupo completo, dada la importancia central que tiene la lectura —y el dominio de la lengua en general— en las posibilidades de aprendizaje que marcan toda la tarea escolar. Por ello, si bien las progresiones aquí propuestas contemplan un recorrido flexible en relación con la estructura escolar, resulta esencial una correcta planificación que favorezca la adquisición en tiempo oportuno y asegure el logro exitoso de los niveles superiores al finalizar la escuela primaria.

Previamente se definió que los distintos niveles proponen un avance incremental, en tanto existe continuidad entre cada paso. Sin embargo, al observar el conjunto, se advierte un cambio cualitativo sustancial: el recorrido que lleva de niñas y niños que se inician en la lectura,



participando en experiencias guiadas por lectores más expertos, a niñas y niños que se desempeñan como lectores competentes. Estos últimos son capaces de incorporar la lectura a su desarrollo personal y a su inserción social, y cuentan con la base necesaria para continuar su educación de manera solvente en el siguiente nivel escolar. En última instancia, esta es la responsabilidad y el mandato de la escuela primaria.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V. (2010). *Comprensión de textos: el papel de la información sintáctico-semántica en la construcción y disponibilidad de representaciones mentales. Un estudio experimental*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. FILO: Digital. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1602>
- Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Chimenti, M. Á.; Difalcis, M.; Martínez, G.; Sampedro, B.; Scinica, J. y Tiscornia, S. (2024). *Programa Leer para comprender y aprender. Libro teórico*. Paidós.
- Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Difalcis, M.; Martínez, G.; Miranda, A.; Sampedro, B., y Zilber, A. (2017). Clase Nro. 4: Adecuación léxica. *Leer para comprender: la importancia del vocabulario y de intuir lo que vendrá*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Abusamra, V.; Cartoceti, R.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014a). *TLC-II. Test Leer para Comprender II: evaluación de la comprensión de textos para 1er, 2º y 3er curso de la escuela secundaria*. Paidós.
- Abusamra, V.; Chimenti, M. Á. y Tiscornia, S. (Eds.) (2021). *La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde Editora.
- Abusamra, V.; Difalcis, M.; Martínez, G.; Low, D. M., y Formoso, J. (2020). *Cognitive skills involved in reading comprehension of adolescents with low educational opportunities*. *Languages*, 5(3), 34. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/languages5030034>
- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Difalcis, M., y Piacente, T. (2022). *Leer y comprender: tejidos con hilos de palabras*. AZ Editora.
- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R., y Cornoldi, C. (2010). *TLC. Test Leer para Comprender: evaluación de la comprensión de textos*. Paidós.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Baddeley, A.D. & Hitch, G. (1974). *Working memory*. En G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivations: Advances in research and theory* (pp.47-89). Academic Press.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2024). *The State of Education in Latin America and the Caribbean 2023*. TECHNICAL NOTE No IDB-TN-02708.
- Borella, E.; Carretti, C., & Pelegrina, S.L. (2010). *The specific role of inhibitory efficacy in good and poor comprehenders*. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 541-552. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- Borzone de Manrique, A., & Signorini, Á. (1988). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y vida*, 9, 5-9.
- Canet-Juric, L. (2021). Orquestando los procesos y dirigiendo la orquesta. En V. Abusamra, A. Chimenti y S. Tiscornia, *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 181-207). Tilde Editora.
- Carretti, B.; Cornoldi, C.; De Beni, R. Romanò, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders. *Journal of Experimental Child Psychology* 91, 45-66. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.01.005>
- Cartoceti, R. (2012). *La comprensión de textos desde una perspectiva cognitiva: procesos subyacentes a una habilidad compleja en niños en edad escolar*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Buenos Aires.
- Cartoceti, R. V., & Abusamra, V. (2013). El rol del mecanismo de actualización en la comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 5(2), 1-10.
- Chimenti, A., & Abusamra, V. (2021). De aprender a leer a leer para aprender. En V. Abusamra, A. Chimenti y S. Tiscornia, *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 35-66). Tilde Editora.
- Corcoran, T.; Mosher, F., & Rogat, A. (2009). *Learning progressions in science: An evidence-based approach to reform*. Center on Continuous Instructional Improvement, Teachers

- College, Columbia University. Disponible en: <https://repository.upenn.edu/server/api/core/bitstreams/80c3746e-8d75-4e50-97e1-0d7245c06a05/content>
- Daane, M. C.; Campbell, J. R.; Grigg, W. S.; Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. U.S. Government Printing Office.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention* (Vol. 7). Penguin.
- De Beni, R.; Palladino, P.; Pazzaglia, F., & Cornoldi, C. (1998). *Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders*. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology*, 51A, 305-320. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/713755761>
- Defior, S. (1996). *Una aproximación psicolingüística al aprendizaje de la lectura y la escritura*. Aljibe.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI.
- Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir*. Siglo XXI.
- Dowhower, S. L. (1991). *Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow*. *Theory Into Practice*, 30, 158-164. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Duschl, R.; Maeng, S., & Sezen, A. (2011). *Learning progressions and teaching sequences: A review and analysis*. *Studies in Science Education*, 47(2), 123-182. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03057267.2011.604476>
- Ehri, L. (2022). *What teachers need to know and do to teach letter-sounds, phonemic awareness, Word Reading and phonics*. *The Reading Teacher*, 76, 53-61. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/trtr.2095>
- Guo, D.; Feng, L., & Hodges, T. S. (2022). *Differentiating reading profiles of children with specific comprehension deficits from skilled readers: A systematic review*. *Learning Disability Quarterly*, 46(2), 134-146. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/07319487221085277>
- Halliday, M.K.A & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and Writing Language* (2da. Ed.). Oxford University Press.
- Heritage, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. Council of Chief State School Officers. Disponible en: https://www.michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Learning-Progressions_-_Supporting-Instruction-and-Formative-Assessment-1.pdf
- Honig, B; Diamond, L, & Gutlohn, L. (2018). *Teaching Reading Sourcebook* (3rd Ed.). California: Arena Press.
- Kintsch, W. & Kintsch, E. (2005) *Comprehension*. En S. Paris y S. Stahl (Eds.), *Children's reading: Comprehension and assessment* (pp. 71-92). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kuhn, M. R.; Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). *Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency*. *Reading Research Quarterly*, 45, 232-253. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- León, J. y van Dijk, T. (2022). *Procesos lingüístico-cognitivos en la comprensión del discurso*. En C. López Ferrero, I. Carranza y T. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish language discourse studies* (pp. 23-36). Routledge. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780367810214-4>
- McNamara, D.S.; Kintsch, E.; Songer, N.B. & Kintsch, W. (1996). *Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from texts*. *Cognition and instruction*, 14, 1-43.

- Moats, L. C. (2020). The Structure of English Orthography. En L.C. Moats, *Speech to Print. Language Essentials for Teacher* (2nd edition), (pp. 253- 265). Paul H. Brookes.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. NICHD.
- Ouellette, G.P. (2006). *What's Meaning Got to Do with It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension*. *Journal of Educational Psychology* 98, 554–66.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). *Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension*. *The Reading Teacher*, 58, 510-519. Disponible en: <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Pimperton, H. & Nation, K. (2010). *Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders*. *Journal of memory and language*, 62, 380-391. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.02.005>
- Rasinski, T. V.; Reutzel, D. R.; Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). *Reading fluency*. En M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV) (pp. 286-319). Routledge.
- Rasinski, T. V.; Rikli, A., & Johnston, S. (2009). *Reading Fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? Literacy Research & Instruction*, 48(4), 350-361. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- Ripoll, J. C. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Ministerio de Educación formación profesional y deportes.
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Gedisa.
- Schreiber, P. A. (1980). *On the acquisition of reading fluency*. *Journal of reading behavior*, 12(3), 177-186.
- Share, D. L. (1995). *Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition*. *Cognition*, 55(2), 151–218. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Stevens, S.; Shin, N., & Peek-Brown, D. (2012). *Learning progressions as a guide for developing meaningful science learning: A new framework for old ideas*. *Educación Química*, 24(4), 381–390. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(13\)72491-1](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(13)72491-1)
- Talanquer, V. (2013). *Progresiones de aprendizaje: promesa y potencial*. *Educación Química*, 24(4), 362–364. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(13\)72488-1](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(13)72488-1)
- Tiscornia, S.; Chimenti, A., & Abusamra, V. (2021). Un “quimérico museo de formas inconstantes”: memoria y comprensión. En V. Abusamra, A. Chimenti y S. Tiscornia, *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 149-180). Tilde Editora.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A. y Alexander, A. W. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships established empirical outcomes. En M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency and the brain* (pp. 333-355). York Press.
- Trask. R. L. (2007). *Key Concepts in Language and Linguistics* (2 Ed.). Routledge.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home*. Harper.
- Zwaan, R. A. (1996). Processing narrative time shifts. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 22, 1196-1207. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.22.5.1196>

