

# La lectura literaria en sexto año básico: una revisión de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación

## Literary reading in 6th grade: a review of the learning objectives of the subject Language and Communication

Carmen Lucía Carrillo Vera<sup>1</sup>

Magíster en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Universidad de Barcelona. Doctoranda en Educación, mención Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil-Juvenil, Universidad Autónoma de Barcelona.

Correo: carmen.carrillo.vera@gmail.com

Fecha de recepción: 30/08/2023

Fecha de aprobación: 14/12/2023

### Resumen

Este artículo muestra los resultados del análisis del currículum de sexto año básico de la asignatura Lenguaje y Comunicación mediante los marcos teóricos de la educación literaria. Para ello, se examinaron los objetivos de aprendizaje establecidos para el eje de lectura, teniendo en cuenta las diez dimensiones del saber literario planteadas por Martina Fittipaldi (2013). Se trata de un estudio cualitativo que surge de los planteamientos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La relevancia de este estudio está estrechamente relacionada con la importancia socioeducativa de la formación lectora, siendo la escuela uno de los lugares destinados por su desarrollo. El análisis de las formas en que se lleva a cabo la educación literaria mediante la lectura en los objetivos de aprendizaje contribuye, por una parte, a comprender la idea formativa y abordaje en relación con la lectura literaria prescrita en la propuesta curricular chilena, y, por otra, a establecer las relaciones entre los modos de adquisición de hábitos y pautas de lectura en el estudiantado en relación con los aprendizajes necesarios para una educación literaria.

Los hallazgos obtenidos evidenciaron que, los objetivos de aprendizaje de lectura -aunque se relacionen con la educación literaria- se enfocan en la exploración del significado del texto, la interpretación del lenguaje literario y en la adquisición de habilidades de comprensión lectora, tales como localizar, interpretar, relacionar y reflexionar, predominando las modalidades de lectura más relacionadas con la decodificación y comprensión. Esto indica una carencia de experiencias

<sup>1</sup> Este artículo se realiza en el marco del programa de Doctorado de Educación, mención Didáctica de la Lengua y la Literatura Infantil-Juvenil, de la Universidad Autónoma de Barcelona.



de lectura dialogadas, interpretativas y críticas, así como también de aprendizaje de temas, como la producción cultural y material de la literatura.

**Palabras clave:** *estructura administrativa de la enseñanza, Chile, plan de estudios, educación básica, lectura.*

### Abstract

This article shows the results of the analysis of the 6th grade curriculum of the subject Language and Communication through the theoretical frameworks of literary education. For this purpose, the learning objectives established for the reading axis were examined, taking into account the ten dimensions of literary knowledge proposed by Martina Fittipaldi (2013). This is a qualitative study that arises from the approaches of the Didactics of Language and Literature.

The relevance of this study is closely related to the socio-educational importance of reading education, being the school one of the places destined for its development. The analysis of the ways in which literary education is carried out through reading in the learning objectives contributes, on the one hand, to understand the formative idea and approach in relation to literary reading prescribed in the Chilean curricular proposal, and, on the other hand, to establish the relationships between the ways of acquiring reading habits and patterns in the student body in relation to the learning necessary for a literary education.

The findings showed that, although related to literary education, reading learning objectives focus on the exploration of the meaning of the text, the interpretation of literary language and the acquisition of reading comprehension skills, such as locating, interpreting, relating and reflecting, with a predominance of reading modalities more related to decoding and comprehension. This indicates a lack of dialogic, interpretative and critical reading experiences, as well as of learning about topics such as cultural and material production of literature.

**Keywords:** *educational organizational structure, Chile, Programme of study, fundamental education, reading.*

### Introducción

Para comprender el lugar que ocupa la literatura en la escuela y, por ende, la lectura literaria, es necesario recurrir a diversas investigaciones que se derivan de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), pero también a los enfoques curriculares que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos contextos educativos. La puesta en relación de ambos componentes permite observar cómo las aportaciones de la DLL han sido consideradas en los diseños curriculares, dando a comprender de qué forma se consolida la formación lectora en el proceso formativo (Fittipaldi, 2013).

Para poder situar lo anterior, es importante señalar que, a nivel conceptual, la palabra currículum ha estado ligada a las ideas de orden y disciplina que buscan procurar una enseñanza estructurada y nivelada (Hamilton, 1993). En la segunda mitad del siglo XX, su análisis comenzó a considerar su carácter conceptual, histórico y social (Fittipaldi, 2013), lo que hizo que su estudio considerara aspectos tales como la función social, el proyecto educativo, el campo empírico, la actividad discursiva y el reflejo material de un proyecto e idea (Sacristán, 1998).

En esta investigación, además de entender el concepto de currículum como un manual que dirige

los saberes y las prácticas escolares, a través del cual se proporcionan orientaciones de tipo pedagógicas y evaluativas al profesorado (Coll, 1992), comprenderemos que además debe ser considerado como un documento en el cual participan e influyen diferentes concepciones históricas y políticas que se materializan en los lineamientos educativos (Dussel, 2010). En este contexto, el análisis del currículum permite reconocer su organización y sus características definidas por las administraciones educativas, pero sobre todo examinar sus implicancias políticas, sociales y culturales.

Con respecto a la DLL, es una disciplina y un área de conocimiento que se ha ocupado de actualizar e implementar las nuevas exigencias educativas en función de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura y la lengua, para responder a los requerimientos de las realidades sociales (Noguero, 1998). Se trata de una disciplina científica instrumentalizada que integra los avances de la lingüística y los estudios literarios para interconectarlos con los procesos didácticos (Mendoza et al., 1996).

Preocupaciones derivadas de la teoría literaria y, en especial, de la teoría de la recepción, incidieron en la DLL. Estas se trasladaron a lo educativo y el discurso literario empezó a problematizarse desde lo didáctico; este demandaba prácticas didácticas y evaluativas que consideraran las concepciones vigentes de lectura, es decir, la relación entre las y los lectores, el texto literario y el contexto (Colomer, 1998). Lo anterior, permitió la proliferación de investigaciones que problematizaron la implementación de conocimientos y prácticas educativas enfocadas en el desarrollo de las competencias lecto-literarias y que posicionaron a las y los lectores, en el centro del proceso formativo (Bombini, 2019; Colomer, 2005; Daunay, 2007; Martín, 2020; Mendoza 2004; Munita, 2017; Zayas, 2011). La educación literaria comprende a la literatura como una forma de comunicación estructurada de lenguaje, que integra y participa en un contexto social y cultural concreto (Valencia, 2018).

A partir de estas ideas, se han generado propuestas que exponen los saberes y las prácticas literarias que el estudiantado deberá adquirir en su etapa inicial de formación. En particular, nos referimos a las diez dimensiones del saber literario, planteadas por Martina Fittipaldi (2013). Las cuales son: a) la literatura como espacio personal, b) la literatura como objeto material, c) la literatura como sistema de producción y circulación cultural, d) la literatura como producción artística hecha de lenguajes, e) la literatura como construcción de mundos posibles, f) la literatura como formalización de los modos de representar la experiencia, g) la literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías, h) la literatura como práctica social, i) la literatura como diálogo entre textos literarios y cultura y, por último, j) la literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo. Estas dimensiones permiten una comprensión detallada y actualizada de los conocimientos y las habilidades literarias, situando a la lectura y a las y los lectores en formación como protagonistas de su propuesta.

En virtud de lo anterior, el presente artículo fue realizado a partir de la DLL -concretamente la educación literaria- y la concepción de currículum en el ámbito educativo. El objetivo fue presentar los resultados del análisis de los objetivos de aprendizaje (OA) de uno de los tres ejes -el de lectura- propuestos en sexto año básico para la asignatura de Lenguaje y Comunicación (LC) y tratar su correspondencia con las diez dimensiones del saber literario anteriormente presentadas.

El marco curricular de la asignatura LC se sustenta en el enfoque comunicativo; bajo esta lógica, la enseñanza de la lengua materna, las tecnologías de la información y la comunicación se priorizan por sobre la literatura y la profundización de los agentes que participan en ella, que quedan desplazados a un segundo plano (Cisternas et al., 2017; Munita, 2017). No obstante, la importancia

social y de acceso al conocimiento que tiene la lectura literaria en las políticas públicas en Chile, como, por ejemplo, en su Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el Plan Nacional de Lectura 2015-2020 y los diferentes fondos públicos concursables en torno al libro y la lectura, hacen que sea relevante indagar acerca de la coherencia y concordancia que se da entre el currículum, la lectura y la educación literaria como perspectiva educativa articuladora para la formación lectora y el aprendizaje literario en el último nivel formativo de la etapa escolar inicial del sistema chileno.

La importancia que tiene observar las disposiciones curriculares radica, en la relación que estas tienen con los conocimientos y los contenidos desarrollados en la escuela, que responden a un modelo político, cultural y educativo que se sitúa dentro de un contexto social determinado (Carrillo y Benavides, 2022; Cox, 2001, 2011; Espinoza, 2014; Lundgren, 1992). Desde esta misma línea de interés, se advierte la relevancia que tiene analizar la propuesta curricular chilena desde el enfoque didáctico de la educación literaria, puesto que permitirá poner en cuestión la situación de la literatura y la lectura literaria en la educación básica, para así observar cómo se aborda y conceptualiza el saber y la lectura literaria a partir los discursos educativos oficiales, es decir, desde el currículum diseñado por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

### Método

Este trabajo fue una investigación educativa situada en el campo de la DLL que se inscribió en el paradigma interpretativo con una metodología cualitativa. La recogida de datos se llevó a cabo entre los años 2020 y el 2021.

### Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por un documento ministerial. La elección fue intencionada y sustentada, dado que la asignatura declaró en su currículum de sexto básico el eje de lectura como uno de los ejes fundamentales. El documento seleccionado se caracteriza en la Tabla 1.

**Tabla 1.**  
*Caracterización de la muestra*

Autor	Año	Título
Bases curriculares Primero a sexto básico	2018. Unidad de currículum y evaluación del Ministerio de Educación, Chile	Documento ministerial que define los aprendizajes (OAT) requeridos por el estudiantado durante la educación básica.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases curriculares Primero a Sexto básico, por el MINEDUC (2018).

La elección de este nivel de enseñanza se sustentó en la importancia de la educación básica en el desarrollo de hábitos y pautas de lectura. Otra razón que apoyó la elección tiene que ver con la escasa existencia de investigaciones que aborden el desarrollo de la educación literaria en el eje de lectura en sexto año básico. La mayoría de los estudios han centrado su trabajo en el análisis de aspectos derivados de las pruebas estandarizadas SIMCE (Fernández y Guerrero, 2017; León y Salazar, 2014; Vergara y Peredo, 2020), en las habilidades de comprensión lectora (Amaya, 2016; Hudson et al., 2013; Núñez et al., 2019), en la enseñanza de la ortografía (Sotomayor et al., 2017) y en el eje de comunicación oral (Cisternas et al., 2017).

## **Instrumento**

Para la organización y análisis de los datos se utilizó el programa Microsoft Excel y para la construcción del texto interpretativo, fueron considerados los elementos pertinentes para los propósitos planteados, permitiendo obtener un relato que diera cuenta de las características del contexto educativo estudiado (Bardin, 1986).

## **Procedimiento**

El procedimiento de análisis se llevó a cabo en tres etapas: la primera etapa consistió en una lectura detallada del documento curricular para obtener una panorámica de éste. En la segunda etapa, se examinó el eje de lectura y se identificaron los OA que guardan relación directa con la lectura literaria. La tercera etapa abordó, únicamente, los OA del eje de lectura seleccionados en la etapa dos y consistió en relacionarlos con las diez dimensiones del saber literario. Por medio de esta clasificación se obtuvieron los contenidos y conocimientos que ayudaron a determinar la relación entre el currículum chileno y la educación literaria. La elección de las competencias literarias señaladas por Martina Fittipaldi (2013), se fundamentó en la relevancia que estas diez dimensiones poseen, dado que se considera que constituyen una síntesis adecuada de las competencias literarias. A través de su tratamiento, es posible caracterizar e interpretar los OA de lectura de la asignatura LC en relación con la experiencia literaria.

## **Resultados**

El análisis y los resultados obtenidos en esta investigación se estructuraron a partir de tres aspectos: la configuración del actual currículum chileno, el eje de lectura en el currículum de LC de sexto año y, por último, los OA dispuestos por el currículum del eje de lectura y su relación con la educación literaria en virtud de las diez dimensiones del saber literario.

### **La configuración del actual currículum chileno**

Con el fin de la dictadura cívico-militar (1973-1990) se promulgaron una serie de reformas curriculares que dieron paso a las actuales políticas educativas chilenas (Cox, 2011) bajo un creciente auge de la institucionalización del modelo neoliberal (Castro, 1977), lo que orientó la educación a un sentido funcional del mercado que se conjugó con la participación del Estado como mediador y facilitador de ésta (Oliva, 2010). Por otra parte, a finales de la década de los noventa, empezaron a realizarse una serie de reformas curriculares como respuesta a los procesos globales que vivían las sociedades modernas. Sobre esto, es posible hacer referencia a los flujos migratorios, las crisis políticas y económicas, la diversidad cultural, lingüística y de credo. Todo lo anterior condujo a que la escuela, como institución social, se modificara y se adaptara a estas nuevas realidades (Fittipaldi, 2013).

Al considerar las diversas aceleraciones que experimentan las sociedades contemporáneas como, por ejemplo, el acceso a las tecnologías de la información y, como respuesta a los procesos globales de carácter sociales y culturales mencionados anteriormente, se promueven cambios desde los diferentes agentes que conforman la escuela. El sistema educativo chileno, con el afán de mejorar y adaptarse a esta nueva realidad, fue configurado desde una base social, con una visión de escuela capaz de desarrollar habilidades y aprendizajes que permitan al estudiantado insertarse en la sociedad (MINEDUC, 2018). En el plano curricular, empezaron a emplearse los logros y propósitos educativos a través del cumplimiento de los OA; esto significa que cada estudiante, al terminar el curso escolar, debe haber cumplido una cantidad de indicadores derivados de los OA

(MINEDUC, 2018). Esta estructura curricular consolidó un modelo educativo que propone una institucionalidad educacional, centrada en los OA que, a la vez, son concebidos por medio de la unificación de conocimientos, habilidades y actitudes (Espinoza, 2014).

En cuanto a la asignatura de LC, se acentuó su importancia en la etapa escolar inicial y fue articulada a partir de los cambios que las nuevas realidades sociales empezaron a experimentar, es decir, la preferencia del enfoque comunicativo como medio para la integración social y la consideración de las Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones (TIC) como parte importante para el desarrollo de las relaciones sociales (Cisternas et al., 2017). Además, fue planteado como objetivo general que, al final de la educación básica, el estudiantado sea capaz de “expresar su pensamiento coherentemente para resolver situaciones cotidianas y para llegar a acuerdos con otras personas a través del diálogo” (MINEDUC, 2018, p. 292). Para lograr este objetivo, fueron propuestos tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral.

### **El eje de lectura en el currículum de LC en sexto año básico**

De acuerdo con lo expresado en el currículum, en términos generales, el eje de lectura tiene como finalidad formar lectoras y lectores activos, autónomos y críticos; los cuales busquen en la lectura un medio de información, aprendizaje y recreación (MINEDUC, 2018). En cuanto a la lectura literaria, es propuesta como un medio de acceso sociocultural. Se promueven aprendizajes que fomenten la creación de una comunidad lectora que comparte conocimientos a nivel colectivo, que colabora con ideas y genera nuevos significados (MINEDUC, 2018). Lo anterior, se ve evidenciado en la propuesta en cuanto a la importancia que tiene la lectura como medio de conocimiento cultural, social y estético, al ser considerada una experiencia que “permite ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diferentes temas [y] formar la sensibilidad estética” (MINEDUC, 2018, p. 294).

Otro aspecto presente en el eje, es la importancia que tiene la comprensión de los textos literarios. Se da énfasis a la comprensión literal de los enunciados y estructuras literarias. Se busca formar “lectores competentes [que] extraen y construyen significado [...] no solo a nivel literal sino también a nivel interpretativo” (MINEDUC, 2018, p. 294). Bajo esta lógica, el currículum chileno propone para la asignatura de LC de sexto año básico un total de doce OA para el eje de lectura de los cuales cuatro abordan aprendizajes relacionados con textos no literarios y ocho guardan relación directa con la lectura literaria. En la Tabla 2 se presentan los OA de eje de lectura que se relacionan con la lectura literaria y que fueron considerados para la puesta en relación con las diez dimensiones del saber literario.

**Tabla 2.**  
*Detalle de los OA del eje de lectura de sexto año básico*

Abreviatura del OA	Descripción
OA1	Leer de manera fluida textos variados apropiados a su edad: -pronunciando las palabras con precisión -respetando la prosodia indicada por todos los signos de puntuación -decodificando de manera automática la mayoría de las palabras del texto
OA2	Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: -relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos -releer lo que no fue comprendido -formular preguntas sobre lo leído y responderlas -organizar la información en esquemas o mapas conceptuales -resumir
OA3	Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas, mitos, novelas, historietas, otros.
OA4	Analizar aspectos relevantes de las narraciones leídas para profundizar su comprensión: -identificando las acciones principales del relato y explicando cómo influyen en el desarrollo de la historia -explicando las actitudes y reacciones de los personajes de acuerdo con sus motivaciones y las situaciones que viven -describiendo el ambiente y las costumbres representadas en el texto y explicando su influencia en las acciones del relato -relacionando el relato, si es pertinente, con la época y el lugar en que se ambienta -interpretando el lenguaje figurado presente en el texto -expresando opiniones sobre las actitudes y acciones de los personajes y fundamentándolas con ejemplos del texto -llegando a conclusiones sustentadas en la información del texto -comparando textos de autores diferentes y justificando su preferencia por alguno
OA5	Analizar aspectos relevantes de diversos poemas para profundizar su comprensión: -explicando cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes en el lector -identificando personificaciones, comparaciones e hipérboles y explicando su significado dentro del poema -analizando cómo los efectos sonoros (aliteración y onomatopeya) utilizados por el poeta refuerzan lo dicho
OA6	Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: -extrayendo información explícita e implícita -haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos -relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, con el texto en el cual están insertos -interpretando expresiones en lenguaje figurado -comparando información -formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura -fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos
OA7	Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia: -determinando quién es el emisor, cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje -evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito
OA8	Sintetizar, registrar y ordenar las ideas principales de textos leídos para satisfacer propósitos como estudiar, hacer una investigación, recordar detalles, etc.
OA9	Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos
OA10	Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás

Fuente: elaboración propia a partir de las Bases curriculares Primero a Sexto básico, por el MINEDUC (2018).

## **Los contenidos desarrollados en el diseño curricular y su relación con las diez dimensiones del saber literario**

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos del análisis de los OA, correspondientes al eje de lectura en virtud de las diez dimensiones del saber literario propuestas por Fittipaldi (2013), con el propósito de evidenciar los conocimientos literarios y, en especial, los relacionados con la lectura que se destacan o que aparecen en un plano secundario. En ese sentido, se constató la ausencia de cinco dimensiones y la presencia de cinco, las cuales fueron concebidas con ciertas peculiaridades y matices. Se detallan la presencia de dichas dimensiones.

La primera dimensión presente fue la literatura como producción artística hecha de lenguajes, la cual ofrece un acceso a la literatura a través de la lectura de los modos en los que los textos literarios están expresados, es decir, desde su construcción e inclusión de otras formas de lenguaje.

Esta dimensión fue posible evidenciarla en los OA1, OA4 y OA5, los cuales poseen aspectos vinculados a esta dimensión porque promueven experiencias de lectura que estimulen el reconocimiento de los recursos presentes para la construcción de sentido (Fittipaldi, 2013). En los tres OA se valora el código escrito como vía contemplativa para la y el lector. Mediante la lectura de textos narrativos y líricos, se fomenta la atención a la prosodia, la interpretación del lenguaje figurado, tanto poético como narrativo, y los efectos sonoros de algunas figuras retóricas (MINEDUC, 2018). Sin embargo, no se ofrecen experiencias de lectura en las cuales se promueva la atención al lenguaje visual y multimodal. La ausencia de este aspecto no hace posible que el estudiantado pueda atender a los tejidos del lenguaje, las imágenes, las ilustraciones o los medios digitales, limitando las posibilidades de ampliar la mirada estética y de disfrute de las historias (Fittipaldi, 2013).

No obstante, su presencia le brinda al eje de lectura una adecuada atención a los elementos y recursos que posibilitan una experiencia con otros tipos de manifestaciones artísticas y con las distintas resonancias que se activan a partir del lenguaje; ofrece experiencias de lectura que incluyen otras exploraciones lingüísticas y formas de exploración del texto literario.

La segunda dimensión presente fue la literatura como construcción de mundos posibles, en la cual se busca ofrecer experiencias de lectura que permitan al estudiantado evocar múltiples aspectos de la realidad y, mediante la imaginación, se apropien de estos aspectos, siendo capaces de distinguir el vínculo entre el plano de la realidad y el ficcional (Fittipaldi, 2013). Los OA4, OA6 y OA7 presentan aspectos relacionados con esta dimensión al proponer, dentro de sus experiencias de lectura, la familiarización y reconocimiento de ambos planos, así como el reconocimiento del emisor, el receptor y el propósito del texto. Este último aspecto, al ser trasladado a lo literario, problematiza y ayuda a diferenciar las reglas de lo real y la ficción en la literatura (Fittipaldi, 2013).

En particular, lo anterior se evidencia en los OA mencionados en aspectos tales como la lectura e identificación de textos históricos y ficcionales, la identificación y análisis de los modos de representación del relato y la identificación de las voces ficticias que se presentan en los textos literarios (MINEDUC, 2018). La presencia de esta dimensión en el eje de lectura enriquece las experiencias de lectura del estudiantado mediante la promoción de la distinción y reflexión de los planos que conviven en los textos literarios.

Una tercera dimensión fue la literatura como formalización de los modos de representar la experiencia. Tzvetan Todorov (1988), señaló que los géneros literarios “existen como una institución [porque] funcionan como «horizonte de expectativas» para los lectores [y] como «modelo de



escritura para los autores»” (p. 38). En consecuencia, establecer una conexión entre esta idea y los procesos de formación lectora significa destacar el aporte didáctico que la clasificación genérica ofrece, ya que funciona como guía para el estudiantado ayudando a comprender las formas de representación de los mundos ficcionales que se construyen en las obras literarias.

En el eje revisado, los OA3, OA4, OA5 y OA9 proponen el reconocimiento de algunos de los aspectos de los esquemas constituyentes del género narrativo y lírico, así como la importancia de la lectura literaria a través de los géneros y los subgéneros literarios. En estos OA se fomenta la lectura de diversos textos narrativos y líricos, se examinan aspectos relevantes del texto narrativo, tales como las acciones, los personajes, el ambiente y la época. Por último, en los textos poéticos, se aborda el reconocimiento del temple de ánimo y de las figuras retóricas tales como la personificación, comparación e hipérbole (MINEDUC, 2018).

No obstante, también se observó que las experiencias de lectura que se ofrecen en este eje tienen una preferencia por los textos narrativos y poéticos, mientras que los textos dramáticos no son considerados. De igual modo, no se fomentan actividades de lectura comparada entre textos literarios del mismo o de diferente género. Esta ausencia tiene un impacto en la sistematización de la lectura, ya que no fomenta una lectura comparada con otras literaturas y formas de expresión.

Su presencia en el eje de lectura contribuye al reconocimiento de conexiones a partir de los diferentes aspectos y elementos comunes, lo que permite enfocar la atención en los mecanismos del lenguaje que ayudan a determinar -desde sus contextos de producción hasta sus porqués- los aspectos gramaticales y de sintaxis (Fittipaldi, 2013).

Una cuarta dimensión presente fue la literatura como práctica social, la cual propone crear un patrimonio literario a través del cual el estudiantado pueda reconocer puntos en común de referentes, personajes, historias o símbolos. Lo anterior, con una atención especial al contexto -micro y macro- y a las características de las y los lectores (Fittipaldi, 2013).

Los OA3, OA9 y parte del OA4, abordan temas sociales de la literatura a través de experiencias de lectura que posibilitan el reconocimiento de su valor social y cultural, la comparación entre diversos autores y la lectura de variados textos y autores con el propósito de establecer un repertorio en común (MINEDUC, 2018). La presencia de esta dimensión en el eje lo enriquece, ya sea desde la lectura en común de determinados textos, así como su interpretación desde una situación cultural, histórica y social específica.

La quinta y última dimensión fue la literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo. Esta dimensión propone la adquisición de habilidades interpretativas mediante la aplicación de experiencias de lectura en las que se aborden la comprensión y la obtención de diversas tácticas de lectura (Fittipaldi, 2013).

El eje analizado propone el OA2 y OA8, que se centran en el desarrollo de habilidades y estrategias de comprensión de lectura. En estos OA se promueve relacionar la información, releer, organizar la información y resumir (MINEDUC, 2018). Estas acciones ayudan a mejorar la interpretación del texto y, al mismo tiempo, a que el estudiantado se reconozca como lector (Fittipaldi, 2013), lo cual es muy importante para su experiencia escolar.

Es importante señalar que, para el sistema escolar chileno, el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora está estrechamente relacionado al sustento de las pruebas de lectura estandarizadas del SIMCE, aplicadas en sexto año básico. En consecuencia, su elección y forma de abordaje

son compatibles con las pruebas SIMCE de lectura. Esto tiene como consecuencia que se propongan experiencias de lectura interpretativas, de carácter más instrumental.

No obstante, su presencia en el eje examinado enriquece el proceso interpretativo y ofrece experiencias de lectura desafiantes, lo que a su vez da lugar al reconocimiento lector y el interés por la búsqueda de sentido de los textos literarios.

A pesar de los matices y particularidades, se considera relevante la inclusión de estas cinco dimensiones en el eje de lectura sexto año básico, ya que demuestra la importancia que tiene la elaboración del saber literario desde la lectura en el currículum de Chile. La puesta en relación de los OA con estas dimensiones ha permitido establecer los vínculos que la propuesta curricular chilena tiene con la educación literaria. En cuanto a los conocimientos propuestos, es importante proporcionar estos conocimientos porque permite que las y los lectores en formación comprendan el fenómeno literario desde sus complejidades, pero a la vez, desde una perspectiva integral.

### Conclusiones

El propósito de este artículo fue evidenciar la conexión que los OA del eje de lectura de sexto básico tienen con las disposiciones de la educación literaria, motivo por el que se contrastaron los OA con las diez dimensiones del saber literario propuestas por Martina Fittipaldi (2013). Mediante la revisión documental y el análisis de los OA, se puede concluir lo siguiente:

La configuración actual del currículum chileno: el currículum es esencial al momento de establecer la ruta educativa de los países, dado que en él se presentan las directrices que reflejan la sociedad que se persigue construir. En el caso de Chile, tras llevar a cabo modificaciones y ajustes estructurales en respuesta a diversos intereses de los gobiernos, así como a eventos políticos y sociales ocurridos en el país, se elabora un currículum enfocado en los aprendizajes, los cuales se otorgan a través de la unión de conocimientos, habilidades y actitudes. Para el sistema educativo de Chile es fundamental evaluar el rendimiento de los logros y aprendizajes, siendo las mediciones estandarizadas -SIMCE- el medio por el cual se evalúan. Esto implica que el currículum se encuentra opacado debido a la homogeneización y la estandarización de los aprendizajes.

El eje de lectura en el currículum de LC de sexto año: el marco curricular chileno establece tres ejes de enseñanza para la asignatura de LC, que se centran en un enfoque comunicativo. En el eje de lectura, se recalca la importancia de trabajar la comprensión lectora a través de la lectura de diversos textos narrativos y líricos. Se impulsa la adquisición de conocimientos que se ajusten al enfoque comunicativo, es decir, la atención a la lectura como un medio de información que, a su vez, sea un medio para su progreso social y crítico. Se proponen experiencias de lectura autónoma y funcionales como un ejercicio de decodificación y aproximación crítica al texto literario, en contraposición a experiencias de lectura guiada que establecen conexiones afectivas, estéticas, lingüísticas, simbólicas, históricas, sociales y culturales.

Los OA dispuestos por el currículum del eje de lectura y su relación con la educación literaria en virtud de las diez dimensiones del saber literario: se identificaron las siguientes dimensiones: la literatura como producción artística hecha de lenguajes; la literatura como construcción de mundos posibles; la literatura como formalización de los modos de representar la experiencia; la literatura como práctica social y la literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo. Estas formas de acercamiento permiten el desarrollo de una educación literaria enfocada en aspectos estructurales y cognitivos en relación con la lectura literaria; otorgando mayor relevancia a la lectura como un acto personal para posteriormente proceder a una interpretación

sistematizada de ésta. Esta situación se debe a que la construcción curricular tiene como objetivo fomentar el dominio de competencias que priorizan la interpretación textual y las habilidades de comprensión lectora, las cuales son evaluadas posteriormente en pruebas estandarizadas, orientación que responde a un modelo educativo de mercado que tiene lugar en Chile (Botella y Ortiz, 2018).

En relación con las dimensiones que no fueron detectadas en el eje analizado, se puede señalar que:

La primera dimensión ausente, la literatura como espacio personal, se centra en lo afectivo y en la conexión íntima que se puede generar con uno mismo a partir de la literatura (Fittipaldi, 2013). Su ausencia tiene un impacto en la promoción de experiencias de lectura que consideren las vivencias anteriores y la implicancia personal: el reconocimiento de las y los lectores a través de su identidad.

La segunda y tercera dimensión ausente, la literatura como objeto material y la literatura como sistema de producción y circulación cultural, se enfocan en fomentar experiencias de lectura que evidencien, por un lado, observar y contemplar los rasgos externos de los libros como formas de presentación al lector que influyen tanto para su adquisición como para el sentido y efecto de la obra, por otro, la comprensión de que estos forman parte de un sistema de creación y circulación que posibilita su producción y circulación (Fittipaldi, 2013). Su ausencia dificulta la comprensión del proceso de producción y manipulación de los libros, obstaculizando la comprensión de los integrantes de este sistema cultural y la función que el estudiantado desempeñan en dicha estructura.

La cuarta dimensión ausente, la literatura como ámbito en el que se juegan valores e ideologías, tiene como objetivo mejorar las experiencias de lectura tanto guiadas como individuales a partir de la problematización de las representaciones y juicios que operan en los textos literarios (Fittipaldi, 2013). Su ausencia impide que, a partir de sus lecturas, el estudiantado adopte posiciones específicas a partir de lo que se describe en los textos literarios.

La quinta dimensión ausente, la literatura como diálogo entre textos literarios y cultura, tiene como propósito reconocer el carácter dialógico que se encuentra entre los textos literarios y los aspectos culturales y sociales (Fittipaldi, 2013). Su ausencia tiene un impacto en la elaboración de redes de lectura que aborden elementos, temas, personajes, reescrituras, símbolos o estereotipos bajo los cuales los textos literarios se han elaborado.

En resumen, se puede concluir que, en el eje de la lectura, se pretende una formación lectora centrada en la comprensión y la formación de las aptitudes comunicativas, lo cual se realiza a través de la lectura de diversos textos narrativos y líricos. Esto hace que la exploración de los aspectos estéticos y éticos presentes en el texto literario sea delegada a un segundo plano. Sobre la carencia de tareas de lectura que examinen y discutan los entornos sociales y culturales que afectan tanto la producción como la recepción del texto literario, su inclusión contribuiría a la generación de reflexiones que impulsan la discusión y la generación de diversas interpretaciones del texto literario. Estas estrategias de lectura desarticularían los puntos de vista únicos y hegemónicos y tendrían un impacto positivo en la formación de sentido de las y los lectores en formación (Rodríguez, 2021).

En lo que respecta al currículum de LC y, en especial, al eje de lectura, resulta beneficioso considerar la adquisición del dominio lector y el conocimiento patrimonial de la literatura. Sin embar-

go, resulta relevante impulsar una renovación y actualización curricular que incluya un tipo de formación lectora capaz de comprender la materialidad del libro, los elementos modernos que ha experimentado el fenómeno lector y que se adecúe a las exigencias educativas actuales acorde con las nuevas tecnologías y competencias que, sobre todo, fomenten experiencias de lectura capaces de generar múltiples interpretaciones y diversos modos de apropiación de la literatura.

## Referencias

- Amaya, M. (2016). Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos de cultura popular urbana en Chile. *Revista páginas de Educación*, 9(1), 88-118. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i1>
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenidos*. Akal.
- Bombini, G. (2019). Entre las teorías y las performances: lecturas y mediaciones de la literatura de hoy. En M. Campos y M. Quiles (eds.). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 83-96). Visos Libros.
- Botella, M. T. y Ortiz, C. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 27-44. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12318>
- Carrillo, M. T. y Benavides, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes*, (57), 25-37. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577>
- Castro, P. (1977). *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Sígueme.
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*, 4(2), 213-232. <https://www.dii.uchile.cl/~revista/>
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International d'éducation de Sevres*, (56), 1-9. <https://doi.org/10.4000/ries.1047>
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français. *Le Français Aujourd'hui*, (157), 43-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043>

- Dussel, I. (2010). Aproximaciones para pensar la enseñanza en la escuela hoy. *Explora: las ciencias en el mundo contemporáneo*, 2. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para la Educación*, (18), 1-10. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento-destacado-Cambios-recientes-al-curr%23U00edculum-escolar.pdf>
- Fernández, M. y Guerrero, M. (2017). Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 65-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200004>
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en las competencias literarias*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/131306>
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (1). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- Hudson, M., Förster, C., Rojas, C., Valenzuela, M., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35(140), 100-118. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2013.140>
- León, V. y Salazar, A. (2014). Diferencias de género en matemática y lenguaje en alumnos de colegios adventistas en el sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) en Chile. *Revista Apuntes Universitarios*, 4(2), 81-106. <https://doi.org/10.17162/au.v0i2>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Ediciones Morata.
- Martín, A. (2020). Usos sociales de la educación literaria. Convergencias críticas. En A. Martín (ed.). *Usos sociales en educación literaria* (pp. 15-24). Octaedro.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal Ediciones.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2018). *Bases curriculares Primero a Sexto básico*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>
- Noguerol, A. (1998). Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (coord.). *Conceptos claves en Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 61-74). Horsori Editorial.

- Núñez, K., Medina, J. y González, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Educare*, 23(2), 28-49. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 310-328. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Rodríguez, J. (2021). *La furia de la lectura: por qué seguir leyendo en el siglo XXI*. Tusquets.
- Sacristán, J. G. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Percy, B., Domínguez, A., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 315-332. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200017>
- Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. En M. Garrillo (ed.). *Teoría de los géneros literario*, (pp. 31-48). Arco Libros.
- Valencia, M. (2018). *La colección Semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Repositorio Institucional]. <http://hdl.handle.net/10803/665749>
- Vergara, G. y Peredo H. (2020). Relación inconsistente entre puntajes del Sistema de Medición de Calidad de la Educación y el promedio de notas en estudiantes de octavo básico en Chile. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, 44(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37569>
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria*. Octaedro.